

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS  
FACULDADE DE EDUCAÇÃO

TESE DE DOUTORADO

**Título: Discurso interior e o processo de ensino-aprendizagem da língua  
estrangeira.**

Autor: Karin Quast  
Orientador: Luci Banks-Leite

Este exemplar corresponde à redação final da Tese defendida por  
Karin Quast e aprovada pela Comissão Julgadora.

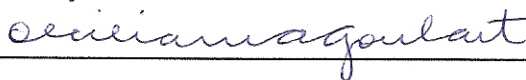
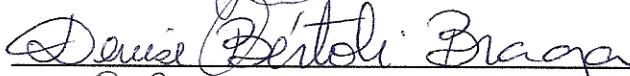
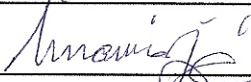
Data: 23/04/2009.

Assinatura:.....



Orientador

COMISSÃO JULGADORA:



**Ficha catalográfica elaborada pela Biblioteca  
da Faculdade de Educação/ UNICAMP**

Quast, Karin
Q28d      Discurso interior e o processo de ensino - aprendizagem da língua estrangeira / Karin Quast. – Campinas, SP: [s.n.], 2009.
Orientador : Luci Banks Leite.
Tese (doutorado) – Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação.
1. Língua estrangeira. 2. Ensino – Aprendizagem. 3. Interação. 4. Dialogismo. 5. Argumentação. I. Leite, Luci Banks. II. Universidade Estadual de Campinas. Faculdade de Educação. III. Título.
09-218/BFE

**Título em inglês** : Inner discourse and the process of foreign language teaching-learning

**Keywords** : Foreign language; Teaching-learning; Interaction; Dialogism; Argumentation

**Área de concentração** : Educação, Conhecimento, Linguagem e Arte

**Titulação** : Doutora em Educação

**Banca examinadora** : Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Luci banks Leite (Orientadora)  
Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Cecília Maria Aldigueri Goulart  
Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Marisa Grigoletto  
Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Denise Bértoli Braga  
Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Ana Luiza Bustamante Smolka

**Data da defesa**: 23/04/2009

**Programa de Pós-Graduação** : Educação

**e-mail** : [mktostes@uol.com.br](mailto:mktostes@uol.com.br)

**Para:**

*Marco e Dani,  
que me apoiaram incondicionalmente, me  
incentivaram, ouviram, participaram,  
compreenderam os momentos de  
isolamento; comigo se alegraram e  
sofreram.*

*Opa,  
por compreender minha falta de tempo e  
por todas as lições que me ensinou.*

*Fritz,  
que não consegue entender como alguém  
pode sumir por tanto tempo.*

*Ominha e Oma (in memoriam).*

Este texto possui inúmeros interlocutores. Alguns, distantes no espaço e/ou no tempo. A todos esses, cujos nomes se encontram nas referências, agradeço, pois suas palavras, suas discussões, seu desenvolvimento teórico, me permitiram realizar este trabalho.

À Luci, minha orientadora, por acreditar e confiar neste trabalho; pelo apoio, incentivo, encorajamento. Pelas dicas, discussões teóricas e papos agradáveis. Pelo companheirismo ao longo deste percurso. Por compreender o meu tempo, meu ritmo; por seu carinho.

À Ana Smolka, também por acreditar e confiar neste trabalho. Pelo incentivo, encorajamento, aprendizado, discussões, carinho e pelo sorriso inspirador e caloroso.

Aos membros das bancas de qualificação, Profas. Dras. Marisa Grigoletto, Ana Smolka, Denise Bértoli Braga e professor Yves Clot, por suas observações e ricas contribuições. À profa. Dra. Cecília Goulart por suas valiosas considerações na banca de defesa.

Às professoras Dras. Solange Teresinha Ricardo de Castro, Elizabeth Braga e Rosana do Carmo Novaes Pinto, por aceitarem participar como suplentes na banca de defesa.

Aos membros do GT ANPEPP “*Argumentação e Explicação*”, pelas agradáveis trocas de experiências e discussões.

À Beth Braga pelos toques, dicas, incentivo e gentileza. Ao Pino, Adriana Laplane, Ana H.

Aos participantes do GPPL, em especial, Odana, Regina, Joana, Dani, Eduarda, Lavínia, Ângelo, Flávia, Sabrina, Adriana, pelas discussões, pelo ombro e ouvidos amigos, pelo socorro em momentos difíceis. Pelo ‘teto’, pelas caronas.

À minha amiga Márcia Terra, por tudo... À Lúcia Assis e Lúcia Targino pela amizade.

Ao Anselmo Lima e ao Achilles, pelas trocas de idéias, por me ajudarem a pensar.

Às Profas. Dras. Solange Castro e Maria Aparecida Rossi, pela torcida, pelas oportunidades, pela confiança. À profa. Dra. Leonor L. Fávero, por sua grande lição.

Aos meus alunos, GU, MA e PA, que forneceram os ricos momentos desta pesquisa.

À(o) parecerista FAPESP por sua grande contribuição; pelas importantes observações.

À FAPESP, cujo apoio foi essencial para a realização deste trabalho.

Aos meus professores da pós na Unicamp e Unitau, com quem muito aprendi.

Àqueles que fizeram com que esse percurso fosse mais agradável: Eduardo Jordão e Heitor Gribil.

Ao pessoal da secretaria de pós-graduação, pela disposição e boa vontade em ajudar. Em especial à Nadir e Gislene.

Ao Sr. Jair, pela ajuda com as questões de patrimoniamiento.

E à minha família pela compreensão, ajuda, incentivo, torcida, os almoços que não tive que preparar.

## Resumo

Neste trabalho realizamos uma reflexão teórica acerca de um modo de acontecer da linguagem que, embora amplamente investigado no processo de aquisição da primeira língua, tem recebido pouca atenção no campo de ensino de Línguas Estrangeiras, a saber, a fala egocêntrica ou fala privada (como é denominada em nosso campo por pesquisadores inseridos na perspectiva histórico-cultural). Partindo das discussões de Vygotsky acerca da fala egocêntrica e da linguagem interior, ampliamos nosso foco com base nos trabalhos do Círculo de Bakhtin, buscando redimensionar a compreensão da fala privada. A maioria dos trabalhos em nossa área concebe a fala dirigida ao próprio sujeito como monológica e mantém a dicotomia interno/externo, social/privado. A fala privada tem sido, pois, considerada como a fala estritamente dirigida ao próprio sujeito, não possuindo um interlocutor. Porém, tomando por base a indistinção entre interno e externo e concebendo a linguagem enquanto atividade significativa, processo, ação, e considerando a não-unicidade do sujeito falante, sua fundante heterogeneidade e dialogicidade, a fala privada revela-se muito mais rica e complexa. Consideramos a fala privada como um indício da atividade que ocorre no âmbito do discurso interior (que sempre pressupõe um interlocutor), não indicando apenas a internalização da linguagem ou sua função auto-reguladora como tem sido o foco principal de muitas pesquisas. Nossos dados, coletados durante interações em sala de aula de língua inglesa com um grupo particular de três jovens universitários, demonstram a plurifuncionalidade dessa fala e evidenciam que pode estar mesclada à fala dirigida ao outro presente na interação. Indicam também sua natureza essencialmente dialógica e argumentativa (sendo a argumentação aqui concebida como “agir sobre o outro”). Verificamos um denso diálogo entre palavras, enunciados, contextos; confrontos de vozes e posições (avaliativo-valorativas, sociais, enunciativas), indicando a intensa movimentação e interlocução que ocorrem nessa fala muitas vezes ignorada em sala de aula ou até mesmo silenciada. Ela nos dá pistas do trabalho realizado pelos alunos/linguagem no processo de constituição de conhecimento e revela uma outra ‘dimensão’ da dinâmica discursiva de sala de aula que, embora muitas vezes permaneça inaudível, dela também participa e na qual muitas outras vozes falam. Desta forma, os interlocutores ampliam-se para além daqueles presentes na interação (ou mesmo presentes nos materiais utilizados) e podemos ter um vislumbre dos destinatários interiores de nossos alunos. A fala privada também indica os modos de apropriação do discurso do outro (pelas retomadas, tentativas, prosódia, escrita, gestualidade, confrontos, conflitos); a compreensão ativa da palavra do outro (que sempre implica em nossas contrapalavras no discurso interior); a linguagem como atividade, trabalho; a linguagem como atividade dialógica, discursiva. No entanto, toda a riqueza desse modo de realização da linguagem só pode ser compreendido se não o isolarmos e o ‘congelarmos’, mas sim, se o concebermos como um evento fluido, participante, acontecente, imbricado na/da dinâmica discursiva em sala de aula, aonde a linguagem é transformada, criada, aonde significados/sentidos são produzidos.

Palavras-chave: ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras, discurso interior, fala privada, dialogismo bakhtiniano, argumentação

## Abstract

This thesis is the result of a theoretical reflection upon a manner of language realization that, despite being amply investigated in the process of first language acquisition, has not received much attention in the field of second (or foreign) language acquisition (SLA), namely egocentric speech or private speech (term used by researchers under the cultural-historical tradition). Following Vygotsky's discussion on egocentric and inner speech, we have broadened our scope based on the bakhtinian concept of language and the Circle of Bakhtin's reflections on inner discourse, trying to re-dimension the concept of private speech. Most of the work done in the field of SLA conceives private speech as monological and maintains the internal/external, social/private dichotomies. Private speech has thus, being considered as speech strictly directed towards oneself, not having an interlocutor. However, assuming the indistinctiveness of internal and external, and conceiving language as a significant activity, as process, as action and the heterogeneity and dialogicality inherent to language and the speaker, private speech reveals itself as much richer and much more complex. In this line of thought, we consider private speech as traces, vestige, of the activity that occurs in the realm of inner discourse (which always presupposes an interlocutor), indicating not only the internalization of language or the role of language in self-regulation, which has been the main focus of several researchers. Our data, collected during classroom interactions in a private English course for a group of three university students, shows the multiplicity of functions of private speech and how it can often be intertwined with the speech directed at others individuals present in the interaction. Data also indicates its essentially dialogical and argumentative nature (being the argumentation herein considered as 'acting upon the other'). We have observed a dense dialogue amongst words, utterances, contexts; a confrontation of voices and positions (evaluational-valorative, social, enunciative), indicating the intense movement and interlocution that occur in this speech commonly ignored - or even silenced - in the classroom. It gives us clues as to the work performed by the students/language in the process of knowledge constitution and reveals another 'dimension' of the discursive dynamics in the classroom that, even though often inaudible, also participates and in which several other voices can be heard. Therefore, the scope of interlocutors is broadened, including not only those who are present in the interaction (or in the resources used in the classroom) and we can get a glimpse of the inner *destinataires* of our students. Private speech also indicates how students appropriate the discourse of the other (by 'repeating', trying out, interpreting, establishing relations with personal/social experiences, writing, by the prosody, gestures, confrontations, conflicts). It indicates the active comprehension of the other's word (which always implies in our response in inner discourse); language as activity, work; language as a dialogical, discursive activity. However, all the richness of this mode of language realization can only be understood if we do not isolate or 'freeze' it, but if we conceive it as a fluid event, enmeshed in the discursive dynamics in the classroom, where language is transformed, created, where meanings/senses are produced (and not reproduced).

Key words: foreign language teaching and learning, inner discourse, private speech, bakhtinian dialogism, argumentation

## LISTA DE ABREVIACES

ADL – *L’Argumentation dans la Langue*

ANPEPP – Associao Nacional de Pesquisa e Ps-Graduação em Psicologia

DI – Discurso Interior

FE – Fala Egocêntrica

FI – Fala Interna

FP – Fala Privada

GPPL – Grupo de Pesquisa Pensamento e Linguagem (FE/UNICAMP)

GT – Grupo de Trabalho

L1 – Primeira Língua

L2 – Segunda língua

LAD – *Language Acquisition Device*

LE – Língua Estrangeira

LI – Linguagem Interior

LM – Língua Materna

PVT – *Private Verbal Thinking*

SLA – *Second Language Acquisition*

ZDP – Zona de Desenvolvimento Proximal



# SUMÁRIO

<i>Apresentação</i> .....	1
---------------------------	---

## **CAPÍTULO 1 – O que significa aprender uma LE? ..... 11**

1. Como é concebida a aprendizagem de uma língua estrangeira? .....	11
1.1 Método da Gramática e Tradução .....	13
1.2 Método Áudio-Lingual e a ‘virada’ Cognitivista .....	14
1.3 Krashen (Hipótese do Monitor e ‘ <i>input + 1</i> ’) e Vygotsky (ZDP).....	21
1.3.1 Visão geral da Teoria de Krashen e a hipótese do ‘Monitor’ .....	22
1.3.2 A hipótese de ‘ <i>insumo + 1</i> ’ e a ZDP .....	28
Breve síntese .....	39
1.4 Para além do ‘ <i>input</i> ’: Vygotsky e Bakhtin .....	41
1.4.1 Vygotsky, aprendizagem da LE e o papel da LM .....	42
1.4.2 Bakhtin e a aprendizagem da língua estrangeira .....	50

## **CAPÍTULO 2 - Linguagem interior, Fala egocêntrica/privada..... 55**

2.1 Como Vygotsky concebe a linguagem? .....	56
2.2 Sobre a linguagem interior .....	61
2.3 Características da Linguagem Interior .....	68
2.4 Fala egocêntrica.....	74
2.5 Distinção externo/interno, fala social/privada.....	88
Síntese .....	92

## **CAPÍTULO 3 - Estudos no campo de SLA ..... 95**

3.1 A fala privada como objeto de pesquisa no campo de SLA .....	95
3.1.1 Tendências nas análises da linguagem interior e fala privada .....	96
3.1.2 A fala egocêntrica/fala privada no adulto .....	101
3.2 Resultados de pesquisas.....	107
3.3 Categorização da fala privada na aprendizagem de LEs .....	112
3.3.1 de Guerrero (1994).....	112
3.3.2 McCafferty (1994) – fala privada auto-reguladora.....	114
3.3.3 Ferreira (2000) .....	115
3.3.4 Centeno-Cortés (2003) - Funções da Fala Privada .....	116
3.4 Principais funções e papéis apontados para a FI e FP .....	117
3.4.1 Função reguladora.....	118
3.4.2 Internalização .....	119
3.4.3 Função Afetiva.....	122
Breve síntese .....	123

## **CAPÍTULO 4 – Discurso interior, Polifonia, Argumentação..... 125**

4.1 Discurso interior.....	126
4.1.1 Discurso interior: monólogo ou diálogo? .....	126
4.1.2 O problema das fronteiras entre o psíquico e o ideológico.....	129
4.1.3 Dialogismo e destinatários .....	134
4.1.4 Compreensão/apropriação da palavra de outrem.....	141
4.1.5 Enunciado .....	145
4.2 Teoria Polifônica da Enunciação .....	148

4.3	Argumentação e Bakhtin.....	157
	Síntese .....	163
<b>CAPÍTULO 5 - METODOLOGIA.....</b>		<b>167</b>
5.1	Paradigma Indiciário .....	168
5.2	Contexto da Pesquisa .....	170
5.3	Participantes.....	172
5.4	Fases da pesquisa .....	173
5.5	Instrumentos de coleta de dados .....	175
5.6	Procedimentos de Análise.....	176
5.7	Categorizações e problemas metodológicos .....	184
	Breve síntese .....	189
<b>CAPÍTULO 6 – Análise dos Dados .....</b>		<b>191</b>
	Episódio 1 - Aula 4 .....	195
	Episódio 2 - Aula 2 .....	204
	Episódio 3 – Aula 4.....	211
	Episódio 4 - Aula 2 .....	224
	Episódio 5 - Aula 3 .....	231
	Episódio 6 – Aula 4.....	246
	<b><i>Considerações Finais</i> .....</b>	<b>255</b>
<b>REFERÊNCIAS .....</b>		<b>273</b>

## *Apresentação*

No campo de ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras (doravante LEs) a atenção dos pesquisadores nas últimas décadas tem se voltado para os processos interacionais, mediacionais, intersubjetivos, discursivos, como o lócus de elaboração de conhecimento. O foco costuma então voltar-se para a atividade conjunta, para os processos interativo-discursivos envolvendo duas ou mais pessoas, seja face a face ou à distância. No entanto, a interação ‘eu-outro’ tomada sob esse enfoque tem recebido algumas críticas. No campo dos estudos sobre argumentação, por exemplo, Leitão (2004) faz objeções a uma concepção restrita de interação, que desconsidera a importância do papel do diálogo (consigo mesmo e com outros virtuais), relacionando-o ao processo de internalização.

Marková (2006), filiando-se à abordagem dialógica, com base na tríade *Ego-Alter* (incluindo aqui o *Alter Interno*)-*Objeto* (representação social), argumenta que embora o diálogo interior seja parte essencial na comunicação (pois cada ato comunicativo envolve tal estrutura triádica), esse não tem recebido muita atenção em estudos centrados na linguagem e na interação. Já Salgado (2006), também no campo do Dialogismo<sup>1</sup>, critica a concepção monológica da atividade psicológica interna no campo da psicologia, que, ao contrário, vê como dialógica. Góes (2000), por seu turno, adverte para o perigo de um olhar simplista sobre a relação eu-outro, afirmando que seu estudo não pode se reduzir ao “plano observável das interações face a face”, à conversação entre interlocutores imediatos; ‘os efeitos dos outros sobre o indivíduo não dependem somente de formas de atuação direta; os outros não são apenas as pessoas fisicamente presentes, mas também “figuras-tipo” da cultura ou representantes dos códigos e normas, participantes das práticas sociais’.

---

<sup>1</sup> Os princípios dialógicos das obras do Círculo de Bakhtin levaram o dialogismo a ser tomado como um construto do ponto de vista ontológico e epistemológico e inspiraram o desenvolvimento de idéias e teorias, dentre as quais a *Teoria Polifônica da Enunciação* e a *Teoria do Self Dialógico*, a segunda inscrevendo-se no campo do Dialogismo. Ambas refutam a dualidade eu/outro, a noção de unicidade e univocalidade do sujeito falante e dão visibilidade à alteridade. Hermans, por exemplo, concebe o sujeito como “uma sociedade polifônica da mente” (Salgado e Hermans, 2005); uma “multiplicidade de posições ou vozes culturais” (Hermans e Dimaggio, 2007); uma “sociedade da mente” com “tensões, conflitos e contradições como características intrínsecas de um sujeito (funcionalmente saudável)” (Hermans e Dimaggio, 2007).

Na tradição histórico-cultural, embora não partindo de tais reflexões, começam a surgir, na década de 1980, alguns estudos abordando um ‘fenômeno’ que geralmente é negligenciado, por vezes marginalizado e até coibido em sala de aula de língua estrangeira, especialmente em alguns contextos, se esta ocorrer na língua materna: a *fala privada* (ou fala egocêntrica<sup>2</sup>), ou seja, quando o indivíduo ‘fala consigo mesmo em voz alta’.

Difícil de ser ‘capturada’, especialmente se nos referimos a alunos adultos, a fala privada (doravante FP) pode, contudo, revelar aspectos relacionados à apropriação da língua estrangeira que geralmente ficam ocultos, contribuindo para ampliar nossa compreensão sobre essa complexa atividade<sup>3</sup>.

Meu interesse pela fala privada deve-se ao questionamento sobre como se dá a apropriação da LE: quais processos estão envolvidos? Que trabalho realiza o aluno? O encantamento por essa fala teve início durante meu trabalho de mestrado (Quast, 2003), em que buscava examinar o papel da língua materna no processo de ensino-aprendizagem da língua inglesa, verificando assim seus usos funcionais durante as interações com uma aluna particular pré-adolescente. Durante a transcrição dos dados, um fato chamou a atenção. Em alguns momentos, ao falar, ela não parecia estar se dirigindo a mim. Isso parecia estranho, pois era uma relação diádica. Ela falava consigo mesma ignorando seu interlocutor? No entanto, verifiquei que essa fala contribuiu para que ela pudesse melhor compreender o funcionamento da LE, se auto-regular, se engajar nas atividades, participar mais ativamente. Essa fala me intrigou, mas não sabia explicá-la. O que mais me deslumbrava era o fato de proporcionar um "instantâneo" de processos no momento mesmo em que estavam ocorrendo, e que não poderiam, de outra forma, ter sido ‘visualizados’.

---

<sup>2</sup> Fala privada é o termo cunhado por Flavell (1966) para se referir à fala egocêntrica, conforme discutida por Vygotsky (1987, 2001), sendo então utilizado por pesquisadores que adotam a perspectiva histórico-cultural ao investigar o processo de ensino/aprendizagem de LEs, seguindo a recomendação de Wertsch (1979:79). A escolha do termo ‘fala privada’ deve-se ao fato deste não ter a conotação de inabilidade de adotar a perspectiva do outro, relacionada à concepção piagetiana.

<sup>3</sup> Concordo com Smolka (1993:35) que tanto o termo ‘fala egocêntrica’ como ‘fala privada’ soam inadequados, porém mantereí o segundo termo por ser utilizado no campo de Aquisição de Segunda Língua/Língua Estrangeira (SLA) sob a perspectiva histórico-cultural. Ademais, apesar deste trabalho em muito se distanciar da maioria dos estudos neste campo, não acredito que estejamos todo o tempo falando de fenômenos diferentes. Temos apenas formas diferentes de olhar ou construir o ‘mesmo’ objeto (já que, conseqüentemente, em certa medida ele será já outro). Não se trata de cunhar outro termo (pois esta seria uma maneira de me esquivar dos problemas com os quais me deparei ao tentar concebê-lo), mas de buscar compreender seu funcionamento, ampliando minhas lentes.

Mas o que é essa fala dirigida ‘ao próprio sujeito’ (ou egocêntrica)? Qual sua relevância num trabalho que enfoca adultos? Como pode contribuir para melhor compreendermos o processo de ensino/aprendizagem de uma língua estrangeira?

Para Morato (1991:10-11), a “função reguladora da linguagem” constitui-se como um objeto pertinente à Lingüística em geral e, mais especificamente, à Neurolingüística, pois “pode mostrar-se capaz de permitir reflexões sobre discurso e cognição; sendo as patologias responsáveis por certas seletividades que a atividade discursiva não exhibe (...)”. De forma semelhante, a investigação da fala privada (essencialmente auto-reguladora, reflexiva, elaborativa, planejadora) pode permitir reflexões sobre a relação discurso-cognição e a apropriação da língua estrangeira.

A fala egocêntrica possui, para Vygotsky, extrema importância, considerando-a como o ‘ponto de encontro’ entre o plano inter e intrapsicológico. Assim, em sua forma externa, audível e, logo, acessível à observação, em sua função ela é semelhante à linguagem interior. Ela é responsável pela compreensão consciente, pelo planejamento, monitoração, auto-regulação, auto-reflexão, reelaboração, (re)estruturação do pensamento.

Friedrich (2001) não apenas afirma que é lamentável o pouco interesse demonstrado atualmente pela linguagem interior, como também adverte que as reflexões de Vygotsky a esse respeito constituem um domínio que tem sido negligenciado na pesquisa lingüística. Tais reflexões implicam, em sua opinião, uma compreensão que merece ser discutida ainda nos dias de hoje. A pesquisadora defende, por conseguinte, a necessidade de uma análise semiótico-descritiva da linguagem interior.

O aspecto fundamental evidenciado nas pesquisas inseridas em nosso campo, a meu ver, é o trabalho simbólico, os movimentos que realizamos ao tentarmos produzir sentido e nos apropriarmos de algo. Colocam em foco as tensões, os embates que vão se instaurando<sup>4</sup>. Outro aspecto importante é perquirirem esse âmbito que geralmente é apagado em estudos que discutem a interação em sala de aula.

Atualmente valoriza-se a interação, a participação “ativa” do aluno, ou seja, falar é considerado sinal de aprendizagem ou, ainda, é considerado como essencial para que esta

---

<sup>4</sup> Em campo diferente do nosso, o texto de Smolka (1993), por exemplo, que enfoca a aquisição da escrita por crianças, descortina todo esse movimento.

ocorra. Aquele, pois, que parece permanecer em silêncio é tido como passivo, desinteressado e, conclui-se, não está acompanhando o curso adequadamente. Contudo, a participação e o trabalho de apropriação da LE podem ocorrer em uma ‘dimensão’ menos visível (ou audível) – a da fala privada (Saville-Troike, 1988; Lantolf e Yáñez, 2003). O que dizer, por exemplo, das respostas vicárias? E o que acontece, questiona, por exemplo, Centeno-Cortés (2003), quando a participação (audível) em sala de aula faz parte do processo de avaliação do desempenho ou aprendizagem do aluno?

Na opinião de alguns pesquisadores, para alguns alunos essa fase ‘silenciosa’ é necessária, pois eles precisam se sentir mais confiantes e “ensaiar” privadamente a linguagem que irão utilizar nas interações. Além disso, a fala privada também evidencia que os aprendizes muitas vezes centram sua atenção em aspectos que não são necessariamente o foco instrucional do professor (Lantolf e Yáñez, 2003; Centeno-Cortés, 2003). Da perspectiva do professor e/ou pesquisador, a fala privada permite, pois, não somente perceber as dificuldades e os focos de atenção dos alunos, como possibilita ‘acesso’ a processos de transformação/(re)elaboração que não poderiam ser percebidos sem seu auxílio; em última instância, a fala privada fornece pistas acerca do intenso trabalho realizado na tentativa de apropriação da língua estrangeira.

O trabalho simbólico; objetivar, (re)arranjar; (re)construir o antigo face ao que há de novo ou se percebe como novo. Isso, por sua vez, possibilita melhor compreender o processo de elaboração de conhecimento e, muitas vezes, dá pistas para redirecionarmos nossas ações, para percebermos momentos importantes de intervenção e melhor contribuirmos para o desenvolvimento de nossos alunos.

Lantolf e Yáñez (2003:107) apontam que a fala privada deveria ser analisada pelos professores, pois pode contribuir para uma intervenção mais eficaz do que simplesmente nos atendo ao que chamam de fala social. Ajudaria, também, a compreender como os aprendizes reagem aos nossos esforços pedagógicos e porque o fazem de determinadas maneiras e não de outras, bem como a perceber “em quais aspectos disponíveis no seu ambiente os aprendizes prestam atenção”<sup>5</sup>.

---

<sup>5</sup> As traduções de textos originais em inglês são de minha responsabilidade.

De Guerrero (1994:83) assinala que a linguagem interior tem sido objeto importante de estudos em aquisição da língua materna (LM), porém negligenciada em estudos de aquisição da LE, mesmo frente a evidências do "seu papel crucial na compreensão, produção e desenvolvimento da linguagem". Ahmed (1994a) também aponta tal descompasso. Encorajando sua investigação, alega que a FP pode evidenciar estados cognitivos durante a realização de uma atividade e as complexidades comunicativas das relações inter-pessoais, geralmente vistas como fala dirigida ao outro e com um padrão seqüencial, ou seja, de alternância dos sujeitos falantes. Além disso, Ahmed evidencia que por vezes o que consideramos como auto-correção na verdade indica o contraste entre a fala dirigida a si mesmo e a fala dirigida ao outro (Ahmed, 1994a).

Os alunos também podem indiretamente pedir ajuda ao professor por intermédio da FP, não sendo, portanto, compreendidos (Donato, 2000). Goudena (1987), por exemplo, ao investigar a emergência da FP em crianças na idade pré-escolar na presença de adultos que apresentavam dois tipos diferentes de comportamento (fornecer ajuda ou não), verificou que crianças interagindo com o primeiro grupo apresentaram mais instâncias de fala privada, levando-o a concluir que ela pode agir como "um apelo indireto a uma pessoa que pode, potencialmente, oferecer ajuda". Assim, a fala privada atuaria não apenas na auto-regulação, mas também indicaria solicitação de ajuda ou direcionamento.

A necessidade de uma linha de pesquisa relacionada ao exame da linguagem interior frente a instruções do professor é também salientada por Lantolf (2000:33), mencionando que a análise do discurso de sala de aula recebe muita atenção em seu aspecto social-comunicativo, deixando de lado a "função cognitiva da fala instrucional". Já para McCafferty (1994:422), a fala privada é importante "para compreender como os aprendizes se empenham para obter o controle sobre as várias dificuldades que os confrontam ao se comunicar em uma língua estrangeira".

A não ocorrência de fala privada, por outro lado, pode indicar que as atividades ou tarefas desenvolvidas em sala de aula ou já foram automatizadas, ou não estão oferecendo um nível de desafio compatível e, portanto, não levam a problemas de auto-regulação (Centeno-Cortés, 2003; Ferreira, 2000; Brooks, Donato e McGlone, 1997; Berk, 1994). Ou, ainda, que as tarefas utilizadas podem ser tão difíceis que o aprendiz não pode realizá-las



sem o auxílio de outra pessoa (Berk, 1994). Sua emergência (ou não) pode, desta forma, fornecer pistas ao professor no sentido de verificar se as atividades ou tarefas propostas estão condizentes com o nível de seus alunos. Outro possível fator inibidor da FP seria um alto nível de regulação por parte do professor (Centeno-Cortés, 2003).

Destarte, o objetivo inicial desta pesquisa era contribuir para os estudos nessa área, examinando a FP em um contexto diferente, visto grande parte dos trabalhos revisados consistir de experimentos nos quais o aluno realiza uma atividade isoladamente. Além disso, pesquisadores apontam que as atividades propostas (Berk, 1992), aspectos culturais (McCafferty, 1994; Centeno-Cortés, 2003), características pessoais dos aprendizes, seus estilos de aprendizagem (Centeno-Cortés, 2003; Saville-Troike, 1988), ou mesmo o tipo de relação que se instaura em sala de aula ou a orientação dos alunos (social ou cognitiva, segundo Saville-Troike, 1988), impactam a emergência (ou não) da fala privada.

Contudo, para que um enunciado seja considerado como fala privada, de acordo com os estudos revisados, é necessário que não seja dirigida a um interlocutor, nem sequer com um relance de olhar. Em nossos dados<sup>6</sup>, verificamos, porém, não apenas a impossibilidade de traçar fronteiras entre a fala dirigida a si mesmo e ao outro, como, num mesmo enunciado, verificamos que a fala dirigida ao próprio sujeito e a fala dirigida ao outro se mesclam. Tínhamos, assim, nosso primeiro problema; nosso primeiro conflito. Não veríamos ali, então, a emergência de fala privada? Teríamos outro ‘fenômeno’?

Entretanto, ao entrarmos em contato com as obras do Círculo de Bakhtin, nosso objeto começa a tomar outros contornos. Passamos a considerá-lo não como um monólogo, mas como dialogal e dialógico. Não poderia ser de outra forma, visto a linguagem ser dialógica por excelência. Nossos enunciados estão já povoados pelas palavras do outro, por outras vozes (muitas vezes contraditórias), por suas entonações valorativas, por seus juízos de valor. Ao mesmo tempo, cada enunciado é sempre orientado ao outro (mesmo que seja o destinatário interior ou o sub-destinatário) e deste antecipa e aguarda uma resposta (ou uma compreensão ativa e responsiva).

---

<sup>6</sup> Coletados durante interações em sala de aula com um grupo de três jovens universitários, aos quais ministrávamos curso particular de inglês no campus de uma Universidade Federal no interior do Estado de São Paulo.

Contudo, além do interlocutor (presencial ou ‘virtual’, por vezes mais definido, por vezes mais vago, indistinto, ‘sem forma’), ao enunciar, levamos em consideração também o horizonte social. E é, pois, antecipando ou presumindo a resposta do outro (ou sua contrapalavra), que reorientamos nosso dizer. Ou seja, a antecipação da contrapalavra, atuando já sobre nosso enunciado irá, também, exigir nossa contrapalavra.

Desta forma, concordamos com Ferreira (2000) e San Martín Martinez (2006) que em contextos interacionais não  possível a distinção fala para o outro/fala para si. Mas a questão não se resume a isso. Mesmo a fala para si é social; é um diálogo e  dialógica.

Por outro lado, quando a FP ocorre durante interações com outros presenciais, pode contribuir para o redirecionamento ou regulação das ações do outro ou para desencadear processos de elaboração/reelaboração (San Martín e Torres, 2004, dentre outros).

A distinção social/privado foi posta em dúvida por Diaz (1992), afirmando que pode se revelar fútil e obscurecer a riqueza e complexidade da linguagem e sua relação com o desenvolvimento das funções psicológicas superiores. Tal dicotomia já foi questionada em vários momentos (cf. item 3.1.7). No Brasil, é discutida por alguns pesquisadores (por exemplo, Smolka, 1988, 1993; Morato, 1991; Ferreira, 2000), que salientam o caráter auto-regulador e dialógico dos enunciados.

Logo, além de questionar a dicotomia social/privado, ‘fala para si’ e ‘fala para o outro’ e sua monologização, comecei a perceber que vários trabalhos, embora se digam filiar  perspectiva histórico-cultural, aparentemente apresentavam ‘incoerências’ (essas já há muito apontadas por minha orientadora). Aparentemente, marcas de um subjetivismo individualista. Muitos pesquisadores pareciam ter uma concepção individualista de cognição, centrando-se primordialmente em processos mentais específicos, desconsiderando a inter-relação entre as diferentes funções e entre linguagem-pensamento-afeto-cognição-experiência-significação. Em alguns, percebíamos uma concepção de linguagem interior que parecia não estar de acordo com a concepção de Vygotsky.

Temos, portanto, nos trabalhos revisados, uma concepção monológica de fala privada; a dicotomização social/privado, interno/externo, eu/outro, intimamente relacionados com a concepção de língua(gem) e de sujeito subjacentes. A concepção de língua(gem) adotada nos trabalhos raramente é discutida. Podemos geralmente entrever,

contudo, uma concepção instrumental, representacional, como emissão-recepção de mensagens. Ou seja, a linguagem é tida como já dada, pronta, acabada, homogênea, transparente. É constantemente referida como uma ferramenta (que, portanto, é utilizada e então descartada). Em especial, uma ferramenta servindo a processos cognitivos. Como já deve ter sido possível depreender, essa não é a perspectiva adotada nesta pesquisa.

O sujeito, por sua vez, é concebido em tais trabalhos como uno, homogêneo, auto-centrado. Em seu funcionamento intramental está solitário. Aparentemente, o outro só seria condição necessária para a internalização; após esta ocorrer, ele é descartado.

Em termos de suas funções, a FP é por vezes tida como uma passagem obrigatória para a internalização, mantendo-se, assim, a linearidade discurso social-fala egocêntrica-discurso interior, da qual discordamos. Pode, também, evidenciá-la, visto que, para alguns pesquisadores, a auto-regulação na LE indica que esta foi internalizada. Significaria, portanto, que se a FP ocorrer na primeira língua a LE não teria sido internalizada?

Desta forma, ao conceberem a fala privada (FP) como um monólogo e a linguagem enquanto instrumento, os pesquisadores desconsideram o papel do destinatário interior, do(s) interlocutore(s), da inter-animação de vozes, do confronto de perspectivas; desconsideram a orientação social dessa fala; centram-se especialmente processos cognitivos ou comportamentais (regulação da ação); não enfocam os conflitos, as tensões; esquecem-se de uma questão central na obra de Vygotsky: a significação, o sentido.

## **Objetivos:**

O segundo objetivo inicial desta pesquisa era examinar o trabalho realizado pelos alunos no processo de apropriação da LE que ocorre no âmbito do discurso interior (que ‘vaza’, ‘escapa’, por assim dizer) e pode se revelar na ‘fala privada’, observando as pistas (lingüísticas) deixadas em seus enunciados e os elementos paralingüísticos (conforme abordado no Capítulo 5). Entretanto, os objetivos deste trabalho foram sendo constantemente reconfigurados à medida que novas dúvidas e conflitos foram surgindo.

Desta forma, embora correndo o risco de perder o meu leitor no meio do trajeto, considero ser necessário levá-lo nesta viagem, na qual o objeto de pesquisa foi sendo

(re)definido; foi questionado, perdido e reencontrado, assumindo sempre diferentes contornos. Este trabalho revela, pois, um processo (inacabado) de tentativa de compreender a fala egocêntrica e a linguagem interior em Vygotsky; o discurso interior em Bakhtin. Processo bem ao estilo vygotskiano, de crises (muitas, e em vários sentidos) e revoluções (e involuções), de avanços e muitos retrocessos, de constantes idas e vindas, de afirmação e dúvida, de *'loopings'* infundáveis.

As perguntas que foram orientando este trabalho foram, portanto, de base teórica. No entanto, foi somente no movimento incessante da teoria aos dados e dos dados à teoria, que pudemos tecer nossas formulações, nossa forma de conceber esse *modo de acontecer da linguagem*, a partir de nossa interpretação de Vygotsky e Bakhtin. Era necessário um enfrentamento das questões que nos incomodavam. Era preciso buscar respostas.

Com base, pois, na perspectiva bakhtiniana de linguagem, a 'fala privada' foi se configurando enquanto discursiva, dialogal, dialógica. Conseqüentemente, a partir do dialogismo, fomos percebendo uma dimensão argumentativa nessa fala. Inspirados então na Teoria Polifônica da Enunciação (Ducrot) e no pressuposto de Goulart (2007) de que "enunciar é argumentar" (cf. capítulo 4), a FP é aqui considerada como argumentativa.

A 'fala privada' está sendo tomada, neste trabalho, como indício da atividade que ocorre no âmbito do discurso interior, podendo exprimir parte do diálogo que ali se desenrola. O discurso interior, como salienta o Círculo de Bakhtin, acompanha cada ato consciente do homem, todo tipo de criação ideológica, cada ato de interpretação e compreensão. A compreensão implica, pois, um diálogo entre as palavras de outrem e nossas palavras interiores; justamente, discurso interior.

Vejamos, pois, algumas das perguntas que orientaram este trabalho.

### **Perguntas de pesquisa:**

1. Como conceber a fala privada? O que considerar como FP e como apreendê-la?
2. A fala privada seria um acontecimento monológico ou dialogal?
3. Se a considerarmos como dialogal e dialógica, partindo da dialogicidade constitutiva da linguagem (e do sujeito), como encontrar pistas para a presença do outro?

4. Como os enunciados provenientes de outros contextos e as diferentes vozes convocadas na fala privada entram em diálogo com as palavras de nossos aprendizes? Em que medida re(orientam) seu dizer? Como impactam a apropriação da LE?
5. Como conceber e apreender a argumentatividade na/da fala privada?

Para percorrer o caminho em busca de respostas, este trabalho está dividido em seis capítulos. No primeiro, buscamos refletir sobre o que tem sido considerado como ‘aprender uma LE’, além de trazer algumas reflexões de Vygotsky e Bakhtin sobre o tema. No segundo, abordamos a questão da linguagem interior e da fala egocêntrica conforme discutida por Vygotsky. Trazemos, também, as funções e características que têm sido apontadas para a fala egocêntrica e privada. O terceiro capítulo é dedicado às descobertas que algumas pesquisas em nossa área apontaram em relação à fala privada e a linguagem interior, bem como algumas categorizações efetuadas. No quarto, discorreremos acerca do discurso interior a partir de algumas obras do Círculo de Bakhtin, além de brevemente aludirmos à Teoria Polifônica da Enunciação e ao pressuposto de Goulart (2007) de que “enunciar é argumentar”. No quinto capítulo apresentamos a metodologia de pesquisa, ou seja, o paradigma indiciário (Ginzburg, 1989), o contexto e os participantes da pesquisa, bem como os instrumentos utilizados para a coleta de dados e os procedimentos adotados para a análise. Explicamos, ainda, o que consideramos como pista para ‘capturar’ a fala privada, ou seja, os marcadores lingüísticos e paralingüísticos e as atividades epilingüísticas. No sexto capítulo, tendo em vista o esforço teórico empreendido ao longo deste trabalho, procedemos à análise de algumas instâncias em que verificamos a emergência da ‘fala privada’, ou seja, indícios do trabalho sendo realizado no âmbito do discurso interior, de forma a ‘ilustrar’ alguns dos aspectos aqui discutidos.

Os dados aqui analisados foram coletados num período de dois semestres, durante as interações em sala de aula de língua inglesa com um grupo de três alunos universitários tendo aulas em regime particular com esta professora-pesquisadora no campus de uma Universidade Federal no interior do Estado de São Paulo.

Por fim, nas considerações finais, buscamos verificar em que medida conseguimos responder às perguntas que nortearam nossa reflexão teórica.

## CAPÍTULO 1 – O que significa aprender uma LE?

Neste capítulo trataremos de algumas questões relacionadas à aprendizagem de LEs, iniciando por uma breve revisão de dois dos métodos mais utilizados durante a segunda metade do século XX (Gramática e Tradução e Áudio-lingual). Deteremo-nos um pouco na ‘hipótese de *input*<sup>7</sup> compreensível’ e do ‘Monitor’ de Krashen, visto ter sido apontada uma possível relação de sua teoria com nossos dados. Como não é raro serem traçadas aproximações entre Krashen e Vygotsky, buscaremos evidenciar seu distanciamento apontando, ao mesmo tempo, alguns deslocamentos realizados no campo de SLA. Por fim, traremos as menções de Vygotsky e Bakhtin em relação à aprendizagem de LEs.

### 1. Como é concebida a aprendizagem de uma língua estrangeira?

O que significa aprender uma LE<sup>8</sup>? Como aprendemos outra língua? Por imitação de estruturas lingüísticas? É resultado da criatividade individual em que o insumo “desencadeia” a aquisição? Quais processos ou fatores estão envolvidos? O que é língua(gem)? Qual o papel do professor, do aluno? Os alunos são ‘máquinas de tradução’, indivíduos que reagem a estímulos verbais, processadores de *input* e produtores de *output*, emissores/receptores de mensagens ou seres de linguagem que participam de atividades significativas mediadas simbolicamente em que a linguagem ‘produzida’ é então apreendida, apropriada? O sujeito é uno, centrado, ou heterogêneo? O ‘outro’ é impulsionador do condicionamento, provedor de *input*, ou é constitutivo? (ou, como afirma Brait, 2001:15, é tido “como constitutiva e angustiante condição de ser e de linguagem”?).

<sup>7</sup> Traduzido como ‘insumo’ (cf. ALMEIDA FILHO, J. C. P. de; SCHMITZ, J. R. *Glossário de Lingüística Aplicada*, Campinas, SP: Pontes, 1998), seriam os dados lingüísticos a que o indivíduo é exposto.

<sup>8</sup> O termo LE será usado de forma abrangente, englobando tanto língua estrangeira como segunda língua. O termo L2 será utilizado quando houver necessidade de diferenciar a aprendizagem realizada no país em que o outro idioma é falado ou, por vezes, quando os autores revisados fizerem tal diferenciação.

Aprender uma LE significa minimamente conseguir ler textos ou se comunicar em algumas situações? Seria treinar os processos cognitivos, melhorar a capacidade de análise e interpretação ou as capacidades em geral no desempenho escolar? É uma forma de melhor compreender o funcionamento da L1? Significa dominar a língua enquanto estrutura, sistema, código; possibilitar a comunicação com pessoas que usam essa língua como sua L1 ou LE? A língua(gem) é una e transparente? É uma ferramenta, exterior ao homem? Ou é prática social, atividade (histórica, social, cultural) em que sujeito e linguagem se constituem mutuamente (e que constitui o real)? Ou, ainda, retomando Franchi (1977) é para a elaboração, construção do pensamento, organização de nossas experiências?

Tais questões vêm mobilizando inúmeros pesquisadores de diferentes orientações teóricas, sendo as possíveis respostas muito variadas. A partir da década de 1950, vimos, como professores, ‘perfilar’ (visto que a emergência de uma forma de conceber o fenômeno não implica no desaparecimento de outras) uma série de abordagens, métodos e técnicas<sup>9</sup>, na tentativa de, ou encontrar a ‘fórmula mágica’ que garantisse a aquisição da LE, ou enfocar aspectos antes negligenciados, causando, por vezes, uma revolução na busca de compreensão dessa aprendizagem que se revela tão complexa e multifacetada.

Assim, uma tentativa de resposta às questões elencadas possui íntima relação com as concepções de linguagem, sujeito, desenvolvimento, aprendizagem e relação sujeito-objeto. Adiantando-nos um pouco em relação à perspectiva teórica aqui abraçada, lembramos com Pino (2001:22), a partir de Vygotsky, que o conhecer humano é uma atividade que implica uma relação entre três elementos: o sujeito, o objeto e a ação mediadora (mediação simbólica, que implica a significação).

Subjazem, portanto, aos métodos e abordagens, discussões ocorrendo especialmente no campo da Linguística e da Psicologia. Resumidamente, podemos apontar quatro tendências principais em relação à aprendizagem (ou aquisição) da LE: (1) behaviorista (brevemente citada no tópico 1.2); (2) cognitivista, centrada na mente computacional, processadora de informações, com ‘módulos cognitivos’ inatos e expressa em termos de

---

<sup>9</sup> Conviveram, na segunda metade do século XX: o Método da Gramática e Tradução, Método Direto, Método Áudio-Lingual, Functional-Notional Approach, Communicative Approach, Silent Way, Suggestopedia, Community Language Learning, TPR (Total Physical Response), TPR-S (Total Physical Response + Storytelling), Counseling-Learning, Natural Approach, Task-Based-Learning, Lexical Approach, etc.

‘*input*’ e ‘*output*’ (aspectos que veremos no tópico 1.3); (3) interacionista, embasada muitas vezes nos trabalhos de Piaget; (4) inspirada na perspectiva histórico-cultural.

Porém, apesar de todas as discussões ocorrendo no campo da Psicologia e da Lingüística, Lantolf (1996) aponta como ainda na década de 1990 as tentativas de construção de teorias no campo de SLA buscavam seguir os métodos e modelos das Ciências Naturais, distanciando-se da prática e dos indivíduos envolvidos. Criticando tal abordagem e aqueles que defendem que a Gramática Universal é a única teoria existente a ser levada a sério, Lantolf evidencia como a metáfora do universalismo e idealismo continuavam marcando o pensamento nesse campo e os riscos de uma postura hegemônica.

Assim, apesar de todos os desdobramentos realizados nas últimas décadas (que não temos aqui como abordar), algumas orientações anteriores ainda estão fortemente presentes. Mencionaremos, pois, apenas algumas das mais influentes, especialmente em institutos de línguas (nosso local de trabalho por mais de 20 anos), de forma breve. Iniciemos, pois, com um método amplamente utilizado até meados do século XX e, de alguma forma, ainda presente em alguns contextos (como podemos observar, por exemplo, em Grigoletto, 2003).

## 1.1 Método da Gramática e Tradução

Verifica-se aqui a concepção de língua enquanto sistema de formas normativas, que se inicia com a tradição filológica que favorecia o estudo das línguas mortas. A palavra era considerada de forma abstrata, independente de seu meio de circulação, desvinculada, pois, da realidade. A Gramática, seguindo a tradição dos estudos greco-latinos, ocupava-se principalmente da flexão e declinação das palavras. As relações estruturais eram descritas em seus vários níveis, a partir da palavra. Tal forma de conceber a língua, oriunda dos estudos filológicos, ao ser transposta para o ensino das línguas modernas, ainda conserva, como aponta Bakhtin (1999:100), a aura críptica, de decifração da palavra estrangeira<sup>10</sup>.

---

<sup>10</sup> ‘Assim é a língua morta-escrita-estrangeira que serve de base à concepção da língua que emana da reflexão lingüística. A enunciação isolada-fechada-monológica, desvinculada de seu contexto lingüístico e real, à



A língua (transparente) é tomada como um conjunto de ‘itens’ intercambiáveis, traduzíveis de uma língua para outra. O ensino da LE dá-se por meio da LM e centra-se em regras gramaticais e memorização de listas de vocabulário. A língua é tratada como objeto de análise, com a transposição dos conceitos gramaticais antes usados no ensino do latim. A aprendizagem bem sucedida implicava, pois, conseguir traduzir e versar textos.

O intuito era “fortalecer os poderes da mente” (Hadley, 1993:89), desenvolver a abstração, raciocínio lógico, inteligência, e não a comunicação. Enquanto empregado para trabalhar com textos escritos com a elite altamente letrada da sociedade, enfocava a leitura das obras de grandes autores gregos e latinos, pois eram tidas como “a mais alta expressão da natureza humana” (Stevick, 1990:23). Porém, ao ser trazido para o ensino de línguas modernas os objetivos se alteraram e julgou-se forçoso usar textos bem mais simples e partir de frases de complexidade gradativa (muitas vezes isoladas e sem sentido).

Em um movimento de oposição, vai se desenvolvendo, na década de 1950, um método que causa grande impacto e recebe ampla aceitação – o *Áudio-lingual* –, sob a influência da concepção estruturalista norte-americana de linguagem (Leonard Bloomfield, 1887-1949) e da Psicologia Behaviorista. Muda, assim, a concepção de linguagem e sujeito.

## **1.2 Método *Áudio-Lingual* e a ‘virada’ Cognitivista**

Em consonância com os movimentos positivistas e empiristas, Bloomfield opõe-se à abordagem mentalista em relação à gramática (tida como ramo da lógica e elegendo a gramática das línguas indo-européias como representantes das categorias ideais das línguas). Propõe, pois, o estudo descritivo da linguagem, concebendo a gramática como um sistema de organização ou arranjo das formas lingüísticas<sup>11</sup> e, alinhando-se ao pensamento do psicólogo Wilhelm Wundt (1832-1920), considera a linguagem como comportamento.

---

qual se opõe, não uma resposta potencial ativa, mas a compreensão passiva do filólogo: este é o “dado” último e o ponto de partida da reflexão lingüística’ (Bakhtin, 1999:99).

<sup>11</sup> Ver, por exemplo, Paveau e Sarfati, 2006; Bertucci, 2008; Richards e Rodgers, 1986.

O estruturalismo de Bloomfield passa a embasar o ensino de LEs a partir da Segunda Guerra Mundial. Segundo Richards e Rodgers (1986:44-45), vários lingüistas, incluindo Bloomfield, haviam desenvolvido programas de treinamento objetivando fornecer aos lingüistas e antropólogos o domínio sobre as línguas que estavam estudando, com base no “método do informante”<sup>12</sup>, que foi então utilizado no programa de treinamento de LEs do Exército, conhecido como o “*Army Method*”. Este, apesar de sua curta duração, alcançou grande êxito e repercussão, levando outros lingüistas, como Charles Fries, a aplicar a lingüística estrutural ao ensino de LEs.

Na preparação do material de ensino, Fries usa a *Análise Contrastiva (Contrastive Analysis Hypothesis – CAH)*, para prever problemas de interferência entre as línguas. Com outras universidades trabalhando no mesmo sentido, essa abordagem foi ganhando proeminência, dando origem à abordagem Aural-Oral ou Estruturalista.

Richards e Rogers (1986:47) apontam, entretanto, que na teorização de Fries não há referências a teorias de aprendizagem. Foi a união entre a Lingüística Estrutural e a Psicologia Behaviorista que conduziu ao método que conhecemos como Audiolingualismo, no qual se considera a primazia da linguagem oral, havendo o seqüenciamento de habilidades (*listening, speaking, reading, writing*), de forma similar à aprendizagem da L1. O foco era, portanto, o ensino *da* língua e não *sobre* a língua.

A Análise Contrastiva, por outro lado, permitiria prever as dificuldades ou erros dos alunos devido às diferenças entre as línguas. Assumia-se que quanto maior a diferença, maior seria o nível de dificuldade e a quantidade de erros (o que não se confirmou)<sup>13</sup>. Já as semelhanças, tidas como facilitadoras, resultariam na utilização correta da estrutura da língua. Entretanto, a ênfase na “transferência negativa”, ou *interferência*, prevalecia.

---

<sup>12</sup> Um lingüista elicitava de um falante nativo as estruturas básicas da língua. Esse, então, fornecia sentenças para um aluno imitar. Entretanto, o possível sucesso desse tipo de ‘curso’, pode dever-se ao fato dos alunos estudarem 10 horas por dia, seis dias por semana.

<sup>13</sup> Como aponta Vandresen (1988), os proponentes da Análise Contrastiva, incluindo Robert Lado, explicitaram que o objetivo era apontar problemas hipotéticos, a serem (ou não) confirmados a partir da fala dos alunos.

A aprendizagem, embasada no Behaviorismo<sup>14</sup>, é tida como um comportamento a ser aprendido; formação de hábitos; *condicionamento*. A língua é introduzida de maneira gradativa, seqüencial, e de forma não analisada. Há grande ênfase na imitação, repetição e memorização a partir de estruturas apresentadas em diálogos. Em resumo, a aprendizagem da LE (enquanto sistema), figura como a aquisição de um conjunto de hábitos mecânicos adequados, envolvendo o domínio dos elementos da língua (os ‘*building blocks*’) e como eram combinados (do fonema ao morfema, à palavra, à sentença). Os erros deveriam obviamente ser evitados ou prontamente corrigidos, pois poderiam levar à formação de “maus hábitos”. Desta forma, o uso da LM deveria ser evitado a todo custo, pois os hábitos desta poderiam interferir na formação de hábitos na LE.

Todavia, Corder (1967) e Selinker (1972), por exemplo, questionam as proposições oriundas da CAH. Discordando que o sistema da LM fosse um fator inibidor, Corder apresenta o modelo de “Análise de Erros”, com base na posição inatista ou mentalista em relação à aquisição da linguagem, segundo a qual um mecanismo interno capacitaria a criança a construir a gramática de uma dada língua a partir de dados limitados. Essa, porém, afirma, ainda deveria ser testada em relação à aprendizagem da L2. Menciona, ainda, que a aplicação dessa hipótese à aprendizagem da L2 já havia sido proposta por Palmer (1917), que defendia que essa capacidade inata permanecia latente após a aquisição da LM.

Se então, continua Corder, postularmos que alguns dos procedimentos e estratégias (considerados inatos) usados na aquisição da LM se aplicam à aquisição da L2, os erros teriam outra explicação. Propõe, assim, que os ‘*errors*’ (considerados sistemáticos e relacionados à competência do falante, em oposição aos ‘*mistakes*’ que são não-sistemáticos, devendo-se a lapsos e referentes ao desempenho) fornecem evidências do sistema lingüístico do aluno em dado momento (o que chama de “*competência transicional*”)<sup>15</sup> e da formulação ou construção de regras, além de indicar as estratégias

---

<sup>14</sup> O Behaviorismo tradicional, enraizado no positivismo, busca compreender o comportamento humano observável (que, postulam, pode ser explicado em termos de conexões do tipo estímulo-resposta), descartando o estudo da mente humana, visto não ser acessível à investigação científica.

<sup>15</sup> As noções de *competência* (conhecimento não consciente, implícito, da gramática formal, adquirida ou internalizada durante o processo de aquisição da L1, que torna possível compreender e produzir linguagem) e *desempenho* (frases e sentenças que são produzidas com base nas regras internas, ou seja, o uso real da língua em situações concretas) foram introduzidas por Chomsky na década de 1960 e são ainda utilizadas.

utilizadas. Os ‘erros’ seriam, pois, não a “persistência de antigos hábitos”, mas indícios de um desenvolvimento sistemático, evidenciando o sistema que o aluno está usando, atuando como um “dispositivo [ou estratégia] que usa para aprender”, podendo “testar suas hipóteses sobre a natureza da linguagem que está aprendendo” (id. *ibid.*:167).

A partir da “Análise de Erros”, Selinker (1972) propõe a noção de *interlíngua* como um sistema lingüístico criado com base nas hipóteses que o aprendiz vai levantando acerca do funcionamento da LE, levando-o a usar um sistema que não seria nem a LM nem a LE. Esse sistema não é estático, sendo reformulado à medida que o aprendiz vai testando e reformulando suas hipóteses, até (idealmente) atingir a competência ‘alvo’.

Vemos, portanto, que o método Áudio-lingual começa a receber críticas, dentre essas, notadamente as de Chomsky (1967[1959]), que se opunha tanto ao Behaviorismo como à concepção estruturalista de linguagem. Chomsky considera que as sentenças não são aprendidas devido a uma forte tendência à imitação, à repetição, reforço e observação casual, mas são geradas pela competência do indivíduo<sup>16</sup>. Para o autor, a habilidade da criança em descobrir as regras de funcionamento da língua deve-se ao Dispositivo de Aquisição da Língua (LAD), que conteria os princípios universais a todas as línguas naturais, ou a Gramática Universal. Embora sua teoria não tenha sido dirigida à aprendizagem de adultos, toma-se a noção de que o aluno desenvolveria sua competência inferindo ou criando as regras da LE, fazendo hipóteses sobre seu funcionamento.

Não irei aqui me alongar nos desdobramentos realizados desde então. Podemos notar que a preocupação volta-se para os processos cognitivos envolvidos na aprendizagem. Há também a influência do movimento Construtivista, a partir de Jean Piaget, cujo foco é a natureza construtiva do processo de aprendizagem, em que a criança, desde que nasce, constrói sua compreensão do mundo que a circunda a partir de suas experiências pessoais

---

Entretanto, a ‘competência’ sofre deslocamentos. Hymes, preocupado com aspectos socioculturais, a diversidade e enfocando também os atos de fala (Searle), amplia a noção e propõe a “competência comunicativa” (cf. HYMES, D. *On Communicative Competence*, 1972), que não se resume a aspectos cognitivos, mas também volitivos e afetivos, incluindo motivação, atitude, valores, necessidades, etc.

<sup>16</sup> Dado que as propriedades da língua são altamente abstratas e complexas, essas seriam transmitidas geneticamente; seriam biologicamente determinadas. As crianças já teriam conhecimento (inato) destas antes de entrarem em contato com a língua. Temos, pois, a noção de “competência lingüística”, um sistema abstrato (a gramática gerativa), “constituído de regras que interagem para determinar a forma e significado intrínsecos de um número potencialmente infinito de sentenças” (Chomsky, 1968).

ao interagir com o mundo físico. No campo de SLA, porém, a preocupação com o nível cognitivo do aluno e até mesmo as noções de assimilação e acomodação de Piaget, parecem outra vez se refletir na questão do ‘*input*’, segundo Williams e Burden (1997:23).

Firth e Wagner (1997) apontam a forte influência do pensamento chomskiano, mesmo quando as atenções se voltam para a interação<sup>17</sup> e o discurso. A ênfase ainda recai sobre a cognição individual, sendo o ‘social’ marginalizado ou ignorado. O aluno seria o ‘comunicador deficiente’, limitado pela “competência subdesenvolvida”. Mesmo os estudos sobre estratégias de comunicação, vêem os processos sociais sob a ótica da cognição. Comunicar seria transferir pensamentos de uma mente para outra. A língua é, portanto, concebida como um código fixo; mensagens são codificadas e decodificadas.

Smolka (2000) faz uma breve revisão das correntes de pesquisa que se centram na “interação”, destacando quatro tendências: (1) cognitivista (enfocando interações diádicas); (2) interacionista (centrando-se nas “formas de organização social do comportamento nas salas de aula”); (3) ocupa-se das relações escola/sociedade, linguagem/escola; (4) articula as “dimensões micro-(cotidiano) e macro-(relações estruturais e funcionais) da instituição escolar”, englobando muitos estudos realizados com base nos pressupostos da perspectiva sócio-histórica. No Brasil, realça a autora, predominam a primeira e a terceira tendências.

Segundo van Lier (2000:246), a despeito da concepção de ensino-aprendizagem abraçada, subjaz a noção de que a “aprendizagem ocorre no cérebro, por meio de um mecanismo computacional que processa informações recebidas pelos sentidos” que são “incorporadas em estruturas mentais, fornecendo conhecimentos e habilidades de vários tipos”. Os contextos, a atividade, a interação, estão relacionados à aprendizagem de forma indireta, “alimentando os processos cognitivos ocorrendo no cérebro (...)”.

Tais observações fazem ecoar as proposições de Krashen. Assim, tendo em vista a influência do cognitivismo no campo de SLA, buscar evidenciar o distanciamento entre suas formulações e os escritos de Vygotsky talvez releve alguns aspectos por vezes desconsiderados em nosso campo. Tal discussão, ao mesmo tempo, permite trazer os principais aspectos da perspectiva vygotskiana que orientam nosso trabalho. Porém, antes

---

<sup>17</sup> ‘Interação’ é um termo concebido de formas variadas dentro de diferentes perspectivas teóricas (ver, por exemplo, Faraco, 2005).

de prosseguirmos, falta ainda mencionar uma das principais abordagens utilizadas atualmente, a saber, a “Abordagem Comunicativa” (altamente influenciada por Krashen).

O movimento comunicativista inicia-se na década de 1970 no Reino Unido com os trabalhos de Van Ek e Alexander (1975) e Wilkins (1976), que propõem uma definição funcional ou comunicativa de língua, demonstrando que há dois sistemas ou categorias de significado envolvidos na comunicação: (1) as categorias nocionais ou ‘noções’ (envolvendo conceitos como existência, tempo, espaço, quantidade e qualidade) e (2) funcionais (atos como pedidos, recusas, se identificar, relatar algo, etc.) que passam a embasar o Comunicativismo.

Tal abordagem<sup>18</sup> coloca o aluno no centro, deslocando o papel do professor, que passa a orientar ou ser o mediador da aprendizagem. O aspecto central torna-se a comunicação significativa e a interação em sala de aula passa a ser estimulada. Objetiva-se auxiliar o aluno a desenvolver a competência comunicacional, que reúne várias competências, como a gramatical, sociolingüística (abrangendo a competência referencial, sociocultural e discursiva) e estratégica. Entretanto, alguns termos base dessa proposta (como interação social significativa, comunicação significativa, comunicação autêntica, negociação de significado) não são muito esclarecedores, sendo concebidos de variadas formas (como veremos nos próximos tópicos).

Sem nos alongarmos e mesmo tendo em vista que existem várias vertentes comunicativistas, gostaríamos somente de pontuar algumas questões. Primeiramente, que um programa de ensino baseado na perspectiva nocional-funcional também passa a receber críticas, pois substitui-se a lista de itens gramaticais por uma lista de noções e funções (Busnardo e Braga, 1987; Richards e Rodgers, 1986), limitando a ação do sujeito e engessando a comunicação em sala de aula em uma “camisa de força funcional”, violando “os direitos do aprendiz de participar efetivamente de uma comunicação real”, como apontam Busnardo e Braga (1987:22). Nas palavras de Widdowson (1978:240), um *syllabus* nocional apresenta a linguagem como um inventário de unidades, de itens

---

<sup>18</sup> Devido a ser amplamente difundida e utilizada, não nos deteremos aqui em aspectos específicos. Alguns de seus fundamentos poderão ser compreendidos a partir do breve delineamento da teoria de Krashen (próximo tópico). Alguns deslocamentos também são brevemente abordados nos próximos tópicos.

[isolados] para acumulação e armazenamento”, lidando com os componentes do discurso, mas não com o discurso em si<sup>19</sup>. Por outro lado, mesmo que tenhamos um material didático que centralize a comunicação natural, a interlocução, a agência dos alunos, que não “dissocie o aprendiz de sua própria experiência com a língua”, como afirma Widdowson (ibid.:238), que considere a construção conjunta de conhecimento e sentido, a linguagem enquanto atividade discursiva, não temos garantias de que tais noções nortearão o desenrolar das atividades em sala de aula, dependentes sempre das experiências prévias dos professores (e alunos) e de suas concepções de linguagem e aprendizagem.

Em segundo lugar, embora atualmente haja uma preocupação também com o desenvolvimento da “competência crítica” e com questões identitárias, com a constituição do sujeito em sua relação com a LE, além de um trabalho embasado na perspectiva discursiva de linguagem, inúmeras pesquisas revelam que a concepção de linguagem da maioria dos professores ou dos livros didáticos adotados ainda é ou estruturalista ou instrumental. Desta forma, a concepção de linguagem subjacente ao Comunicativismo continua geralmente sendo instrumental (emissão-recepção de mensagens, processamento de informações; codificação-decodificação de mensagens), derivada da metáfora do condúite ou da metáfora computacional “*input-output*”. A linguagem é tida como um código fixo, clara, transparente, exterior ao indivíduo e este, concebido como uno, centrado, homogêneo. A influência do Cognitivismo, a busca pela homogeneização, a imagem de transparência, univocalidade e linearidade da linguagem, com sentidos já dados, prontos, ainda permeiam o ensino de línguas estrangeiras, buscando cercear a singularidade, a multiplicidade de sentidos, a polissemia, o diálogo.

---

<sup>19</sup> “(...) the notional syllabus, presents language as an inventory of units, of items for accumulation and storage. They are notional rather than structural isolates, but they are isolates all the same. What such a syllabus does not do – or has not done to date (an important proviso) – is to represent language as discourse, and since it does not it cannot possibly in its present form account for communicative competence – because communicative competence is not a compilation of items in memory, but a set of strategies or creative procedures for realizing the value of linguistic elements in contexts of use, an ability of make sense as a participant in discourse, whether spoken or written, by the skilful development of shared knowledge of code resources and rules of language use. The notional syllabus leaves the learner to develop these creative strategies on his own: it deals with the components of discourse, not with discourse itself. (...) There is no demonstration of the relationship between form and function, of the meaning potential in the language forms which are presented. And so there is no attempt to develop an awareness of how this potential is realized but interpretative procedures which provide linguistic items with appropriate communicative value“ (Widdowson, 1978:240-241)

Após essas breves considerações, passemos à discussão em torno da teorização de Krashen e a relação que freqüentemente se estabelece entre sua hipótese do ‘insumo + 1’ e a zona de desenvolvimento proximal (ZDP) de Vygotsky.

### 1.3 Krashen (Hipótese do Monitor e ‘*input +1*’) e Vygotsky (ZDP)

Tendo em vista que na discussão do episódio 4, apresentado no XIX Seta (2007), foi-nos apontado que o processo de reformulação fazia lembrar a hipótese do ‘Monitor’ de Krashen, julgamos pertinente contrastar algumas de suas formulações com a perspectiva vygotskiana de ensino-aprendizagem. Não objetivamos uma exploração profunda nem de suas proposições, tampouco de suas diferenças, mas apenas refletir sobre a função do “Monitor” e a hipótese de “*input + 1*” (ou ‘*i+1*’) de Krashen (freqüentemente associada à zona de desenvolvimento proximal de Vygotsky), sendo ‘*input*’, ou insumo, a linguagem que os alunos ouvem ou lêem que, por sua vez, gera ‘*intake*’ (sua absorção; aquilo que foi processado e então adquirido)<sup>20</sup>.

Adiantando-nos em relação ao ‘*input*’, termo central na teorização de Krashen, Corder (1967:165) esclarece que a mera apresentação de um item lingüístico não o qualifica como ‘*input*’, visto que este é aquilo que “entra” e não o que está disponível “para entrar”. Supõe, assim, que é o aluno quem controla o ‘*input*’, ou melhor, o ‘*intake*’, que poderia ser determinado pelo mecanismo de aquisição da língua e não pelo ‘*syllabus*’.

Kinginger (2002:252) observa que embora a teoria sociocultural e a ZDP sejam hoje trazidas em materiais para a educação de professores, esse construto é comumente justaposto à teoria de Krashen e à Hipótese Interacionista<sup>21</sup> (que articula fatores inatos com

---

<sup>20</sup> Adquiriríamos a linguagem por meio da exposição a ‘amostras’ de linguagem que contivessem grande quantidade de formas familiares com algumas novas expressões (estruturas lingüísticas ou vocabulário). No início da aprendizagem, tal linguagem (‘*input*’) se assemelharia ao “*motherese*” (a forma como o adulto dirige-se à criança) ou “*teacherese*” que, semelhantemente, caracteriza-se por ter uma articulação clara, pausas mais longas, velocidade mais lenta, com mais paráfrases e mais uso de gestos e objetos e figuras.

<sup>21</sup> Cf. LONG, M. H. Native speaker/non-native speaker conversation and the negotiation of comprehensible input. *Applied Linguistics*, 4(2), 1983, p. 126-141; LONG, M. H. Input and second language acquisition



o ambiente lingüístico, enfocando os ajustes conversacionais, ‘*feedback*’ negativo, negociação de significado, etc., porém relacionados ao ‘*input*’). Desta forma, tomada como um conceito independente, a ZDP acaba servindo para colocar em cena o ambiente social, sem que se abandone, no entanto, a metáfora insumo/produto (Dunn e Lantolf, 1998).

### 1.3.1 Visão geral da Teoria de Krashen e a hipótese do ‘Monitor’

A teoria de Krashen<sup>22</sup>, embora certamente uma das mais influentes na área de aquisição de segunda língua (SLA), não está isenta de críticas (cf. Gregg, 1984; Harmer, 1991; Ellis, 1991; Hadley, 1993; Brown, 1994; Nunan, 1999; Paiva, 2008, dentre outros). No entanto, é inegável que contribuiu para que muitos aspectos fossem revistos, repensados (ainda que em resposta contrária a ele), levando a transformações no campo de SLA.

Partindo de pressupostos inatistas, Krashen defende que a aquisição da L2 pelo jovem e adulto deveria ocorrer de maneira similar à aquisição da L1, ou seja, por meio de interação significativa, não se atendo à forma da língua, mas sim à mensagem. A aquisição deve, porém, ser identificada com o *Language Acquisition Device* (LAD) de Chomsky<sup>23</sup>. Defende, também, que o ensino explícito de regras é irrelevante para a aquisição. Distingue, assim, dois processos independentes: *aquisição* (processo subconsciente, de assimilação natural, intuitiva) e *aprendizagem* (processo consciente), considerando a primeira como primordial: é somente por meio dela que a competência se desenvolve.

Postula, ainda, que a aprendizagem não pode tornar-se aquisição e possui pouca relação com o desempenho. A aprendizagem consciente ou formal da LE só ficaria

---

theory. In GASS, S.; MADDEN C. (Eds.), *Input in second language acquisition*, p. 377-393. Rowley: Newbury House Publishers, 1985.

<sup>22</sup> Sua teoria contém 5 hipóteses: A hipótese da Aquisição-Aprendizagem; a hipótese da Ordem Natural (um processo inato), ou seja, existe uma ordem natural e previsível para a aquisição das regras da língua; a hipótese do Monitor; a hipótese do “Insumo + 1” (ou *i + 1*) e a hipótese do Filtro Afetivo.

<sup>23</sup> Nesse sentido, Gregg (1984:80) afirma que Krashen confere ao LAD uma abrangência maior do que Chomsky, para quem, sendo a mente modular, o LAD seria apenas um dos ‘órgãos mentais’ necessários para compreender e usar a língua. Por outro lado, o LAD destinava-se a “descrever o estado inicial da criança, antes de ser apresentada a dados lingüísticos primários (PLD). O LAD é restringido por universais lingüísticos inatos (Gramática Universal, ou UG) para projetar gramáticas para dar conta dos PLD”.

disponível como um ‘monitor’ ou ‘editor’, atuando no sentido de alterar a produção (‘*output*’, considerada como o que o aluno/sistema aprendeu), de melhorar a precisão, verificando e fazendo reparos. Desta forma, *aquisição* significaria ‘usar’ a língua, ao passo que *aprendizagem* implicaria saber ‘sobre’ a língua. A fluência dever-se-ia ao que ‘capturamos’ em situações comunicativas e o ‘monitor’ - visto a atenção estar centrada nas formas lingüísticas e não na mensagem -, interferiria negativamente no desempenho (em especial para pessoas que tendem à super correção, ou seja, os “*over-users*”).

Nesse sentido, Krashen está correto em chamar a atenção para o uso da língua em situações ‘reais’ de comunicação em contraposição a um ensino não significativo, centrado em regras gramaticais. Não é a prática exaustiva das formas da língua que permitirá ao indivíduo comunicar-se na LE. Acredito ser esta uma de suas principais contribuições.

Contudo, para que a aquisição ocorra, é necessário que o aprendiz seja exposto a ‘insumo compreensível’ (a língua seria então um conjunto de dados ou informações inseridos em um sistema para processamento)<sup>24</sup>. Este, porém, deve estar um pouco além ou acima da competência lingüística do aluno (sua gramática internalizada) naquele momento. Mais precisamente, ‘*i*’ seria “a última regra adquirida ao longo da ordem natural” e ‘*+I*’ seria “a próxima regra que o aluno ‘deve’ adquirir ou está elegível para adquirir ao longo da ordem natural” (Krashen, 1985:101). Nesse sentido, apóia-se em estudos que defendem uma ordem invariante de aquisição de morfemas gramaticais. Formula, assim, a hipótese ‘*i+I*’, atualmente referida como ‘*Hipótese da Compreensão*’ (Krashen, 2004).

Krashen defende, pois, a interação significativa e comunicação natural na L2, isto é, deve haver preocupação com a mensagem sendo construída e sua compreensão, e não com a forma. A respeito de ‘significativo’, Corder (1967:166) aponta que Mager<sup>25</sup> (1961) já questiona o uso de seqüências que se acredita serem significativas para os alunos, ou seja, aquelas ditadas pelo professor, ao invés de se consultar os alunos. Mager propõe que se investigue a ‘seqüência gerada pelo aluno’ ou o ‘*built-in syllabus*’.

---

<sup>24</sup> A concepção de linguagem a partir do modelo de processamento de informações, bem como a metáfora computacional de ‘*input-output*’ e da mente e da linguagem como um container (em que se inserem e extraem significados), segundo Dunn e Lantolf (1998:424), é o modelo prevalente no campo de SLA.

<sup>25</sup> Corder se refere a MAGER, R. F. “On the Sequencing of Instructional Content”. *Psychological Reports*, 1961, p. 405-412.

Ao mesmo tempo, entendendo que o falar na outra língua “emerge” tão logo o aprendiz tenha “construído insumo suficiente”, Krashen defende um período inicial de silêncio por parte dos alunos. Entrelaça-se aqui a *Hipótese do Filtro Afetivo*, pois considera que variáveis afetivas (como ansiedade, tensão, autoconfiança, auto-estima, receptividade e motivação) influenciam a aquisição da LE devendo, conseqüentemente, ocorrer em um ambiente em que o “filtro afetivo” seja baixo<sup>26</sup>.

Nota-se aqui outro aspecto que diferencia Krashen e Vygotsky, visto o segundo conceber que as diversas funções psicológicas estão inter-relacionadas (e inter-relacionadas com as necessidades, desejos, inclinações, motivação, afeto). Como bem aponta Robbins (2003), a partir de uma perspectiva cartesiana, características como “motivação, ansiedade, tipos de personalidade, estilos de aprendizagem, empatia, etc.” são entidades atomísticas. Por outro lado, concordamos com Krashen que os aspectos que menciona podem causar problemas na aprendizagem, mas são questões muito mais intrincadas do que faz entrever.

O filtro afetivo seria, pois, uma primeira barreira ou obstáculo que os dados lingüísticos encontrariam antes de serem processados. Um alto nível de filtro afetivo tenderia a formar um bloqueio mental, impedindo que o insumo chegue à parte do cérebro responsável pela aquisição da língua, ou seja, o LAD, processador interno de linguagem.

Krashen coloca extrema ênfase no ‘*input* compreensível’, mas menciona, também, a atitude positiva em relação à L2, a motivação e os esforços dos indivíduos em se engajarem na ‘aquisição’, buscarem ‘*input*’ fora da sala de aula. No entanto, não se detém nesses aspectos; prefere focar a ‘abertura’ do indivíduo ao insumo que recebe em situações de “baixo estresse”. Mesmo os dados que analisa evidenciam o entrelaçamento de diversos aspectos que ele, por fim, desconsidera. A conclusão a que chega é sempre similar, ou seja, o bom aprendiz é aquele que busca ‘*input*’ e possui baixo nível de filtro afetivo.

Em sua preocupação em tentar compreender a qualidade das ‘amostras de linguagem’ a que os alunos são ‘expostos’, Krashen parece desconsiderar que ao buscarem

---

<sup>26</sup> Percebemos aqui a influência da abordagem humanista (da forma como foi apropriada no campo de SLA) que a partir da década de 1970 influencia métodos como Silent Way, Community Language Learning, Suggestopedia, Total Physical Response (TPR), Total Physical Response + Storytelling (TPRS) e, certamente, o Natural Approach de Krashen e Terrell. Para uma ‘explicitação’ do termo ‘humanismo’ no campo de SLA, ver Gertrude Moskowitz (1978). Para uma revisão crítica do conceito aplicado em alguns métodos, bem como a definição dada por diversos autores, ver Stevick, 1990.

‘*input*’ fora da sala de aula, na verdade esses alunos não apenas participam de “comunicação significativa”, mas sim, de práticas sociais, da dinâmica sociocultural, de relações intersubjetivas que dependem das formas de participação desses indivíduos e de como as vivenciam, como elas são significadas.

Na perspectiva de Krashen, o ‘*output*’ não possui relevância na aquisição; de forma indireta, serviria meramente como ‘*input*’ ou como uma forma do parceiro avaliar em qual medida deve ajustar o ‘*input*’ que o primeiro deveria receber. Lembremos que o ‘*input*’ deve ser compreensível, ou seja, é necessário que contenha sentenças mais curtas e sintaticamente mais simples, expressas de forma mais lenta e mais cuidadosamente articuladas, com vocabulário comum e sem grande quantidade de gírias. O ‘*input*’, aliás, não deve ser seqüenciado gramaticalmente.

Krashen baseia suas afirmações em estudos que examinam a interação entre a criança e um ‘*caretaker*’, em que se verifica uma alteração interacional a partir de pistas percebidas em relação à compreensão. Tais reestruturações têm sido referidas como ‘negociação’<sup>27</sup> (que se centra nos ajustes interacionais: solicitações de esclarecimento, verificações de compreensão, repetições ou paráfrases para ajudar a vencer ou evitar algum problema na comunicação ou, para estabelecer ou desenvolver um tópico conversacional; cf. Ellis, 1991). A ‘negociação’, porém, ainda coloca o foco no ‘*input*’, aponta van Lier (2000:247), pois o item lingüístico que se torna compreensível devido à negociação pode, então, “ser incorporado no repertório da língua alvo do aluno”. A ‘negociação’ é também por vezes explicada em termos de ‘andaimagem’ (‘*scaffolding*’<sup>28</sup>).

Voltando a Krashen, este se opõe à correção e instrução explícita de regras gramaticais, sustentando serem irrelevantes para a aquisição, visto o conhecimento formal de a língua atuar apenas como ‘Monitor’. Para ele, o bom aprendiz é aquele que consegue

---

<sup>27</sup> Kramsch e Thorne (2002) dão um breve panorama em relação ao conceito de ‘negociação de significado’, presente desde a década de 1970 e como vai sendo formulado e reformulado até o momento em que ‘significado’ passou a ser associado a informação e, ‘compreensão’, às dimensões lingüísticas da fala.

<sup>28</sup> O conceito de andaime ou andaimagem (‘*scaffolding*’ em inglês), inspirado na ZDP e nas pistas de contextualização como propostas por John Gumperz, no campo da Sociolingüística Interacional, é proposto por Wood, Bruner e Ross (1976) e refere-se ao tipo e qualidade de ajuda ou assistência (suporte) visível ou audível fornecida pelo adulto ou por um membro mais experiente de uma cultura no processo de aprendizado da criança ou do aluno (cf. Bruner, 1983). Não nos deterei aqui também numa crítica à relação estabelecida entre ‘*scaffolding*’ e a ZDP. A esse respeito, ver, por exemplo, Kinginger (2002).

obter ‘*intake*’ suficiente, possui baixo nível de filtro afetivo e, se usa o Monitor, usa-o de forma moderada (Krashen, 1981:37). Todavia, a utilização do ‘Monitor’ possui certas restrições: (a) tempo para efetuar a correção, mas que ainda não garante que seja usado; (b) foco voltado para a forma, para a correção gramatical e, (c) conhecimento ou correta representação mental das regras gramaticais. Krashen salienta, porém, que o processo de auto-correção não se deveria somente ao uso do Monitor, podendo ser realizado em função de uma intuição em relação à língua, ou um ‘*feel*’ para a gramaticidade.

Não vou aqui me deter, como já afirmado, em uma revisão das críticas às idéias de Krashen, mas mencionarei uma. Swain, por exemplo, desde 1985<sup>29</sup> contesta a noção de que a mera exposição a ‘i+1’ garante a aquisição e argumenta a favor da hipótese da “produção compreensível” (*comprehensible output*). Todavia, concebe a ‘produção’ como ação, processo, distanciando-se da noção corrente na década de 1980, relacionada ao que o “aluno/sistema aprendeu”. Mais recentemente (Swain, 2000), vai além da “produção compreensível”, enfatizando o diálogo colaborativo como produtor de conhecimento (o uso da linguagem promovendo sua aprendizagem).

Krashen (1998) rebate, porém, a idéia de ‘*comprehensible output*’ e da necessidade de interação, mantendo que esta seria somente uma boa *fonte de insumo*. Tem razão, todavia, ao afirmar que a ‘produção forçada’ pode gerar grande ansiedade e ser frustrante para os alunos. No entanto, a noção de “produção” começa a ganhar espaço. Ao mesmo tempo, há um distanciamento da metáfora insumo-produto, da mente como um ‘container’, da aprendizagem como processamento de informações e um enfoque crescente na interação para além do ‘*input*’. A questão da ‘competência’ é rediscutida e surgem noções como “competência comunicativa”, “proficiência comunicativa”, “competência simbólica” e, por fim, “capacidade simbólica” (cf. Lantolf e Poehner, 2007).

Van Lier (2000), por exemplo, concebendo a interação não como *facilitadora* da aprendizagem, mas como a *aprendizagem em si*, traz o conceito de “*affordance*”<sup>30</sup>, ao

---

<sup>29</sup> Ver SWAIN, M. “Communicative competence: Some roles of comprehensible input and comprehensible output in its development”. In Gass, S. and Madden, C. (Eds.), *Input in Second Language Acquisition*, p. 235-256. New York: Newbury House, 1985.

<sup>30</sup> Conforme explica o autor, ‘*affordance*’ (que não é nem propriedade do sujeito nem do objeto, mas uma relação entre os dois) é um termo cunhado por James Gibson “para referir-se ao relacionamento recíproco

propor uma abordagem ecológica que concebe a aprendizagem como um processo relacional e o ambiente como carregado de “significados em potencial”. Assim, tendo em vista que a produção de significados se dá semioticamente, (ou seja, van Lier leva em conta também aspectos prosódicos, gestos, movimentos corporais, desenhos, artefatos, etc.) o ambiente provê o que chama de “*semiotic budget*”, que fornece “oportunidades para ação significativa que a situação proporciona” (ou dá acesso) (id. *ibid.*:252). O ensino deve, portanto, proporcionar um ambiente rico em linguagem que forneça oportunidades para engajamento em atividades participativas<sup>31</sup>.

Em relação a Krashen, devido à complexidade envolvida na aprendizagem de LEs, não acredito que os exemplos que fornece sustentem plenamente a hipótese do Monitor, nem que as análises empreendidas tenham buscado examinar as possíveis inter-relações entre diversas variáveis. Há várias implicações e aspectos que ele desconsidera.

De minha parte, o que gostaria de pontuar é que o movimento de auto-correção ou (re)elaboração não é efetuado levando somente em consideração a aprendizagem consciente das regras. Acreditamos que é no processo de auto-correção que o aluno evidencia, por exemplo, que tomou consciência de que há uma regra (que, por vezes, já havia ‘aprendido’, ou seja, já havia tido esse conteúdo em sua história de aprendizagem da LE) e está tentando significá-la; a auto-correção indica a tentativa de produção de sentido e não colocar em funcionamento algo que já se ‘possui’. O que verificamos no processo de apropriação da LE é que esse movimento ‘passa’ pelo outro (não o outro ‘provedor de insumo’). Passa pelo outro presente na interação face a face e também no discurso interior; não é realizado ‘em solo’. Não é mera atividade cognitiva, é uma atividade dialógica, como poderemos observar na análise dos dados.

---

entre um organismo e uma característica particular de seu ambiente (1979). Uma ‘*affordance*’ é uma propriedade particular do ambiente que é relevante – para o bem ou para o mal – para um organismo ativo, perceptivo, naquele ambiente. Uma *affordance* permite a ação futura (mas não a causa ou a dispara). O que se torna uma *affordance* depende do que o organismo faz, o que deseja e para o quê é usada.”

<sup>31</sup> Sua proposta vai ao encontro daquelas defendidas por Lave e Wenger (1991), Rogoff (1995) e Wells (1999, 2008). Os primeiros propõem a aprendizagem situada e a segunda, a participação em uma comunidade de prática e a apropriação participativa. O foco torna-se a atividade mediada (pelos sistemas simbólicos e por artefatos materiais e representacionais) nos permitindo a apropriação da herança cultural humana ao participarmos em atividades nas quais esse conhecimento é utilizado.

Deteremo-nos agora em um ponto que possui correlação com o anterior, devido a Krashen desconsiderar a produção no processo de aquisição e aos dados analisados poderem ser interpretados como remetendo ao construto de ZDP de Vygotsky.

### 1.3.2 A hipótese de ‘insumo + 1’ e a ZDP

Muitos professores e pesquisadores traçam uma correlação entre a hipótese de “*input + I*” de Krashen e a ZDP. Dunn e Lantolf (1998) apontam como vários autores no campo de SLA tentam integrar os dois construtos, provenientes, contudo, como afirmam, de teorias incomensuráveis. A propósito, fazendo uma rápida busca no ‘Google’ podemos encontrar mais trabalhos fazendo tal correlação do que apontando as diferenças. Há, inclusive, uma recorrente fala de que Krashen conjuga as teorias de Chomsky, Piaget e Vygotsky ou que sofreu influência de Vygotsky. Em relação ao último, é uma noção equivocada, se tomarmos o próprio pronunciamento de Krashen (1999)<sup>32</sup> de que não tinha conhecimento do trabalho de Vygotsky quando desenvolveu sua teoria.

É certo que suas idéias foram difundidas no ocidente antes das de Vygotsky e, como mencionamos, provocaram grandes e positivas reformulações no ensino de LEs. Por outro lado (e ao mesmo tempo), a ZDP<sup>33</sup> - um dos construtos vygotkianos mais difundidos -, tem sido interpretada de variadas maneiras, gerando muitas controvérsias (cf. Veer e Valsiner, 1993, 1999[1991]; Newman e Holzman, 2002[1993]; Góes, 2001; Rojo, 2001; Freitas, 2001; Chaiklin, 2003; Clot, 2006, para uma discussão mais abrangente que não iremos aqui recuperar).

---

<sup>32</sup> ‘No, I was not aware of Vygotsky at all in those days. Lantolf (...) suggests that Vygotsky's ideas are "active" while Krashen's are "passive," says I assume an information processing model of language and communication, and I do not incorporate social interaction. His article is in *Language Learning* 48(3), 1998. I think that comprehension is at the core of language acquisition. Sounds pretty active to me. Social interaction plays a big role in delivering CI. (...)’

<sup>33</sup> Conceito um tanto metafórico segundo Veer e Valsiner, 1993, 1999[1991]

Examinando as ‘discussões’ acerca da ZDP em diversos trabalhos, percebemos que esta se dá geralmente com base em dois segmentos da obra do autor (como também aponta Chaiklin, 2003:40), que reproduzimos a seguir:

Ela é 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 (Vygotsky, 1984:112).

(...) aquilo que uma criança pode fazer com assistência hoje, ela será capaz de fazer sozinha amanhã (id. ibid.:113).

Não é de se admirar, por conseguinte, a correlação efetuada entre os dois construtos. Uma nota de Krashen (1981:105-106), a respeito de grupos de estudos poderia claramente levar a tal conclusão, especialmente se for realizada uma leitura ‘interacionista’. Para o autor, a comunicação natural com colegas que estão num nível um pouco mais avançado fornece insumo que está um pouco além do nível atual dos aprendizes.

Ainda assim, não justifica igualar a hipótese de ‘ $i+1$ ’ à ZDP, especialmente porque, de acordo com Krashen (1981:112), a fala produzida por um aluno atua meramente como insumo para os colegas. Além disso, como explicitam Dunn e Lantolf (1998:421-422), Vygotsky estuda as características em processo de desenvolvimento, ao passo que “o modelo de Krashen assume que uma dada estrutura ou já foi adquirida pelo LAD ou não”. Destarte, a fórmula ‘ $i+1$ ’ indica o que será adquirido em seguida (seguindo um processo fixo, previsível, certo, como salientam Dunn e Lantolf).

Ademais, a aprendizagem e o desenvolvimento não são concebidos por Vygotsky de forma linear, mas como um processo dinâmico de tensões, crises, revoluções e involuções, avanços e recuos, de ‘saltos’, pontos de viragem. Implica em mudanças qualitativas e não em acúmulo (como aponta Banks-Leite, 1991, dentre outros). A ênfase reside, ao mesmo tempo, na capacidade de transformação (recíproca) do sujeito e da sociedade.

Certamente é no entrecocar de ‘vozes’ que elaboramos conhecimento. Entretanto, ao desvincular o construto de seu arcabouço teórico, corre-se o risco de equacionar teorias que são incompatíveis, cujos fundamentos epistemológicos são antagônicos. Thorne



(2000:226) adverte para esse risco, observando que o conceito de ZDP acaba sendo afastado da filosofia social-Marxista (fato também apontado por Kinginger, 2002) e é reinterpretado “de forma a se conformar com um padrão coextensivo ideologicamente (cujo núcleo principal é o de que a aprendizagem é primordialmente uma atividade individual)”.

Semelhantemente, Kinginger (2002:242) alerta que com o aumento da popularidade da ZDP, esse construto, da mesma maneira que outros como ‘negociação de significados’ e ‘aprendizagem colaborativa’, “serão tomados e re-formatados para atender aos contornos de uma variedade de filosofias educacionais e requisitos práticos”.

Vejamos, então, como a ZDP tem sido associada à hipótese ‘*i+1*’. Tomemos, como exemplo, o texto de um site<sup>34</sup> muito visitado por professores de língua inglesa devido ao amplo material fornecido, mas cujos textos acabam sendo tomados como ‘atalho’ para ‘fundamentações teóricas’ (encontradas, por exemplo, em monografias e até artigos):

Influência ou coincidência, a hipótese *input* de Krashen tem clara semelhança com o conceito de zona de desenvolvimento próximo. Segundo Krashen, o aprendizado ideal ocorre em ambientes da língua e da cultura estrangeira, quando o aluno está exposto a *input* lingüístico de nível imediatamente superior ao seu.

Formulações semelhantes podem ser encontradas na Wikipédia<sup>35</sup> e até na introdução de Nelson Jahr Garcia à edição eletrônica de “*Pensamento e Linguagem*”<sup>36</sup>. É desnecessário aqui continuar multiplicando os exemplos<sup>37</sup>, que são incrivelmente abundantes, figurando inclusive em monografias, dissertações de mestrado e livros<sup>38</sup>. Não é raro, também,

---

<sup>34</sup> <<http://www.sk.com.br/sk-vygot.html>>

<sup>35</sup> “Krashen acredita que os aprendizes de língua devem construir seu conhecimento através de processamento de enunciados de linguagem ligeiramente além de suas habilidades, como se subissem degraus de uma escada: ‘competência presente + 1’ (*i+1*). Teoria semelhante foi desenvolvida por [Vygotsky](#), com suas Zonas de Desenvolvimento Proximal.”

<sup>36</sup> “O conceito de zona de desenvolvimento próximo tem clara semelhança com a hipótese *input* de Krashen, (...) A hipótese *acquisition-learning* de Krashen também parece ter sido diretamente influenciada por Vygotsky. O conceito de *acquisition* delineado por Krashen mostra-se uma aplicação perfeita da teoria de desenvolvimento cognitivo como fruto da história da experiência social do indivíduo de Vygotsky.” <[www.scribd.com/reader/related/2570553](http://www.scribd.com/reader/related/2570553)>

<sup>37</sup> Kinginger (2002) fornece exemplos de trabalhos conceituados na área de SLA.

<sup>38</sup> TÉLLEZ, K.; WAXMAN, H. C. (eds.) *Preparing Quality Educators for English Language Learners: Research, Policy and Practice*. Lawrence Erlbaum, 2006.

encontrar trabalhos que se dizem fundamentar nos dois autores. Tais afirmações, porém, evidenciam o desconhecimento da obra de Vygotsky, possivelmente aliado a uma leitura superficial de Krashen. Nas palavras de Dunn e Lantolf (1998:423), suas bases teóricas são incomensuráveis e, se ignoradas, qualquer “técnica instrucional que sistematicamente conduz as crianças, com a ajuda de um adulto, por uma série de etapas no processo de aprendizagem de algum conjunto de habilidades” pode se enquadrar em seus âmbitos.

Ao discorrer sobre a ZDP, Vygotsky discute a inter-relação entre aprendizagem e o desenvolvimento das *funções psicológicas superiores* (atenção voluntária, memória lógica, percepção, abstração, conscientização de processos, etc.) e não a constituição de conhecimento em si. Nessa inter-relação, ressalta a importância da participação ativa em práticas sociais e da ação conjunta, mediadas simbolicamente. Não é, pois, uma questão de ser exposto a insumo e ‘adquirir’ ou ativar algo com base em um aparato inato.

Portanto, como bem coloca Smolka (2000:64), dois aspectos cruciais na teorização de Vygotsky são ‘a dimensão discursiva – *mediação pela “palavra”* – e a dimensão pedagógica – *mediação pelo “outro”*. (...)’. A mediação, por sua vez, deixa marcas no indivíduo, pois “seus modos de agir e de pensar estão profundamente enraizados no contexto e impregnados na/da dinâmica sociocultural” (ênfase da autora).

Krashen, por sua vez, insiste na interação significativa. Esta, porém, traduz-se em exposição a estímulo lingüístico, fornecimento de insumo e ‘troca de mensagens’. Também nesse aspecto não é estranha a correlação entre os autores, visto que, na “interação”, o outro é geralmente tido como aquele que ajuda, oferece andaimes, partilha, transfere, guia (Smolka, Góes e Pino, 1995; Góes, 2001). O ensino, para Krashen é, por conseguinte, centrado no professor (fornecedor de ‘*input*’), que deve, não mediar a aprendizagem, mas sim, facilitar a aquisição (o que, por sua vez, é também muitas vezes associado à ZDP).

Vejamos um aspecto defendido por Krashen, a partir do qual podemos identificar a enorme distância em relação ao conceito de ZDP, que, por seu turno, é elaborado justamente em oposição à visão de que o desenvolvimento ou não tem relação com a educação ou deve precedê-la, ou seja, de que a maturação é uma pré-condição para a aprendizagem. Krashen (1982) afirma que o aluno só irá adquirir aquilo que estiver no

ponto certo de seu desenvolvimento maturacional, independentemente da frequência de exposição ou do grau de dificuldade.

É o biológico, portanto, que tem supremacia, ditando o que o aluno será capaz de realizar. Entretanto, devido às diferentes interpretações que recebe a ZDP, podemos, até certo ponto, compreender a tentativa de correlação entre ZDP e ‘i+1’. Chaiklin (2003), por exemplo, cita três aspectos que geralmente são salientados, denominando-os de “assunção de generalidade”, “assunção de assistência” e “assunção de potencial”<sup>39</sup>.

Observando o uso que alguns pesquisadores fazem da ZDP, parece-nos que tomam a *zona de desenvolvimento real* como os conhecimentos já constituídos ou o desempenho atual em determinada tarefa, e a ZDP como os conhecimentos, habilidades ou desempenhos específicos em vias de construção. Fizemo-nos, assim, pergunta semelhante à de Chaiklin (2003:42): “Se a intenção de Vygotsky era usar o conceito para todos os tipos de aprendizagem, porque não nomeá-la *zona proximal de aprendizagem*?” (ênfase do autor).

Compreender a ZDP requer ter em mente que é pela participação em práticas sociais (incluindo a escolarização) – ou, como apontam Veer e Valsiner (1993:44), no “domínio da experiência pessoal significativa (*perejivanie ...*)”<sup>40</sup> – que o ser humano aprende, se desenvolve, se constitui’. Práticas sociais implicam relações intersubjetivas que se dão na/pela linguagem; dependem das formas de participação dos sujeitos e como as vivenciam, sendo, portanto, significativas. *Perejivanie* remete, pois, à unidade cognição-afeto<sup>41</sup>. Mas as formas de participar, perceber, interpretar, (re)significar, se apropriar, são singulares.

Para tentar esclarecer o conceito, trazemos a reflexão de Smolka (2006:107):

---

<sup>39</sup> Em relação ao primeiro aspecto, afirma que a interpretação segue na direção de considerar que, com ajuda, a pessoa consegue realizar um número de tarefas superior ao que consegue sozinha. Outros enfocam a classe ou tipos de tarefas. Outros assumem que a ZDP se aplica a qualquer tipo de tarefa de aprendizagem, a qualquer tipo de habilidade, ao domínio de qualquer prática ou compreensão de qualquer tópico. O segundo aspecto (a aprendizagem depende da intervenção ou assistência de um par mais proficiente) deve-se a ser corrente a ZDP ser tida como algo semelhante à transmissão de informações do par mais proficiente para o menos proficiente. Já o terceiro, que enfoca as “propriedades individuais do aluno”, inclui até mesmo a noção de que se poderia acelerar ou, inclusive facilitar ao máximo a aprendizagem, requerendo menos esforços por parte do aluno, evitando frustração e perda de motivação.

<sup>40</sup> Traduzido como ‘o processo de experientiação e o estado de “estar vivendo”’ (*living-through* no original em inglês). Segundo Daniels et al. (2007:536) e Mahn e John-Steiner (2000), “*perejivanie*” seria traduzido como “a experiência vivida ou emocional”.

<sup>41</sup> Ver também Mahn e John-Steiner, 2000, que enfocam o afeto na discussão da ZDP.

É falando das relações com/no meio que Vygotsky destaca a *perezhivanie*, isto é, a experiência, sentimento, experiência emocional, aquilo que se vai fazendo enquanto formação da personalidade, que se repete uma e outra vez, que implica o entretencimento do funcionamento mental e das emoções em modos socialmente constituídos de os indivíduos estarem no mundo. Experiência é resultante daquilo que impacta e é *compreendido*, *significado*, pela pessoa. Há um aspecto compreensivo, apreciativo, valorativo nos *sentidos* da situação vivida. Não existe experiência sem significação. (...) Falar de experiência é falar de corpo/sujeito afetado pelo outro/signo (...). É falar da vida impregnada de *sentido*.

Na raiz da experiência estão, pois, o outro, o signo, *os sentidos que se produzem nas relações* (id. *ibid.*108). Logo, a ZDP reflete dois importantes aspectos do quadro teórico de Vygotsky: sua ênfase na explicação genética das funções psicológicas (concebidas como relações sociais internalizadas; como construção social, produto histórico e social da atividade humana – “transformadora do real”, como aponta Pino, 2001:38) e o papel fundante das relações sociais (e da linguagem) tanto imediatas (face a face) como as mais amplas (“que figuram lugares sociais, formas de inserção em esferas da cultura, papéis a serem assumidos, etc.”, como lembra Góes, 2000:121) no desenvolvimento.

É inevitável abrir aqui um parêntese e trazer a “*lei genética geral do desenvolvimento cultural*” de Vygotsky:

(...) qualquer função no desenvolvimento cultural da criança aparece em cena duas vezes, isto é, em dois planos. Primeiramente aparece no plano social e depois no plano psicológico. Primeiramente entre pessoas como uma categoria inter-psicológica e depois na criança como uma categoria intra-psicológica. Isto é igualmente verdadeiro em relação à atenção voluntária, memória lógica, a formação de conceitos e o desenvolvimento da volição.

Todavia, antes de prosseguirmos, concordamos com Pino (2000, 2005) que o termo ‘função’, não definido por Vygotsky, carece de uma tentativa de explicitação, o que busca fazer a partir do materialismo histórico e dialético. Um sentido estaria ligado a pensar no termo como verbo, como o ato mesmo de *funcionar* e o *resultado* desse ato. A “psique” é tida, portanto, “como um acontecer permanente”; “como algo dinâmico e em contínuo movimento; algo que não se cristaliza em formas acabadas, mas que se constitui de maneira

constante (...). Algo que nos faz pensar em fluxos criativos, fluxos de produção do velho no novo, do significado dado na flutuação do sentido (...)" (Pino, 2005:97).

Por outro lado, o termo também sugere, em alguns textos, o sentido que assume no campo sociológico, significando os *papéis* associados a determinadas *posições* sociais. Já no campo da matemática, é entendido como a correspondência entre os elementos de dois diferentes conjuntos. Sintetizando ambos, Pino (2000:71) afirma que "(...) todo papel é função de outra posição e de outros papéis", constituindo-se mutuamente. É nessa direção, pois, que busca compreender algumas das formulações contidas no Manuscrito de 1929, onde Vygotsky já faz um esboço da lei geral das funções psicológicas superiores: o *Homo Duplex*; *eu e outro* unidos; a consciência como contato social comigo mesmo; *eu e mim*; "relacionar-se para si como para o outro"; a ação compartilhada condensada no indivíduo<sup>42</sup>.

Vygotsky ali delinea (faz um roteiro) e concentra seus pilares para desenvolver uma "Psicologia Concreta do Homem", ou seja, uma psicologia que veja o homem como um todo, que não busque compreender o funcionamento psicológico, o desenvolvimento do homem, desvinculado de sua vida concreta e da história; que não o divida em intelecto e afeto; que não o decomponha em um ser que pensa (movido pela razão, pelo intelecto) e que sente (movido pelas emoções, paixões); que não o resuma a meros reflexos ou, por outro lado, ao concebê-lo como um ser integral, não o feche, isole em si mesmo, considerando-o como um ser auto-suficiente. Em resumo, uma psicologia que parte do princípio da origem social/relacional do ser humano<sup>43</sup>; que atribui às relações sociais o papel fundante em sua formação/constituição. Temos aqui um encontro entre Marx, Vygotsky, Bakhtin: "a essência humana (...) [é] o conjunto das relações sociais em sua efetividade (...)"<sup>44</sup>. Vygotsky se distancia, pois, das abordagens vigentes em sua época no campo da Psicologia como, por exemplo, o behaviorismo e, sobretudo a reflexologia, que dominava na URSS, marcando sua posição, se ligando ao material dialético. As funções

---

<sup>42</sup> Remete ao texto de Janet em que discute a natureza da linguagem baseada na ação, no comando. Van der Veer (2006) retoma tal discussão de Janet (1929), *L'évolution psychologique de la personnalité*: "(...) Inner thought is a way of talking to oneself, a way to inform oneself. All forms of social conduct performed vis-à-vis others have their private repercussions. All things we do vis-à-vis others, we do them vis-à-vis ourselves; we treat ourselves as another" (Janet, 1928a:22, apud Van der Veer, 2006).

<sup>43</sup> Para uma discussão acerca de como Vygotsky compreende história, social e cultural, ver Pino, 2000.

<sup>44</sup> K. Marx. "Teses contra Fauerbach". *Os Pensadores*, v. XX, Abril Cultural, 1974:58.

psicológicas superiores são concebidas enquanto construção social; como produto histórico e social da atividade humana; como relações sociais que foram internalizadas.

No Manuscrito Vygotsky delinea, portanto, suas idéias acerca da “*Personalidade*”<sup>45</sup> (= funções psicológicas) *como Drama*”<sup>46</sup> (ou seja, as funções psicológicas como “um agregado de relações sociais encarnadas num indivíduo”; as relações sociais condensadas em uma só pessoa, constituindo o sujeito, constituindo suas funções psicológicas), que, a meu ver, ajudam a compreender a ‘fala egocêntrica ou privada’ em articulação com o dialogismo bakhtiniano:

“O que é o homem? Para Hegel é o sujeito lógico. Para Pavlov é o soma, organismo. Para nós é a personalidade social = o conjunto de relações sociais, encarnado no indivíduo”.

“(…) a personalidade = um agregado de relações sociais… (…) a dinâmica da personalidade = drama (…)” (Vygotsky, 2000 [1929]).

O drama (ação, em grego) é a ação cênica representada pelas personagens. Temos, já, portanto, alguns pilares importantes: ação; diálogo entre personagens (incluindo o monólogo: variedade de diálogo) e o espaço, lugar onde as ações se desenrolam. O drama está relacionado ao conflito, à tensão. Nele, a ação, “o acontecimento dinâmico realizado por uma ou mais personagens” (Ceia, 2005) é geralmente mais concentrada do que na narrativa, como explica Serôdio (2005).

Um dos aspectos importantes na noção de ‘drama’ e na ‘lei genética’ está relacionado ao termo ‘categoria’ que implica, segundo Veresov (2005), em conceber a relação social como uma “colisão vivenciada e com carga emocional, a contradição entre as duas pessoas, o evento dramático, um drama entre dois indivíduos” (Veresov, 2005:39). Desta forma, o indivíduo vivencia, no plano intra-psicológico, a mesma categoria (*o mesmo modo de ação social*), que envolve variadas funções mentais (memória, emoções, volição,

---

<sup>45</sup> Segundo Rey (2000:146), “La personalidad no representa una entidad intrapsíquica sutancializada para Vigotski, sino un sistema complejo integrador de la vida psíquica individual, que participa en el sentido que las experiencias tienen para el sujeto. (...) Podemos apreciar como Vigotski utiliza el concepto de personalidad para designar la integración dialéctica y en desarrollo de funciones diferentes, que alcanzan niveles de integración cualitativa y única como sistema, en un nivel del funcionamiento psicológico, que define como personalidad (...)”.

<sup>46</sup> A noção de “drama” de Vygotsky tem por base os estudos de Politzer.

etc.). Vemos, assim, novamente a questão da experiência (*pereživanie*) no desenvolvimento das funções psicológicas e, portanto, a incomensurabilidade entre a ZDP e a noção de ‘i+1’.

Nas relações sociais somos, portanto, participantes e não espectadores passivos. Enquanto participantes atuantes ou, segundo Smolka (2000:70), protagonistas (pois ocupamos determinado papel social), inseridos em práticas sociais, somos parte integrante de uma complexa, dinâmica e imbricada rede de relações sociais, de um ambiente social vivo, em constante movimento e transformação; (re)significação e (re)configuração (de ambos os ‘planos’: social e individual, pois são interdependentes).

Há, pois, um enfoque na dinamicidade, no movimento. Uma recusa a papéis fixos e invariáveis para o homem e as funções psicológicas. Não podemos perder de vista, também, a articulação dessa forma de conceber o homem com os estudos de Vygotsky no campo da defectologia<sup>47</sup> e da pedologia<sup>48</sup> (cf. Veer e Valsiner, 1993, 1999[1991]; Robbins, 2003), onde as afirmações acima se tornam ainda mais preocupantes, ‘congelando-se’ a criança, isolando-a, negando-lhe participação em determinadas práticas sociais que poderiam contribuir para que seu desenvolvimento seguisse outra direção (ver também Tudge, 1990).

Para Vygotsky, portanto, é a aprendizagem que impulsiona o desenvolvimento. É preciso, então, descobrir o que a criança consegue realizar em colaboração com o outro e não se ater ao que já sabe fazer sozinha. É preciso olhar para o futuro, para o espectro de possibilidades que se revela, para “o limiar superior” e não para o passado ou “limiar inferior” (Vygotsky, 2001:333). Assim, é no processo de tentativas de resolução de novos problemas, socialmente assistidas, enfatiza Vygotsky, que podemos ter um vislumbre ou “relance do curso futuro mais próximo de desenvolvimento das funções psicológicas envolvidas no processo” (Veer e Valsiner, 1993:46-47).

Como ressaltam Veer e Valsiner (ibid.), assim como Chaiklin (2003), isso não significa dizer, como encontramos recorrentemente, que a ZDP é criada na interação (ou ainda pior, que é ativada na interação, sendo então tomada como ‘propriedade’ do indivíduo). Chaiklin (2003:54) admoesta, ainda, que colaboração não significa “esforço conjunto, coordenado para promover o avanço, no qual o parceiro mais competente está

---

<sup>47</sup> Os trabalhos realizados, por exemplo, com cegos, surdos-mudos, afásicos, esquizofrênicos, etc.

<sup>48</sup> Pedologia = “movimento de estudo da criança”.

sempre fornecendo suporte nos momentos em que as funções em maturação são inadequadas”. Não implica, também, linearidade ou causalidade entre mediação, processos colaborativos e desenvolvimento; suas inter-relações são extremamente complexas.

Vygotsky destaca que não há similaridade entre a lógica do desenvolvimento e a estruturação ou seqüência do processo de ensino-aprendizagem, por exemplo. Enfatiza, ao mesmo tempo, não apenas a interdependência e interconexão entre as funções psicológicas superiores, mas, igualmente, a inter-influência entre as diversas disciplinas formais (cf. Vygotsky, 2001:305-325), cujo aspecto comum (inclusive na aprendizagem da LE) e que promove o desenvolvimento, é a tomada de consciência e a arbitrariedade (id. *ibid.*:337).

Krashen afirma que é preciso ‘fornecer’ ao aluno ‘algo’ que esteja um pouco acima do nível em que se encontra naquele momento; nem no mesmo, nem muito acima, para não desencorajá-lo. Mas ele se refere a insumo, dados, que são ‘tomados’ por um indivíduo autônomo como ‘*intake*’, com base no LAD ou no ‘*built-in syllabus*’, seguindo, desta forma, uma ordem natural de aquisição<sup>49</sup>. O *outro*, para Krashen, é o ‘informante’, provedor de insumo que o aluno passa a dominar individualmente. Sua posição é oposta à de Vygotsky que rejeita o modelo individualista de desenvolvimento.

Ainda pensando na questão do ‘*i + 1*’, temos o problema de equacionar o que seria o ‘+1’ e poderíamos então trabalhar com a linguagem de forma muito reduzida. De acordo com Vygotsky, porém, a fonte dos processos psicológicos reside na experiência sócio-historicamente constituída, implicando, por sua vez, as ações que são aí levadas a cabo e a aquisição da experiência historicamente acumulada. Desta forma, aquilo que está para ser desenvolvido já está presente na situação social, ou seja, a forma ‘ideal’ ou desenvolvida já está lá, de forma plena (Vygotsky, 1994:348), exercendo influência no desenvolvimento.

No campo de ensino-aprendizagem de LEs, Lantolf e Thorne (2007:209-210) apontam duas concepções errôneas acerca da ZDP. A primeira seria equacioná-la com a

---

<sup>49</sup> Nesse sentido, também pode ser traçada uma relação com o trabalho de Piaget. Banks-Leite (1998:13), ao comentar sobre a repercussão (e a forma de apropriação) das idéias de Piaget nos EUA, faz menção ao trabalho de Furth e Wachs (1974) ‘que, preocupados em promover o hábito de pensamento criativo, independente, sugerem que o professor deve implementar atividades “apropriadas para desafiar o pensamento da criança, mas não tão difíceis que a levem ao fracasso” (p. 45)’. Princípio conhecido como a estratégia do “desajuste ótimo”, complementa.



noção de andaimagem (*scaffolding*)<sup>50</sup> e a segunda a que estamos discutindo. Apontam, assim, que ‘i+1’ “enfoca a língua e o dispositivo de aquisição de linguagem, que é assumido como sendo o mesmo para todos os aprendizes, com pouco espaço para desenvolvimento diferencial”. Thorne (2000:226) já aborda tal aspecto, pontuando que a metáfora ‘i+1’ relaciona-se à qualidade de insumo e seu efeito na aquisição, ao passo que a ZDP centra-se no desenvolvimento, na atividade que se torna possível em colaboração.

Podemos notar que algumas pesquisas que investigam a interação, concebendo que o aluno pode aprender mais quando a “negociação de significados” se dá com um nativo (noção altamente criticada por Kinginger, 2002) ou com um par mais proficiente, assumem que esta possui relação com a ZDP. Todavia, adverte van Lier (2000:248), subjaz aqui a noção de que o conhecimento provém (ou é transferido) de alguém que ‘sabe mais’, para o outro, que então recebe as informações e as processa.

A esse respeito, Newman e Holzman (2002[1993]:95), criticando a afirmação de que “a aprendizagem se dá na ZDP”, apontam como a compreensão do ‘social’ (que não se reduz a ‘entre pessoas’) leva a ZDP a ser tomada como um instrumento (“da loja de ferramentas”) para se compreender processos mentais individuais. Subjacente está, pois, a ênfase no indivíduo, a divisão ontológica e epistemológica entre indivíduo e sociedade.

Na mesma direção e criticando uma visão “ortopédica” da obra de Vygotsky ou que conduz a uma “engenharia didática descendente, de inspiração cognitiva”, Clot (2006a:22) defende que a ZDP “consiste também em criar um quadro no qual o sujeito poderá acordar o impossível na sua própria atividade (...)” e no qual possa encontrar “possibilidades não realizadas”.

Mas temos ainda outros problemas que estão, também, intimamente relacionados com a fala privada. Wertsch (2008[1979]:67) admoesta que para compreendermos a transição do plano inter-psicológico para o intra-psicológico e, conseqüentemente, qualquer aspecto do quadro teórico de Vygotsky, precisamos compreender o papel que atribui à fala (ou discurso). Aponta, ainda, que a tradução da palavra ‘*rech*’ em russo para ‘língua’

---

<sup>50</sup> A respeito de ‘*scaffolding*’ (que centra-se nas interações entre o par mais proficiente e o menos proficiente) os autores (p. 209) comentam que esse tipo de desempenho assistido não se trata de ZDP pois o objetivo nas interações é completar uma tarefa e não ajudar a criança a se desenvolver. Por outro lado, geralmente o adulto controla o desempenho da criança ao invés de buscar maneiras de ‘passar o controle’ para a criança.

(*language*) em inglês, levou muitos a interpretar que Vygotsky se ocupava da estrutura do sistema lingüístico e não em como este era utilizado nas interações sociais. Assim, afirma, ao discutir a auto-regulação, Vygotsky queria enfatizar a atividade social da fala e não o sistema lingüístico. O discurso, por sua vez, esclarece, é por ele concebido como parte da atividade humana; é um tipo de atividade em particular; é atividade discursiva. Assemelha-se aos jogos de linguagem de Wittgenstein, afirma.

Porém, independentemente das diferentes interpretações, um dos aspectos positivos resultantes das tentativas de compreensão desse construto é a saliência dada à ação conjunta, aos processos instrucionais, mediacionais, colaborativos e, em especial, aos processos discursivos como o lócus de constituição/elaboração de conhecimento.

### **Breve síntese**

Resumindo a reflexão entabulada até o momento, podemos concluir que quando se examina superficialmente a noção de ZDP e de 'i+1', pode-se supor ser possível traçar uma relação entre ambas. Acreditamos, porém, que tenhamos conseguido explicitar algumas de suas diferenças, que buscaremos aqui sintetizar.

A ZDP está relacionada ao desenvolvimento (no domínio da experiência impregnada de sentido) e funções psicológicas emergentes (ressaltando que essas são relações sociais internalizadas e não dadas à priori) e implica um indivíduo (inter)ativo, participativo, ao passo que a hipótese de 'i +1' refere-se meramente a '*intake*' de itens lingüísticos por um indivíduo passivo, sendo a aquisição assentada em recursos cognitivos (inatos) individuais.

A linguagem enquanto emissão e recepção de mensagens (e tida como já dada, pronta, acabada, instrumental) fica muito distante daquela concebida como produção de significações, fundadora, constitutiva, estruturante dos processos psicológicos e do sujeito. Além disso, Krashen propõe que o aluno seja exposto a uma linguagem que se aproxima àquela do '*caretaker*', enquanto Vygotsky argumenta que a forma 'ideal' está já presente

nas relações. Ao mesmo tempo, a linguagem é exterior ao indivíduo para Krashen, ao passo que, para Vygotsky, o homem não existe fora da linguagem (e nem a aprendizagem e o desenvolvimento fora de relações intersubjetivas mediadas simbolicamente).

O indivíduo para Krashen é de ordem biológica (já que são aspectos maturacionais que ditam o que irá ou não adquirir) e para Vygotsky é de ordem social, simbólica. A aquisição é tida por Krashen como ‘atividade’ individual (recepção, processamento e integração de sistemas). Não há unidade entre indivíduo e sociedade; as ações do indivíduo, as formas como ‘buscam insumo’, sua inserção e participação em práticas sociais/culturais na/pela linguagem não têm relação com a aquisição, sendo apenas formas de conseguir insumo. Krashen não apenas ignora esse engajamento, como tampouco se detém na questão das necessidades, volição, objetivos, afeto (a não ser como um ‘filtro’ que pode barrar as informações que entram). Nem examina as restrições ou possibilidades que se apresentam aos indivíduos. Em suma, as interações são meramente provedoras de insumo. Completamente fora de suas discussões fica a questão da (re)significação.

Tal perspectiva fica, portanto, muito distante daquela que enfoca a experiência (*pereживание*) e, correlatamente, a inter-relação entre diferentes funções psicológicas. Conhecer, para Vygotsky, implica conversão, transformação, tanto dos saberes produzidos e acumulados pela humanidade, como dos modos de saber e pensar; implica na “capacidade de produzir e de reapropriar-se do produto da própria atividade”, como lembra Pino (2001:41). Nas palavras de Clot (2006a:22), “[a] obra de Vygotsky repousa inteiramente na idéia de *criação* e de *recriação*” (ênfase do autor). Assim, é nas relações intersubjetivas, no encontro entre vozes, em atividades de/na linguagem, que os alunos se apropriam da LE. A aprendizagem, para Vygotsky, é uma atividade essencialmente dialógica (embora ele não use tal termo).

As principais diferenças residem, pois, em como concebem o homem, a linguagem, o funcionamento mental, o processo de ensino-aprendizagem (ou a aquisição), a interação social, a mediação, o ‘outro’. Nas análises dos dados esperamos poder ilustrar, por exemplo, como não consideramos a auto-correção e a reformulação como um mero processo de atuação de um ‘monitor’ por parte de um indivíduo autônomo, centrado.

## 1.4 Para além do ‘input’: Vygotsky e Bakhtin

Não encontraremos nas obras de Vygotsky e do Círculo de Bakhtin uma discussão que enfoque, especificamente, a aprendizagem da LE. No entanto, o conjunto de suas obras oferece grandes contribuições, como podemos depreender, dos tópicos anteriores, em relação a Vygotsky. Vemos em ambos, por exemplo, o papel fundante da linguagem e das relações intersubjetivas (e, logo, do ‘outro’) na constituição do sujeito e da consciência, bem como a relação semiótica do homem com o real. Em relação a aprendizagem da LE, Vygotsky detém-se nessa questão ao discutir os conceitos científicos e, Bakhtin, ao tecer suas críticas ao objetivismo abstrato no campo filosófico-lingüístico.

Refletindo sobre o funcionamento mental como ‘drama’ (conforme o Manuscrito de 1929 de Vygotsky, abordado no tópico anterior) e sua relação com o desenvolvimento e a educação, bem como algumas das tensões que verificamos na FP, encontramos em A. L. H. Nogueira (2006:135) um ponto de partida para nossa discussão, quando aponta a fecundidade em se compreender a dinâmica da ‘personalidade’ como drama, pois “coloca em cena as contraditórias dimensões das condições concretas que dialeticamente contingenciam (e constituem) o desenvolvimento infantil”.

Retomando a reflexão de Nogueira, também no caso do aprendiz adulto de LE o ‘*drama*’ pode ser visto como o lugar onde a singularidade e a história, a cultura, as diferentes perspectivas, as diferentes línguas e linguagens sociais se entrecruzam produzindo uma série de tensões: Eu e o estrangeiro; minha língua, a língua do outro; minha cultura, a cultura do outro; valorização da LE; aproximação e distanciamento; formas de participação nas práticas educativas; formas de participação em práticas sociais envolvendo o uso da LE; formas de aprender, de apropriação e de relação com a LE; práticas sociais de letramento em LM e LE (cf. Terra, 2008, 2009); conhecimentos pré-supostos ou tidos como dados (‘*taken for granted*’) pelos professores de LE em relação a seus alunos; concepções/representações sobre ensino-aprendizagem, papel do aluno, do professor e dos variados artefatos culturais. Os embates da(s) palavra(s), na palavra.

As tensões produzidas nesse encontro do sujeito com outra língua são notavelmente colocadas por Revuz (1998), ao salientar que, ao aprender uma ‘segunda’ língua esse já possui sua língua “materna”, que lhe serve de referência e é, antes de tudo, “fundadora”, “estruturante da relação que o sujeito mantém com ele mesmo, com os outros, com o saber” (id. *ibid.*:220). Contudo, esse “estar-já-aí” de nossa língua primeira é tão onipresente que passa despercebido, sendo a aprendizagem da LE sentida como algo totalmente novo, tanto próximo como heterogêneo em relação àquela.

Vygotsky, por sua vez, examina a questão sob o ponto de vista do desenvolvimento e do conhecimento já constituído na LM e sua correlação com a aprendizagem da LE. Ele discute a inter-influência entre conceitos cotidianos e científicos, bem como a inter-influência entre as diversas disciplinas escolares, tendo em comum a tomada de consciência, a generalização e a arbitrariedade (Vygotsky 2001:337), como já apontamos. Certamente suas preocupações centram-se no ensino escolarizado da LE em sua época, mas seguramente possuem implicações ainda hoje, sobretudo em contextos de educação formal.

#### **1.4.1 Vygotsky, aprendizagem da LE e o papel da LM**

Ao retomarmos as reflexões de Vygotsky a respeito da relação LM-LE, é necessário termos certa cautela, visto que: (1) suas elaborações aparecem ao discutir a inter-relação entre os conceitos científicos e cotidianos que, para melhor explicar, levam-no a buscar exemplos no ensino da LE, da gramática e aritmética; (2) lembrar que a discussão é situada, não apenas em relação ao período histórico-cultural sendo vivido na Rússia, mas também em relação ao desenvolvimento teórico de Vygotsky; (3) em relação à aprendizagem em geral, visto Vygotsky buscar salientar como o pensamento e as funções psicológicas mudam, bem como a relação do homem com o real, face à maior capacidade de abstração, generalização, sistematização, conscientização e auto-regulação. Em suas palavras: “Como em um tabuleiro de xadrez: vejo diferente, jogo diferente. Ao generalizar meu próprio processo de atividade, ganho a possibilidade de outra relação com ele” (id. *ibid.*:289).

Em meio a essas preocupações, Vygotsky atribui à LM importante papel na aprendizagem da LE, afirmando que da mesma forma que os conceitos cotidianos, a aquisição da LM é feita de forma não sistemática, ao contrário da aprendizagem da LE, que implica em um processo consciente e deliberado desde o princípio, requerendo, pois, intervenções específicas para sua apropriação. Já os conceitos cotidianos e a LM se desenvolvem por intermédio da *participação em práticas sociais concretas* (ou seja, estão “impregnados de experiência”, noção que, acreditamos, está vinculada à de ‘*pereživanie*’<sup>51</sup>).

Os conceitos científicos e a LE apresentam, pois, uma “natureza mediada” em relação ao objeto, ou seja, ultrapassam os limites da experiência imediata. A aprendizagem da LE, por exemplo, empregaria o aspecto semântico desenvolvido na LM (Vygotsky, 2001:266). Smolka e Pino<sup>52</sup> apontam que a LM constitui-se como a “matriz de significações” (o que extrapola a noção de tradução). Vygotsky também afirma que

(...) a assimilação de uma nova língua não passa por um novo tratamento do mundo material nem pela repetição de um processo de desenvolvimento já percorrido uma vez, mas por outro sistema de linguagem anteriormente apreendido e situado entre a linguagem a ser reassimilada e o mundo dos objetos (...) (Vygotsky, 2001:269).

Assim, a relação Sujeito-Objeto (aqui a LE) não é direta (como não o é qualquer relação), sendo mediada pela LM, ou diríamos, pela LM como “a matriz de significações”.

Na perspectiva sociocultural, a LM é muitas vezes referida como recurso ou “ferramenta mediacional” (Swain, 2000) na aprendizagem de LEs. Van Lier (1995), por exemplo, concebe a relação L1-L2 como simbiótica, uma espécie de “fertilização cruzada”. Vygotsky (1987:136-137) enfatiza a importância da LM, mas aponta diferenças, visto a criança já dominar uma língua. Crianças pequenas usam a LM de maneira correta, mas ainda não refletem sobre as formas fonéticas, sintáticas e gramaticais em termos de regras e conceitos. Já na aprendizagem da LE, essas formas “mais elevadas” (pois envolvem

---

<sup>51</sup> Questionamos, porém, se a aprendizagem da LE não deveria estar também impregnada de experiência.

<sup>52</sup> Observação realizada durante apresentação de trabalho no Seminário Interno do GPPL/FE/UNICAMP, em 2006.

reflexão, controle, generalização, abstração), “se desenvolvem antes da fala fluente e espontânea”, sendo, assim, os pontos fortes em uma, os pontos fracos na outra.

Destarte, enquanto na LM o foco é o aspecto semântico (o sentido), na LE o foco se torna os “aspectos externos, sonoros e físicos do pensamento verbal” (id. *ibid.*). Retomando as observações de Vygotsky, John-Steiner (1985:368) explica que, por um lado, enquanto sistemas sonoros e estruturais, as duas línguas vão se separando; por outro, ao nível de significado verbal e pensamento, vão se unificando cada vez mais. Assim, o domínio de ambas favorece a “compreensão e uso mais consciente do fenômeno lingüístico em geral”.

Vygotsky ressalta, também, que embora os conceitos científicos e cotidianos sigam trajetórias diferentes, eles estão imbricados, afetando-se mutuamente. De forma análoga, a relação entre as línguas é tida por Vygotsky como uma via de mão dupla, ou seja, ele dá visibilidade à mútua influência, à inter-ação entre aprendizagens:

O êxito no aprendizado de uma língua estrangeira depende de um certo grau de maturidade na língua materna. A criança pode transferir para a nova língua o sistema de significados que já possui na sua própria. O oposto também é verdadeiro – uma língua estrangeira facilita o domínio das formas mais elevadas da língua materna (...) (Vygotsky, 1987:137).

Assim, a aprendizagem da LE pela criança, por exemplo, não apenas “se funda” no conhecimento da LM (Vygotsky, 2001:267), utilizando seu aspecto semântico, como ao mesmo tempo, “eleva” a LM “ao nível superior quanto à tomada de consciência das formas lingüísticas, da generalização dos fenômenos da linguagem, de um uso mais consciente e arbitrário da palavra (...)” (id. *ibid.*). Para Vygotsky, isso então “liberta o pensamento lingüístico do cativeiro das formas lingüísticas e dos fenômenos concretos” (id. *ibid.*).

Uma decorrência importante dessas formulações é exatamente questionar o pressuposto de que a LM é um impedimento para a apropriação da LE. Grandes discussões surgem a respeito da relação LM-LE no auge do Audiolingualismo<sup>53</sup>. A constatação de que

---

<sup>53</sup> Dulay e Burt (1974a; 1974b, apud Nunan, 1999:39) apontam que o desenvolvimento cognitivo já atingido pelo indivíduo contribui para o processo de construção de conhecimento da LE. Sweet (1899/1964:27, apud Hawkins, 1999:131) também indica as vantagens oferecidas pelo desenvolvimento e conhecimentos já atingidos. Ausubel (1980:63), por sua vez, observa ser irreal tentar ignorar o papel mediador da LM na aprendizagem da LE, pois é o conjunto de símbolos significativos que o aluno tem à sua disposição. Já

o aluno já domina um sistema lingüístico e que já o utilizou em variadas situações comunicativas trazendo, pois, ampla bagagem de conhecimentos para essa nova experiência, levou ao estudo da relação entre a L1 e a L2, ou melhor, a transferência, por correntes teóricas diferentes, como o estruturalismo americano e o cognitivismo<sup>54</sup>.

Outra decorrência da formulação de Vygotsky seria uma reflexão acerca do que poderíamos considerar como o “grau de maturidade” na LM. Acredito que, parcialmente, essa reflexão está contida nos PCN (1988). Os conhecimentos mobilizados durante a aprendizagem da LE apontados são: (a) o conhecimento sistêmico, que envolve os níveis de organização lingüística (léxico-semânticos, morfológicos, sintáticos e fonológicos); (b) o conhecimento de mundo e (c) o conhecimento de organização dos textos/gêneros. Aspectos sociais e culturais também são considerados no documento.

Buscando compreender a proposição de Vygotsky, levantamos alguns aspectos. Um deles seria o processo de escolarização, pois possibilita o desenvolvimento de conceitos, da memória lógica, pensar de forma abstrata, generalizar, comparar, efetuar análises mais complexas, estabelecer relações lógicas e organizar conceitos em um sistema. Assim, a educação formal possui um papel qualitativo no desenvolvimento dos processos superiores, pois “têm em comum a consciência, a abstração e o controle” (Vygotsky, 1987:121) e nos permite maiores níveis de auto-regulação, autonomia e independência do contexto.

Por outro lado, um aspecto que pode dificultar a aprendizagem da LE ao supor-se um determinado tipo de ‘maturidade’ na LM é o uso de metalinguagem para tratar de fenômenos lingüísticos. Dependendo do nível de escolaridade dos alunos e da abordagem utilizada pelo professor, tratar desses fenômenos torna-se uma tarefa duplamente abstrata (pois aprender uma LE já implica um nível de abstração), dificultando a aprendizagem devido ao pouco domínio sobre ambas (gramática e metalinguagem).

---

Lightbown e Spada (1993:23), argumentam que a influência da LM não se deve a hábitos, mas sim ao fato de que ao aprender uma nova língua, o aprendiz irá se apoiar em conhecimentos que já possui.

<sup>54</sup> Sob a ótica da Ciência cognitivista e da psicolingüística, a transferência dá lugar à concepção de ‘*crosslinguistic influence*’, que entende a aprendizagem da língua como “um processo criativo no qual os aprendizes estão interagindo com o seu ambiente para produzir uma representação internalizada das regularidades que descobrem nos dados lingüísticos aos quais são expostos” (Corder, 1983:87). É a partir dessa noção que Selinker desenvolve a hipótese da ‘Interlíngua’. Assim, a noção da L1 como interferência vai sendo deslocada, como podemos perceber, por exemplo, nos estudos acerca das estratégias de aprendizagem e de comunicação (Tarone, 1981; O'Malley et. al., 1985; Oxford, 1990, etc.)



Há, também, o “ritual” ou rotinas de sala de aula e o discurso de sala de aula, que podem ser desconhecidos aos alunos, não apenas em relação a aspectos interacionais, mas também a tarefas que consideramos ‘simples’. Para o professor acostumado a lidar com alunos já familiarizados com tais rotinas, pode ser difícil compreender, por exemplo, as dificuldades enfrentadas por alunos com baixo nível de escolaridade ou dependendo de suas diferentes práticas de letramentos (cf. Terra, 2009).

Ainda assim, os alunos lançam mão de uma série de recursos mediacionais em suas aprendizagens, apropriados (na LM) durante o processo de escolarização e ao participarem de diferentes práticas de letramentos. Wells (1999a) enfatiza o papel da LM como a língua por intermédio da qual os aprendizes podem objetivar a língua alvo e traçar relações entre as formas e os sentidos pretendidos, além de usá-la para compreender as tarefas nas quais estão engajados. Porém, da mesma forma que Centeno-Cortés e Jiménez Jiménez (2004) e Macaro (2001), afirma que a compreensão do papel da L1 deve ser alvo de estudos.

Alguns trabalhos realizados no Brasil (Cristóvão, 1996; Delibo, 1999; Castro, 2002, 2003; Terra, 2003; Carvalho, 2003; Quast, 2003, dentre outros) evidenciam a importância da LM no processo de aprendizagem da LE não somente no sentido de inicialmente buscar interpretar a LE segundo o sistema gramatical da LM, traduzir palavras ou, ainda, em relação aos conhecimentos já constituídos na LM auxiliando no desenvolvimento de atividades na LE. A LM também contribuiu para o maior engajamento e participação dos alunos nas interações e atividades propostas, na resolução de dúvidas evitando possíveis frustrações, na confirmação ou refutação de hipóteses, no sentido de uma aprendizagem mais reflexiva, na redução da assimetria ou centralidade do poder do professor, na redução da ansiedade e para promover um ambiente mais agradável, descontraído e encorajador.

Várias pesquisas enfocando a FP mencionam a emergência da LM, principalmente em se tratando de aprendizes iniciantes, mas não se aprofundam na questão<sup>55</sup>. Apenas Ushakova (1994) e Centeno-Cortés e Jiménez Jiménez (2004) buscam compreender sua relação com a aprendizagem da LE. Centeno-Cortés e Jiménez Jiménez (2004), examinam

---

<sup>55</sup> Por exemplo, de Guerrero, 1994; Ushakova, 1994; Brooks, Donato e McGlore, 1997; Swain e Lapkin, 1998; Saville-Troike, 1998; Antón e diCamilla, 1998; Ferreira, 2000; Centeno-Cortés, 2003; Lantolf e Yañez, 2003; Centeno-Cortés e Jiménez Jiménez (2004).

o papel da L1 no processo de raciocínio durante a resolução de problemas na L2 e apontam que é utilizada como ferramenta cognitiva e metacognitiva pelos participantes da pesquisa, também sugerindo pesquisas nesse sentido. A importância da L1 nos estudos sobre a FP é, porém, geralmente salientada enquanto ferramenta cognitiva (e metacognitiva).

Ushakova, que investiga o que chama de linguagem interior, discute essa questão de forma mais aprofundada. Após vários experimentos realizados por seu grupo de pesquisa, conclui que a L2 é incorporada no sistema de classificação disponível na L1, emprega a fonologia da L1 e se apóia no sistema semântico da L1, ou seja, a L2 se beneficia dos ‘caminhos’ já abertos pela primeira língua (Ushakova, 1994:154).

Porém, a nosso ver, a formulação de Vygotsky abre, ao mesmo tempo, a possibilidade de concebermos a “não-maturidade” como problemática ou, ainda, a ‘maturidade’ como necessária para que o desenvolvimento na LE possa ocorrer. Um dos problemas em relação à ‘maturidade’ pode ser visto, por exemplo, em cursos de ‘Leitura Instrumental’ (cuja proposta foi desenvolvida tendo em mente indivíduos já com certo conhecimento da LE, mas é utilizado com iniciantes). Aqui a suposta “transferência” de conhecimento nem sempre é possível, como apontam Braga e Busnardo (1993; 1997) e Braga (2000). O conhecimento lingüístico na LM, por exemplo, pode ser não-analisado; os alunos podem não contar com o repertório de estratégias de leitura já supostamente desenvolvido na LM; o conhecimento de mundo pode não dar conta de sanar problemas devidos ao pouco conhecimento lingüístico da LE e da reflexão lingüística, etc.

Verificamos, ainda, outro fenômeno em sala de aula (mesmo quando a LM não é usada indiscriminadamente). Mesmo possuindo o conhecimento lingüístico para realizar determinados enunciados na LE, os aprendizes utilizam a LM durante o processo de raciocínio, na tentativa de compreender algo e, às vezes, em momentos de exultação ou frustração. Isso, por um lado, coloca em dúvida, por exemplo, a afirmação de que a FP evidencia a ‘internalização’ da linguagem. Se a FP ocorre na LM, indicaria que não houve ‘internalização’? Ou a questão estaria relacionada às funções que a linguagem assume, como poderemos depreender na discussão acerca da fala egocêntrica no próximo capítulo?

Leontiev (1981:108) pode nos ajudar a compreender tal ‘escolha’. Como a linguagem não dita o curso de nossas atividades mentais, mas as realiza, mediando nosso

pensamento na medida em que atende ao conteúdo e à tarefa em questão, são esses aspectos, portanto, que determinam a língua utilizada<sup>56</sup>.

Essa dúvida nos acompanha desde 2003 e a questão da ‘escolha’ da língua recebeu comentários de pesquisadores na lista de discussão XMCA<sup>57</sup>. Concordando com Leontiev, Rocap (2003) acredita que toda pessoa que "possui recursos mediacionais em mais de uma língua, acessará os conceitos e conhecimentos na língua cujos recursos estiverem mais pronta e ricamente associados a experiências relevantes e com a formação de tais conceitos" (novamente nos chama a atenção a questão da experiência).

Há ainda outro aspecto que, embora seja o foco de trabalhos que seguem outra linha teórica, isto é, a Análise do Discurso de linha francesa (AD) e não tenhamos condições de discuti-la devidamente, fica sempre como uma espécie de ‘pano de fundo’ ao pensarmos na relação entre as línguas. Se somos constituídos na/pela linguagem, como se dá o confronto entre a língua que nos constitui com essa que nos parece tão estranha? De acordo com Revuz (1998) essa aprendizagem é extremamente complexa, provocando um confronto entre a já presente LM e a LE. Para a pesquisadora (1998:216), “[a]s línguas são objeto de investimentos fortes, freqüentemente passionais” sendo, ao mesmo tempo, objeto de conhecimento intelectual e de uma prática complexa. Mas complexa em que sentido? Aqui o ‘drama’ que vimos delineando tem suas dimensões ainda mais ampliadas e a resposta à questão só pode ser concedida por meio de uma longa citação:

Prática de expressão, mais ou menos criativa, ela [a língua] solicita o sujeito, seu modo de relacionar-se com os outros e com o mundo; prática corporal, ela põe em jogo todo o aparelho fonador. (...) Com efeito, essa aprendizagem mobiliza, em uma interação necessária, dimensões da pessoa que geralmente não colaboram, nem mesmo convivem, em harmonia. O sujeito deve pôr a serviço da expressão de seu *eu* um vaivém que requer muita flexibilidade psíquica entre um trabalho de corpo sobre os ritmos, os sons, as curvas entoacionais, e um trabalho de análise e de

---

<sup>56</sup> “Man does not memorise data imposed by language: he uses language to memorise that which he needs. Man does not think in a way determined by language: he mediates his thought through language to the extent to which language answers to the content and to the tasks of his thought. Man does not perceive any ready-made significance: he ascribes such significance and verbalises it only when he needs to perceive it.”

<sup>57</sup> Lista de discussão vinculada à revista ‘*Mind, Culture and Activity*’, que conta com a participação de vários pesquisadores que utilizam o aporte da perspectiva histórico-cultural, especialmente aqueles inseridos na CHAT (Cultural-Historical Activity Theory).

memorização das estruturas lingüísticas. É possível se levantar a hipótese de que muitos dos insucessos podem ser analisados como uma incapacidade de ligar essas três dimensões: afirmação do *eu*, trabalho do corpo, dimensão cognitiva.

Revuz coloca em foco assim, as diferentes dimensões que entram em cena na aprendizagem da LE, como o trabalho do corpo em relação à fonologia, o trabalho intelectual de análise e memorização das estruturas lingüísticas e a afirmação do ‘eu’. Como aponta, temos aqui um exercício delicado, que “vem perturbar, questionar, modificar aquilo que está inscrito em nós com as palavras dessa primeira língua” (id. *ibid.*:216-217).

É possível perceber, pois, a tensão que se estabelece entre a LM e a outra língua, sendo que “[o] eu da língua estrangeira não é, jamais, completamente o da língua materna” (Revuz, 1998:225). Esse encontro, no entanto, é diferente para cada sujeito. Pode ser vivenciado como uma perda ou como um espaço de liberdade; como exultação ou como desânimo (id. *ibid.*:224). Ademais, a aprendizagem das duas é de natureza diferente, pois como a L1 é tão onipresente em nossas vidas, temos a sensação de jamais tê-la aprendido. A aprendizagem da LE é então sentida como algo totalmente novo; mas o ‘novo’ não reside nos aspectos lingüísticos. Revuz afirma que a aprendizagem da LE é diferenciada, passional, e requer forte investimento do aprendiz. Existem, também, “movimentos de eleição e rejeição” por envolver o aprendiz como um todo. Ao mesmo tempo, hipotetiza que “muitos dos insucessos podem ser analisados como uma incapacidade de ligar essas três dimensões: afirmação do eu, trabalho do corpo, dimensão cognitiva” (id. *ibid.*:217).

Isso remete, ao mesmo tempo, a uma observação de Coracini (2003:153),

(...) trata-se de compreender que a inscrição do sujeito numa língua estrangeira será portadora de novas vozes, novos confrontos, novos questionamentos, alterando, inevitavelmente, a constituição da subjetividade, modificando o sujeito, trazendo-lhe novas identificações, sem que, evidentemente, ocorra o apagamento da discursividade da língua materna que o constitui.

Temos, pois, uma ampliação considerável em nosso ‘drama’. Acreditamos que ao conceber a ‘personalidade’ como drama e o sujeito enquanto imerso em diferentes práticas

sociais, desempenhando variados papéis sociais, Vygotsky coloca em foco a multiplicidade de mundos, de perspectivas, de sistemas de referência, que se entrecroçam. Desta forma, se somos um agregado de relações sociais (permeadas por relações de poder), colocando em foco a dinamicidade, flexibilidade, tensão, fluxo, alteridade, não-acabamento, não-cristalização, semelhança-diferença, relações de estabilidade-instabilidade, de mútua constitutividade e, se nos relacionamos conosco mesmos da mesma forma que os outros se relacionam conosco, quais seriam as implicações em nosso caso, no estudo da FP? A partir da noção da “personalidade como drama”, vimos nosso objeto se configurando de forma completamente diferente, abrindo novas possibilidades para a análise dos dados.

Vejamos, a seguir, o olhar de Bakhtin em relação à aprendizagem da LE.

### **1.4.2 Bakhtin e a aprendizagem da língua estrangeira**

A relação do Círculo de Bakhtin<sup>58</sup> com o ensino de línguas é mais saliente no que tange aos gêneros de discurso, tema discutido em diversas publicações e pesquisas em diferentes áreas. No entanto, um dos aspectos principais de suas reflexões e de grande relevância em nosso trabalho está relacionado à ideologia<sup>59</sup>, ao signo ideológico. O Círculo salienta a construção do real como material significativo (ou seja, como material – signo - ideológico), a partir da comunicação intersubjetiva de grupos socialmente organizados, em que as relações de produção e a estrutura sócio-política determinam as formas, o conteúdo, as condições e os tipos de comunicação verbal em determinados contextos.

Assim, antes de abordarmos questões específicas desta parte do trabalho, é preciso primeiramente considerar o que significa ‘signo ideológico’, visto estarmos tratando de um modo de acontecer da linguagem. Ao mesmo tempo, teremos já aqui alguns pontos que permitirão compreender aspectos concernentes ao discurso interior e à argumentação.

---

<sup>58</sup> Por razões de ‘economia’, referir-me-ei às obras dos membros do Círculo apenas como Bakhtin ou Círculo.

<sup>59</sup> A ideologia refere-se à produção cultural humana dita imaterial ou às formas da consciência social, ou seja, a produção humana no campo da arte, da ciência, da filosofia, da política, da religião, do direito, da ética. Ideologia é, portanto, um “sistema de idéias” constituído e partilhado socialmente.

O Círculo critica duas perspectivas correntes na época, sendo que uma colocava a questão da ideologia na esfera consciente do indivíduo (como expressão da consciência individual), enquanto a outra a concebia como advinda do mundo natural ou até transcendental. Assim, se a ideologia era tida como já dada, pronta e acabada ou como encerrada na consciência individual, não poderia ser tida como algo vivo, dialógico. A noção de ideologia como “falsa consciência”, disfarce e ocultamento da realidade social também é criticada. A ideologia, ou seja, o produto cultural ‘imaterial’ humano, é de natureza semiótica, é signo.

O signo, no entanto, não é uma referência direta ao real, não é transparente e atemporal; é um fenômeno do mundo exterior, um fragmento da realidade, possuindo uma dupla encarnação material: em seu aspecto físico-material (mesmo a consciência – fato sócio-ideológico - só existe com o comparecimento da encarnação material do signo) e sócio-histórico, construído ao longo das interações humanas em suas práticas sociais.

A palavra é objetiva, é a materialização da comunicação, “da interação semiótica de um grupo social” (Bakhtin, 1999:36); possui significado e remete a algo, representa algo; reflete e refrata a realidade. Mas é neutra, no sentido de que “pode preencher qualquer espécie de função ideológica: estética, científica, moral, religiosa” (id. ibid.:37). O signo, por sua vez, é criado dentro de determinado campo da criação ideológica e deste permanece inseparável; “está sujeito aos critérios de avaliação ideológica (isto é: se é verdadeiro, falso, correto, justificado, bom, etc.)”, ou seja, representa a realidade a partir de um “ponto de vista”, um lugar valorativo, um quadro axiológico (como afirma Faraco, 2003:49), determinado sócio-historicamente.

Desta forma, a ideologia (numa relação de estabilidade-instabilidade e espaço de contradição) seria, pois, “a expressão, organização e a regulação das relações histórico-materiais dos homens” (Miotello, 2005:171); um sistema de representação do real. Cada esfera ideológica possui sua própria forma de orientação à realidade, refratando-a a sua maneira (retomando Faraco, 2003:50: “não é possível significar sem refratar”). A palavra (“fenômeno ideológico por excelência”), portanto, ao viver em diferentes contextos, em diferentes situações sociais, muitas vezes com orientações ou tendências ideológicas (valorativas) contraditórias, sendo, pois, tecida por uma multitude de fios ideológicos,

concebida como “uma arena em miniatura onde se entrecruzam e lutam os valores sociais de orientação contraditória” (Bakhtin, 1999:66), é polissêmica (já que nela podem se inscrever acentos ideológicos os mais diferenciados). Como aponta Stella (2005:178), a palavra é produto ideológico, e é em relação aos valores da sociedade que, ao tomarmos a palavra com nossa entonação, nos posicionamos<sup>60</sup>.

Bakhtin (1999:90) rebate a concepção de língua do objetivismo abstrato, isto é, um “sistema de formas normativas” rígidas, fixas e imutáveis (do ponto de vista sincrônico); “fato objetivo externo à consciência individual e independente desta”. Para Bakhtin, as normas em geral “só existem relativamente à consciência subjetiva dos indivíduos de uma dada comunidade” (id. *ibid.*:91). Além disso, argumenta que o falante nativo raramente se detém numa reflexão sobre o sistema lingüístico abstrato e que este não serve aos propósitos da comunicação, às necessidades enunciativas concretas. Sua normatividade e seu caráter coercitivo são percebidos em raros momentos (ao elaborar um texto escrito, por exemplo). Assim, para o locutor, o que importa não é a forma lingüística (que permanece sempre a mesma), mas a nova significação que assume em dado contexto, “aquilo que a torna um signo adequado às condições de uma situação concreta dada” (id. *ibid.*:92-93).

O mesmo ocorre do ponto de vista do receptor. Nesse ponto, Bakhtin contrapõe a decodificação<sup>61</sup>, que concebe como a compreensão do signo (que implica uma resposta, uma *contrapalavra*; um diálogo com nossas palavras no discurso interior), à identificação ou reconhecimento de sinais ou de formas lingüísticas. A decodificação não se resume a reconhecer ou identificar uma forma, “(...) mas compreendê-la num contexto concreto preciso, compreender sua significação numa enunciação particular”, com seu “caráter de novidade”, considerando “a forma lingüística utilizada como um signo variável e flexível e não como um sinal imutável e sempre idêntico a si mesmo” (id. *ibid.*:93).

A consciência lingüística não está, pois, relacionada ao sistema abstrato da língua, mas ao “conjunto dos contextos possíveis de uso de cada forma particular. Para o falante

---

<sup>60</sup> Temos, assim, alguns pontos de apoio para conceber a argumentatividade como inscrita na língua e cada enunciado como tendo uma orientação argumentativa, em consonância com o pensamento de Ducrot ou, ainda, para desenvolver uma perspectiva de argumentação com base no pensamento bakhtiniano, como o faz Goulart (2007), conforme discutiremos no capítulo 4.

<sup>61</sup> Retomamos o termo “decodificado” de acordo com a tradução consultada. Apesar do termo causar estranhamento, Bakhtin o toma no sentido de compreensão, opondo-o à mera identificação.

nativo, a palavra não se apresenta como um item de dicionário, mas como parte das mais diversas enunciações dos locutores A, B ou C de sua comunidade e das múltiplas enunciações de sua própria prática lingüística” (id. *ibid.*:95).

Para então perceber a língua como um sistema normativo e coercitivo, deter-se em aspectos relacionados à correção, é necessário estarmos vivenciando momentos de conflito ou uma situação anormal ou, ainda, particular (como a aprendizagem da LE). E é em relação a esta atividade que Bakhtin fornece um exemplo acerca da identificação de sinais.

Mas como compreender a oposição decodificação/identificação? Bakhtin afirma que o signo é decodificado, ou seja, *compreendido*, pelo interlocutor. O sinal, por sua vez, é identificado, reconhecido, visto que designa uma “entidade de conteúdo imutável”, não podendo “substituir, nem refletir, nem refratar nada”. Não pertence, pois, “ao domínio da ideologia” (id. *ibid.*:93). Mas esse componente de “sinalidade”, de reconhecimento, observa Bakhtin, faz-se sentir na aprendizagem de outra língua.

Acredito que as ponderações de Bakhtin ajudam a pensar a aprendizagem de LEs, visto que esta, apesar de aparentemente ter, em alguns contextos, sido desvinculada da concepção estruturalista de linguagem e centrar-se em seus aspectos interacionais, discursivos, concebe ainda a língua como algo exterior ao sujeito e sua apropriação como um processo monológico. Monológico no sentido de que bastaria ao sujeito ‘assimilá-la’, sem que esta entre em diálogo com os signos interiores do sujeito (ou desconsiderando a LM como a “matriz de significações”). Bakhtin (*ibid.*:132) afirma que “[s]ó na compreensão de uma língua estrangeira é que se procura encontrar para cada palavra uma palavra *equivalente* na própria língua” (ênfase do autor). Afirma, ainda (id. *ibid.*:94-95), que embora não tenha uma sustentação teórica para seu ponto de vista, a base de métodos eficazes reside em introduzir uma nova palavra em contextos e situações diversificadas,

O que faz com que o fator de reconhecimento da palavra normativa seja, logo de início, associado e dialeticamente integrado aos fatores de mutabilidade contextual, de diferença e de novidade. (...). Em suma, um método eficaz e correto de ensino prático exige que a forma seja assimilada não no sistema abstrato da língua, isto é, como uma forma sempre idêntica a si mesma, mas na estrutura concreta da enunciação, como um signo flexível e variável.



Concordamos plenamente com Bakhtin. Mas quando e como as palavras deixam de ser ‘sinal’? E, acima de tudo, se “[a] palavra está sempre carregada de um sentido ideológico ou vivencial”, sendo assim que “compreendemos as palavras e somente reagimos àquelas que despertam em nós ressonâncias ideológicas ou concernentes à vida” (id. *ibid.*:95), quais são as implicações para o ensino de LEs?

Há, também, as observações de Bakhtin (2000:301-302) em relação à LM, afirmando que “não a aprendemos nos dicionários e nas gramáticas”, mas “mediante enunciados concretos que ouvimos e reproduzimos”. E esses enunciados, estruturados enquanto gêneros do discurso “introduzem-se em nossa experiência e em nossa consciência conjuntamente e sem que sua estreita correlação seja rompida”. Não deveria ser diferente, em minha opinião, na aprendizagem da LE. Por fim, Bakhtin (2000:310-311) afirma que “quando construímos nosso discurso”,

Não alinhavamos as palavras, passando de uma para outra. Pelo contrário, é como se preenchêssemos um todo com as palavras úteis. Alinhavam-se palavras na primeira fase do estudo de uma língua estrangeira, e isso sempre se deve a um método errado na direção do trabalho.

Finalmente, após essas reflexões, em que sentido as pesquisas que investigam a FP têm contribuído para melhor compreendermos o processo de ensino-aprendizagem de LEs? Mas, primeiramente, é necessário verificar como Vygotsky concebia a linguagem interior e egocêntrica, tema do próximo capítulo.

É preciso salientar, porém, que apesar das críticas levantadas nos próximos capítulos, não podemos esquecer que somos constituídos nas relações sociais e na/pela linguagem (incluindo o inter-discurso). Assim, para o professor de línguas que trabalha com adultos, é difícil não pensar na língua enquanto uma ‘ferramenta’ que irá possibilitar melhores chances de emprego, ascensão na carreira profissional, acesso a informações e conhecimento disponibilizados na LE e também poder fazer circular suas descobertas. Ou, ainda, que lhe possibilitará aprender a usar determinados recursos tecnológicos ou equipamentos, ou, que lhe permitirá realizar determinadas atividades profissionais, etc. Desta forma, muitas vezes não se aprende a LE por desejo, mas sim, para não ser excluído.

## CAPÍTULO 2 - Linguagem interior, Fala egocêntrica/privada

O foco deste capítulo é o delineamento da fala egocêntrica. Após tantas e tantas pesquisas discutindo esse ‘fenômeno’, imaginaríamos que as bases teóricas já teriam sido explicitadas. Porém, dada a sensação de desassossego em relação a alguns trabalhos sobre a FP na área de ensino/aprendizagem de LEs que se dizem embasar em Vygotsky, julgamos oportuno retomar suas discussões. Assim, partiremos das críticas que faz às concepções vigentes sobre a linguagem interior em sua época, para então trazer seu diálogo com Piaget, suas reflexões e descobertas em relação à fala egocêntrica. Em alguns momentos traremos, ainda, interlocutores mais recentes (como Smolka, Morato e Junefelt<sup>62</sup>).

Em seguida, traremos as características estruturais e as funções apontadas para a fala egocêntrica (e privada) e a linguagem interior (LI), tanto por Vygotsky como pelos pesquisadores cujos trabalhos revisamos. Abordaremos, também, a controversa relação interno-externo.

No entanto, acreditando que a discussão de Vygotsky em relação à LI e à fala egocêntrica possa ser aclarada se compreendermos como concebe a linguagem, iniciaremos o capítulo tentando destacar alguns aspectos, nos apoiando em Morato (1991)<sup>63</sup>. Uma concepção de linguagem não é explicitada nas obras de Vygotsky, podendo apenas ser sentida em alguns momentos, com base nos autores com quem dialoga. Ao mesmo tempo, esta sofre deslocamentos ao longo de seu percurso teórico. Podemos entrever uma fase em que a linguagem parece ter um aspecto mais instrumental, mas, em sua fase final, ganha proeminência a questão da significação, do sentido.

---

<sup>62</sup> Junefelt (2007) analisa a fala egocêntrica de uma criança cega que estuda há anos. Os dados neste trabalho foram coletados enquanto esta criança realizava um trabalho de escrita. O menino é filmado enquanto está ‘sozinho’ em um quarto, acompanhado apenas de seu companheiro constante, um boneco. A pesquisadora e a mãe do garoto estão em um cômodo adjacente, tomando um lanche e conversando.

<sup>63</sup> A pesquisadora, atuando no campo da Neurolinguística e envolvida com o trabalho com afásicos, Doença de Alzheimer e com Síndrome Frontal (atuando no Centro de Convivência de Afásicos - CCA, na Unicamp), busca compreender a função reguladora da linguagem (ou melhor, o *funcionamento* regulador da linguagem) a partir dos postulados vygotskianos, articulando-os com uma perspectiva enunciativo-discursiva de linguagem.

## 2.1 Como Vygotsky concebe a linguagem?

Se pretendemos compreender o funcionamento da FP ampliando nossa visão a partir das obras do Círculo, em que sentido tal articulação é possível? Um laço fundamental que os une é assumirem, como base para suas elaborações, o materialismo histórico-dialético. De acordo com Morato (2000), tal articulação é possível devido às “semelhanças de família” (que retoma de Wittgenstein<sup>64</sup>), ou ao “ar de família” (descrito por Lahud<sup>65</sup>), muitas vezes não assumido nos textos de Vygotsky. Esse “ar de família”, afirma Morato, permite, em alguns aspectos, ligar Vygotsky a Humboldt e Bakhtin (ver também Tchougounnikov, 2006), bem como às teorias enunciativas, visto sua recusa em conceber a linguagem meramente como signo.

Nesse sentido, acreditamos poder incluir Franchi nesta “família”, pois concebe a linguagem de uma forma que se aproxima em vários aspectos de suas discussões. Um dos pontos que os aproxima, é que, ao conceber a linguagem como interação e processo, Bakhtin, embora critique o subjetivismo idealista, filia-se à tradição humboldtiana (porém, dando-lhe uma perspectiva sociológica, afirma Faraco, 2005). Podemos perceber também em Franchi (neste de forma explícita) a influência de Humboldt, que concebe a linguagem como atividade (*energeia*). Além disso, para Humboldt, não comunicamos aos outros nossas experiências, mas, pela linguagem, as ‘constituímos’. ‘Damos forma’ a nós mesmos e ao mundo, aponta Franchi (ibid.:20).

Para Franchi, a linguagem não é uma entidade passiva, tampouco reflexo da realidade. Ela “não fixa um quadro universal”, nem “o recupera e o reescreve descobrindo-o na natureza das coisas”, nem é “mera recepção contemplativa de algo já dado como objeto” (Franchi, 1977:21). É, principalmente, uma atividade; é “trabalho”; ela é ativa, dinâmica, flexível, significante, criadora e livre. Sendo, para o autor, a “origem da consciência” ou do pensamento (assim como para Vygotsky e Bakhtin), serve para a elaboração, construção e regulação do pensamento.

---

<sup>64</sup> Em “Investigações Filosóficas”, 1975.

<sup>65</sup> LAHUD, M. “Da família jansenista”. *Caderno de Estudos Lingüísticos*, vol. 22, p. 173-181, 1992.

Contudo, observa Franchi (ibid.:25), nem sempre a linguagem “se utiliza de recursos expressivos suficientes para a identificação precisa dos objetos singulares referidos”. Porém, a despeito de sua indeterminação, são indicados “os limites de uma certa ‘regionalidade’”, que identificamos em função da situação, dos sistemas de referências, etc. Desta forma, como “nenhum enunciado tem em si condições necessárias e suficientes para permitir uma interpretação unívoca” e as palavras não possuem um único sentido, vários fatores (o contexto, a situação, as relações entre os falantes, o conhecimento partilhado, os diferentes sistemas de referência ou quadros axiológicos, etc.) atuam na determinação dos sentidos. Tais aspectos ficam mais salientes ao observarmos a criança, o aprendiz de LE e o afásico, pois tanto o pouco domínio lingüístico quanto as dificuldades de expressão, exigem um trabalho maior do interlocutor para que o sujeito possa realizar seu intuito discursivo.

Alguns dos aspectos em comum entre esses três autores são, pois, o fato de apontarem para o papel constitutivo da linguagem na formação da consciência e, portanto na constituição do sujeito; a indeterminação dos sentidos; como vão tentando pensar a questão da produção de sentidos; a oposição à concepção representacional de linguagem; sujeito e linguagem mutuamente se constituindo num processo que nunca está acabado; a relação pensamento(consciência)-linguagem; a linguagem enquanto produção/produto do trabalho social e histórico, se constituindo nas relações sociais, não existindo fora destas (e, logo, nem o homem fora das relações sociais e da linguagem).

Assim, a linguagem é tida como trabalho, atividade, processo, ação (pois interpreta, classifica, categoriza, conceitua, configura, discretiza, predica, ‘dá forma’, transforma, contingencia, etc.), sendo, ao mesmo tempo, transformada. Ou, nos termos de Humboldt, como “*energeia*”, atividade. Ela “‘dá forma’ ao conteúdo variável de nossas experiências, trabalho de construção, de retificação do ‘vivido’, que ao mesmo tempo constitui o sistema simbólico mediante o qual se opera sobre a realidade e constitui a realidade como um sistema de referências em que aquele se torna significativo” (Franchi, 1977:22).

Em relação a Vygotsky, como depreende Morato, a linguagem é ‘atividade organizadora, transformadora, significativa da relação entre o sujeito e a realidade. Ou seja, a relação inter e intra-mental não se dá em termos de mediação “entre indivíduos”, mas em indivíduos interpelados como seres sociais (ideológicos) desde sua origem’ (id. ibid.:48).

Para Morato, apesar de Vygotsky poder unicamente se basear nas concepções lingüísticas de seu tempo, de certa forma suas ‘intuições’ seguem na direção dos atuais estudos enunciativo-discursivos. Mesmo usando o termo ‘função’, Vygotsky distancia-se de seu emprego instrumental. Em sua época, como destaca a pesquisadora, as teorias “privilegiavam a função intelectual, representativa ou descritiva da linguagem” (id. *ibid.*:89). Nesse sentido, Vygotsky se aproximaria mais do campo da Pragmática, visto considerar as formas dialógicas da interação social, afirma Morato.

Ao mesmo tempo, ao tratar da fala egocêntrica Vygotsky releva a não coincidência entre o sujeito psicológico e o sujeito gramatical, o compartilhamento contextual e reconhecimento do subtexto pelos falantes, as diferentes possibilidades de interpretação (ou mesmo falta de entendimento) dependendo do contexto, as intenções dos falantes e seus pontos de vista. Noções que se aproximam do implícito de Ducrot, da implicatura de Grice, de heterogeneidade ou intertextualidade de Authier-Revuz e Maingueneau, do interdiscurso de Pêcheux ou do dialogismo Bakhtiniano, observa Morato.

Já a influência estruturalista, continua Morato, especialmente a de Jakobson, faz-se sentir em relação à concepção de língua como sistema dinâmico e por considerar a inter-relação, a articulação entre as diferentes funções, havendo sempre uma dominante e não uma predominante (da mesma forma que vimos para as funções psicológicas no item 1.3.2).

Vygotsky busca, também, vencer a dicotomia então estabelecida entre a “ação lingüística” ou verbal e “ato lingüístico” (isto é, sua estrutura), não desvinculando as duas. Morato traz, nesse ponto, uma passagem de Franchi (1977) em que este critica justamente a distinção entre ação verbal e forma lingüística. O que nos atrai em Franchi é este abordar o enfoque criativo da linguagem, além de sua ênfase na relação dialética entre exterioridade e interioridade e o não apagamento do sujeito (pois possui relação com a linguagem interior)

(...) se queremos imaginar esse comportamento [social] como uma ‘ação’ livre e ativa e criadora, suscetível de pelo menos renovar-se ultrapassando as convenções e as heranças, processo em crise de quem é agente e não mero receptáculo da cultura, temos então que apreendê-la nessa relação instável de interioridade e exterioridade, de diálogo e solilóquio: *antes de ser para a comunicação, a linguagem é para a elaboração; e antes de ser mensagem, a linguagem é construção do pensamento; e antes de ser*

*veículo de sentimentos, idéias, emoções, aspirações, a linguagem é um processo criador em que organizamos e informamos as nossas experiências. (...) O funcionalismo tem examinado, com detalhes, as “ações” em que a linguagem está, deixando à margem a ação que ela é. (Franchi, 1977:18-19, grifo nosso)*

Da mesma forma, Vygotsky tenta não separar ou distinguir a função comunicativa e a função representacional da linguagem. Tampouco separa a linguagem de seus contextos efetivos de uso, nem do pensamento, enfocando o significado da palavra como a unidade pensamento-linguagem (destacando a palavra como “reflexo generalizado da realidade”, Vygotsky, 2001:485); ou a palavra como o “microcosmo da consciência humana”. Avança ainda mais ao discutir a questão do sentido das palavras, vinculados à experiência. A significação, por sua vez, a partir de Humboldt, destaca Morato, resulta de várias sínteses:

*(...) a poeticidade (voltada para o valor criativo da linguagem e para a atividade subjetiva que forma um objeto no pensamento), a reflexividade (voltada para capacidade específica da linguagem de voltar-se sobre si mesma e para outros sistemas de signos não-verbais), a alteridade (voltada para a presença do outro), a reciprocidade (voltada para o diálogo). Assim, mais do que para comunicar, a linguagem serviria para significar (Morato, 2000:156).*

No entanto, para Morato (ibid.:67) Vygotsky não consegue vencer a dicotomia entre função comunicativa e representacional, apenas diluí-la; somente Bakhtin consegue vencer essa oposição. Não obstante, o ponto em comum entre ambos é considerarem a expressão externa como organizadora da vida mental, ‘espaço’ em que a vida mental e a vida sócio-cultural se articulam. Desta forma, se a unidade entre pensamento e linguagem (interioridade e exterioridade) reside na significação, Vygotsky ‘estabelece, à maneira de Bakhtin, uma fronteira dialética de “duas esferas da realidade”’, afirma Morato (ibid.:70).

Por outro lado, para a pesquisadora, Vygotsky consegue colocar “em pé de igualdade a função comunicativa e a reguladora” (id. ibid.:33) ao afirmar que o significado da palavra “é praticamente a origem da ação reguladora da linguagem, sugerindo que todo pensamento verbalizado é (auto)regulador. Não se trata de algo puramente metacognitivo: a organização interna da linguagem é fundamentalmente estruturada pelas regularidades

enunciativo-discursivas constantes nas interações humanas” (id. *ibid.*:69). Desta forma, “a comunicação não prescinde da regulação e vice-versa”.

Morato também reconhece que, em relação às discussões lingüísticas em sua época e aos diferentes teóricos com quem dialoga, Vygotsky em determinados pontos deles se aproxima e em outros deles se distancia, indicando conceber a linguagem “como atividade significativa, mediadora” e “constitutiva e estruturante”. Sendo, pois, constitutiva e estruturante dos processos cognitivos, a linguagem enquanto fenômeno mental só pode ser compreendida relacionalmente, visto que o interno não é mero reflexo do externo. Em nossa opinião, aproxima-se do movimento de refletir-refratar que Bakhtin explicita.

Ao mesmo tempo, se a vida mental é mediada simbolicamente (pela significação), isso “pressupõe uma região de indeterminação” tanto para o sentido lingüístico como, em decorrência, para os processos mentais. Sendo a atividade mental simbólica, Franchi (1986, *apud* Morato, 1991:15-17), ao buscar reformular a hipótese da modularidade da mente a partir de parâmetros sócio-interacionistas, ajuda a compreender essa tensão<sup>66</sup>

Resumindo, a linguagem é, neste trabalho, tida como constitutiva do plano mental e do sujeito; é atividade, processo, trabalho, ação; é dinâmica, criadora, significante, multifuncional e indeterminada (garantindo, assim, certo espaço para a atuação do sujeito).

Após essas considerações, passemos às reflexões de Vygotsky em torno da linguagem interior.

---

<sup>66</sup> “Um primeiro passo é reelaborar, nessa dimensão histórica e coletiva, as condições de sistematicidade da linguagem: explicar o fato de que a linguagem é uma atividade sujeita a regras sutis de produção e interpretação (...). A necessidade (contingente) de suas regras não é biológica nem lógica, mas histórica, cultural e antropológica. (...) não se podem ignorar essas restrições fortes à construção da linguagem: mas, em vez de situá-las em um módulo específico e inato, podemos derivá-las de outros aspectos da linguagem. Suponhamos que o mundo exista (...): um certo realismo crítico nos obriga também a supor que existimos nele e que esse mundo e nós mesmos nos organizamos com determinadas limitações físicas e biológicas. Isso impõe restrições a nossos modos de operar sobre o mundo e conseqüentemente ao sistema categorial em que o representamos. O próprio material concreto e físico, as articulações sonoras, os elementos discretos, a linearidade e a ordem sobre que operamos, em sua realidade cosal, impõe outras tantas condições a nossos modos de operar simbolicamente. Isto é, há limitações a nossas ações possíveis sobre o mundo; onde não chegam nossos braços e instrumentos, nossos olhos e binóculos, nossos ouvidos e megafones, o homem estende em sua ação pela ação simbólica da linguagem. Mas não há nenhuma razão para supô-la ilimitada. Uma última nota neste ponto: é também por aí que se podem explicar as “regularidades” nessa práxis coletiva e histórica. E se as expressões são, por força de sua forma e construção, indeterminadas em muitos sentidos, nem por isso elas deixam de orientar a interpretação, de modo muito preciso, para uma certa “regionalidade”. A idéia vaga de que a significação se constrói em cada contexto não só é irrealista: é anti-histórica, anti-sociológica, anti-antropológica. (...)”. (Franchi, 1986, *apud* Morato, 2001:15-17).

## 2.2 Sobre a linguagem interior

Embora seja a investigação sobre a fala egocêntrica que permite a Vygotsky e seus colaboradores compreender a linguagem interior (e a relação pensamento-linguagem), acredito que retomar primeiramente sua discussão a respeito da segunda contribui para melhor esclarecer, no nosso caso, o que considerar como fala privada. É preciso, pois, fazer o caminho inverso, que iniciaremos pela revisão feita por Vygotsky a respeito das concepções de linguagem interior vigentes no início do século XX.

Vygotsky (2001:422) ressalta a falta de clareza terminológica em relação à LI ou endofasia em sua época, podendo os mesmos termos ser aplicados aos mais diferentes fenômenos. Aparentemente, seu significado inicial está relacionado à memória verbal, ou seja, à reprodução das palavras na memória. Faz referência aos estudos de autores franceses que investigavam “em que imagens da memória – acústicas, ópticas, motoras ou sintéticas – se realiza a memorização das palavras” (id. *ibid.*:422). Afirma, porém, que “[a] memória verbal é um dos momentos determinantes da natureza da linguagem interior”, mas que além de não esgotar o conceito, não coincide com esta; são dois processos diferentes.

Explicando os mecanismos cerebrais que atuam na identificação de fonemas, processos articulatórios e compreensão da linguagem, Luria (1982:108), também argumenta que “seria incorreto assumir que os mecanismos cerebrais envolvidos nas funções reguladoras da fala sejam os mesmos envolvidos no processamento do som e significado na fala comunicativa”. Para Friedrich (2001:57), que também discute as diferentes concepções de LI, tal visão se aproxima de uma abordagem puramente psicológica das diferentes etapas e mecanismos de rememoração de palavras.

Na segunda acepção, a LI seria a linguagem sem som, muda, ou seja, “linguagem menos som”, de acordo com a definição de Müller. Na corrente behaviorista, é tida por Watson como semelhante à linguagem exterior, sem ser, no entanto, levada até o fim. Para Békhteriev, continua Vygotsky, seria o “reflexo verbal não revelado em sua parte motora”. Novamente Vygotsky afirma que este pode ser um dos “momentos subordinados no conceito científico de linguagem interior”, mas, igualmente, não esgota o conceito e nem



coincide com este. Por fim, a terceira acepção, defendida por Goldstein, é extremamente ampla, englobando todos os processos interiores que antecedem o ato de falar e não é concebida como uma modalidade específica de linguagem em relação com as outras.

Apontando que os aspectos sensoriais e motores possuem “importância submissa”, Vygotsky destaca os processos inversos entre a linguagem externalizada, que seria a transformação do pensamento em palavras (sua objetivação, sua materialização) e, ao contrário, sua volatilização em direção ao pensamento. Contrapondo-se, pois, às acepções acima referidas, Vygotsky (2001:424-425; 1987:55) defende que a linguagem interior é *uma atividade verbal específica*, original, que possui um *modo de funcionamento específico* e uma *estrutura igualmente específica*, estando, pois, “situada em uma relação complexa com as outras modalidades de linguagem”, mantendo com a linguagem externalizada “uma indissolúvel unidade dinâmica de transições de um plano a outro” (Vygotsky, 2001:445).

Ao retomar a discussão de Vygotsky, Friedrich (2001:58) enfatiza justamente que a LI representa, para Vygotsky, um tipo específico de ação verbal, não confundível com uma ação mental, retirando-a do domínio da psicologia e da filosofia e introduzindo-a no campo das investigações lingüísticas. Semelhantemente, Morato (1991:73) afirma que “Vygotsky postulou uma natureza lingüística para a FR [função reguladora], para ir além é necessário propor uma formulação lingüística para ela”, que implicaria, portanto, em “uma suspensão da distinção entre o que seja LI [linguagem interna] e LE [linguagem externa]”.

Minick (2002[1996]:45), por sua vez, salienta que Vygotsky argumenta “que as características exclusivas do discurso egocêntrico e interior podem ser entendidas em termos da mudança de suas funções na atividade do indivíduo (...): mediação do comportamento social para a mediação do comportamento individual”. Em nossa opinião (que buscaremos esclarecer nas análises), com base nos trabalhos do Círculo de Bakhtin, a questão central nessa nova função da linguagem e responsável pelas características estruturais que Vygotsky se esforça por descrever, reside na mudança de interlocutor<sup>67</sup>.

Em relação à LI no adulto, Vygotsky (1987:58-59) indaga se pensamento e processos lingüísticos podem ser equiparados. Sua resposta negativa fornece mais subsídios

---

<sup>67</sup> Também Morato (1991) argumenta que as diferenças funcionais e estruturais, apontadas por Vygotsky entre a fala comunicativa e a fala egocêntrica e interna, seriam mais de natureza discursiva do que estrutural.

para compreendermos a fala egocêntrica. Representando o pensamento e a linguagem como dois círculos que em determinado ponto se cruzam e se unem - sendo exatamente aí que temos o pensamento verbal (ou seja, mediado pela linguagem e cuja unidade é o significado da palavra) - Vygotsky aponta que existe uma vasta área do pensamento que não mantém relação com a fala e vice-versa<sup>68</sup>. Desta forma, a fala egocêntrica da criança permite perceber como duas linhas genéticas que vinham se desenvolvendo em paralelo - a inteligência prática (ou pensamento pré-verbal) e a linguagem pré-intelectual - encontram-se e dão origem à forma especificamente humana de funcionamento mental. A linguagem transforma a organização da consciência; suas funções são agora mediadas simbolicamente.

Vygotsky observa, porém, que nem toda atividade verbal mantém relação com o pensamento, como no caso da recitação de um poema decorado (e aqui acreditamos que esteja falando da repetição de versos, não envolvendo qualquer reflexão) ou durante a repetição mental de frases ensinadas para fins experimentais. Há, ainda, a fala “lírica”, originada pela emoção, que Vygotsky afirma não poder ser classificada como uma função intelectual (entretanto, talvez essa afirmação devesse ser relativizada face ao seu trabalho sobre as emoções, tarefa que foge ao escopo deste trabalho). Não existe, ao mesmo tempo, correlação entre linguagem interior e movimentos de língua ou laringe e o pensamento não precisa, necessariamente, funcionar com imagens verbais.

Silvestri e Blanck (1993:69-70) também retomam a questão da linguagem ‘sem som’, discordando de tratar de linguagem interna. Trazem para a discussão uma perspectiva neurolingüística<sup>69</sup>, da qual podemos depreender a questão central do sentido, enfatizada por Vygotsky em relação à linguagem interior. Tomando por base a discussão de Vygotsky

---

<sup>68</sup> E aqui Morato (1991:52) aponta que essa relação (pensamento-linguagem) “não é direta, mecânica e transparente. Antes, guarda as tensões, as negociações, as regulações dispostas na construção do sentido no decurso do desenvolvimento lingüístico-cognitivo”. Como veremos adiante, a transição do pensamento à palavra passa pelo significado.

<sup>69</sup> Las unidades fisiológicas que sustentan fenómenos del lenguaje son, en el caso del habla sin sonido, estereotipos verbales diferenciados. Estos estereotipos pueden corresponderse con estereotipos motores verbales, los que incluyen información propioceptiva acerca de la efectiva pronunciación de las palabras, y se produce así la elocución. En cambio, el lenguaje interior consiste, desde este punto de vista, en flujos de neurosemas [substrato neurofisiológico da circulação de informação semântica no cérebro], es decir, en trayectorias de la información semántica por la red neuronal. Su cristalización en estereotipos verbales no es obligatoria, sino más bien ocasional. Lo que muestra su mayor distancia con respecto al lenguaje externo (véase Azcoaga, 1979).

sobre a intersecção entre linguagem e pensamento, os autores afirmam que entre a fala sem som e a LI existem formas de transição, uma vez que existe também o pensamento prático (não-verbal) e processos lingüísticos não relacionados com o pensamento. Eles, porém, não avançam nessa discussão. Observam, contudo, que entre o pensamento e a LI existem diferentes operações intercambiáveis ocorrendo quase que simultaneamente no plano mental, demonstrando a dificuldade em se tentar ‘localizar’ ou ‘recortar’ a LI.

Criticando, pois, as concepções vigentes em sua época, Vygotsky (2001:473) insiste na especificidade dessa atividade verbal, afirmando possuir uma função intelectual e intrapessoal, em relação complexa com outras formas de atividade de linguagem e cujo funcionamento e características lingüístico-estruturais, poderiam ser depreendidos a partir da fala egocêntrica. Poderíamos pensar, conseqüentemente, que a partir da leitura de sua obra, houvesse um consenso em relação a esse modo de ser da linguagem. Friedrich (2001) destaca, porém, que pesquisas atuais em torno do tema continuam apresentando certa ambigüidade. Cita, por exemplo, a entrada de J.-E. Gombert<sup>70</sup> no dicionário de psicologia, equacionando a LI com a imagem verbal em ação na atividade de pensamento. Dentre as interpretações da LI há, pois, uma que consiste precisamente na questão da “*evocação verbal interna*” – a primeira e também, de certa forma, a terceira acepção criticada por Vygotsky. De acordo com Friedrich, a LI é tratada como um subproduto da linguagem exteriorizada, ignorando-se sua especificidade no campo psicológico e lingüístico.

Algumas pesquisas em nosso campo parecem, semelhantemente, manter a posição acima, tomando, por exemplo, como pertencente ao âmbito da LI, a repetição silenciosa de palavras (enquanto uma modalidade de ensaio subvocal) objetivando a memorização. Não acreditamos, porém, que a ‘repetição *per se*’, como no caso da repetição visando à memorização e para treinar a pronúncia (embora sejam causadoras de problemas para o aluno) possam ser consideradas como LI sob a perspectiva de Vygotsky. A meu ver, a tentativa de memorização e o treino da pronúncia são processos relacionados à apropriação da linguagem, envolvendo, por exemplo, processos fonológicos, articulatórios, memória, etc. Podemos considerá-la como um recurso estratégico com o objetivo (ou motivação) de

---

<sup>70</sup> DORON, Roland; PAROT, Françoise. *Dictionnaire de psychologie*. Paris: Presses Universitaires de France, 1998.

apre(e)nder a LE. O que parece, contudo, acontecer em algumas pesquisas, é que operações ou processos subordinados à linguagem interior são tratados como sendo ela própria.

O que podemos perceber na fala privada é que a repetição pode fornecer indícios de que algo está sendo travado no âmbito interior. Entretanto, ao desenrolar total desses eventos não temos acesso. A repetição pode ter uma função reguladora quando implica, por exemplo, em não nos esquecermos de efetuar uma determinada ação ou, ao contrário, justamente para não fazermos algo. Pode, ainda, ser usada para objetivar ou circunscrever algo, mantendo nossa atenção ou foco sobre algo que desejamos, por exemplo, examinar, elucidar, compreender, relacionar, significar. E essa atividade do sujeito normalmente não nos é revelada, sendo a repetição, por conseguinte, apenas uma pista. É indicativa, pois, de que algo se apresenta como um ‘problema’ (ver episódio 1, no Capítulo 6).

Se concebermos a repetição como uma retomada, esta pode indicar processos de significação. Entretanto, seu estatuto só poderá ser verificado se a tomarmos como um enunciado e não como uma categoria isolada. Ademais, sob uma perspectiva bakhtiniana, a repetição nunca é mero ‘eco’ (Bakhtin, 2000:354). Pertence a vozes distintas, é sempre um novo acontecimento, um novo enunciado (com sentidos diferentes, aspecto posteriormente discutido por Ducrot, ao definir a enunciação como “acontecimento histórico”). Qualquer frase ou palavra, enquanto enunciado, “jamais pode ser repetida, reiterada, duplicada: sempre teremos um novo enunciado (mesmo que em forma de citação)” (Bakhtin, 2000:335). Mas, destacamos, enquanto *enunciado* e não meramente palavra da língua.

Retornemos, porém, à discussão sobre a linguagem interior. Ao discorrer sobre o pensamento, Vygotsky menciona algo que consideramos importante para refletir sobre a FP. O pensamento “procura combinar uma coisa com outra, tem o movimento, um corte, um desdobramento, estabelece uma relação entre uma coisa e outra, em suma, desempenha alguma função, algum trabalho, resolve algum problema” (Vygotsky, 2001:475). Desta forma, dada a íntima relação entre fala egocêntrica e pensamento, em nossa opinião a primeira desempenharia, semelhantemente, as funções apontadas para o pensamento.

Vygotsky fornece ainda mais uma pista, no momento em que destaca que a função da fala egocêntrica é semelhante à da linguagem interior:

(...) é menos um acompanhamento, é uma melodia independente, uma função autônoma que serve aos objetivos da orientação intelectual, da tomada de consciência da superação das dificuldades e dos obstáculos, da reflexão e do pensamento, em suma, é uma linguagem para si, que da forma mais íntima serve o pensamento da criança (Vygotsky, 2001:430).

Já a LI seria “(...) até certo ponto, um pensamento por significados puros (...) momento dinâmico, instável, fluido, que se insinua entre os pólos extremos melhor enformados e estáveis do nosso estudo do pensamento verbal: entre a palavra<sup>71</sup> e o pensamento” (id. ibid.:474). Vygotsky destaca, porém, que embora haja uma unidade entre as unidades de discurso e de pensamento, elas não são coincidentes; não se sobrepõem. Esses processos “estão ligados por complexas transições, complexas transformações” (id. ibid.:475); não se trata da passagem direta de um a outro. O pensamento (cujo núcleo é o sentido) é integral, onde as coisas são tidas em sua simultaneidade (sincronicamente). Assim, ao buscar expressão, precisa ser decomposto ou discretizado na linguagem (diacronicamente). Essa complexa transição de decomposição do pensamento e sua recriação em palavras, passa pelo significado. Em suas palavras,

Exatamente porque um pensamento não coincide não só com a palavra mas também com os significados das palavras é que *a transição do pensamento para a palavra passa pelo significado*. No nosso pensamento, sempre existe uma segunda intenção, um subtexto oculto. Como a passagem direta do pensamento para a palavra é impossível e sempre requer a abertura de um complexo caminho, surgem queixas contra a imperfeição da palavra e lamentos pela inexpressibilidade do pensamento (...) (id. ibid.:478, ênfase nossa).

Desta forma, às vezes as palavras ‘faltam’ e o pensamento não se realiza na palavra. Respectivamente, da mesma forma que uma única frase pode exprimir pensamentos diferentes, um pensamento pode encontrar expressão em variadas frases. Para uma melhor compreensão dos aspectos envolvidos na concretização do pensamento, basta relembramos os fenômenos observados na oralidade apontados, por exemplo, por Geraldini (1990) e pelos trabalhos do projeto NURC (Estudo da Norma Lingüística Urbana Culta).

---

<sup>71</sup> Ou ‘fala’, como aponta Dellari (2000:122). O termo “*rietch*” em russo pode ser traduzido como linguagem, palavra, discurso e fala (aproximando-se do sentido de ‘parole’ de Saussure).

Concordando, pois, que a fala não é a vestimenta de um pensamento já pronto e acabado e este se realiza na palavra, envolvendo complexas transições e transformações e, considerando que existem variadas frases que podem dar expressão a um pensamento, há um intenso trabalho envolvendo linguagem e sujeito que se revela, em maior ou menor medida, no enunciado. Assim, existem fenômenos lingüísticos que apontam para processos psicológicos (que, por seu turno, são discursivos), os quais podem apenas ser inferidos. Ao mesmo tempo, há todas as considerações que o sujeito faz a respeito de seu(s) interlocutor(es) e a antecipação de sua resposta, que podem reorientar seu dizer no ‘meio do trajeto’, poderíamos dizer. Todos esses movimentos ficam realçados especialmente na fala do sujeito que inicia a aprendizagem de outra língua ou no sujeito afásico<sup>72</sup>, por exemplo. No entanto, ocorrem todo o tempo. A única diferença é que nos casos citados, parecem ocorrer quadro a quadro, em câmera lenta, permitindo-nos percebê-los mais facilmente. Ao mesmo tempo, ambos são geralmente tidos socialmente como o ‘comunicador deficiente’ (como apontamos no tópico 1.2), àquele ao qual algo falta, e não como ‘ser de linguagem’.

Vimos, portanto, que ainda hoje a concepção de linguagem interior, mesmo quando se diz baseada em Vygotsky, traz marcas das acepções que este justamente criticou (como a ‘*memória verbal*’ ou a ‘*linguagem sem som*’). Esse fato, aliado a uma concepção instrumental de linguagem, acreditamos, faz com que alguns pesquisadores apontem como linguagem interior ou fala privada, fenômenos, em nossa opinião, subordinados. Tal posicionamento acaba acarretando ainda outros problemas, como o das funções então atribuídas à fala privada, como poderemos depreender no capítulo 3. Nossa compreensão da linguagem interior, por sua vez, a partir das considerações aqui realizadas, leva-nos a considerá-la como indo ao encontro do que Bakhtin discute como ‘discurso interior’.

No entanto, antes de ampliarmos nosso foco a partir dos trabalhos do Círculo de Bakhtin (tópico 4.1), vejamos as particularidades apontadas em relação à LI e, decorrentemente, à FE. O que as diferiria estrutural e funcionalmente da fala exteriorizada?

---

<sup>72</sup> A respeito da linguagem e afasia sob uma perspectiva enunciativo-discursiva, consultar os trabalhos realizados no IEL/UNICAMP, no CCA-Centro de Convivência de Afásicos. ([http://www.unicamp.br/iel/labonecca/centro\\_convivencia\\_afasico.htm](http://www.unicamp.br/iel/labonecca/centro_convivencia_afasico.htm))

## 2.3 Características da Linguagem Interior

A linguagem interior, segundo Vygotsky (1987:172-183), possui algumas características que a diferem da linguagem exteriorizada - não é sua mera duplicação ou *uma fala sem som*, como vimos no tópico anterior. Elas são “diferentes em termos *funcionais* (adaptação social em oposição à individual) e *estruturais* (a economia extrema, elíptica, da fala interna, que altera o padrão da fala a ponto de torná-la quase irreconhecível)”. Para Morato (1996:35), entretanto, essa argumentação “mais aponta instâncias discursivas” que diferenciam linguagem externa e interna, do que diferenças estruturais. Vejamos, pois, como Vygotsky descreve a linguagem interior em termos estruturais e como sua descrição é retomada por alguns pesquisadores. O que cada pesquisador vai salientar, por sua vez, depende da forma como concebe a LI e a linguagem.

Em relação aos aspectos fonéticos e semânticos, Vygotsky, apoiando-se também em estudos relativos a transtornos de linguagem, conclui que embora estejam intimamente ligados entre si e representem “dois momentos de uma complicadíssima atividade única, não coincidem, contudo, um com o outro”, não são homogêneos em relação à sua natureza psíquica e seu desenvolvimento não se dá em paralelo. Na linguagem interior os elementos fonéticos são reduzidos, uma vez que não há a necessidade de se pronunciar as palavras completamente. Vygotsky vê, pois, uma relativa independência entre a significação da palavra e seus aspectos fonéticos na linguagem interior. Refuta, portanto, a posição adotada por alguns estudiosos de que o “aspecto semântico da linguagem é o simples reflexo de sua natureza exterior” (id. *ibid.*:72; ver também Vygotsky, 2001, cap. 7). Lembra, ainda, que no percurso do desenvolvimento da linguagem da criança, ela vai da palavra à frase. No entanto, suas palavras iniciais já constituem, semanticamente, uma frase.

Mas, sua principal característica é ser predicativa (não no sentido de partes da sentença, mas em relação a suas propriedades semânticas) uma vez que o sujeito e a situação são sempre conhecidos pelo falante – seria uma distinção entre o dado e o novo

(ou tema e rema, como aponta Luria, 2001:112<sup>73</sup>; ou tópico e comentário) -, definido por Vygotsky como o predicado psicológico, que não coincide, necessariamente, com o predicado gramatical. “Nunca nos cabe comunicar a nós mesmos de que se trata. Isto está sempre subentendido e forma o campo da consciência” (Vygotsky, 2001:317). A percepção mútua do sujeito e da situação em um diálogo está sempre presente na LI, sendo “uma regra geral que ocorra uma ‘comunicação’ praticamente sem palavras, até mesmo no caso dos pensamentos mais complexos” (Vygotsky, 1987:180).

Em relação à natureza predicativa da LI, Silvestri e Blanck (1993) apontam o funcionamento do diálogo, que sempre privilegia o predicativo, destacando-o sintática ou prosodicamente. Ao nos dirigirmos a alguém, sempre presumimos o quanto já sabe sobre algo e, a partir disso ‘planejamos’ nossa fala, levando em consideração as circunstâncias concretas da enunciação. O contexto compartilhado pode ser menor ou maior e, conseqüentemente, maior ou menor a predicatividade. E, continuam os autores, a situação máxima de contexto compartilhado é o diálogo conosco mesmos, a LI (id. ibid.:71).

Assim, se a linguagem interior é predicativa, formulando apenas o que é novo, o que seria o novo para mim mesmo? Essa é uma questão levantada por Silvestri e Blanck (1993:71). Com base em Wertsch (1979), respondem que novas informações ingressam na consciência a partir das necessidades advindas da atividade orientada a uma meta consciente, das ações que estamos efetuando naquele momento.

A discussão de Frawley (1992) segue na mesma linha, pois prefere ver a questão sob o prisma da “retenção do foco” (sendo visto como um marcador usado para enfocar, destacar, evidenciar) ao invés da distinção dado/novo. O fato de considerar o foco tão importante deve-se ao que chama o próprio propósito da FP, que seria equipar o falante com uma expressão simbólica externalizada para ajudá-lo na execução de uma tarefa. Para o autor, o foco desempenha papel central na FP (possui função metapragmática) e mereceria ter destaque na análise estrutural. Aponta, ainda, que diferentes línguas possuem diferentes formas de indicar relações metapragmáticas, diferentes marcadores discursivos.

---

<sup>73</sup> Ao discutir a predicação, usando as noções de tema e rema, Luria comenta que a linguagem interior também possui a função semântica de pontuar algo novo. Desta forma, conhecido o “tema”, ou o sujeito psicológico, nos termos de Vygotsky, a linguagem interior indica a direção das ações a serem tomadas. Isso não significa, acrescenta Luria, que a linguagem interior não possa ser transformada em fala expandida.



McCafferty (1994:422) salienta que a FP de adultos às vezes apresenta forma gramatical não reduzida, mas isso depende da tarefa em que estão envolvidos. Afirma que se o processo de pensamento não estiver particularmente orientado a um problema imediato, “seu enunciado poderá refletir essa falta de pressão e aparecer em uma forma sintaticamente mais completa”. Por outro lado, “se o indivíduo estiver no meio de uma descoberta ou imerso em um projeto difícil, então há maior chance do enunciado ser abreviado, mais próximo à fala interna em sua forma lingüística”. Appel e Lantolf (1994:438), por sua vez, apontam que quanto mais difícil a tarefa, mais completamente a LI é externalizada, podendo, às vezes, “re-emergir em sua forma totalmente comunicacional”.

Considerando a fala privada como social em sua origem, Frawley (1992) argumenta que deveríamos observar quais características da fala social são trazidas para esse âmbito; o que é apropriado (não excluído), nessa passagem para a LI, para que ela “possa executar sua tarefa de construção e gerenciamento de uma voz”, no processo de encontrar uma voz para construir um Eu (*self*).

Voltando às características da fala interna, Ushakova (1994:141) afirma que Baev (1967:11) aponta o uso de pronomes demonstrativos (ou o que conhecemos como dêíticos), que “geralmente acompanham a atividade de separar no pensamento diferentes partes de um objeto e estabelecer as relações entre eles”. Esse dado também é comentado por Piaget (1999:38), ao dizer que as anotações das falas das crianças seriam incompreensíveis, não fossem as extensas anotações de campo, pois “[t]udo se exprime por alusões, por pronomes e demonstrativos: *ele, ela, o meu, o dele* etc. (...)”.

Devido a sua natureza predicativa, a LI apresenta ainda outras características: é condensada, abreviada, fragmentada, desconexa, elíptica ou incompleta, possui uma sintaxe diferenciada<sup>74</sup> e um reduzido número de palavras, podendo às vezes parecer um dialeto. Em relação à abreviação, novamente Silvestri e Blanck (1993) evidenciam o diálogo como o modelo para a LI, visto que o “contexto verbal compartilhado por los interlocutores possibilita

---

<sup>74</sup> “A gramática do pensamento não coincide na linguagem interior e na escrita, a sintaxe do significado da linguagem escrita é bem diferente da sintaxe da linguagem escrita e da falada. Nesta sintaxe dominam absolutamente as leis da construção do todo e das unidades de significação. Em certo sentido, pode-se dizer que a sintaxe da linguagem interior é diametralmente oposta à sintaxe da escrita. Entre esses dois pólos situa-se a sintaxe da fala” (Vygotsky, 2001:316).

esta abreviação”. E esse modelo econômico de abreviação aumenta quando aplicamos o modelo dialógico a nós mesmos (id. *ibid.*:72). Mas, lembramos, quando os interlocutores possuem grande conhecimento mútuo tal abreviação pode ser extrema, pois compartilham um mesmo ‘contexto mental’ (por falta de outra expressão), ou, como afirma Friedrich (2001:67), possuem uma “estreita comunhão psicológica”; uma espécie de comunhão aperceptiva (observação semelhante também feita por Vygotsky. Basta lembrarmos do exemplo do diálogo entre Levin e Kitty em *Ana Karenina*, de Tolstói).

Porém, tomemos o exemplo do famoso diálogo descrito por Dostoievsky (retomado por vários autores, dentre eles Vygotsky e Bakhtin), dos seis amigos que usam uma mesma palavra de baixo calão, cada um deles com um significado diferente e que, no entanto, se entendem perfeitamente. Nesse diálogo, como lembra Bakhtin, a entonação possui papel fundamental. Também para Friedrich (id. *ibid.*), a predicação envolve a entonação: “o conteúdo íntimo do pensamento é expresso pela entonação”, afirma a autora.

Silvestri e Blanck (1993), contudo, fazem algumas ressalvas em relação à abreviação no diálogo. Primeiramente, a informação dada não pode ser suprimida totalmente, devendo haver certo grau de redundância para a inter-compreensão. E, o que consideramos relevante e talvez possamos verificar como se dá na fala privada em adultos, “a gramaticalidade do enunciado tampouco admite transgressões violentas” (id. *ibid.*:72). Grésillon (2003) menciona que nos manuscritos de autores que analisou, essa linguagem não é agramatical. Mas os autores acima apontam que no cochicho infantil (e aqui parece ser mantida a linearidade falar em voz alta, sussurro, internalização) observa-se que certos elementos morfossintáticos portando pouca ou nenhuma informação podem desaparecer completamente. Nós acreditamos, porém, que em conversas informais, especialmente entre interlocutores com maior grau de intimidade, esses também são suprimidos.

Em relação às peculiaridades semânticas, Vygotsky (com base em Paulham) enfatiza a prevalência do sentido sobre o significado, realçando sua relativa independência, bem como a natureza contextual e circunstancial da linguagem, como regra constante na LI:

(...) o sentido de uma palavra é a soma de todos os fatos psicológicos que ela desperta em nossa consciência. Assim, o sentido é sempre uma formação dinâmica, fluida, complexa, que tem várias zonas de

estabilidade variada. O significado é apenas uma dessas zonas do sentido que a palavra adquire no contexto de algum discurso e, ademais, uma zona mais estável, uniforme e exata. (...) o significado é apenas uma pedra no edifício do sentido. (...) A palavra incorpora, absorve de todo o contexto com que está entrelaçada os conteúdos intelectuais e afetivos e começa a significar mais e menos do que contém o seu significado quando a tomamos isoladamente e fora do contexto (...) (Vygotsky, 2001:465-466).

Além disso, as palavras podem ser combinadas (aglutinação) formando novas palavras que expressam idéias complexas, designando todos os elementos contidos em uma determinada idéia. Outro aspecto importante é o que Vygotsky (id. *ibid.*:183) chama de "influxo de sentido", em que "os sentidos das diferentes palavras fluem um dentro do outro - literalmente 'influenciam-se'-, de modo que os primeiros estão contidos nos últimos, e os modificam"; a palavra torna-se "uma espécie de coágulo concentrado de sentido" (Vygotsky, 2001:470). Isso leva à saturação de sentidos das palavras, sendo necessárias, na linguagem exteriorizada, várias palavras para poder explicar apenas uma e pode, por conseguinte, tornar a linguagem interior ou a FP incompreensíveis a outras pessoas.

Luria (2001:188-192), aborda a questão do influxo de sentidos ou da influência do sentido em termos de frases (ou, a nível discursivo, como hoje compreendemos). Desta forma, cada frase inclui em seu sentido o sentido da frase anterior, exercendo, assim, influência na compreensão de um texto.

No entanto, as características apontadas por Vygotsky têm sido questionadas por alguns pesquisadores. Porém, como vimos, ele mesmo exemplifica que não há distinção em relação à linguagem exterior e interior quando duas pessoas se conhecem muito bem e o contexto é tão profundamente compartilhado. Como já apontamos, ele destaca um aspecto fundamental na distinção entre a LI e a linguagem exteriorizada. A linguagem exteriorizada seria a materialização, a objetivação do pensamento e a LI seria um processo inverso, de volatilização ou evaporação da linguagem no pensamento (Vygotsky, 2001:474). Friedrich (2001:68) realça, ainda, que para Vygotsky a questão do desenvolvimento do aspecto semântico da palavra na ontogênese seria a característica principal da LI. Isso coloca em questão, na opinião da pesquisadora, não o processo de interpretação pelo locutor e interlocutor do que é dito, mas "o que é pensado por intermédio desta frase"?

Temos, portanto, algumas características como a condensação, a predicação, a predominância do sentido sobre o significado, o influxo e saturação de sentidos, o enlace entre os significados, a aglutinação, sintaxe reduzida ou fragmentada, redução fonética, etc., apontadas por Vygotsky e que se manifestariam de forma semelhante na fala egocêntrica. Porém, como vimos, não são características exclusivas desta.

É preciso notar, porém que um aspecto que Vygotsky vai buscando elaborar em seus trabalhos é o da não-coincidência entre os aspectos semântico e fásico, entre a gramática do pensamento e da fala, entre sujeito e predicado gramatical e psicológicos (ou entre o aspecto lógico e sintático). Ao mesmo tempo, a não-coincidência entre pensamento e os significados (que envolvem processos de generalização), a impossibilidade de expressar o pensamento diretamente, a ‘transição’ do pensamento à fala (do motivo, à formulação do pensamento mediado pelos significados e então sua realização na fala<sup>75</sup>), bem como o ato de compreensão envolver o conhecimento da motivação do locutor; compreender o subtexto, seu sentido ‘oculto’ (a propósito, ver também Luria, 2001:188-200).

Entretanto, muitos pesquisadores em nossa área se detiveram exatamente nas características estruturais em detrimento dos aspectos funcionais da FP. Além disso, considerando que Vygotsky (1996:188) considera que “[a] análise semiótica é o único método adequado para estudar a estrutura do sistema e o conteúdo da consciência” e, se o significado das palavras evolui (modificando, por sua vez, a consciência), há mais aspectos que têm sido negligenciados na maioria dos estudos sobre a fala privada como, por exemplo, o processo de significação (que não pode prescindir do outro, da “cooperação entre consciências”; do “processo de alteridade da consciência”, Vygotsky, 1996:187).

Vejamos, a seguir, como os estudos de Vygotsky e seus colaboradores sobre a fala egocêntrica podem lançar luz sobre esse modo de realização da linguagem.

---

<sup>75</sup> A. A. Leontiev e Ryabova (2003[1970]), que diferenciam ‘programa interno’, ‘fala interna’ e ‘pronúncia interna’ ou ‘falar consigo mesmo’, descrevem essa passagem em várias etapas ou fases: (a) motivo; (b) intenção de fala (“desejo vago” ou “sensação de uma tarefa”); (c) programa interno do ato de fala (que afirmam corresponder ao que Vygotsky chama de “pensamento mediado pela fala interna”; a representação da intenção de fala no código de ‘sentidos’ pessoais); (d) implementação (semântica, gramatical, acústico-articulatória e morfológica) do programa interno; (e) implementação acústica do enunciado.

## 2.4 Fala egocêntrica

A discussão em torno da fala egocêntrica e interior faz parte de um problema que ocupa as reflexões de Vygotsky: a relação entre linguagem e pensamento. Estabelecendo um diálogo com várias correntes da psicologia e vários autores que buscam compreender tais questões, ele pergunta, “(...) como explicar o surgimento do caráter racional, com sentido, do pensamento, a presença do sentido na atividade dedicada preferencialmente a estabelecer o sentido das coisas”? Como “(...) compreender o aparecimento de uma atividade do pensamento orientado para um fim racional junto com outras funções psíquicas?” (Vygotsky, 1998:61-62).

Mas antes de passarmos às suas descobertas, faz-se necessário iniciar essa discussão a partir de suas críticas aos primeiros trabalhos de Piaget, por este considerar que o egocentrismo do pensamento e da atividade é predominante na lógica infantil. Ou seja, para Vygotsky, toda a construção teórica de Piaget é sustentada sobre o conceito de egocentrismo<sup>76</sup> e é isso que tenta refutar. Convém lembrar, no entanto, que a concepção de fala egocêntrica de Piaget não significa fala não direcionada ao outro, uma vez que admite que a criança pensa que está falando com o outro e que está sendo compreendida. Nem é considerada, como veremos, uma atividade ‘privada’ (isto é, que necessariamente ocorre em isolamento, sem a presença de outros). Assim, o ‘falar *para si mesmo*’ poderia ser substituído, conforme sugestão de Zazzo, afirma Piaget (1962), por ‘falar *de acordo com si mesmo*’ (ou seja, de acordo com seu ponto de vista), visto Piaget enfatizar a falta de descentramento, de capacidade para alterar a perspectiva mental, sendo esta capacidade que iria, então, em direção à co-operação intelectual<sup>77</sup> (ou trabalho co-participativo)<sup>78</sup>.

---

<sup>76</sup> Como lembra Banks-Leite (1993:2), o termo egocentrismo nunca foi claramente definido por Piaget, sendo usado para “descrever a gênese do pensamento infantil, que passaria de egocêntrico a formas mais socializadas”. Essa noção foi influenciada pelo “a-dualismo” de Baldwin.

<sup>77</sup> Conforme aponta Kesselring (2008:44), “Em suas primeiras obras, Piaget tentara explicar o desenvolvimento do pensamento lógico a partir da cooperação. Nos anos 40, inclinava-se fortemente a inverter o vínculo básico entre cooperação e lógica (...)” A capacidade de colaboração (= cooperação), “depende também da formação de uma determinada espécie de operação mental”.

<sup>78</sup> Junefelt (2007) acredita que ao usar a noção de “co-operação intelectual” Piaget, na verdade, estaria se referindo ao que conhecemos como “intersubjetividade”. Faz referências, também, a vários estudos que

Mais tarde, aponta Kesselring (2008:99), Piaget refere-se ao egocentrismo como uma “simples não-diferenciação entre o ego e o alter”. Já a forma mais fraca de egocentrismo seria a “incapacidade de estimar corretamente o ponto de vista de outrem em contraste com o próprio”. Para Piaget, portanto, as raízes do egocentrismo estariam na a-socialização da criança e no caráter peculiar de sua atividade, que é egocêntrica<sup>79</sup>. Ou seja, ela não consegue inverter relações (referentes à representação espacial e ao pensamento lógico), não se coloca do ponto de vista do interlocutor, nem tenta agir sobre ele. O que caracteriza a atitude egocêntrica, afirma Banks-Leite (1993:2), é a indiferenciação entre o ‘eu’ e o ‘outro’, “e não uma falta de sociabilidade no sentido corrente do termo”.

Cabe, aqui, trazer as observações de Kesselring (2008:96) referentes ao egocentrismo que, de forma geral seria “algo como insistência preconcebida no seu próprio ponto de vista”. Mas essa insistência possui dois aspectos:

(...) uma “deformação da realidade em função da (própria) ação e do próprio ponto de vista” (1945, p. 358), e se assemelha à situação de esquecimento de si próprio. Nas palavras de Piaget, “devido a um mecanismo aparentemente paradoxal [...], o sujeito [...] se conhece menos no momento em que está mais centrado em si mesmo”. (1937, p. 12)

Já em relação ao segundo aspecto, o autor menciona que é geralmente mal compreendido, pois egocentrismo não significa “autoconsciência deficiente”, mas sim a “expressão de uma reflexão deficiente. Tal deficiência de reflexão manifesta-se numa linha divisória incerta entre o subjetivo e o objetivo”.

---

evidenciam que desde os primeiros momentos de vida a criança já age de forma co-operativa, rebatendo a noção de ‘autismo’. Fato também observado nas pesquisas desenvolvidas por Cíntia Rodriguez (2006) na Espanha e Christelle Dodane (CNRS – France: <http://cled.free.fr/cdodane/recherche/visite.html>) usando dados do Projet Léonard (<http://anr-leonard.ens-lsh.fr/>).

<sup>79</sup> Temos que ter em mente, por outro lado, que o conceito de socialização de Piaget difere de Vygotsky, pois para o primeiro, a socialização significa um comportamento adaptado ao outro, implica co-operação intelectual (‘operação conjunta’), compreensão da perspectiva do outro. E é nesse sentido que Piaget conduz sua discussão do egocentrismo na criança, sendo sua principal preocupação a co-operação intelectual (cf. Piaget, 1962). (Sua interpretação do egocentrismo como característica geral do pensamento infantil também se altera após meados de 1930, cf. Kesselring, 2008).

Mas como Piaget definiu inicialmente a fala egocêntrica? Piaget (1999) a divide em três categorias: a repetição (ou ecolalia), o monólogo<sup>80</sup> e o monólogo a dois ou coletivo:

(...) a repetição (ecolalia): Trata-se da repetição de sílabas ou palavras. A criança repete-as pelo prazer de falar, sem nenhuma preocupação de dirigir-se a alguém, nem mesmo, às vezes, de pronunciar palavras que tenham sentido. É um resto do balúcio dos bebês, que, evidentemente, ainda nada tem de socializado. (2) O monólogo: A criança fala para si mesma, como se pensasse em voz alta. Não se dirige a ninguém. (3) O monólogo a dois ou coletivo: A contradição interna desta denominação evoca bem o paradoxo das conversas de crianças que acabamos de falar, nas quais uma associa a outra à sua ação ou ao seu pensamento momentâneo, sem a preocupação de ser realmente ouvida ou compreendida. O ponto de vista do interlocutor nunca intervém – o interlocutor é apenas um excitante.

Em relação à “mera repetição”, acreditamos que Piaget deixa de perceber sua importância na aquisição da linguagem, concebendo tal fenômeno como inconsciente. O jogo com palavras que Piaget verifica nas crianças, por não ter, como afirma, (id. ibid.12) “nenhuma adaptação para outra pessoa”, não ter um interlocutor, é tido como mera brincadeira e, portanto, não possui interesse. No entanto, sabemos que o ato de ‘brincar’ com as palavras, o encantamento com seus sons, fazem parte do processo de apropriação da linguagem. Desta forma, a repetição é um fenômeno de suma importância. Por outro lado, mesmo desconsiderando tais instâncias, Piaget (ibid.:12) menciona algo belíssimo sobre a repetição que ocorre enquanto as crianças estão ocupadas em suas atividades: “as palavras proferidas são agarradas em vôo, como bolas”. Seria uma bela metáfora para a apropriação da linguagem e que evidencia a importância e a função da palavra do outro.

Examinando seus dados a partir das proposições de Piaget e recortando o que seria, nessa perspectiva, considerado como ecolalia, Junefelt (2007:29) afirma que, em relação à criança não estar se dirigindo a ninguém, Piaget considera apenas o contexto imediato da

---

<sup>80</sup> Junefelt (2007:26-27) argumenta que Piaget, ao apontar que a FE ocorre principalmente na presença de outros, considera somente uma pessoa real e presente fisicamente como o ‘outro’ e, não, por exemplo, um objeto ou pessoa imaginária. Ou seja, a possível presença psicológica do outro não entra em sua discussão. A pesquisadora menciona, ainda, que a necessidade do ‘outro’ poderia influenciar a fala egocêntrica, tendo em vista que, embora o garoto pesquisado estivesse sozinho durante a gravação, apenas acompanhado de seu boneco, psicologicamente, tanto a pesquisadora como a mãe estavam presentes (fato evidenciado pelas menções feitas pelo menino).

fala da criança, desconsiderando contextos passados ou o ‘encapsulamento’ de contextos (ou seja, um contexto já vivenciado sendo imerso no contexto presente). Em relação ao “prazer de falar”, a pesquisadora menciona que contextos emocionais ou prazerosos ‘envolvem ações levadas a cabo por pessoas, “selves”, e “outros”’, não concordando, pois, que os enunciados da criança não tenham qualquer caráter social. ‘Os enunciados da criança podem estar enraizados em enunciados anteriores, como diferentes “selves” e “outros” [inclusive mentais ou ilusórios], como partes de contextos anteriores diferentes’.

Em relação ao monólogo (considerado como uma função primitiva e infantil da linguagem, não tendo função social) e à ação, Piaget menciona que “[a] criança é obrigada a falar agindo, mesmo quando sozinha, a acompanhar seus movimentos e suas brincadeiras por gritos e palavras” (id. *ibid.*:13), mas não parece se indagar a respeito desse fato: por que é obrigada a falar agindo? Também afirma que ora a criança anuncia o que vai fazer, ora sua fala tem o propósito de ritmar sua ação, ora tem apenas função excitante, sem, no entanto, atribuir a isso qualquer importância.

A outra variedade de monólogo seria a fabulação<sup>81</sup>. E, novamente, a partir de uma perspectiva histórico-cultural, podemos ver, na fabulação, a importância que a linguagem vai adquirindo para a criança, do distanciamento que pode criar em relação ao mundo concreto, imediato; como a criança vai trazendo em seus enunciados momentos anteriormente vivenciados e como ela permite, também, criar.

Novamente podemos recorrer a Junefelt (2007:30) para mostrar uma posição diferenciada, quando argumenta que mesmo que sejam superficialmente tidos como “monológicos”, os enunciados em seu estudo são profundamente sociais, dialógicos, pois recontextualizam diálogos entabulados anteriormente; incorporam contextos e atividades passadas nos quais os enunciados emergindo naquele momento foram proferidos.

Porém, por Piaget considerar que a fala egocêntrica não possui uma função social, não servindo para “comunicar o pensamento” (que seria a função principal da linguagem

---

<sup>81</sup> “Se a criança fala, mesmo para si mesma, para acompanhar sua ação, pode inverter essa relação e servir-se das palavras para produzir o que a ação não realizaria por si própria. De onde a fabulação, que consiste em criar uma realidade pela palavra, e a linguagem mágica, que consiste em agir pela palavra e mais nada, sem contato com as coisas ou pessoas” (Piaget, 1999:13).



para o autor), não adaptada<sup>82</sup> ao real, mas simplesmente para “acompanhar, reforçar ou suplantar a ação” (id. ibid.:16), ele não examina, como Vygotsky, justamente sua função nesse acompanhamento da ação. Ao mesmo tempo, Piaget indaga: “a criança dá ordens a si mesma e às coisas, ou fala consigo mesma, do mesmo modo que aprendeu a dar ordens e a falar com os outros?”. Vygotsky (1998:145), por sua vez, vê o desenvolvimento da atividade volitiva da criança como função de sua atividade coletiva e, portanto, indaga:

Em que medida as formas primitivas da atividade volitiva infantil representam o emprego, por parte da própria criança, com relação a si mesma, dos procedimentos que o adulto com ela utiliza? Em que medida o comportamento volitivo da criança se manifesta como uma forma peculiar de seu comportamento social com respeito a si mesma?

Conforme aponta Morato (1991:55) em relação à regulação, embora Vygotsky não explicita suas formas lingüísticas, esta (bem como o planejamento, a organização e estruturação de nossas ações) se constitui durante o desenvolvimento e, portanto, a partir dos processos discursivos, incluindo os não verbais.

No entanto, como a teoria de Piaget centra-se no indivíduo e na sua ação sobre o mundo externo ou os objetos, e como para ele a indiferenciação entre o próprio ponto de vista da criança e do outro assume importância tão grande, ele responde a essa pergunta, sem notar que ela mesma contém algo que aponta em direção contrária, onde o que considera como ‘apenas’, tem para nós estatuto fundamental:

Sem dúvida, sem a imitação primitiva dos outros e sem a necessidade de chamar seus pais e de agir sobre eles, a criança talvez nunca aprendesse a falar: em um sentido o monólogo deve-se apenas a uma repercussão das palavras aprendidas em função dos outros (Piaget, 1999:16, grifo nosso).

Como vimos, Piaget descreve a fala egocêntrica em três categorias. A primeira é problemática, dado que a repetição (cf. item 2.2 e a discussão de Junefelt, 2007), pode ter

---

<sup>82</sup> Em suma, desde que uma criança informe o interlocutor de uma coisa que não ela própria, ou desde que, falando de si, suscite uma colaboração ou simplesmente um diálogo, há informação adaptada; desde que a criança fale de si sem colaborar com o interlocutor, nem suscitar diálogos, há monólogo coletivo.

vários estatutos. Em relação ao monólogo, Piaget afirma que a criança fala para si mesma. Mas há, aí, implicitamente, aquele que fala e aquele que ouve. Mesmo que a criança não esteja se dirigindo a outra pessoa [nem mesmo imaginária?], ela está internalizando a função dialógica da linguagem (aspecto salientado por Smolka, 1993). Já na terceira categoria - o “monólogo a dois ou coletivo” -, apesar de Piaget considerar que o outro funciona como mero ‘estímulo’ e que o ponto de vista do interlocutor não intervém, este, no entanto, acredito, está presente para a criança. Mais uma vez, os dados de Junefelt brilhantemente evidenciam esse aspecto (que apenas inferíamos).

Sob a perspectiva de Junefelt, a forma como a criança expressava seus enunciados, bem como os do boneco que a acompanhava, refletia a influência de várias pessoas, presentes anteriormente em contextos semelhantes. Desta forma, o boneco ‘representava não apenas ele mesmo, mas também o garoto e todos “os outros” em contextos situados anteriores’. Contrapondo-se a Piaget, a pesquisadora argumenta que não se verifica, portanto, um monólogo coletivo, mas “um diálogo entre diferentes contextos, diferentes pessoas e experiências de uso da linguagem que servem como meios para a criação do pensamento” (Junefelt, 2007:31). Em relação à afirmação de Piaget de que a fala egocêntrica é caracterizada pela confusão entre o ‘eu’ e o ‘não-eu’, os dados de Junefelt evidenciam que na fala da criança há mudanças de perspectiva; há uma “*infusão*” de outros e não confusão com outros, como salienta a pesquisadora.

Podemos perceber, em minha opinião, nessas duas últimas categorias de Piaget, a alternância de papéis enunciativos, de posições sociais, de perspectivas. Embora Piaget veja a não-diferenciação entre ‘ego’ e ‘alter’, não seria essa diferenciação que começa a ser percebida?<sup>83</sup> Vygotsky (1994:111) menciona que a fala dirigida à resolução de um problema não atua somente sobre objetos, mas sobre o próprio comportamento da criança, suas ações e intenções. A criança passa, pois, a se relacionar consigo da mesma forma que

---

<sup>83</sup> Esta é uma questão que não poderemos e nem temos condições de perseguir neste trabalho em relação à fala egocêntrica na criança, visto este trabalho centrar-se no adulto (bem como nosso trabalho pedagógico). Mas ficam aqui duas questões: uma, relativa à necessidade do outro, como aponta Junefelt e outra, o ‘desdobramento’ da criança; ‘eu’ e ‘outro’ numa relação de ‘incorporação’ e dissociação, de forma semelhante ao que acontece no jogo imaginário, em que “[a]o assumir um “eu” fictício, a criança efetua, no plano imaginário, experimentações do lugar dos outros, o que contribui para ela vá construindo seu eu nesse processo. Os papéis assumidos constituem diferentes “eus” fictícios, nas experimentações de ser o “outro”. São vivências “do eu do outro”, para usar a expressão de Bakhtin (...)” (Góes, 2000a:123)

com os outros. Retoma aqui as reflexões iniciadas no Manuscrito de 1929 (p. 26), como já apontamos: “relacionar-se para si como para o outro”. Junefelt (2007:33), por seu turno, interpreta os enunciados “monológicos” da criança como “partes de diálogos mentais” que a criança elabora consigo mesma tanto como o endereçador como o endereçado.

Vygotsky afirma, ainda, que Piaget descreve o pensamento egocêntrico como uma forma transitória ou intermediária, em seus aspectos estruturais e funcionais, entre o pensamento autista e o pensamento inteligente dirigido (resultado do descentramento). O pensamento autista seria subconsciente e os objetivos que persegue não estariam presentes na consciência; possuiria um caráter imaginativo, fantasioso. Seria um pensamento não adaptado à realidade exterior (considerado, pois, por Piaget, como não inteligente), baseado na satisfação das próprias necessidades ou desejos ou, na “satisfação de impulsos inconscientes”<sup>84</sup> (Piaget, 1999:44). Já o pensamento dirigido seria social. Embora Piaget afirme que o pensamento egocêntrico seja uma variedade intermediária entre a lógica do autismo e da razão (id. ibid.:43), para Vygotsky há uma ênfase muito grande nas semelhanças entre o pensamento autista e o egocêntrico e não em suas diferenças.

Vygotsky rebate, pois, a noção de pensamento autista, bem como contesta a idéia de que a satisfação seria a forma primária do pensamento infantil. Em seguida, refuta a natureza inconsciente desse pensamento e sua não orientação à realidade (cf. Vygotsky, 2001:40-45)<sup>85</sup>. Enfatiza, também (tanto em relação à fala egocêntrica quanto à forma de desenvolvimento dos processos mentais), o papel da atividade da criança, a maneira como lida com o mundo real (ou como o significa) e suas ações intencionais (Vygotsky, 1987:27; ver também Vygotsky, 1998:115-121).

---

<sup>84</sup> Nesse último aspecto, Vygotsky ressalta a influência de Freud em relação ao princípio do prazer precedendo ao de realidade.

<sup>85</sup> “A obtenção de prazer por parte da criança e a satisfação primária estão ligadas às necessidades reais que se satisfazem na realidade, que se constituem a forma primária de consciência. A satisfação real, se nos referirmos a suas formas simples, relaciona-se com a satisfação das necessidades, e a satisfação destas é uma das principais formas da vida e da atividade do ser vivo, na qual a consciência participa desde a fase mais primordial de seu surgimento. O pensamento orientado para a satisfação das necessidades e para a obtenção de prazer não seguem caminhos opostos; como diz Bleuler, o caminho da satisfação real passa, na primeira idade, pela realidade, sem se desviar dela. Esses momentos relacionam-se e estão condicionados pelo fato de que a satisfação das necessidades mais simples está ligada na primeira infância a um prazer intenso, que salta para primeiro plano e domina sobre os demais momentos” (Vygotsky, 1998:119).

Além da análise teórica, Vygotsky e seus colaboradores fazem uma confrontação entre dados empíricos. Essa fala, considerada por Piaget como mero acompanhamento ou acessório da atividade infantil, não teria, para ele, nenhuma função na atividade em si ou no comportamento. E, continua Vygotsky (2001a), essa linguagem quase incompreensível, que seria “produto colateral” da atividade infantil e, portanto, “un sintoma de la debilidad e inmadurez del pensamiento infantil”, iria se apagando ou atrofiando, até finalmente desaparecer em torno dos sete ou oito anos de idade ou no período das operações concretas.

O grupo de Vygotsky busca então verificar as causas que originam essa fala e quais circunstâncias a provocam, concluindo que esta assume desde muito cedo uma função extremamente importante e bem definida na atividade infantil. Primeiramente, os experimentos revelam que ela se reduz drasticamente quando há isolamento ou impossibilidade de “monólogo coletivo”, indicando que, para a criança, essa fala é social - ela tem a ilusão de que está sendo compreendida pelos outros (fato já apontado por Piaget). Assim, para Vygotsky, a FE é orientada socialmente desde o início. Apoiando-se em Grunbaum, afirma que ela ainda não está subjetivamente separada da linguagem social; as crianças “supõem que cada um de seus pensamentos, mesmo não tendo sido expresso ou o tendo sido insuficientemente, ainda assim é patrimônio comum” (Vygotsky, 2001:439).

Desta forma, ao passo que Piaget vê a insuficiente socialização, Vygotsky vê a insuficiente individualização da linguagem social<sup>86</sup>. O fato da FE ir ‘desaparecendo’ é porque a internalização das interações verbais faz com que a criança possa “pensar as palavras” e usá-las para mediar sua atividade mental e sua atividade no mundo físico<sup>87</sup>.

Em outra série de experimentos, Vygotsky e seu grupo organizam as atividades de maneira similar a Piaget, porém introduzem algumas dificuldades, forçando as crianças a enfrentar os problemas e tentar superá-los. Nesses momentos, o fluxo regular da atividade era interrompido e o coeficiente de FE praticamente se duplicava em relação aos dados obtidos por Piaget. Ou seja, ao enfrentar dificuldades ou obstáculos, a criança “trataba de entender y remediar la situación hablando y razonando consigo mismo” (Vygotsky,

---

<sup>86</sup> Vimos, porém, que mais tarde Piaget refere-se à “não-dissociação entre ego e alter”.

<sup>87</sup> Junefelt (2007) tem certa reserva em relação ao fato de Piaget e Vygotsky apontarem que a fala egocêntrica diminui quando a criança está só, dado que, aparentemente, deveria haver alguém anotando as ações das crianças.

2001a:50). Isso os leva a concluir que a percepção de dificuldades ou obstáculos é um dos principais fatores para a emergência dessa fala. E nesse ponto Vygotsky (2001:54) concorda com certas premissas colocadas por Piaget com base em Claparède:

Trata-se, em primeiro lugar, da lei do fundamento, cuja formulação foi feita por Claparède, que estabelece que as complicações e perturbações na atividade que transcorre automaticamente levam à tomada de consciência dessa atividade; trata-se, ainda, da tese segundo a qual o surgimento da linguagem é uma prova desse processo de tomada de consciência.

Verifica-se, portanto, a relação entre o surgimento (ou a tomada de consciência) de um problema, a busca de uma solução, e a fala egocêntrica. Tal fato parece relevante para o nosso contexto, pois a fala privada poderia evidenciar quando o aluno está tendo dificuldades, ao mesmo tempo em que indica estar consciente dela, possibilitando que uma intervenção tenha maiores chances de contribuir para sua aprendizagem, pois sua atenção estará voltada para a resolução daquele problema. Por outro lado, essa fala pode evidenciar o processo de (re)estruturação, fornecendo indícios das operações sendo realizadas ao tentar compreender ou reelaborar algo. Assim, poderíamos ter pistas de como o antigo e o novo estão sendo articulados, como algo novo está sendo elaborado – poderíamos ver o “salto”.

Vygotsky então afirma que além da função expressiva e de descarga emocional da fala egocêntrica, pode-se perceber sua função de planificação e resolução de uma tarefa, a qual afeta todo o curso da atividade por intermédio da busca de uma saída e do planejamento, guiando o comportamento da criança de acordo com sua nova intenção. Ele vê aí a função do processo típico do pensamento, não podendo essa fala ser concebida como mero acompanhamento ou acessório da atividade (cf. Vygotsky, 2001:55).

No entanto, esta função intelectual não aparece repentinamente, passando por alterações estruturais e deslocamentos. Inicialmente, por exemplo, a fala segue a ação, sendo provocada pela atividade e dominada por esta, mas, com o passar do tempo ela vai se movendo cada vez mais para o início da atividade, acabando por precedê-la (de forma

semelhante ao que ocorre no desenho)<sup>88</sup>. Assume, assim, a função planejadora e direcionadora<sup>89</sup>. Desta forma, os experimentos demonstraram que a fala egocêntrica inicialmente "possui um caráter desdobrado, descreve a situação e planeja a possível saída desta" (Luria, 2001:110). Ademais, os dados permitiram perceber que a FE não é independente da realidade e da atividade prática ou, ainda, da adaptação à realidade.

Vygotsky então conclui que a FE “é tão importante quanto a ação para atingir um objetivo (...)”, já que é com e pela linguagem, além das mãos e olhos que as crianças resolvem os problemas (Vygotsky, 1984:35). Assim, “quanto mais complexa a ação exigida pela situação e menos direta a solução, maior a importância que a fala adquire na operação como um todo”. Sua importância é tão grande que se for coibida, “as crianças pequenas não são capazes de resolver a situação”, elas ‘paralisam’ (id. *ibid.*:33-34). Verificaram também, conforme apontamos acima, que essa relação entre fala e ação não é estática, mas sim, muito dinâmica, podendo variar inclusive dentro de uma mesma atividade.

Desta forma, quando a fala não mais acompanha a ação, mas a precede, é que vemos surgir a relação entre palavra e ação (id. *ibid.*:38). Vygotsky (1998:282) destaca o poder da palavra e seu significado, que “(...) situam a criança em uma posição radicalmente nova frente à situação, alterando radicalmente o ato da percepção [que passa a ser verbalizada; significada] e criando a possibilidade do livre-arbítrio a que se refere K. Lewin como o traço diferenciador mais importante entre o homem e o animal”<sup>90</sup>.

Quando a fala passa a dirigir e determinar o curso da ação, surge então sua função planejadora que começa a orientar as ações da criança, permitindo-lhe ser “tanto sujeito

---

<sup>88</sup> Junefelt (2007:38) faz objeções a essas afirmações de Vygotsky, porém parece desconsiderar que ele estava se referindo ao desenvolvimento ontogenético dessa fala (embora tanto ele como Luria afirmem que não necessariamente ocorre de forma tão linear e que vários desses movimentos possam ser verificados em uma mesma atividade).

<sup>89</sup> “Observamos como a palavra, que exprimia o resultado dessa ação, esteve indissolúvelmente entrelaçada com essa ação e justamente por assinalar e refletir os mais importantes momentos estruturais da operação intelectual prática começava a lançar luz e a orientar a ação da criança, subordinando essa ação a uma intenção e a um plano, promovendo-a a um estágio de atividade racional” (Vygotsky, 2001:55-56).

<sup>90</sup> Vygotsky destaca o papel determinante da palavra na libertação da percepção direta, das impressões imediatas, da servidão à situação observada, que então permite agir intencionalmente e, portanto, planejar, se auto-regular, etc. Como aponta Stetsenko (2004), a questão da liberdade - “ou seja, a capacidade humana de agir com propósito de acordo com objetivos sociais significativos e com a ajuda de ferramentas desenvolvidas socialmente, desta forma sobrepujando os ditames e as restrições da natureza e do ambiente” - perpassa todo o trabalho de Vygotsky.

como objeto de seu próprio comportamento” (id., 1984:36) e também passar da qualidade de interpretada a intérprete do mundo e dos objetos que a circundam. Ao mesmo tempo, “o seu [da criança] campo psicológico muda radicalmente. Uma visão do futuro é, agora, parte integrante de suas abordagens ao ambiente imediato” (id. ibid.:38). E, como observa Morato (1991:29), passa ‘(...) da dependência do diálogo para, a partir da diferenciação dos papéis discursivos, uma certa “autonomia discursiva”, da consciência dialógica para uma consciência monológica (que, no desenvolvimento lingüístico-cognitivo, resultará na dialogia interna presente no discurso interior (...))’.

Existem, também, algumas características da FE que vão se alterando. A princípio, quando a criança tem três ou quatro anos, ela é expandida, mas por volta dos sete anos, é abreviada, condensada, predicativa<sup>91</sup>. Enquanto para Piaget ela então se atrofia, dando lugar à fala socializada, Vygotsky elabora a hipótese de que ela é internalizada, dando origem à “[a]ção voluntária complexa como sistema de auto-regulação” (Luria, 2001:111)<sup>92</sup>.

A criança transfere, pois, as formas sociais e cooperativas de ação para o plano intramental. Nesse sentido, não mais precisa vocalizar suas ações, podendo agir no plano intrapsicológico. A LI, sendo a convergência entre pensamento e linguagem, possui características e funções especiais e um papel essencial no desenvolvimento intelectual, na independência psicológica e na auto-regulação. Luria (2001:108) salienta que nas primeiras etapas do desenvolvimento da criança a organização do ato voluntário está subordinada à instrução verbal do adulto, ou seja, é uma função intersíquica (compartilhada). A ação motora da criança é guiada pelas palavras da mãe, por exemplo. Mas mesmo a

---

<sup>91</sup> Não existe, a esse respeito, consenso entre os pesquisadores ocidentais. Ver revisão em Kronk (1994).

<sup>92</sup> Em relação à regulação do comportamento, Luria (1994:114) salienta a importância não da palavra em si, mas do significado da palavra na formação de um novo sistema funcional. Para então levarmos às últimas consequências uma discussão acerca da fala egocêntrica na criança acreditamos que seria necessário discutir a questão da evolução do significado da palavra, bem como o desenvolvimento da abstração. Tal tarefa não será aqui perseguida, visto fugir ao escopo deste trabalho.

Wertsch (1991:39-40) também levanta outro aspecto, que discute como a “recontextualização” na LI, onde a linguagem atua como seu próprio contexto. Mas devido a esse contexto existir concomitantemente a outros contextos, prefere chamá-lo de “recontextualização”. Como exemplo de “recontextualização”, menciona os processos anafóricos, o que coloca em foco, por sua vez, como o processo de desenvolvimento da linguagem da criança precisa percorrer um determinado caminho até que possa ser ‘plenamente’ utilizada intramentalmente na auto-regulação, planejamento, etc. Poderia (talvez) explicar como as características estruturais da fala egocêntrica vão se modificando. Novamente, essa é uma discussão que não temos condições de conduzir.

subordinação da ação à palavra do adulto (a função diretiva da fala) é uma conquista lenta, dramática, progressiva, complexa, visto que inicialmente a criança é fortemente influenciada pela impressão visual, pela experiência imediata. Luria ressalta que “[a] emancipação da influência da experiência imediata e o fortalecimento da instrução verbal aparecem por volta dos três anos e meio”. E é justamente nesta fase “que amadurecem as estruturas dos lóbulos frontais do cérebro, os quais são os aparelhos cerebrais da regulação verbal dos movimentos” (id. *ibid.*:100)<sup>93</sup>.

Emerson (1983), afirma que nesse processo de internalização, a criança torna-se seu melhor interlocutor. Entretanto, destaca que um ambiente físico e verbal desafiante, em que a criança é questionada e desafiada pelos outros é crucial para o processo, fazendo, em seguida uma correlação com a zona de desenvolvimento proximal. Enfatiza, também, a dialogicidade desse processo. Já Morato (1991:79-80) argumenta que “(...) o funcionamento discursivo, longe de ser uma simples instrumentalidade verbal derivada do aparato lógico-cognitivo só é possível pela diferenciação dos papéis discursivos próprios à interação, que tem na interlocução o protótipo do sistema mediador”.

Junefelt (2007:39), por sua vez, faz uma observação importante em relação à auto-regulação com base em seus dados. O que verifica é uma mistura entre a ‘regulação-pelo-outro’ e a ‘auto-regulação’, bem como a importância do outro nessa fala e seu endereçamento (“*addressivity*”), fato ignorado tanto por Piaget como por Vygotsky. Seus dados apontam na mesma direção que os nossos, ou seja, a importância que o outro assume nessa fala; a existência de um destinatário ou interlocutor. A respeito ainda da auto-regulação, acreditamos que deveria ser colocada entre aspas, pois mesmo que ilusoriamente tenhamos a sensação de uma “auto-regulação”, essa não deixa de ser em função do(s) ‘outro(s) internalizados’, de suas palavras, de suas vozes.

Mas continuemos com a argumentação de Vygotsky e Luria. A linguagem, ao se transformar (ou melhor, ser reconstruída) em LI, dá origem a "novos tipos de atividade psíquica, ligados ao surgimento de novas funções da linguagem" (Luria, 2001:110-111). A

---

<sup>93</sup> Luria comenta, também, que a fala da mãe é acompanhada de gestos e que ambos provocam alterações essenciais na organização da atividade mental da criança, especialmente porque subordina a atenção da criança à fala do adulto. São atenção não é mais meramente dirigida por aspectos biológicos, instintivos, mas sim, sociais.



linguagem do outro, ao ser internalizada, ao operar no plano intra-mental, mantém, pois, sua função mediadora, organizadora, planejadora, monitoradora e reguladora. Acredito podermos afirmar, pois, que Vygotsky não está tratando da internalização da linguagem *per se*, mas sim, de novas *funções* da linguagem. Esta, antes possuía uma função (maneira de agir) predominantemente social e comunicativa<sup>94</sup>, passando a ter uma função intrapessoal: permite organizar, planejar, antecipar, monitorar, estabelecer relações, avaliar, projetar o futuro, regular as ações, as emoções, etc. “Todas as formas de comunicação verbal do adulto com a criança tornam-se mais tarde funções psicológicas” (Vygotsky, 1929:26).

O aspecto principal dessa discussão é, pois, a meu ver, a diferenciação entre as funções (ou, como aponta Morato, 1991, o *funcionamento*) da linguagem. O signo, ao ser internalizado, possui caráter reversível, dobrando-se sobre o próprio indivíduo, possibilitando a auto-regulação e a auto-reflexão. A própria atividade consciente pode tornar-se objeto da consciência. Encontramos em Vygotsky (2001:63) mais uma possibilidade de elucidar essa questão quando dialoga com Piaget, para quem a fala egocêntrica se extingue, dando lugar à linguagem socializada:

Só mais tarde, no processo de crescimento, a linguagem social da criança, que é plurifuncional, desenvolve-se segundo o princípio da diferenciação de determinadas funções e, em certa faixa etária, dividem-se de modo bastante acentuado em fala egocêntrica e linguagem comunicativa. (...) Segundo essa hipótese, a fala egocêntrica surge com base na linguagem social, com a criança transferindo formas sociais de pensamento e formas de colaboração coletiva para o campo das funções psicológicas pessoais.

Vários pesquisadores investigaram a fala egocêntrica em crianças, obtendo resultados que ora confirmam as afirmações de Vygotsky, ora as contrapõem. Não faz parte do escopo deste trabalho uma revisão de tais trabalhos. Entretanto, acreditamos pertinente mencionar que Smolka faz algumas observações que podem esclarecer tais discrepâncias.

---

<sup>94</sup> É interessante observar a crítica de Vygotsky a Stern por este considerar que as primeiras palavras da criança já expressam a relação funcional simbólica, uma tendência intencional. A “tendência intencional”, afirma Vygotsky, não é a raiz primária da linguagem. Há duas raízes genéticas que a antecedem: a tendência expressiva e a função comunicativa (cf. Vygotsky, 2001:103, 146).

Discordando da linearidade discurso social-fala egocêntrica-discurso interior (assim como Morato e Junefelt, por exemplo), a pesquisadora aponta que a internalização do discurso social não precisa, necessariamente, passar pela fala egocêntrica. Esse ‘percurso’ “não é homogêneo nem normativo” (Smolka, 1993:40).

Interessante observar aqui dois aspectos para refletir sobre os estudos centrados na fala privada. Primeiramente, que Vygotsky aponta que “funcionalmente, a fala egocêntrica é a base para a fala interior”. Em segundo lugar, que esta, em sua “forma externa está incluída na fala comunicativa” (cf. Vygotsky, 1994); ao verbalizar seu plano de ação, a criança “revela a conexão íntima entre a fala egocêntrica e a socializada” (Vygotsky, 1984:36). Assim, podemos inferir que ‘recortar’ a fala egocêntrica não implica separá-la da fala para o outro. Ao mesmo tempo, as funções planejadora, auto-reflexiva e reguladora dessa fala, que passam então a ser funções intrapessoais, implicam no ‘*Homo Duplex*’ que Vygotsky menciona no Manuscrito de 1929, que nos leva à questão do sub-destinatário de Bakhtin. Desta forma, “[a] história do processo de internalização da fala social é também a história da socialização do intelecto prático das crianças” (id. *ibid.*:37).

Por outro lado, embora Vygotsky pareça defender a linearidade fala social-fala egocêntrica-fala interna, acredito que possamos pensá-la em termos justamente das novas funções que a linguagem assume no plano intramental. Se tomarmos por base algumas das funções da linguagem, como comunicativa, expressiva ou emocional e representacional, ele afirma que estas já estão presentes na fala da criança. Assim, não é da questão da linguagem em si que Vygotsky aqui se ocupa. O que me parece pretender demonstrar é que a FE evidencia que a criança está internalizando ou internalizou essas novas funções da linguagem e, portanto, seu funcionamento mental é, agora, social (ou dialógico, diríamos).

Como aponta Wertsch (2008[1979]:67), a fala egocêntrica “reflete uma nova capacidade funcional para a fala – auto-regulação (...)”. Na verdade, o que Vygotsky enfatiza é a mudança radical que essa nova função assume em todo o comportamento da criança, assumindo, por exemplo, para consigo mesma e suas ações uma “atitude social” (cf. Vygotsky e Luria, 1994[1930?]: 121-122). A função do ‘outro’ é internalizada. Isso é justamente o que Smolka aponta, como veremos a seguir.

Smolka (id. *ibid.*) salienta o valor indicial da fala egocêntrica, no sentido de apontar para funções emergentes como a auto-regulação e a reflexão, bem como sua natureza social e seu caráter mediador. Os dois últimos aspectos, por sua vez, remetem à questão da dialogia, pois “o que a criança internaliza é o movimento dialógico, é a dialogia” (id. *ibid.*:40). A natureza dialógica dessa fala é melhor explicitada com base nos trabalhos do Círculo de Bakhtin. Junefelt (2007), também se apoiando em Bakhtin, igualmente discorda de tal linearidade. Estudando a fala egocêntrica no discurso de uma criança cega, concebe-a como “expressões públicas do pensamento dialógico” (Junefelt, 2007:11).

Morato (1991:103) também questiona tal linearidade bem como a insuficiência de uma investigação mais profunda de Vygotsky em relação à formulação lingüística, afirmando que sendo a função reguladora “um dos aspectos da atividade constitutiva e estruturante da linguagem, a criança não pode simplesmente atingir uma estabilidade tal durante o processo de internalização que a faz prescindir das estratégias de gestão social que organiza, na prática discursiva, o que pode ou não ter propósito e sentido”.

Resta-nos, ainda, o problema entre o externo e o interno, já que as características apontadas para a linguagem interna ou fala egocêntrica não são exclusivas dessas.

## **2.5 Distinção externo/interno, fala social/privada**

Uma das grandes preocupações e dificuldades em relação ao estudo da fala privada, conforme mencionamos na Introdução, é efetuar seu recorte. Para tal, muitos pesquisadores fazem uma distinção entre o que deve ser considerado como fala dirigida ao outro e fala dirigida a si mesmo, seguindo algumas regras (expostas no tópico 3.1). Como já apontado, não consideramos que este seja o método mais adequado para circunscrever a FP.

Morato (1996:66), concordando com Emerson (1983:249), argumenta que não é possível uma clara distinção entre linguagem exterior e interior, “se levarmos em conta a pluralidade de processos enunciativos que constituem o discurso (a rigor, a LE) [linguagem exterior]”. Emerson afirma que a impossibilidade de uma clara distinção entre ambas se

deve ao fato do discurso interior (ou a introspecção) ser modelado a partir do discurso social. Smolka (1993:37) também aponta que as relações sociais, suas formas e como são coordenadas, são internalizadas, sendo utilizadas para organizar e “atuar sobre sua própria atividade” não apenas externa, mas também interna.

Frawley (1992) comenta que a causa dos grandes debates acerca de quais dados considerar como FP é justamente sua concepção reducionista. Em sua opinião, a FP deve ser compreendida em termos de sua função cognitiva. Sendo externalização para obter o controle, atuando na auto-regulação, pode estar entremeada no discurso ‘social’.

A distinção entre fala social/privada também não deve ser o foco da atenção, na opinião de Wells (1999) devido a essa dupla função que assume, ou seja, a fala dirigida a si próprio pode também servir ao outro e a fala dirigida ao outro pode voltar-se para si próprio ajudando-o na compreensão de algo ou no direcionamento de uma ação futura.

MacKereth (2004), que estuda a fala privada em contexto de aprendizagem mediada por computador, também considera a fala privada ou o “*Private Verbal Thinking*” como um diálogo e, embora não use o dialogismo bakhtiniano em suas análises, seus dados ricamente evidenciam esse aspecto. O sujeito volta-se para si mesmo, dialoga ‘consigo mesmo’; volta-se sobre seu trabalho, avalia sua produção, se interroga, verifica, ‘negocia significados’, explicita regras, busca estratégias de resolução de problemas, compara com seu conhecimento prévio (ou outros enunciados), concorda ou discorda, fornece ‘*feedback*’, refaz, etc., realizando consigo mesmo o trabalho que efetuamos com um parceiro. Isso evidencia como o trabalho que realizamos conosco mesmos é configurado pelas práticas sociais, pelas interações, pelas práticas educacionais.

A partir da obra de Bakhtin percebemos mais claramente a indissociação externo/interno e social/privado, uma vez que, para o autor, “(...) todo o verbal no comportamento do homem (assim como os discurso interior e exterior) de maneira nenhuma pode ser creditado a um sujeito singular tomado isoladamente, pois não pertence a ele mas sim ao *seu grupo social* (ao seu ambiente social)” (Bakhtin, 2001[1927]:86, grifo do autor). Além disso, se nos apropriamos dos enunciados dos outros e tornamo-los nossos através de um processo de reelaboração, somos então povoados por múltiplas vozes e nosso

funcionamento interno é, portanto, social, sem mencionar que existe sempre uma orientação social; há sempre um interlocutor (aspectos que discutiremos no Capítulo 4).

Ademais, se efetuarmos o recorte privado/social não estaremos, em certa medida, nos aproximando de uma corrente subjetivista da psicologia para a qual a explicação do comportamento humano se encontra nos recônditos de sua mente isolada, em sua experiência interior? Se tomamos o enunciado do sujeito como uma expressão objetiva, material, ocorrendo durante a interação social e, tendo em vista que o funcionamento psicológico é ‘modelado’ a partir das relações sociais, a fala privada não é meramente o produto de um organismo biológico abstrato auto-suficiente, encerrado em si mesmo.

Se a “realidade do psiquismo interior é a do signo” (Bakhtin, 1999:49) - de caráter social e “ideológico por excelência” -, cuja função é a significação, onde organismo e mundo se encontram<sup>95</sup>, não há distinção entre interno/externo. Podemos considerar então a questão da fala para si/fala para o outro e linguagem interior/exterior como uma unidade, uma não existindo sem a outra, uma agindo sobre a outra e sempre em relação com/ao outro (presente ou virtual).

Mesmo Piaget (1999:38), ao contrapor o pensamento infantil com o pensamento adulto, e usando o pesquisador como exemplo, evidencia a ‘dimensão’ social da LI e como levamos em consideração o interlocutor. Suas palavras permitem, ao mesmo tempo, entrever a ‘dimensão’ argumentativa da LI. O pesquisador, afirma Piaget,

(...) tem continuamente presente em seu espírito a imagem dos seus colaboradores ou contraditores, reais ou eventuais, pessoas da profissão, às quais, cedo ou tarde, anunciará o resultado de sua pesquisa. Essa imagem persegue-o ao longo da pesquisa e produz uma perpétua discussão mental. A própria pesquisa, desde o início, é socializada quase em cada uma das suas etapas. (...) a necessidade de controle e de demonstração suscita uma linguagem interior incessantemente dirigida a supostos contraditores imaginados freqüentemente em carne e osso.

---

<sup>95</sup> “Por natureza, o psiquismo subjetivo localiza-se no limite do organismo e do mundo exterior, vamos dizer, *na fronteira* dessas duas esferas da realidade. É nessa região limítrofe que se dá o encontro entre o organismo e o mundo exterior, mas este encontro não é físico: *o organismo e o mundo encontram-se no signo*. (...) Eis porque *o psiquismo interior não deve ser analisado como uma coisa; ele não pode ser compreendido e analisado senão como um signo*.” (Bakhtin, 1999:49, grifos do autor.)

Acreditamos que embora as características estruturais descritas anteriormente possam, às vezes, facilitar a ‘visualização’ da FP, não são suas características formais, mas sim sua função que deve ser observada. Como aponta Morato, que examina a questão da função reguladora da linguagem (FR) sob a perspectiva enunciativo-discursiva, mesmo em momentos em que fosse possível perceber uma distinção, essa se daria pela própria ação reguladora da linguagem, tida não como “uma função em si”, mas “como **um dos aspectos** da atividade estruturante da linguagem” (Morato, 1996:66, grifo da autora).

A indiferenciação entre social e ‘privado’ também pode ser vista nos trabalhos de Smolka. Como apontamos anteriormente, Smolka (1988, 1993) não concorda com a linearidade discurso social-fala egocêntrica-discurso interior, pois indicaria que o discurso interior só teria se desenvolvido em torno da idade escolar e, portanto, antes disso a criança não iria “elaborando formas discursivas de atividade mental?” (Smolka, 1993:39). A autora propõe que ao invés de concebermos a FE como precedendo o discurso interior a tomemos como um indício da “elaboração da atividade mental discursiva no processo de internalização” (id. *ibid.*:39). Analisando a inter-relação e mútua constitutividade do discurso interior e discurso escrito, o aspecto importante que salienta em relação à FE e com o qual concordamos, é que essa “revela (...) a elaboração do discurso interior” (Smolka, 2008[1988]:66). Outro aspecto relevado por Smolka é a questão da dialogia interna do discurso interior, a presença dos interlocutores, a relação inter-intradiscurso.

Sendo, pois, considerada como um "indício" de funções como a auto-regulação e a reflexão, a fala egocêntrica assume um caráter mediador e social no processo de internalização. O caráter social e dialógico é por Smolka ressaltado. Sua natureza dialógica se deve à passagem de uma atividade externa (no plano interpsicológico) para o plano interno (intrapsicológico), indicando um movimento (dialógico) em que "a fala para o outro, constitui a matriz de significações da fala para si" (id. *ibid.*:40).

Smolka (1993) aponta que a monologização seria a apropriação, transformação e reelaboração de "palavras alheias" em "palavras próprias", em cujo movimento nos "esquecemos" de que eram "palavras alheias". Como lembra a pesquisadora, tornar as "palavras alheias" minhas próprias palavras, não significa que sejam exclusivamente para mim. O monólogo seria "um momento no movimento dialógico de modo que a linguagem,

como significativa, implica sempre alguém falando para outro alguém, mesmo se este alguém é o próprio interlocutor ou endereçado interior" (id. ibid.:43).

## Síntese

Considerando que a concepção do ‘fenômeno’ aqui examinado não é consensual, buscaremos sintetizar os aspectos que nos orientam em relação à sua compreensão.

Concordamos com Vygotsky que a LI é uma atividade (ação) verbal específica, que possui um modo de funcionamento específico, em íntima relação com outras modalidades de linguagem. Como afirma Vygotsky, ela desempenha uma função, um trabalho, ajuda a resolver algum problema, estando em íntima relação com o processo de pensamento. Acreditamos que a memória verbal (ou evocação verbal interna), processos acústicos, articulatórios, motores, planejamento da estrutura frasal, etc., são processos inter-relacionados, subordinados à LI, não podendo esgotar esse conceito.

É preciso considerar, ainda, que do pensamento à fala há um complexo ‘trajeto’, um processo de ‘decomposição’ e sua recriação em palavras. De um motivo (ou motivação, imbricado ao afeto), ao pensamento<sup>96</sup> (cujo núcleo é o sentido; em que as coisas são tidas integralmente, sincronicamente, são ainda vagas), à linguagem interior (em que também predominam os sentidos), à passagem pelo significado, e então à fala (envolvendo vários outros processos). No entanto, Vygotsky não considera essas transições como um movimento linear, mas em inter-relação dinâmica.

Assim, considerando que a linguagem egocêntrica/privada atua da mesma forma que a LI, também realizaria uma determinada função, um determinado trabalho, em relação estreita com o pensamento. Destarte, interpreto a discussão de Vygotsky em torno da fala

---

<sup>96</sup> A. A. Leontiev e Ryabova (2003) preferem chamar de “intenção de fala”, dado considerarem que o ‘pensamento’ não existe de forma separada e independente de todos os outros estágios no ato de fala e devido a este poder ser realizado de diferentes formas nas mais diversas situações psicológicas. Acredito que podemos com eles concordar. No entanto, como nosso trabalho está centrado na questão da FP e não nos processos internos inter-relacionados, não nos aprofundaremos em tais questões, que exigiriam outro trabalho. Da mesma forma, o que Vygotsky chama de LI, os autores denominam ‘programação interna’, que corresponderia ao que Leontiev entende como ‘a representação da intenção de fala no código de “sentidos” pessoais’, afirmam os autores.

egocêntrica como relacionada às novas funções que a linguagem vai assumindo para a criança, possibilitando-lhe formas mediadas de ação ou, a auto-regulação. Esse diálogo intrapessoal, em que agimos conosco mesmos da mesma forma que com os outros ou da mesma forma que outros agiram conosco (em que vivenciamos conosco mesmos *o mesmo modo de ação social*; a ação compartilhada se concentrando em nós; as relações sociais condensadas em nós mesmos), nos permite planejar, antecipar, projetar o futuro, organizar, estruturar, direcionar, avaliar, monitorar nossas ações, elaborar, refletir, analisar, etc.; possibilita ‘observar’ fenômenos de pontos de vista ou centros de perspectiva diferenciados; permite que ocupemos diferentes papéis enunciativos e sociais.

Desta forma, as reflexões de Vygotsky apontam para o funcionamento dialógico da FP. Porém, tendo em vista que a linguagem constitui os processos mentais e é apropriada na participação em práticas sociais, o funcionamento mental é, pois, discursivo. Logo, a FP deve ser examinada enquanto evento discursivo. A questão da significação deve tornar-se central em sua análise. A linguagem não pode, pois, ser considerada como instrumento. Tampouco como dada, pronta, transparente, mas sim, como estruturante e indeterminada.

Um dos aspectos importantes na discussão sobre pensamento e fala em Vygotsky é retomado por Clot<sup>97</sup> (2005a) e possui grande relevância para o diálogo do sujeito com ele mesmo: “O pensamento vem quando se está falando e aliás, freqüentemente, descobre-se o que pensamos, falando a alguém daquilo sobre o qual pensamos. Portanto, o pensamento não se exprime na linguagem, a linguagem realiza o pensamento”.

Entretanto, apesar das discussões de Vygotsky apontarem para o funcionamento dialógico da FE e da linguagem interior, ele não avança em tal direção. Em relação ao adulto, ele contribui muito pouco. Em dado momento, pode nos conduzir em direção contrária à deste trabalho, se não refletirmos sobre o conjunto (inacabado) de sua obra. Se tomarmos, por exemplo, a citação a seguir, compreenderemos porque não podemos tomar trechos isolados sem levar em consideração o desenvolvimento de seu pensamento:

---

<sup>97</sup> Yves Clot é professor no *Conservatoire National des Arts et Métiers (CNAM)* em Paris, e integra o *Laboratoire de Psychologie du Travail* dessa instituição, sendo responsável pela equipe da “*Clínica da Atividade*”. Utilizando o aporte de Vygotsky e Leontiev, bem como de Bakhtin, Clot examina a atividade de trabalho, elaborando, dentre outros, o conceito de “gêneros de atividade”. Os métodos utilizados nos trabalhos da “Clínica da Atividade” são, por exemplo, a autoconfrontação simples, a autoconfrontação cruzada e o método do sócia (ver, por exemplo, Clot, 2006, 2005; Clot et. ali, 2000; Lima, 2008).



*De fato, basta que se compare quantitativamente a fala egocêntrica da criança com a fala egocêntrica do adulto para que se perceba que o adulto é bem mais rico em sua fala egocêntrica, pois tudo o que pensamos em silêncio é, do ponto de vista da psicologia funcional, uma fala egocêntrica e não social. (...) Assim, a primeira coisa que aparenta a linguagem interior do adulto com a fala egocêntrica da criança pré-escolar é a identidade de funções: ambas são linguagem para si, dissociadas da linguagem social que exerce tarefas de comunicação e ligação com o mundo exterior. Na experiência psicológica, basta recorrer ao método proposto por Watson e levar o homem a resolver alguma tarefa mental em voz alta, ou seja, suscitar a exteriorização de sua linguagem interior, e imediatamente veremos a profunda semelhança que existe entre esse pensamento em voz alta do adulto e a fala egocêntrica da criança (Vygotsky, 2001:57-58).*

Embora tenhamos nessa citação um ponto de apoio para defender a fala egocêntrica no adulto, consideramos problemática a afirmação, se tomada literalmente, de que está dissociada da linguagem social e não possui ligação com o mundo exterior. Desta forma, para compreendermos essa fala, é preciso recorrer a outro teórico na perspectiva histórico-cultural: Bakhtin (como faremos no capítulo 4).

Em relação às características estruturais apontadas para a LI e a FP, acreditamos que essas se devem, especialmente, ao interlocutor no discurso interior. E, no que tange à questão da distinção externo/interno, privado/social, embora as tenhamos brevemente discutido no final deste capítulo, poderão ser melhor esclarecidas no Capítulo 4. Mencionaremos, apenas, que consideramos que há uma unidade entre fala ‘para si’ e para o outro. Ademais, nas palavras de Clot (2005a), para Vygotsky

o social não era uma coleção de indivíduos. O social está lá, presente, mesmo quando estamos sozinhos; ele não está fora de nós mesmos, nem somente entre nós, ele está em nós, no espírito e no corpo de cada um de nós. Portanto, não é porque se diz “social” que a questão está resolvida. Qual é a concepção de social?

Vejamos, pois, no próximo capítulo, os procedimentos geralmente adotados para ‘recortar’ a FP, as descobertas realizadas no campo de ensino-aprendizagem de LEs e, por conseguinte, os aspectos que têm sido privilegiados.

## **CAPÍTULO 3 - Estudos no campo de SLA**

Neste capítulo indicaremos brevemente como se iniciam os estudos sobre a FP no campo de SLA, apresentaremos os resultados de algumas das pesquisas revisadas, além das funções e papéis que foram ressaltados para a linguagem interior (LI) e a FP.

### **3.1 A fala privada como objeto de pesquisa no campo de SLA**

McCafferty (1994:421) lembra a crescente influência do Cognitivismo, com pesquisadores voltando-se mais para o indivíduo, seus esforços para compreender o funcionamento lingüístico da L2, o papel da conscientização e “como os aprendizes tentavam obter o controle sobre si próprios e as situações de aprendizagem”. Assim, um dos grandes focos de investigação no final do século XX foram as estratégias (cognitivas, metacognitivas, comunicativas, sociais e afetivas)<sup>98</sup> empregadas pelos aprendizes.

Porém, ao lado disso, os trabalhos de Vygotsky começam a ser difundidos. Seu enfoque na mediação simbólica, na internalização das relações sociais, na transformação das funções psicológicas, bem como sua discussão sobre a fala egocêntrica, começa a atrair pesquisas. Assim, tendo em vista que se compreende que a fala egocêntrica indica a passagem do plano inter-psicológico para o intra-psicológico, passa então a ser perquirida no campo de aquisição de LEs.

Tais estudos começam a despontar na década de 1980, a partir dos artigos de Lantolf e Frawley (1984) e Frawley e Lantolf (1985) que exploram as possíveis relações entre as descobertas feitas por Vygotsky e sua emergência na aprendizagem da LE. Seus trabalhos, baseados em tarefas de narrativa utilizando figuras, fundaram o terreno para novas investigações e um dos elementos retomados em pesquisas posteriores é a função

---

<sup>98</sup> Por exemplo, Tarone, 1981; Wenden e Rubin, 1987; O'Malley e Chamot, 1990; Oxford, 1990.

reguladora da fala privada: regulação-pelo-objeto, regulação-pelo-outro e auto-regulação<sup>99</sup>. A partir de seus estudos muitos então se seguiram, como veremos adiante.

### 3.1.1 Tendências nas análises da linguagem interior e fala privada

Gostaríamos de agrupar alguns dos trabalhos revisados em três áreas temáticas, similarmente a McCafferty (1994), para termos um panorama geral das pesquisas mais influentes em nosso campo (algumas, porém, se encaixam em mais de uma área):

(a) buscam examinar os *paralelos entre o uso de FP por crianças e seu uso por aprendizes de LE* (Frawley e Lantolf, 1985; McCafferty, 1992, 1994). Os resultados indicam que alunos de nível intermediário produzem mais instâncias de FP durante a realização de uma tarefa do que os de nível avançado ou falantes adultos nativos, indicando que o desenvolvimento lingüístico na LE permite que estes se apoiem menos na FP. No entanto, quando a tarefa se apresenta mais complexa, o aumento na FP se verifica também em aprendizes de nível avançado e mesmo falantes nativos. McCafferty admite, no entanto, que outros fatores possam estar envolvidos, como o tipo de tarefa, sua dificuldade e seus objetivos; número de participantes; grau de preocupação dos sujeitos com o resultado da tarefa; ‘*background*’ cultural dos sujeitos, etc.

(b) investigam as *funções da FP*: cognitiva, metacognitiva, afetiva, internalização (Frawley e Lantolf, 1985; McCafferty, 1992, 1994a; de Guerrero, 1994; Roebuck e Wagner, 2004; Centeno-Cortés, 2003; Centeno-Cortés e Jiménez-Jiménez, 2004).

---

<sup>99</sup> a) *regulação-pelo-objeto*: relacionada a “tentativas dos participantes em obter a auto-regulação por intermédio da objetivação de aspectos da tarefa”, envolvendo principalmente, a externalização da macro-estrutura do discurso, que “fornece um ponto de observação a partir do qual as partes componentes podem novamente ser assimiladas em uma entidade conhecida”.

b) *regulação-pelo-outro*: perguntas (freqüentemente declarações com entonação de interrogativa) dirigidas a si próprio ou ao pesquisador (por contato visual), com o qual, entretanto, não havia mais interação após o início da tarefa.

c) *auto-regulação*: enunciados ou exclamações demonstrando confusão em relação à tarefa e interjeições indicando compreensão, seguidas de redirecionamento na interpretação dos eventos. (McCafferty, 1994:126)

(c) verificam a *regulação* (Frawley e Lantolf, 1985; McCafferty, 1992, 1994a; Rivers, 1984; Appel e Lantolf, 1994; Ahmed, 1994; Brooks, Donato e McGlone, 1997; Verity, 2006, dentre outros).

As tendências elencadas acima, apontadas por McCafferty, podem também ser inseridas em duas tendências que observamos. Parte dos pesquisadores apóia-se somente nas formulações de Vygotsky, ao passo que outros baseiam-se, também, nos trabalhos de Luria e Leontiev (e Sokolov). Temos, nessa linha, uma preocupação maior com a relação entre aspectos lingüísticos e processos psicológicos e, geralmente, trabalhos centrados na linguagem interior, como os de De Guerrero e Ushakova (1994). Esse fato explica a preocupação com a questão da internalização, o ensaio mental, a repetição subvocal.

Morato (1991:84), retomando Zivin (1979), adverte, porém, que a concepção da LI não coincide em Vygotsky e Luria, sendo suas diferenças tratadas com certa parcimônia, visto Luria enfatizar as bases neurofisiológicas da função reguladora (Morato, 1991:136). Também em relação a Leontiev há grandes divergências, pois este se insere em uma das vertentes de estudo da linguagem interior que enfoca as bases neuro-psicofisiológicas<sup>100</sup>. Em relação ao estudo da função reguladora, Morato (1991:87) aponta três abordagens:

(...) ora ela é concebida como o modo de existência da linguagem (na medida em que a restrição ou a regulação da significação é fundamental no processo de aquisição da linguagem), ora ela se configura como passagem necessária do processo de internalização (na medida em que a FR [função reguladora] possibilita a mudança da função comunicativa para a significativa ou seja, quando o adulto e seu mundo “colocam” a criança no funcionamento da linguagem), ora a FR é concebida como uma das propriedades da LI [linguagem interna] (na medida em que ela garante certas especificidades da LI).

---

<sup>100</sup> Os estudos partem, pois “(...) da participação dos estereótipos motores verbais, como as aferências proprioceptivas dos músculos fono-articulatórios (ver, por exemplo, os trabalhos de Sokolov ou Leontiev, numa orientação neuro-psicofisiológica). O estudo seria dirigido à mobilização das conexões verbais (isto é, suas bases psico-neurofisiológicas) que ajudam a resolver um problema de difícil solução. Este enfoque prestigia a tese pavloviana, de que a auto-regulação é uma peculiaridade essencial da “atividade nervosa superior” (isto é, o comportamento humano), importante para a teoria dos analisadores e da localização das funções cerebrais que se faz a partir do método dos reflexos condicionados” (Morato, 1991:132).

Da forma como depreendo das pesquisas revisadas, podemos verificar uma tendência maior a conceber a FP como uma passagem necessária em direção à internalização ou, ao menos, como tendo um importante papel no processo de internalização. O trabalho de Ushakova (1994), por outro lado, tem um enfoque psicofisiológico. Outros trabalhos (como os de De Guerrero; Lan Jie, 2004 e Ehrich, 2006) apóiam-se em Sokolov, que segue a perspectiva de A. N. Leontiev<sup>101</sup>. Encontramos, assim, as raízes das preocupações desses pesquisadores com os processos neuro-psicofisiológicos.

Há, também, grande ênfase na fala interna e fala privada enquanto ‘ferramenta’ ou estratégia cognitiva, bem como no seu papel no desenvolvimento cognitivo dos alunos. Existe, ainda, como descreve Morato (1991:122), uma tendência comportamentalista em alguns estudos, tomando a função reguladora como ‘autocontrole’, como os de Berk (1992) e Bivens (1992), dentre outros. Tendência que, pelo que pudemos perceber, está se difundindo, na medida em que se defende o treino da fala egocêntrica ou o modelamento de auto-verbalizações em crianças com ‘distúrbio de atenção’, ‘hiperatividade’ ou, agressivas ou impulsivas, por exemplo, ou, ainda, por aqueles que buscam estimular a função auto-reguladora da atividade voluntária (cf. Morato, 1991:127-130).

Muitas críticas já foram efetuadas em relação às investigações da fala privada (cf. Diaz, 1992 e Flavell, 1966) e serão discutidas no capítulo 5. Dentre elas a falta de uma terminologia comum (observação reiterada por Girbau, 2002:246), o fato de que a maioria dos estudos constitui-se de pequenos experimentos em contexto de laboratório e poucos realizados no contexto de sala de aula<sup>102</sup>, a relevância das tarefas, a correlação entre fala

---

<sup>101</sup> Não nos foi possível aprofundar como Luria e Leontiev tratam a questão da linguagem interna nem como A. A. Leontiev a retoma. No entanto, tomando por base o texto de A. A. Leontiev e Ryabova (2003), brevemente abordado no tópico 2.4, há uma diferenciação entre linguagem interior, que para os autores é a fase de “programação interna”, que faz o elo entre a intenção que dá origem ao pensamento e a elaboração deste, envolvendo a transição dos sentidos subjetivos para os significados lingüísticos (para as palavras externas) e, em seguida, “a transformação da gramática do pensamento para a gramática das palavras”. Somente então seguem-se as outras fases, que são a implementação (semântica e gramatical) do programa interno e a programação motora ou o “Plano Motor”. Se esta for também a posição de A. N. Leontiev, os trabalhos revisados estão equivocadamente chamando de ‘fala interna’ o que constitui as fases posteriores, discutidas por Leontiev e Ryabova. Essa questão, no entanto, não podemos responder neste trabalho.

<sup>102</sup> Exceto Saville-Troike, 1988; Ferreira 2000; Ohta, 2001; Lantolf e Yáñez, 2003 e Centeno-Cortés, 2003; Verity, 2006 (que centra-se num workshop de uma *teacher-trainer* iniciante).

privada e desempenho, etc. As críticas que tecemos são de outra ordem, relacionadas à forma mesmo como é concebido o ‘fenômeno’, a linguagem, o sujeito.

Em relação à linguagem, na maioria dos trabalhos não encontramos uma discussão a respeito (exceto os de Ahmed, Ushakova, Ferreira e Magakian). Alguns nos permitem entrever uma concepção representacional ou, ainda, de emissão-recepção de mensagens. Porém, antes de continuarmos, gostaríamos de fazer uma digressão e colocar em foco a palavra ‘ferramenta’. Sem retornar aos textos para uma busca mais aprofundada, colocamos aqui algumas menções que encontramos em nossas anotações: fala interna como ferramenta para a auto-instrução (de Guerrero, 1994); L1 como importante ferramenta cognitiva e metacognitiva (Centeno-Cortés e Jiménez Jiménez, 2004); a repetição como ferramenta lingüística específica, ou técnica semiótica (Roebuck e Wagner, 2004); a linguagem como uma ferramenta cognitiva (Roebuck e Wagner, 2004); a L2 como uma ferramenta para o pensamento (de Guerrero, 2004); fala privada como ferramenta auto-reguladora (Diaz 1992); linguagem enquanto ferramenta para a internalização (Diaz, 1992); fala privada como ferramenta para andaimagem (Centeno-Cortés, 2003).

Conceber a linguagem como ferramenta, como algo utilitário, acaba, a nosso ver, diminuindo sua importância, colocando-a fora do indivíduo, retirando dela seu papel fundamental na constituição da consciência e do sujeito. Ela não atua facilitando algo; ela constitui, cria, dá forma, a esse algo; é sua essência. Retomando Morato (1996:119), ela “não apenas organiza ou estrutura as experiências, como é organizada ou estruturada por estas”. Como enfatiza Bakhtin, não existe psiquismo fora do material semiótico.

Em relação aos trabalhos sobre FP em nossa área, podemos, portanto, retomar a mesma crítica que Banks-Leite (1997:219-220) faz aos estudos de inspiração piagetiana:

A função de representação consiste na possibilidade que possui toda língua de reproduzir objetos, ações, acontecimentos ou conceitos através de signos. Aqui a linguagem é abordada geralmente como instrumento que permite a codificação de informações tendo em vista seu tratamento cognitivo. Representação, portanto, tanto no sentido de representar objetos do mundo como de representação do pensamento. (...) A função de comunicação é definida como uma transmissão de informação do emissor ao receptor, ou como instrumento de interação social desenvolvida em uma situação determinada, tendo em vista certos objetivos.

Talvez a ênfase na linguagem enquanto ferramenta se deva ao caráter inicialmente imposto por Vygotsky ao fazer a analogia entre o uso de instrumentos pelo homem para transformar a natureza e a linguagem como ‘instrumento’ que transforma as estruturas psicológicas (e medeia as relações entre os homens e destes com o real). Porém, como observa Dellari (2000:132), Vygotsky naquela fase buscava transpor os limites do discurso reflexológico. O caráter constitutivo da linguagem é enfatizado, por exemplo, em vários trabalhos de Smolka, atendo-se aos processos de significação, de produção de sentidos na/da linguagem. Smolka (1997:37) afirma que embora os pressupostos marxistas sustentem a visão da linguagem como instrumento, há que se pensar no “movimento dialético produção/produto”, no processo mesmo de produção de signos e sentidos, que permite transcender esse aspecto instrumental. Aspecto que Vygotsky sobrepuja ao abordar a questão do significado e do sentido (além da entonação, do referente, do subtexto), e que assume importância central em sua teoria, como já aponta Banks-Leite (ibid.:219). Vejamos, por exemplo, um trecho de seu texto “*Pensamento e palavra*” (2001:486)

(...) a palavra desempenha o papel central na consciência e não funções isoladas. Na consciência a palavra é precisamente aquilo que, segundo a expressão de Feuerbach, é absolutamente impossível para um homem e possível para dois. Ela é a expressão mais direta da natureza histórica da consciência humana.

As considerações acima nos remetem à crítica de Bakhtin (1999:73) ao subjetivismo idealista, que concebe a língua ‘enquanto produto acabado (“*ergon*”), enquanto sistema estável (...), abstratamente construída pelos lingüistas com vistas à sua aquisição prática como instrumento pronto para ser usado’. A linguagem é heterogênea, não-transparente, indeterminada, histórica, cultural, social. Como apontamos no Capítulo 2, é trabalho, atividade. Não pode, pois, ser tomada como um instrumento pronto para ser utilizado.

No entanto, os primeiros estudos realizados em torno da fala egocêntrica versaram sobre crianças. Poderíamos investigá-la em adultos?

Praticamente todos os estudos aqui mencionados atestam que ocorre no adulto em várias circunstâncias, conforme apontaremos no próximo tópico.

### 3.1.2 A fala egocêntrica/fala privada no adulto

Resultados de diversas pesquisas indicam que a fala egocêntrica (ou privada) ocorre ao nos depararmos com algo novo que é problemático ou com uma tarefa difícil; quando nos encontramos face a dificuldades ou incertezas ou quando não temos domínio de uma tarefa<sup>103</sup> ou, quando esta demanda maior esforço cognitivo (Frawley e Lantolf, 1985; O'Malley e Chamot, 1990; McCafferty, 1992; Fry, 1992; Berk, 1992; John-Steiner, 1992; Berk, 1994; Ahmed 1994; Appel e Lantolf, 1994; McCafferty 1994b; Duncan e Cheyne, 1999; Sánchez Rodríguez e de la Mata Benítez, 2000; Magakian, 2003; Centeno-Cortés e Jiménez-Jiménez, 2004; MacKereth, 2004; San Martín Martínez, 2006).

Dados indicam que ajuda, também, a manter o foco de atenção (Frawley, 2000[1997]; MacKereth, 2004<sup>104</sup>; entre outros), bem como na resolução de problemas cognitivos intra-pessoais (Magakian, 2003) e na aquisição de uma nova habilidade (Berk, 1994).

Podemos utilizá-la enquanto criamos uma lista do que fazer, ao conversarmos conosco mesmos acerca de um artigo que temos que escrever ou ao prepararmos uma aula (Brooks, Donato e McGlone, 1997:531); pode surgir como um pensar em voz alta para explorar um problema, sendo esses enunciados denominados de “*excognitive*” por John-Steiner (1992:287) ou ainda como o que Centeno-Cortés (2003:11) e Centeno-Cortés e Jiménez Jiménez (2004) denominam de “*Private Verbal Thinking*”, sendo “caracterizado pelo processo real de raciocínio durante uma atividade de solução de problema”.

Usamo-la ao nos depararmos com dificuldades durante a execução de uma tarefa e então nos indagarmos e nos respondermos, afirmando que estamos errados ou que não podemos fazer algo de uma determinada maneira (John-Steiner, 1992; Lantolf, 2000:15).

---

<sup>103</sup> Alguns trabalhos evidenciam que com o maior domínio de uma tarefa a quantidade de fala auto-reguladora vai diminuindo (cf. Duncan e Pratt, 1997; Winsler et al., 2000; San Martín Martín, 2006).

<sup>104</sup> Seus colaboradores, engajados em atividades de leitura, forneceram interessantes explicações para a fala em voz alta. Uma afirmou que tinha a necessidade de ouvir a informação para poder processá-la, devido ao seu estilo de aprendizagem ser auditivo. Outra, afirmou que devido a ter tanta coisa ocorrendo em sua mente, pronunciar as palavras em voz alta ajudava-a a se concentrar. Para outros, também, essa fala os ajudava a se concentrar nas unidades mínimas causadoras de dificuldades. A repetição de palavras ou da própria pergunta auto-dirigida ocorre com grande frequência.



De Guerrero (1994), afirma que a maioria dos alunos pesquisados relatou ter utilizado o *ensaio mental* (que afirma ser fala interna, a partir de Sokolov) para auxiliar a memória, armazenar e recuperar dados verbais, corrigir erros, avaliar o conhecimento, esclarecer o pensamento, adquirir autoconfiança, reduzir o nervosismo, organizar e treinar textos orais e escritos, imaginar conversas com outras pessoas ou falar consigo mesmos.

Diaz (1992) salienta a auto-monitoração, o planejamento e o enfoque da atenção. Nos dados de Centeno-Cortés e Jimenez-Jimenez (2004), a FP foi usada para iniciar, levar a termo e concluir uma atividade. John-Steiner e Tatter (1983) perceberam sua utilização para expressar alívio, prazer, incerteza ou ansiedade.

Appel e Lantolf (1994), usando uma tarefa de ‘rememoração de texto’, verificam que a FP foi usada para mediar a rememoração e compreensão do texto. Para os autores, o planejamento do que será dito pode ser um processo *externo* ao invés de *interno*, observável por intermédio da re-orientação e exibido por meio de hesitações, prolongamentos, taxa de articulação, etc. De acordo com os autores, “ao externalizar partes do texto” é possível então organizá-las de forma coerente, ajudando na recuperação do texto<sup>105</sup>. Examinando os dados, concluem que ao encontrar dificuldades, o leitor foi criando um plano, não anterior ou concomitantemente à fala, mas no momento mesmo da fala – falando consigo mesmo. Na tentativa não apenas de recontar o texto, mas de compreendê-lo, essa fala planejadora ajuda o leitor a recuperar o controle da tarefa, afirmam. Em relação à construção de sentidos apontam que esta se dá na interação com o outro, mas o sentido também pode ser construído conversando consigo mesmo.

Já San Martín e Torres (2004), que investigaram a função planejadora e lúdico-emocional da FP, apontam que não apenas a dificuldade na tarefa conduz à emergência da FP, mas situações de conflito comunicativo (ou seja, expressão e confrontação de perspectivas diferentes) as provocaram no grupo estudado.

---

<sup>105</sup> Esse tipo de fala privada, que mais é o próprio pensar em voz alta, Centeno-Cortés (2003:11) e Centeno-Cortés & Jiménez Jiménez (2004) denominam de “*Private Verbal Thinking*”, ou seja, é “caracterizado pelo processo real de raciocínio durante uma atividade de solução de problema”.

Lantolf (2003:356) cita a pesquisa de De Courcy (1993)<sup>106</sup>, com alunos entre 12 e 15 anos, na qual verifica a emergência de FP. Durante entrevista, indagando sobre esse fenômeno, os alunos revelaram quatro motivos: “(1) reforçar positivamente uma resposta; (2) salvar a face, evitando dar uma possível resposta incorreta [nas palavras de um aluno, “Você diz na sua mente porque tem medo de dizer em voz alta porque a resposta pode estar errada”]; (3) atribuir sentido à pergunta feita pela professora; (4) praticar usando a língua”. Um aluno comenta que mesmo não respondendo à professora, ele está aprendendo.

Fora do âmbito de ensino-aprendizagem de LEs, Magakian (2003) aponta que a FP atua também na conscientização da própria dificuldade. Silvestri (2007), que investiga a “linguagem interior episódica”, aponta o uso da LI para resolver problemas envolvendo relações interpessoais, que implicam conexões emocionais e afetivas e que envolvem informações de natureza episódica, isto é, relacionadas a eventos experienciados.

Brooks, Donato e McGlone (1997), afirmam que a FP permite aos alunos “obter controle sobre si mesmos, a nova língua e a tarefa”. Tanto que, ao irem se familiarizando com o tipo de atividade, sua frequência vai diminuindo. Para os autores (id. ibid.:534), ao se analisar as interações em sala de aula e atividades colaborativas há grande enfoque nas relações interpessoais, deixando de lado os benefícios da regulação intrapessoal. Em sua opinião, “a colaboração na língua alvo possui um papel bem mais amplo do que meramente permitir que os indivíduos troquem ou negociem mensagens. (...) permite a reflexão e o controle sobre aspectos importantes da linguagem e demandas da tarefa”. Essa colaboração muitas vezes ocorre na LM e, de acordo com os pesquisadores, não deveria ser coibida, pois pode resultar em abandono da tarefa.

Centeno-Cortés e Jiménez Jiménez (2004), por seu turno, investigam especificamente o que denominam de “*Private Verbal Thinking (PVT)*”, uma forma específica de FP em que o processo de raciocínio é espontaneamente externalizado durante a resolução de tarefas de solução de problemas (“*problem solving tasks*”), atuando como recurso mediacional. A análise dos dados indicou que o PVT ajudou a focar a atenção na atividade, evitar distrações, se concentrar em aspectos problemáticos, conseguir

---

<sup>106</sup> DE COURCY, M. C. Making sense of the Australian French immersion classroom. *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, 14(3), p. 173-185.

autoconfiança e auto-encorajamento para não desistir, tornar o objeto de atenção mais concreto, tangível. Foi também usado para expressar alívio, sucesso ou admissão de fracasso.

A ‘utilização’ da FP (em forma de repetição) para manter o foco de atenção, ou mesmo para objetivar algo e analisá-lo, ou, ainda, no processo de compreensão, é também encontrada nos trabalhos de De Guerrero (1994, 2004), Roebuck e Wagner (2004) e Ehrlich (2006) e, de certa forma, em Lantolf e Yáñez (2003), pois discutem a imitação.

O estudo de DiCamilla e Antón (2004), que centra-se em uma atividade colaborativa de produção escrita em um laboratório de línguas, objetivava fornecer evidências lingüísticas e paralingüísticas de FP, bem como analisar de que forma ela os auxiliava. Embora o enfoque seja o “controle cognitivo” da tarefa, relatam que a FP foi usada para manter o tópico e o foco da atenção, bem como a “distância psicológica” entre o sujeito e o objeto (fornecendo uma perspectiva que o auxilia a conseguir controle sobre a tarefa e, argumentam, preencheria uma função crítica da linguagem para o pensamento, na opinião de Frawley (2000[1997]:178), que seria a posição<sup>107</sup>.

Em estudo realizado com crianças de 5 anos de idade, Fernyhough e Russell (1997) concebem que a FP em contextos sociais permite que distingam suas vozes das vozes das outras crianças. Magakian (2003:16), por sua vez, já que faz uma discussão mais aprofundada sobre a questão da linguagem, aponta que a materialidade sonora da palavra permite a emergência do pensamento consciente, tanto o constituindo como dando suporte à análise auto-reflexiva<sup>108</sup>.

Verity (2000:183), por sua vez, embora não use o aporte bakhtiniano em sua pesquisa, afirma que a FP permite ao indivíduo agir como o ‘outro’, considerando as diferentes possibilidades para seus questionamentos.

---

<sup>107</sup> Para Frawley a “autonomia e operação efetiva da mente emergem como uma função do ‘espaço’ entre a mente e os objetos de sua atenção”. O distanciamento, tido como o “espaço” interposto entre o sujeito e o evento ou objeto, entrelaçado com o foco da atenção são evidenciados na FP à medida que o sujeito tenta manter o controle sobre seu desempenho na tarefa e resolver as discrepâncias com que se depara. O distanciamento e o foco da atenção também puderam ser vistos em expressões em que os sujeitos repetiam algo já dito na interação.

<sup>108</sup> « Le langage exerce ce rôle capital de conscientisation, d’analyseur des possibles, d’intermédiaire entre la pensée chaotique par nature et le son de la voix comme moyen phonique matériel pour l’expression des idées (Vygotsky cité par Bronckart, 1999, p.42). »

John-Steiner (1992) cita ainda o uso da FP em palestras quando uma mudança de foco ou algum tipo de reorganização se faz necessária, designada “*embedded private speech*”. Menciona, também, a “fala interna escrita” em forma de anotações “telegráficas” ou condensadas.

Já Grésillon<sup>109</sup> (2006), no campo da crítica (literária) genética (que busca compreender o processo de construção de uma obra) investiga o que denomina de ‘*parole intérieure extériorisée*’, em que o diálogo consigo mesmo pode ser verificado no manuscrito de um autor, que considera um ‘discurso performativo’.

A pesquisadora se destaca em relação às pesquisas por nós revisadas por considerar a heterogeneidade e não-unicidade do sujeito e por focar a dimensão dialogal, desse ‘falar consigo mesmo’, ou melhor, o autor-escritor dialogando com o autor-leitor. Verifica, também, o processo não-linear no ato de criação. A pesquisadora usa, pois, o aporte teórico da lingüística, enfatizando a enunciação, o sentido, a polifonia, a dimensão interlocutiva.

Grésillon marca seu distanciamento em relação à tradição literária do “monólogo interior” e da visão filosófica da ‘linguagem interior’, que insiste em uma ‘linguagem do pensamento’, bem como dos trabalhos em torno da ‘endofasia’, com origem na obra de Vygotsky. Realizando uma cuidadosa análise lingüística dessa escrita do autor para si mesmo, Grésillon verifica a interlocução eu/tu por meio de comentários, pontos de interrogação, perguntas auto-dirigidas ou o jogo de perguntas-respostas e as avaliações (evidenciando o desdobramento enunciativo), rupturas sintáticas, modalizações, auto-injunções (ou dar-se uma ordem, por exemplo, “*il faut que*”), enunciados contendo hipóteses e eventuais conseqüências ou avaliação da hipótese, (“*Si je fais X, alors Y*”; “*X ou Y*”), marcadores argumentativos, etc. A presença do ‘*non*’, por exemplo, marca, para a pesquisadora, a intervenção do outro (autor-leitor).

---

<sup>109</sup> Grésillon analisa, por exemplo, um *avant-texte* de Zola. Examinando alguns extratos de *l'“Ebauche”* (denominação dada pelo próprio Zola) de *La Bête humaine* (romance publicado em 1890). Apoiando-se em Benveniste, aponta que o jogo de papéis do autor evidencia a não-unicidade e não-homogeneidade do sujeito falante, sua dualidade real. “Non pas un sujet-maître, metteur en scène démiurge de son dire, mais un énonciateur dialoguant avec lui-même, s'écoutant, se corrigeant, se reprenant, revenant sur une parole esquissée pour l'évaluer, la rejeter, la modifier, la moduler ».

A propósito ainda do manuscrito de Zola, Grésillon comenta que nunca é agramatical e que a diferença entre este e a obra publicada é de natureza enunciativa<sup>110</sup>.

Já para John-Steiner (1992:286), a fala interna escrita (ou a anotação telegráfica ou, ainda, as anotações crípticas que fazemos no papel ao elaborarmos um texto) canaliza o fluxo da consciência de forma a estabilizar o indivíduo e a sua relação problemática com a atividade na qual está envolvido. A escrita telegráfica é utilizada como lembrete, para estruturar ou categorizar algo, para dar forma e direcionar o fluxo de pensamento, etc. “As palavras atuam não somente para fornecer a direção do planeamento, mas também para recuperar imagens, episódios ou conceitos salientes que liberam o ordenamento criativo do material” (id. *ibid.*:291). As ‘notas telegráficas’ possuem também a característica de saturação do sentido, condensação (ver também Grésillon, 2006). John-Steiner também enfatiza a natureza complexa, imprevisível e multifacetada do pensamento; da mente povoada ao mesmo tempo por diversos tipos de pensamento.

Podemos perceber, pois, a FP entrelaçada a diversos tipos de atividades e ações por nós realizadas. Não é de surpreender, visto a realidade do psiquismo ser o signo e, como veremos no próximo capítulo, todo ato de compreensão passar pelo discurso interior.

Os pesquisadores, porém, tomam-na enquanto ‘ferramenta’ cognitiva, exterior, pois, ao indivíduo. Por outro lado, observando o que vão apontando, podemos perceber que transparece, em alguns momentos, a importância do outro, da conversa consigo mesmo, do distanciamento em relação a algo, a adoção de outro centro de perspectiva, poder agir como o outro, poder distinguir sua voz em meio a outras, poder atribuir sentido, a “síntese dialética”, etc. (que, porém, não podemos perceber quando preocupados com processos cognitivos e concebendo o indivíduo como uno, centrado).

Gostaríamos de nos deter, em seguida, em alguns dos trabalhos que revisamos, apontando suas descobertas e trazendo os aspectos salientados pelos pesquisadores.

---

<sup>110</sup> « La bizarrerie est du côté énonciatif: là où le texte publié "raconte une histoire" (selon les codes littéraires du roman de la fin du XIXe siècle), l'avant-texte est comme une sorte de méditation à haute voix sur la possible "mise en œuvre", un jeu d'hypothèses, d'alternatives, de questions-réponses, d'auto-injonctions et d'évaluations autoréflexives à propos d'un projet d'écriture, une parole de soi à soi, d'où devrait découler un acte, en l'occurrence un acte scriptural. »

### 3.2 Resultados de pesquisas

De Guerrero (1994) aborda o *ensaio mental*, que, em sua opinião, encaixa-se no âmbito da FI<sup>111</sup> e permite investigar "as características de forma e função na natureza da fala interna em L2", acreditando poderem fornecer pistas para como a L2 "é compreendida e produzida, e como se desenvolve de forma a atingir a norma da língua alvo" (id. ibid.:84). Embora discordemos do que considera como 'fala interna' e de sua abordagem cognitivista, seus dados são ricos e importantes, pois indicam os processos envolvidos durante a apropriação da LE, bem como os recursos estratégicos e mediacionais que os alunos utilizam para tal (cf. item 3.3.1 para um resumo de suas descobertas)<sup>112</sup>.

Seus dados apontaram uma correlação entre o aumento da proficiência em L2 e o aumento da FI; aumento no tamanho e complexidade das estruturas sintáticas e discursivas; aumento na utilização da FI nos seus papéis avaliativo, ideacional, inter e intra-pessoal. Para a pesquisadora (id. ibid.:101), os dados sugerem que a FI "(...) possui um papel essencial no processo de compreensão e expressão de significado na L2" e que, como "sugerido para falantes da L1 (Sokolov, 1972), as hipóteses semânticas sobre a segunda língua podem ser formadas ao nível da fala interna". Em relação ao papel mnemônico dessa fala, tanto para armazenagem como para recuperação de informações, a pesquisadora argumenta, citando Sokolov (1972), que a "interferência ou disrupção da atividade da fala interna afeta fortemente a memorização", o que o leva a considerar a "memorização semântica" como uma de suas principais funções. E, sendo a FI considerada "como o veículo no qual o ensaio é conduzido", é tida como tendo importância crucial para a retenção a longo prazo do insumo na L2.

---

<sup>111</sup> A definição de fala interna fornecida no questionário entregue aos alunos é a seguinte: "*Inner Speech* is any type of language in English that occurs in your mind and that is not vocalized (spoken). Inner speech may include sounds, words, phrases, sentences, dialogues and even conversations in English (p.105)".

<sup>112</sup> Outro texto da pesquisadora (1999), não revisado, chama-se "*Inner Speech as Mental Rehearsal: The Case of Advanced L2 Learners*". Vale mencionar, também, seu livro intitulado "*Inner Speech – L2: Thinking Words in a Second Language*", publicado em 2005.

Em novo estudo, de Guerrero (2004), busca aprofundar as descobertas e investigar os estágios iniciais de desenvolvimento da FI na L2 e testar a eficácia de diários e *recall* (para esclarecer e ampliar as entradas no diário). Sua análise revelou quatro categorias: (1) processamento concorrente da linguagem sendo lida ou ouvida<sup>113</sup>; (2) *recall* de linguagem já ouvida, lida ou usada (reprocessamento da linguagem)<sup>114</sup>; (3) preparação antes de escrever ou falar; (4) verbalização silenciosa de pensamentos para fins privados como (a) quando um pensamento na L2 de repente “aparecia” na mente, incluindo insultos ou expressões formulaicas; (b) imaginar conversas, mas não como preparação para uma situação futura. Hipotetizando que a reprodução interna da L2 seja indispensável para o desenvolvimento da L2 como uma ferramenta para o pensamento, propõe que seja utilizada pelos aprendizes conscientemente na forma de conversas com eles mesmos.

O *ensaio mental* (em forma de conversas consigo mesmo, repetição silenciosa de frases ou para compor sentenças) também foi alvo de estudos por Lantolf (1997), sendo concebido como jogo de linguagem e relacionado à FP. Para Lantolf, o propósito desse ‘jogo’ não é a diversão; ele possui papel fundamental no desenvolvimento, permitindo que o aluno manipule formas que estão um pouco além do seu nível de desenvolvimento, promovendo a consolidação do conhecimento lingüístico. Lantolf também comenta o fato de ‘pedaços’ da língua aparecerem (pularem) espontaneamente na mente.

O enfoque na questão da repetição leva Roebuck e Wagner (2004) a analisar se os alunos poderiam aprender a usá-la como uma ferramenta lingüística específica, ou uma técnica semiótica, ou seja, como um recurso estratégico cognitivo e comunicacional para facilitar a interação entre os componentes do grupo.

---

<sup>113</sup> (a) repetição silenciosa ou subvocal para praticar a pronúncia ou imitar a pronúncia ou sotaque e para memorização; (b) soletrar as palavras sendo ouvidas; (c) tentar compreender a linguagem às vezes isolando uma palavra, traduzindo para a L1, analisando-a; lendo a legenda ao não compreender algo em um filme; ou até interromper o processo pesquisando uma palavra no dicionário ou perguntando a alguém; (d) fazer associações para as palavras ouvidas ou lidas.

<sup>114</sup> Os alunos relataram (a) experienciar *playback*, ou seja, as palavras insistentemente voltavam à mente, às vezes pareciam ficar “grudadas”; (b) lembrança espontânea de palavras, quando palavras simplesmente surgem do nada, como que saltando na sua cabeça; (c) esforço deliberado para lembrar uma palavra; (d) repetição silenciosa ou subvocal; (e) reflexão sobre a linguagem lida, ouvida ou usada anteriormente, em termos de regras gramaticais, vocabulário ou significado; (f) tentativas de usar o conhecimento da L2 em novas situações.

Esse recurso, hipotetizam, poderia posteriormente auxiliá-los em atividades cognitivas relacionadas à memória, planejamento e elaboração do discurso. Partem da observação feita por Frawley (1992) e Roebuck (1998) de que às vezes as pessoas repetidamente se referem a um objeto ou tema ao enfrentarem um problema cognitivo. Nessa repetição (ou foco, externalização) os alunos “externalizam información en un intento de agarrarla, pensarla, analizarla y saberla.” (Roebuck, s.d.) Concluem que seu estudo evidencia que os aprendizes podem aprender a utilizar a linguagem como ferramenta cognitiva para o desenvolvimento da linguagem.

Lantolf e Yáñez (2003), por seu turno, examinam as instâncias de comunicação intrapessoal em sala de aula de uma aluna. Essas revelaram seu trabalho para internalizar a L2, incluindo a *imitação*. Pode-se depreender, no entanto, que a imitação é tratada de maneira diferente da repetição nos trabalhos acima. Os pesquisadores acreditam que “é a função de brincadeira ou experimental da FP que ocorre durante a atividade de imitação que facilita a aprendizagem da L2” e pode até ser “aprendizagem em vôo”. Essa brincadeira implica em imitação e o fato do adulto apresentar tipos de comportamento semelhantes aos das crianças seria devido ao que chamam de “princípio de acesso contínuo”<sup>115</sup> sustentando que na idade adulta “somos capazes de re-acessar os processos cognitivos nos quais nos engajamos durante a ontogênese” (noção com a qual não concordamos).

Afirmam, também, que os dados demonstram a utilização da L1 como ferramenta mediacional tanto para tradução como para a própria objetivação do item tentando ser compreendido, na medida em que o item na L2 fica isolado para ser analisado dentro de um enunciado na L1. Outro aspecto salientado (durante a internalização) é o que consideram a “síntese dialética” que envolve um processo em três fases: “uma tese (o que a pessoa assume ser verdade), uma antítese (uma característica do mundo que contradiz a suposição e que a pessoa de alguma forma detecta) e uma síntese (as tentativas em lidar com a contradição e superá-la)” (id. *ibid.*:101). Tal síntese, observam, nem sempre será bem sucedida, dependendo dos motivos e das *affordances* disponíveis ao aprendiz.

Ehrich (2006), também se apoiando em Sokolov, argumenta que acredita poder afirmar que a ativação da representação fonológica das palavras (ou *ensaio subvocal*), na

---

<sup>115</sup> O “*principle of continuous access*” é também mencionado em Appel e Lantolf (1994:438).



leitura silenciosa, possa ser qualificada como fenômeno de linguagem interior, na medida em que atua na resolução de um problema (quando o aluno se depara com palavras desconhecidas ou difíceis para ele). Assim, a fala interna se ““expande” como um mecanismo de ensaio subvocal, para extrair esses significados ocultos’ (Ehrich, 2006:15).

Como Ehrich não apresenta dados empíricos, fica difícil não nos atermos à superfície de seu texto. Devo concordar que, ao se buscar produzir sentido para um texto há um amplo trabalho no âmbito da LI, visto estarmos lidando com a questão da produção de sentidos que, obviamente, irá subordinar outros processos. Como afirma Ferreira (2000), a repetição seria apenas a ‘ponta do iceberg’, apenas um indício de uma série de processos.

Em sua tentativa de conceber a fala interna no processo de leitura, Ehrich não deixa, porém, de considerar aspectos relacionados ao sentido, buscando examinar a questão da abreviação e aglutinação no processo de compreensão textual. Embora sua ênfase esteja nos processos cognitivos e não na significação, ele nos chama a atenção para algo importante na elaboração do conhecimento, até o momento não encontrado em outros trabalhos: a questão da abreviação, englobando aí a relação entre pensamento e linguagem (e ação).

Passemos agora ao trabalho de Ferreira (2000) que, inserido no campo da Linguística Aplicada no Brasil, questiona a oposição social/privado, contribuindo para o enriquecimento da compreensão dessa fala ao examinar como o aluno age com/sobre a linguagem e como esta age sobre ele. Provoca, assim, um grande deslocamento em relação aos trabalhos revisados, especialmente considerando que é um trabalho de Mestrado, em que há pouco tempo para se refletir sobre questões tão complexas.

A pesquisadora aborda a FP sob uma perspectiva bakhtiniana (dialógica), não fazendo uma diferenciação rígida entre enunciados privados e sociais, mas centrando-se na auto-regulação. O foco de sua pesquisa é a produção oral de alunos iniciantes efetuando atividades em pares em sala de aula e busca compreender “o uso cognitivo, regulador da linguagem para [se] ampliar as noções de comunicação e de linguagem [...]” (id. *ibid.*:83). Ferreira considera, pois, como ‘privados’, os processos cognitivos subjacentes à produção enunciativa, captados pelas marcas lingüísticas em momentos de tentativa de superação de dificuldades. Tais marcas foram subdivididas em formulação/reformulação de enunciados, uso de interjeições e a tradução de termos em LE para a LM, resumidos no tópico 3.3.3.

Ela evidencia como os enunciados possuem, ao mesmo tempo, uma dimensão social e uma dimensão cognitiva. Uma face visível e uma face interna que, apesar de oculta, deixa marcas nos enunciados. Além disso, ela aponta o “coro” de vozes que participa dos enunciados (podendo ser do livro didático, do parceiro e do próprio aluno ao refletir sobre a linguagem). Seu estudo evidencia o trabalho do aluno com a linguagem, os movimentos efetuados no sentido de compreender, se fazer entender, se expressar e apreender a LE. Podemos verificar em seus dados que é impossível fazer uma distinção, demarcar fronteiras; ambas se intercalam; a linguagem é para o outro e para si ao mesmo tempo.

Ferreira afirma que o social (os enunciados produzidos) e o privado “convivem nas produções enunciativas dos alunos realizando atividades orais” em pares. É desta forma que busca evidenciar a dialogia na relação privado-social. Ao discutir as tentativas de elaboração/reelaboração, a pesquisadora (id. *ibid.*:115-116) afirma:

As marcas são dialógicas pois, ao mesmo tempo em que referem-se ao processo cognitivo, referem-se também ao exterior (interlocutor) comunicando esse processo a ele. Os enunciados vistos sob esse ponto de vista seriam sempre dialógicos, pois sempre há elaboração/reflexão sobre a linguagem – perceptível através de marcas lingüísticas ou não - concomitantemente à sua produção dirigida ao interlocutor externo.

### 3.3 Categorização da fala privada na aprendizagem de LEs

#### 3.3.1 de Guerrero (1994)

Funções ou papéis apontados para a fala interna (FI):

FUNCIONAL	AFETIVO	MNEMÔNICO
ajudar a armazenar e recuperar dados verbais ( <i>papel mnemônico</i> ); ferramenta para a auto-instrução ( <i>papel instrucional</i> ); auto-avaliação da própria linguagem ou da de outros; corrigir erros ou avaliar seu conhecimento na L2 ( <i>papel avaliativo</i> ); esclarecer o pensamento ( <i>papel ideacional</i> ); criar, organizar e fazer tentativas com formas textuais ( <i>papel textual</i> ); imaginar conversas com outras pessoas ( <i>papel interpessoal</i> ) falar consigo mesmo ( <i>papel intrapessoal</i> ).	obter satisfação pessoal; adquirir autoconfiança no desempenho das atividades; reduzir o nervosismo; obter auto-afastamento; melhorar a auto-imagem.	repetição silenciosa; evocação espontânea; evocação deliberada; repetição de texto em voz alta; anotação de novas palavras e idéias.

## Características da fala interna no ensaio mental na L2:

### **A. CARACTERÍSTICAS RELACIONADAS AO SOM**

A fala interna é geralmente sonora na mente, os sons da L2 podiam ser ouvidos mentalmente, bem como *vozes* de outras pessoas falando na L2 (podendo, pois, ser polifônica); a FI podia ser vocalizada quando os alunos estavam sozinhos, principalmente ao ‘ensaiar’ a pronúncia; pode soar de forma mais aproximada à do falante nativo do que sua produção audível.

### **B. CARACTERÍSTICAS RELACIONADAS À ESTRUTURA**

- ✓ a FI pode adotar as seguintes estruturas: palavras; frases; sentenças; diálogos/conversas;
- ✓ as sentenças na FI podem ser: declarativas; comandos; perguntas; predicativas (incompletas);
- ✓ é geralmente abreviada; pode deixar de ser abreviada durante diálogos ou ao se processar um texto difícil; pode ter uma estrutura mista verbal-pictórica;

### **C. CARACTERÍSTICAS RELACIONADAS AO VOCABULÁRIO**

A FI pode conter os seguintes tipos de palavras: palavras que os alunos repetem para aprendê-las; palavras cuja pronúncia o aluno imita; palavras que o aluno tenta recordar; palavras com significado desconhecido; palavras na LM; palavras cunhadas pelo aprendiz;

- o aprendiz pode fazer experiências com novas palavras, construindo sentenças com elas; pode consultar um dicionário ou alguém para solucionar um problema lexical na FI
- o vocabulário da fala interna é altamente contextualizado quando está relacionado a uma atividade comunicativa; as palavras podem ser substituídas por símbolos gráficos na FI

### **D. CARACTERÍSTICAS RELACIONADAS AO SENTIDO**

É geralmente significativa; algumas vezes o aluno precisa processar palavras difíceis; algumas vezes ‘chaveia’ para a LM para que faça sentido

### **PAPÉIS FUNCIONAIS DA FALA INTERNA NO ENSAIO MENTAL NA L2:**

<b>PAPEL</b>	<b>FUNÇÃO ESPECÍFICA</b>
1. Ideacional	Criar e analisar idéias; elucidar o pensamento
2. Mnemônico	Armazenar e recuperar dados verbais (repetição silenciosa, evocação espontânea e deliberada, repetição de texto em voz alta, anotação de novas palavras e idéias)
3. Textual	Criar/dar estrutura a textos orais e escritos; organizar dados verbais em seqüência; fazer tentativas com a língua
4. Instrucional	Imitar a pronúncia; aplicar regras gramaticais; Fazer sentenças usando determinadas palavras
5. Avaliativo	Acessar a qualidade e a extensão de seu conhecimento lingüístico; auto-avaliar e auto-corrigir a linguagem; avaliar e corrigir outros
6. Afetivo	Obter satisfação pessoal; reduzir o nervosismo; adquirir autoconfiança; obter auto-afastamento; melhorar a auto-imagem
7. Interpessoal	Imaginar diálogos com outras pessoas
8. Intrapessoal	Falar consigo mesmo

#### **3.3.2 McCafferty (1994) – fala privada auto-reguladora**

Para ser considerada como FP, deveria: (1) ser essencialmente tangencial à narrativa (tarefa em questão); (2) ser auto-dirigida no sentido de ser um esforço para buscar o auto-direcionamento; (3) estar relacionada a superar alguma dificuldade relacionada à tarefa.

McCafferty utiliza as três grandes categorias de FP relacionadas à regulação:

<p>1. <b><i>Regulação pelo objeto</i></b>: relacionada a “tentativas dos participantes em obter a auto-regulação por intermédio da objetivação de aspectos da tarefa”, envolvendo, principalmente, a externalização da macro-estrutura do discurso</p>		
Tentativas de impor um esquema inapropriado à tarefa.	Classificar, contar ou comentar algum aspecto da narrativa.	Suspiros, risos e exclamações.

2. <b>Regulação pelo outro:</b> perguntas dirigidas a si próprio ou ao pesquisador
3. <b>Auto-regulação:</b> enunciados ou exclamações demonstrando confusão em relação à tarefa e às vezes interjeições indicando compreensão seguida de redirecionamento na interpretação de eventos.

### 3.3.3 Ferreira (2000)

1. Formulação/reformulação de enunciados	
<i>Marcas lingüísticas:</i>	
a. Repetições (geralmente acompanhadas de pausas seguidas de reformulação) evidenciando dificuldades para formular o enunciado e a busca de recursos para superar a dificuldade. As repetições também se constituem em estratégias cognitivas objetivando: fixar na memória a pronúncia correta; fixar na memória a palavra adequada; retomar a fala interrompida (função coesiva) ou enfatizar algum termo utilizado	<b>Objetivos:</b>  Fixar a pronúncia Fixar vocabulário Retomar a fala Enfatizar um termo
b. Uso de L1: como recurso para formular/reformular enunciados na LE e indicativos desse processo, ocorrendo por intermédio de interjeições ( <i>opa, não</i> ), ou termos em L1 depois traduzidos para a LE ou, a L1 com a função planejadora, organizadora.	
c. Alongamento de sons	
d. tentativas de elaboração/levantamento de hipóteses	
e. tentativas de formulação do enunciado seguido de enunciado dirigido ao interlocutor (para esclarecer dúvidas ou pedir confirmação acerca de seu enunciado).	
2. <b>Interjeições</b> - Ao contrário de Frawley e Lantolf (1985), aqui as interjeições não são formas de FP, elas são dirigidas ao outro e geralmente indicam compreensão. Desta forma, seus dados refutam a afirmação de que os marcadores afetivos indicam que o falante está se dirigindo a si próprio - talvez devido à situação de enunciação ser diferente. Também foram usadas para expressar alívio emocional.	

<b>3. Tradução da LE para a L1</b> - para auxiliar a compreensão e indicativa desse processo.	
<b>USO DA L1</b>	(re)orientar a si próprio ou o interlocutor na realização da tarefa; perguntar dúvidas ao interlocutor; metafala (referentes à tarefa e ao discurso); discutir tópicos gramaticais; comentar assuntos não pertinentes à tarefa; corrigir o interlocutor

### 3.3.4 Centeno-Cortés (2003)<sup>116</sup> - Funções da Fala Privada

COGNITIVA	<b>Internalização :</b>	repetição de algo dito por outro falante, especialmente o professor
	<i>Ensaio Mental</i>	tradução da L2 para a L1 respostas vicárias
		(prática privada de itens posteriormente usados na fala social; indicando já auto-regulação)
	<i>Auto-regulação</i>	(relacionadas à tarefa)
PARTICIPATÓRIA		Respostas vicárias; respostas em coro
AFETIVA		comentários indicando compreensão, desapontamento ou entusiasmo. Perguntas auto-dirigidas Comentários indicando sentimentos e atitudes em relação à tarefa ou uma situação.
SOCIAL		De natureza dual (privada/social), aparece em situações de interação colaborativa, relacionada à função cognitiva (regulação), mas é tomada pelo outro como uma ferramenta para andaimagem.

<sup>116</sup> A pesquisadora também se apóia na noção de “imitação persistente” de Baldwin: BALDWIN, J. M. 1895/1915. *Mental Development in the Child and the Race*. New York: The McMillan Company.

Essas são, portanto, algumas das categorizações resultantes das análises, bem como algumas das funções atribuídas à fala interna ou privada. No entanto, acreditamos que algumas das funções apontadas requerem que nos detenhamos um pouco mais em suas implicações.

### **3.4 Principais funções e papéis apontados para a FI e FP**

Como vimos, as pesquisas têm enfatizado diferentes aspectos em relação aos ‘fenômenos’ aqui discutidos, talvez justamente pelo tipo de atividade e ambiente interacional envolvido. Ao mesmo tempo, examinando o que têm ressaltado, podemos entrever como os pesquisadores concebem a linguagem e sua apropriação e, por conseguinte, a linguagem interior e a fala privada.

Em alguns momentos podemos perceber certo entrelaçamento com os estudos de estratégias que, no entanto, são feitos sob uma perspectiva Cognitivista (em que há uma cisão entre indivíduo e sociedade; predominam as capacidades cognitivas do indivíduo isolado). Assim, embora as explicações sobre o funcionamento psicológico e a concepção de sujeito sejam divergentes, as funções que a fala privada assume são, muitas vezes, as mesmas descritas nos estudos sobre estratégias.

O foco da maioria das pesquisas revisadas é a auto-regulação ou a internalização (expressa por meio da repetição, imitação). No entanto, esses termos ou construtos, apesar de possuírem variadas interpretações, não são discutidos, razão pela qual julgamos ser necessário tecermos algumas considerações.



### 3.4.1 Função reguladora

A função reguladora da linguagem, bem como sua atuação como ‘ferramenta’ cognitiva e metacognitiva, tem sido um dos focos nos estudos da FP<sup>117</sup>. A função auto-reguladora da FP é enfatizada por Frawley (1987:147), com base em Wertsch (1979), sendo a sua conceitualização muito utilizada em pesquisas sobre a FP em nosso campo. Wertsch aponta que antes de obter a auto-regulação a criança é guiada por aspectos do ambiente que chamam a sua atenção.

Da mesma forma, em atividades de resolução de tarefas, o adulto aprendiz de LE também apresenta um comportamento semelhante, em que é regulado pelo objeto, pois “está mais preocupado com a descrição e a nomeação de determinados aspectos da ação e do ambiente, do que planejar e direcionar a ação”. Assim, antes de conseguir se auto-regular, a criança necessita da ajuda do adulto, ou seja, é regulada-pelo-outro, com quem vai aprendendo a ignorar aspectos irrelevantes do ambiente e manter o foco no objetivo. Para Lantolf e Frawley a fala privada, possui, portanto, três funções regulatórias: a regulação-pelo-objeto, regulação-pelo-outro e auto-regulação<sup>118</sup>.

Já Morato (1996), adotando uma perspectiva enunciativo-discursiva, vê a função reguladora da linguagem como fluida, pois é mostrada no funcionamento da linguagem e não por suas “funções”; a regulação é construída discursivamente. A linguagem, por sua vez (como apontado no tópico 2.1), é indeterminada. Assim,

---

<sup>117</sup> Por exemplo, Frawley e Lantolf, 1985; McCafferty, 1992; Ahmed 1994; Appel e Lantolf, 1994; McCafferty 1994b; Centeno-Cortés e Jiménez-Jiménez, 2004.

<sup>118</sup> “Language serves to regulate, first, objects where “objects” means anything in the environment which is non-human and has ontological status. Thus objects are such things as tables, chairs, dogs, and even facts. The object-regulation function is the most elemental operation of language: naming is a classic example of object-regulation through language. Second, language functions to regulate other people. This other-regulation function can be either other-regulating (when speech functions from the point of view of the speaker to control other people) or other-regulated (when speech is produced because other people control the situation in which the speaker utters the language). Typical examples of language with other-regulation functions are speech acts, or methods by which individuals attempt to control verbally the behavior of other individuals. Third, language serves to regulate the self (...) self-regulation is, in fact, the highest and most critical function of speech (since it is how the individual ultimately controls himself and his mind (...). All self-directed, monological utterances have this function” (Frawley, 1997:147-148).

As atividades humanas que demandam ações reguladoras lingüísticas e cognitivas – refeitas a cada instância discursiva – só podem ser apreendidas numa região de indeterminação e fluidez que confere à sistematicidade do lingüístico (a língua) e do cognitivo (as operações mentais) um equilíbrio apenas provisório e contingente, porque histórico (Morato, 1996:19).

É importante, porém, lembrarmos que Morato (1991:69) afirma que Vygotsky sugere que “todo pensamento verbalizado é (auto)regulador”. Para Morato, portanto, a atividade reguladora é própria do funcionamento discursivo. Da mesma forma, Frawley e Lantolf (1986) consideram a fala privada como sendo sempre auto-reguladora.

Antes de prosseguirmos, porém, gostaríamos de colocar uma importante observação de Morato (1991:144) a respeito da função reguladora no adulto, visto que implica no trabalho com/da linguagem, ou seja, a atividade epilingüística (cf. item 5.6). Nas palavras da pesquisadora, a linguagem egocêntrica continua a coexistir com as outras formas de linguagem após a infância, mas seria a “atividade epilingüística que perdura porque integra o processo verbal”, explicitando-se em determinadas circunstâncias.

### **3.4.2 Internalização**

Um dos principais papéis atribuídos à FP ou linguagem interior é a internalização (Saville-Troike, 1988; de Guerrero, 1994, 2004; Centeno-Cortés, 2003; Lantolf e Yáñez, 2003, dentre outros), a ponto de alguns pesquisadores considerarem a FP como uma passagem necessária para a ‘internalização’ da LE<sup>119</sup>. Discordamos dessa posição, primeiramente retomando a crítica feita por Smolka, Morato e Junefelt (cf. tópico 2.3) em relação à linearidade discurso social/fala privada/discurso interior. Em segundo lugar, acredito que em sua discussão acerca da fala egocêntrica, Vygotsky aponta que são as novas funções da linguagem que estão sendo internalizadas.

---

<sup>119</sup> Em muitos trabalhos está intimamente relacionada à questão da imitação e da repetição. À repetição, por sua vez, é atribuído importante papel cognitivo e metacognitivo.

Porém, se possui um papel na internalização, como esta é concebida? Vygotsky (1984:74) define a internalização como a "reconstrução interna de uma operação externa", a reconstrução interna das *relações sociais*. Temos aqui ao menos dois aspectos a serem considerados. Em minha opinião, Vygotsky não está se referindo à internalização de ‘itens’ discretos (que parece ser como a ‘internalização’ é interpretada nas pesquisas), mas sim, a formas de agir, elaborar, conceituar, conceber, raciocinar, refletir, etc. E, sendo a internalização concebida como a “reconstrução interna” das relações sociais, não significa mera cópia ou assimilação, mas envolve a transformação, recriação, reelaboração, reinterpretação, (re)significação por parte do sujeito daquilo que é vivenciado nas relações sociais (e como o sujeito é impactado, retomando Smolka, 2006:107). Não é, portanto, mera transferência da mediação externa para um plano mental pré-existente (mas a formação desse plano). Desta forma, a internalização implica em um trabalho que nunca está acabado (nem o trabalho, nem o sujeito) – está em constante renovação e negociação.

O próprio termo “internalização” tem gerado controvérsias entre pesquisadores inseridos na perspectiva sociocultural ou histórico-cultural<sup>120</sup>, acreditando-se que mantém o dualismo (entre os planos interno e externo, ou entre o individual e o social) que Vygotsky justamente buscava eliminar<sup>121</sup>. Alguns autores então propuseram que o termo fosse substituído por *mastery e apropriação* (Wertsch, 1998), *apropriação* (Smolka, 2000a) ou *apropriação participativa* (Rogoff, 1995).

O termo *apropriação*, conforme concebido por Smolka (2000a) envolve "pertencer ou participar nas práticas sociais", que, por sua vez, são historicamente construídas e nas quais os processos de significação, as “diferentes possibilidades de produção de sentido” e as posições e modos de participação dos sujeitos (ou as possibilidades de acesso que se tem às práticas sociais) são colocados em evidência. Entretanto, continua a autora, “o termo *apropriação* está permeado por outras significações importantes, que trazem implicações conceituais. O termo adquire relevância teórica especialmente quando embasado no materialismo histórico-dialético”. Desta forma,

---

<sup>120</sup> Nesta pesquisa, denominamos a perspectiva vygotskiana como histórico-cultural, porém nos trabalhos americanos, geralmente a denominação é sociocultural.

<sup>121</sup> Arievitich e Van der Veer, 1995; Rogoff, 1995; Wertsch, 1995; Werstch, 1998; Wells, 1999; Smolka, 2000a. Ver, também, a extensa discussão de Sinha (1992) que não temos aqui espaço para abordar.

O termo *apropriação* refere-se a modos de *tornar próprio*, de tornar *seu*; também, tornar *adequado*, *pertinente*, aos valores e normas socialmente estabelecidos. Mas há ainda outro significado (freqüentemente esquecido?), relacionado à noção elaborada por Marx e Engels, na qual o *tornar próprio* implica "fazer e usar instrumentos" numa transformação recíproca de sujeitos e objetos, constituindo modos particulares de trabalhar/produzir. Como apontado por esses autores, "a *apropriação* (das forças produtivas) é nada mais que o desenvolvimento das capacidades individuais correspondendo aos instrumentos materiais de produção" (Marx e Engels 1984, p. 105).

Smolka faz uma importante observação em relação ao trabalho pedagógico. Afirma que a noção de *apropriação* é geralmente relacionada à idéia de desempenho, da realização bem sucedida, adequada (e deve ser observável!). Isto é, 'tornar próprio' está relacionado a 'tornar adequado'. Contudo, adverte, "*tornar próprio* não significa exatamente, e nem sempre coincide com *tornar adequado* às expectativas sociais. Existem modos de *tornar próprio*, de *tornar seu*, que não são *adequados* ou *pertinentes para o outro*" (ênfase da autora). Ela então indaga se "(...) não existem outros modos de aprender, de participar, de desenvolver capacidades, recursos, estratégias de ação, que podem se tornar "apropriados" (próprios, mesmo que idiossincráticos; e pertinentes mesmo que diferentes)?"

Assim conceituada, a *apropriação* enfoca a participação nas práticas sociais; a relação (de caráter semiótico) com o outro; os papéis assumidos nessa relação e como são significados; as relações de poder; como o sujeito vai se constituindo pela mediação simbólica. Como afirma Smolka (ibid.), a atividade mental humana "é função da relação com o outro", essa é sua condição mandatória. Mas, continua, a construção de sentidos é provisória, múltipla e contraditória e não permite seu controle, ou sua *apropriação*<sup>122</sup>.

Smolka observa, porém, que o processo de internalização/apropriação deveria ser assumido como um "princípio relacional" e não como um construto teórico, pois nem sempre esse movimento pode ser rastreado ou interpretado e existe às vezes uma tensão

---

<sup>122</sup> "Mas nessa condição humana parece haver uma *im-propriedade* (impossibilidade de posse), certa *im-pertinência* (resistência?) do sentido, algo que, ao mesmo tempo, permeia as relações e nelas se perde, excede ou escapa. Porque se signos e sentidos são sempre produzidos por sujeitos em relação, os muitos modos de ação e interpretação desenvolvidos (no tornar próprio, no atribuir pertença, no tornar pertinente, no adequar, no transformar...) são parte de uma prática historicamente construída, de uma trama complexa de significações nas quais eles participam sem serem, contudo, capazes de controlar a produção, de reterem ou de se apropriarem dos múltiplos, possíveis e contraditórios sentidos (...) produzidos..."

entre o “próprio” (ou ‘apropriado’) e o “pertinente”, ou seja, considerado adequado por uma pessoa “autorizada”.

Clot (2006a:24) também considera que há, na obra de Vygotsky, uma teoria da apropriação e não da internalização, sendo a apropriação (*pelo/para* o sujeito), considerada como a reconversão dos artefatos em instrumentos, ou seja, é um processo de recriação. Nem sempre, observa o pesquisador, a ferramenta é transformada pelo sujeito em instrumento psicológico. Algumas ferramentas nunca entram na atividade do sujeito. Isso se explica porque o artefato/ferramenta (e aqui inclui a linguagem, a significação da palavra), não é a origem (a fonte, concebida como os conflitos vivos do sujeito) do instrumento, mas somente o recurso da atividade. O sujeito “se apropria das ferramentas *se e somente se* essas ferramentas responderem aos conflitos travados em sua atividade (...)”; são apropriadas *por ele* se forem apropriadas *para ele* (ênfases do autor).

Mas o que significaria então internalizar a LE para os pesquisadores cujos trabalhos lemos? Aparentemente, sua conceitualização está bem distante daquela que Smolka discute.

### **3.4.3 Função Afetiva**

Conforme vimos anteriormente, Vygotsky já apontou que a fala egocêntrica era também utilizada para dar vazão a emoções, ou para descarga emocional. Entretanto, se pensarmos em sua teorização, não é possível separar as emoções do todo do funcionamento mental, ou separar afeto das outras funções psicológicas.

John-Steiner e Tatter (1983:92) apontam que a FP possui um propósito afetivo e não apenas cognitivo. Duncan e Cheyne (1999) usando um questionário para investigar quando estudantes universitários se engajavam em fala auto-dirigida também incluíram esta categoria. Flavell (1966:699), ao criticar o enfoque das pesquisas na utilização cognitiva da FP, faz menção ao trabalho de Klein (1963), em que se verificam instâncias não tidas como

reguladoras, mas que são, indiscutivelmente para o autor, instâncias de FP, incluindo aquelas relacionadas às emoções, que acreditava deveriam ser explicadas<sup>123</sup>.

San Martín e Torres (2004) discutem estudos realizados com crianças e a emergência de FP de caráter afetivo e de fantasia e, concordando com Berk e Diaz (1992), concluem que possivelmente “os contextos lúdicos podem emergir como contextos privilegiados para a exploração destas outras possíveis funções”. Porém apontam que na categoria ‘lúdico-emocional’ a frequência de uso de FP diminui com o avanço da idade.

Alguns trabalhos na área de ensino/aprendizagem de L2/LE (como os de Frawley e Lantolf, 1985; O’Malley e Chamot, 1990; McCafferty, 1992, 1994a; Centeno-Cortés, 2003; Centeno-Cortés e Jiménez-Jiménez, 2004), evidenciam a função afetiva da FP, na forma de suspiros, risos, comentários ou interjeições que demonstram os sentimentos ou atitudes em relação a uma dada atividade como entusiasmo, alívio, frustração, ansiedade, dúvidas, ou a compreensão de algo, sucesso na tarefa em questão (John-Steiner e Tatter 1983:92), etc.

Na opinião de Centeno-Cortés (2003:123) essa fala de ordem afetiva possui forte papel na internalização.

## **Breve síntese**

Ao longo deste capítulo buscamos evidenciar como nos posicionamos em relação à fala privada. Partimos, no Capítulo 2, das críticas que Vygotsky faz às acepções sobre linguagem interior vigentes em sua época e que, como percebemos, continuam influenciando as pesquisas que afirmam se filiar à perspectiva vygotskiana (visto que

---

<sup>123</sup>“(…) Mais de nombreuses expressions se révèlent d’une nature différente. L’enfant chante, repete inlassablement des mots, significatifs ou non, se livre à des fantaisies verbales, exprime divers états émotionnels et affectifs: gene de se trouver seul dans la pièce, frustration et triomphe quand il échoue dans la tâche ou la réussite, et même – dans plusieurs cas – anxiété liée au besoin d’aller aux toilettes. Voici des cas indiscutables de langage privé qu’une théorie adéquate doit expliquer d’une manière ou d’une autre.» (Flavell, 1966:699)

alguns pesquisadores, mesmo ao se embasarem em outros autores, ainda mantêm que estão partindo da discussão de Vygotsky acerca da fala egocêntrica).

Vimos, neste capítulo, alguns aspectos salientados nos estudos em torno da fala privada/interna, as funções e papéis para elas apontadas e a questão da dicotomia interno-externo. Examinamos, também, algumas pesquisas que acreditamos colocarem a questão da fala interna e privada de forma reducionista ou não compatível com o que depreendemos da teorização de Vygotsky e, finalmente, aludimos ao trabalho de Ferreira que faz um esforço para vencer a dicotomia social/privado. Abordamos a concepção de linguagem (representacional) adotada nos trabalhos, bem como a ênfase em processos cognitivos individuais. Acreditamos que a concepção de FP ainda precisa percorrer um longo caminho de forma a ser compreendida à luz de toda a obra de Vygotsky e não como um construto isolado. Aparentemente, algumas das críticas efetuadas por Kinginger (2002) e Newman e Holzman (2002[1993]:95); cf. tópico 1.3.2) em relação à ZDP também se aplicam aos estudos sobre a FP.

No próximo capítulo traremos algumas ponderações de Bakhtin acerca do discurso interior, buscando levantar alguns aspectos que nos orientam em relação à nossa concepção da ‘fala privada’. Os aspectos levantados nos conduzirão, em seguida, a reflexões sobre a ‘dimensão’ argumentativa de nosso objeto de pesquisa.

## CAPÍTULO 4 – Discurso interior, Polifonia, Argumentação

Neste capítulo traremos algumas das reflexões do Círculo de Bakhtin acerca do discurso interior, buscando evidenciar nossos pontos de ancoragem ao tentar ampliar a concepção de ‘fala privada’. Vários aspectos já foram mencionados nos capítulos anteriores: noções como enunciado, dialogismo, destinatário interior, a compreensão ativo-responsiva do sujeito, o signo ideológico. A respeito de algumas dessas noções não iremos aqui longamente nos deter, visto já terem sido amplamente discutidas em diferentes obras.

A partir, pois, dos trabalhos do Círculo, procuramos autores que nos ajudassem a melhor evidenciar o dialogismo na FP, bem como buscar ‘circunscrever’ as diferentes vozes (e ‘vozes’, no sentido fônico, pertencentes a determinados indivíduos ou personagens) que emergem nos enunciados tidos como fala privada. A partir do encontro entre vozes, começamos a perceber a argumentatividade desses enunciados. Encontramos, assim, em Ducrot (com a Teoria Polifônica da Enunciação) um valioso interlocutor. Da mesma forma, os trabalhos (e as discussões) desenvolvidos pelos membros do GT - ANPEPP - *Argumentação e Explicação: modos de construção/constituição do conhecimento*<sup>124</sup>, muito contribuíram para pensar a questão da argumentação na FP<sup>125</sup>.

Sob outra perspectiva teórica, partindo das reflexões de Bakhtin, mas também usando o aporte da Psicanálise (Lacan), acreditamos que os trabalhos de Authier-Revuz (1990, 1998, 2004), em que busca ver a presença do outro (ou melhor, a heterogeneidade mostrada) nos enunciados por meio de uma análise lingüística, nos auxiliam em alguns momentos, pois é necessário perseguir as marcas que indiquem os momentos em que o outro irrompe nos enunciados de nossos alunos.

---

<sup>124</sup> Coordenado pelas professoras Dras. Selma Leitão (UFPE) e Luci Banks-Leite (Unicamp).

<sup>125</sup> Foram essenciais em nossa busca por tentar conceber a argumentação nesse âmbito, os trabalhos de Banks-Leite (1996, 2007, 2008, no prelo), Leitão e Banks-Leite (2006), Leitão (2000, 2003, 2004, 2007, 2007a, 2007b) e Cecília Goulart (2007, 2009), Goulart e Salomão, 2004.



## 4.1 Discurso interior

Retomaremos aqui algumas das reflexões do Círculo sobre o discurso interior, acreditando que este em muito se aproxima da ‘linguagem interior’ de Vygotsky. Assim, julgamos essencial tentar compreender o funcionamento da linguagem interior, bem como da ‘fala privada’, a partir das considerações do Círculo acerca da linguagem e do discurso interior.

### 4.1.1 Discurso interior: monólogo ou diálogo?

Para Vygotsky, a linguagem interior e escrita são formas monológicas, no sentido de não haver a presença de um interlocutor imediato nessas ocorrências de comunicação verbal. Entretanto, ele não deixa de considerar, como no caso em que escrevemos para nós mesmos, que nos relacionamos conosco mesmos de maneira similar àquela com que nos relacionamos com outros (Vygotsky, 2000[1929]). Vygotsky (ibid.) vê, portanto, o individual, o pessoal, como “uma forma superior de sociabilidade”. Retomando Marx, movimento também realizado por Bakhtin em *O Freudismo*<sup>126</sup> (2001[1927]:3), Vygotsky afirma que o homem é “o conjunto de relações sociais, encarnado no indivíduo”; “Eu sou a relação social *de mim* para comigo mesmo”. Para Bakhtin (apud Todorov, 1981:148), “[o] homem não possui um território interior soberano, está inteiramente e sempre na fronteira; olhando para dentro de si ele olha pelos olhos de outrem ou com os olhos de outrem”<sup>127</sup>.

---

<sup>126</sup> “A essência do homem não é algo abstrato, próprio de um indivíduo isolado. É, em sua realidade, o conjunto de todas as relações sociais” (Karl Marx). E, na página 11, Bakhtin conclui sua discussão acerca da biologização da filosofia novamente retomando Marx em “*Teses contra Feuerbach*”: “a essência humana não é o abstrato inerente ao indivíduo único. É o conjunto das relações sociais em sua efetividade”.

<sup>127</sup> « L’être même de l’homme (extérieur comme intérieur) est une communication profonde. Être signifie communiquer. [...] Être signifie être pour autrui et, à travers lui, pour soi. L’homme ne possède pas de territoire intérieur souverain, il est intièrement et toujours sur une frontière ; en regardant à l’intérieur de soi, il regarde dans les yeux d’autrui ou à travers les yeux d’autrui [...]. Je ne puis me passer d’autrui, je ne puis devenir moi-même sans autrui ; je dois me trouver dans autrui, trouvant autrui en moi (dans le reflet, dans la perception mutuels) ».

No entanto, como apontamos no capítulo 2, Smolka (1993:42) observa que embora Vygotsky enfatize a natureza social e dialógica da linguagem, ele não explicita a dialogia internalizada. Aparentemente, tampouco o faz a maioria das pesquisas envolvendo a FP. Sendo a FP considerada um monólogo, temos um indivíduo que, no plano intrapsicológico, está solitário. Aparentemente o outro só é necessário ao processo de ‘internalização’; após isso, ele desaparece. Temos um indivíduo que fala ‘consigo mesmo’, mas, ainda assim, não possui um interlocutor? Como, então, podemos conceber a fala privada?

Para Benveniste, por exemplo, a estrutura do diálogo é fundamental a toda enunciação, e o “monólogo”, sendo procedente da enunciação, é por ele classificado “como uma variedade do diálogo, estrutura fundamental” (Benveniste, 2006[1974]:87-88). Mas o monólogo, por ser um diálogo interiorizado (“formulado em “linguagem interior””) não pode, conseqüentemente, prescindir de um interlocutor, mesmo que seja o “eu ouvinte” que, por sua vez, faz intervenções, interpela o locutor. Desta forma, explica Benveniste, é a própria língua que permite que o locutor se desdobre em dois, que assuma dois papéis:

Às vezes, o eu locutor é o único a falar; o eu ouvinte permanece entretanto presente; sua presença é necessária e suficiente para tornar significativa a enunciação do eu locutor. Às vezes, também, o eu ouvinte intervém com uma objeção, uma questão, uma dúvida, um insulto. A forma lingüística que esta intervenção assume difere segundo os idiomas, mas é sempre uma forma “pessoal”. Ora o eu ouvinte substitui o eu locutor e se enuncia então como “primeira pessoa” [...] Ora o eu ouvinte interpela na “segunda pessoa” o eu locutor. [...] Esta transposição do diálogo em “monólogo” onde EGO ou se divide em dois, ou assume dois papéis, presta-se a figurações ou a transposições psicodramáticas: conflito do “eu [*moi*] profundo” e da “consciência”, desdobramentos provocados pela “inspiração”, etc. Esta possibilidade é facultada pelo aparelho lingüístico da enunciação, sui-reflexivo, que compreende um jogo de oposições do pronome e do antônimo (eu/me/mim [*Je/me/moi*]).

Vygotsky (2000[1929]) também se refere ao drama, à pessoa dual, ao *Homo duplex*. A “renovada divisão em dois daquilo que havia sido fundido em um”, uma vez que são as relações sociais reais entre pessoas que formam as funções psicológicas superiores.

Não podemos nos esquecer, também, da subjetividade na linguagem, ou seja, é na e pela linguagem, como afirma Benveniste, que o ser humano se constitui como sujeito e, na

medida em que digo “eu”, instauro um “tu”. De forma semelhante, Villela-Petit (1986) salienta o outro como sendo um desdobramento de mim enquanto meu ouvinte (interior)<sup>128</sup>.

As próprias questões levantadas por Bakhtin estão intimamente ligadas às nossas preocupações neste trabalho:

Como definir a palavra no seu papel de signo interior? Sob que forma se realiza o discurso interior? Quais são seus laços com a situação social? Como ele se relaciona com a enunciação? Que métodos empregar para descobrir, ou para captar durante o voo, por assim dizer, o discurso interior? (Bakhtin, 1999:63)

Conforme ressalta Peytard (1996:20), trata-se aqui de uma relação dialógica entre duas realidades semióticas: por um lado, a atividade ideológica dos indivíduos; por outro, sua atividade discursiva interna. Assim, para Bakhtin (1999:63-64), as categorias usadas pela lingüística e empregadas para analisar a fala não se aplicam ao discurso interior, pois suas formas mínimas assemelham-se a réplicas de um diálogo (aspecto também salientado por Voloshinov, 1981:294-296), seguem as leis de concatenação de diálogos:

Uma análise mais aprofundada revelaria que as formas mínimas do discurso interior são constituídas por monólogos *completos*, análogos a parágrafos, ou então por enunciações completas. Mas elas assemelham-se ainda mais às réplicas de um diálogo. (...) Essas unidades do discurso interior, que poderiam ser chamadas *impressões globais de enunciações*, estão ligadas uma à outra, e sucedem-se uma à outra, não segundo as regras da lógica ou da gramática, mas segundo leis de *convergência apreciativa* (emocional), de *concatenação de diálogos*, etc... e numa estreita dependência das condições históricas da situação social e de todo o curso pragmático da existência. Somente a explicitação das formas que as enunciações completas tomam e, em particular, as formas do discurso dialogado, pode esclarecer as formas do discurso interior e a lógica particular do itinerário que elas seguem na vida interior. (grifos do autor)

No entanto, nesse texto Bakhtin afirma que os problemas do discurso interior ainda estavam fora dos limites de seu estudo. Era preciso, primeiramente, “resolver o problema da delimitação de fronteiras entre o psíquico e o ideológico”.

---

<sup>128</sup> Porém, a partir de Bakhtin consideramos que sem ‘tu’ não existe ‘eu’.

#### 4.1.2 O problema das fronteiras entre o psíquico e o ideológico

Antes de prosseguirmos cabe nos perguntarmos, da mesma forma que o faz Peytard (1996:10), sobre a importância do discurso interior no pensamento e nos trabalhos do Círculo. Seria “central ou periférica? principal ou secundária?” (o pesquisador coloca o estudo do discurso interior como essencial para a elaboração do dialogismo). Uma discussão um pouco mais detida é realizada em *Marxismo e Filosofia da Linguagem*. No entanto, o ‘discurso interior’ aparece em vários trabalhos.

Uma das obras em que Bakhtin salienta o conteúdo ideológico do psiquismo é “*O Freudismo*”, onde podemos compreender a importância do discurso interior à luz de sua afirmação de que este acompanha cada ato consciente do homem<sup>129</sup> (2001:18), bem como todo tipo de criação ideológica, todo ato de interpretação e compreensão (Bakhtin, 1999):

Os processos de compreensão de todos os fenômenos ideológicos (um quadro, uma peça musical, um ritual ou um comportamento humano) não podem operar sem a participação do discurso interior. Todas as manifestações da criação ideológica – todos os signos não-verbais – banham-se no discurso e não podem ser nem totalmente isoladas nem totalmente separadas dele. (...) A palavra está presente em todos os atos de compreensão e em todos os atos de interpretação (Bakhtin, 1999:37-38).

Peytard (ibid.:15-16) aponta também a presença do discurso interior no texto “*Le mot dans la vie et le mot dans la poésie*” (1926). Ao discutir a questão do estilo do poeta, Voloshinov afirma que o estilo nasce de seu discurso interior (é um trabalho com e entre as palavras interiorizadas); esse, por sua vez, é produto de sua vida social, de seu grupo social.

---

<sup>129</sup> “Toda enunciação verbalizada do homem é uma pequena construção ideológica. A motivação do meu ato é, em pequena escala, uma criação jurídica e moral; uma exclamação de alegria ou tristeza é uma obra lírica primitiva; as considerações espontâneas sobre as causas e efeitos dos fenômenos são embriões de conhecimento científico e filosófico, etc. Os sistemas ideológicos estáveis e enformados das ciências, das artes, do direito etc. cresceram e se cristalizaram a partir do elemento ideológico instável, que através das ondas vastas dos discurso interior e exterior banham cada ato nosso e cada recepção nossa. Evidentemente, a ideologia enformada exerce, por sua vez, uma poderosa influência reflexa em todas as nossas reações verbalizadas” (Bakhtin, 2001:88).

O grupo social é aqui colocado como um participante permanente do discurso interior (e exterior), representando a autoridade que exerce sobre nós. Ao mesmo tempo, todo ato de consciência (que é discurso interior), as palavras, a apreciação entonativo-valorativa são já um ato social<sup>130</sup>. Produto da comunicação social, a consciência é ideológica, sociológica.

Bakhtin (1999:110-111) critica, por conseguinte, a perspectiva do subjetivismo individualista, na qual a enunciação “se apresenta como um ato puramente individual, como uma expressão da consciência individual, de seus desejos, suas intenções, seus impulsos criadores, seus gostos, etc.”. Nessa perspectiva, a expressão se formaria no psiquismo do indivíduo e seria externalizada com o auxílio de um código de signos, ou seja, existe um dualismo entre exterior e interior, sendo este último âmbito a sua fonte. Porém, salienta Bakhtin, “o centro organizador e formador não se situa no interior, mas no exterior. Não é a atividade mental que organiza a expressão, mas, ao contrário, é *a expressão que organiza a atividade mental*, que a modela e determina sua orientação” (id. *ibid.*:112). Todo enunciado é produto da interação social, ou melhor, da situação social em que emerge.

Desta forma, o discurso interior não pertence a um sujeito isolado, mas sim, ao seu ambiente social (Bakhtin, 2001:86)<sup>131</sup>. “Qualquer que seja o aspecto da expressão-enunciação considerado, ele será determinado pelas condições reais da enunciação em questão, isto é, antes de tudo pela *situação social mais imediata*” (Bakhtin, 1999:112, ênfase do autor).

Ao se abordar a consciência, a “alma individual”, as “vivências psíquicas”, afirma Bakhtin (2001:79-80), realiza-se uma interpretação incorreta de um fenômeno que é, na

---

<sup>130</sup> « Le style c'est l'homme » ; mais on peut dire que le style, c'est, pour le moins, deux hommes, ou, plus exactement, un homme et un groupe social représenté par l'auditeur qui participe de façon permanente au discours intérieur et extérieur de l'homme et incarne l'autorité que le groupe exerce sur lui. (...) tout acte de conscience un tant soit peu distinct ne peut se passer de discours intérieur, de mots et d'intonations – évaluations – et que, par conséquent, il est déjà un acte social, un acte de communication (Voloshinov, 1981 :212).

<sup>131</sup> “O componente verbal do comportamento é determinado em todos os momentos essenciais do seu conteúdo por fatores objetivo-sociais. O meio social deu ao homem as palavras e as uniu a determinados significados e apreciações; o mesmo meio social não cessa de determinar e controlar as reações verbalizadas do homem ao longo de toda a sua vida. Por isso todo o verbal no comportamento do homem (assim como os discursos exterior e interior) de maneira nenhuma pode ser creditado a um sujeito singular tomado isoladamente, pois não pertence a ele mas sim ao seu grupo social (ao seu ambiente social)” (Bakhtin, 2001:86).

verdade, social. O conteúdo do psiquismo (dos pensamentos, sentimentos e desejos) é totalmente ideológico (pois seu conteúdo nos é dado pelo meio objetivo da palavra: “a realidade do psiquismo interior é a do signo”, Bakhtin, 1999:49) e não produto da criação orgânica individual (mesmo a idéia mais vaga pressupõe um convívio social organizado). Bakhtin (2001:79-80) enfatiza, assim, aspectos que veremos adiante em Voloshinov (1981):

O que caracteriza precisamente uma dada enunciação – a escolha de certas palavras, certa teoria da frase, determinada entonação da enunciação – é a expressão da relação recíproca entre os falantes e todo o complexo ambiente social em que se desenvolve a conversa. As mesmas “vivências psíquicas” do falante, cuja expressão tendemos a ver nessa enunciação, são de fato apenas uma interpretação unilateral, simplificada e cientificamente incorreta de um fenômeno social mais complexo. É uma espécie de “projeção” através da qual investimos (projetamos) na “alma individual” um complexo conjunto de inter-relações sociais. A palavra é uma espécie de “cenário” daquele convívio mais íntimo em cujo processo ela nasceu, e esse convívio, por sua vez, é um momento do convívio mais amplo do grupo social a que pertence o falante. Para compreender esse cenário, é indispensável restabelecer todas aquelas complexas inter-relações sociais das quais uma dada enunciação é a interpretação ideológica.

O mesmo ocorre no discurso interior, ressalta Bakhtin (2001:80). “*Esse discurso também pressupõe o ouvinte eventual, constrói-se voltado para ele.* O discurso interior é tanto produto e expressão do convívio social quanto o discurso exterior” (ênfase nossa). Voloshinov (1981:294) afirma que mesmo o discurso interior é dialógico, atravessado pelas avaliações de um ouvinte virtual, de um auditório potencial, mesmo que este não esteja claro para o locutor.

Mesmo em relação aos aspectos mais pessoais e íntimos; mesmo a tomada de consciência, “é a colocação de si mesmo sob determinada norma social, é, por assim dizer, a socialização de si mesmo e do seu ato”. As raízes da autoconsciência encontram-se no ambiente social. “Ao tomar consciência de mim mesmo, eu tento como que olhar para mim pelos olhos de outra pessoa, de outro representante do meu grupo social, da minha classe” (Bakhtin, 2001:86). É, pois, “nos laços sociais mais amplos”, que “se elaboram todos os elementos do conteúdo e as formas dos nossos discursos interior e exterior, todo o acervo

de avaliações, pontos de vista, enfoques etc., através dos quais lançamos luz, para nós mesmos e para os outros, sobre os nossos atos, desejos, sentimentos e sensações” (id. *ibid.*).

Vemos, aqui, a indissociação eu-outro. A voz do outro como constitutiva do eu. É o outro que me dá acabamento; é somente através de seus olhos, de seus valores, que posso me perceber<sup>132</sup>. Bakhtin (2001), elabora, assim, a noção de *excedente de visão*, a partir dos conceitos de tempo e espaço. Vejo o mundo sob o olhar (ou o sistema de valores) do outro e, ao retornar a mim, completo meu horizonte a partir daquilo que percebi através de seus olhos, do lugar que ocupei fora de mim.

A consciência, afinal, só pode tornar-se consciência no processo de interação social, ao ser impregnada de conteúdo semiótico (ideológico) e só pode “ser explicada a partir do meio ideológico e social” (Bakhtin, 1999:34-35)<sup>133</sup>. Tudo aquilo que está relacionado à minha consciência me é dado pelo mundo exterior; penetra em minha consciência pelas palavras do outro, carregando suas entonações e valores (Bakhtin, 2000:378). Assim, se o conteúdo do psiquismo é o signo ideológico, não há dissociação entre externo e interno:

Por natureza, o psiquismo subjetivo localiza-se no limite do organismo e do mundo exterior, vamos dizer, *na fronteira* dessas duas esferas da realidade. É nessa região limítrofe que se dá o encontro entre o organismo e o mundo exterior, mas este encontro não é físico: *o organismo e o mundo encontram-se no signo*. A atividade psíquica constitui a expressão semiótica do contato entre o organismo e o meio exterior. Eis porque *o psiquismo interior não deve ser analisado como uma coisa; ele não pode ser compreendido e analisado senão como um signo* (Bakhtin, 1999:49, ênfases do autor).

Logo, a eliminação das fronteiras, a interação dialética entre psiquismo e ideologia, é esclarecida por intermédio do “signo ideológico” – material semiótico da consciência (conforme abordamos no item 1.4.2). Afinal, “a consciência individual é um fato sócio-

---

<sup>132</sup> Mas essa relação dialógica eu/outro funda-se em uma tríplice distinção: o *eu-para-mim* (representação que fazemos de nós mesmos); o *eu-para-o-outro* (representação que o outro devolve para mim) e o *outro-para-mim* (representação que construo do outro). No entanto, após nos vermos através dos olhos do outro regressamos a nós mesmos, não somos assimilados pelo outro. O “acontecimento último, aquele que nos parece resumir o todo, realiza-se sempre nas categorias de nossa própria vida” (Bakhtin, 2000:37).

<sup>133</sup> “Por isso, o problema da consciência individual como problema da palavra interior, em geral constitui um dos problemas fundamentais da filosofia da linguagem” (Bakhtin, 1999:37).

ideológico” (Bakhtin, 1999:35); os signos a nutrem<sup>134</sup>; a realidade do psiquismo é semiótica e reflete a lógica e as leis da comunicação ideológica.

Por outro lado, o Círculo em vários momentos salienta a importância da externalização do discurso interior, da necessidade deste passar pela prova da expressão externa. Isso pode ser verificado na passagem a seguir, em que vemos não somente a relação dialética entre discurso interior e externalizado, mas também pontos de contato com a discussão de Vygotsky acerca do pensamento:

É por esse motivo que, do ponto de vista do conteúdo, não há fronteira a priori entre o psiquismo e a ideologia. Há apenas uma diferença de grau: no estágio do desenvolvimento interior, o elemento ideológico, ainda não exteriorizado sob a forma de material ideológico, é apenas um elemento confuso. Ele não pode aperfeiçoar-se, diferenciar-se, afirmar-se a não ser no processo de expressão ideológica. (...). O pensamento que só existe no contexto de minha consciência e não é reforçado no contexto da ciência, como sistema ideológico coerente, é apenas um pensamento obscuro e inacabado. Mas, no contexto de minha consciência, esse pensamento pouco a pouco toma forma, apoiando-se no sistema ideológico, pois ele próprio foi engendrado pelos signos ideológicos que assimilei anteriormente. Uma vez mais, não há aqui diferença qualitativa. Os processos cognitivos provenientes de livros e do discurso dos outros e os que se desenvolvem em minha mente pertencem à mesma esfera da realidade, e as diferenças que existem, apesar de tudo, entre a mente e os livros não dizem respeito ao conteúdo do processo cognitivo (Bakhtin, 1999:57-58).

Vimos, assim, que o discurso interior é também social e sofre a pressão do grupo social ao qual pertencemos. Desta forma, quais seriam os interlocutores ou o auditório social no discurso interior e, portanto, da FP? Mas o discurso interior não é somente dialogal, ele é dialógico. De que forma então as discussões do Círculo podem nos iluminar?

---

<sup>134</sup> “Se privarmos a consciência de seu conteúdo semiótico e ideológico, não sobra nada. A imagem, a palavra, o gesto significativo, etc. constituem seu único abrigo. Fora desse material, há apenas o simples ato fisiológico, não esclarecido pela consciência, desprovido do sentido que os signos lhe conferem” (Bakhtin, 1999:35-36).



### 4.1.3 Dialogismo e destinatários

O diálogo face a face é, para o Círculo, apenas um dos eventos ou espaços em que observamos as relações dialógicas. A dialogicidade possui várias ‘dimensões’. Primeiramente porque todo dizer orienta-se pelo “já-dito”, responde a outros enunciados e faz parte do “grande diálogo”. Em segundo lugar, porque todo enunciado é orientado a uma resposta, não somente porque a aguarda, mas pela própria antecipação da réplica, que, portanto, o condiciona. Em terceiro lugar, devido a sua dialogia interna, ou seja, por ser heterogêneo, por estar já povoado por outras vozes, por ser o ponto de encontro entre diferentes vozes sociais, diferentes perspectivas (ou quadros axiológicos).

Desta forma, o diálogo face a face (e também o diálogo ‘virtual’, do qual nos ocuparemos neste trabalho), é um evento, um complexo de relações, dos quais participam sujeitos culturalmente organizados (e assumindo determinadas posições sociais no discurso) e nos quais as relações de sentido se estabelecerão por intermédio dos enunciados, mas, “tendo como referência o todo da interação verbal” (Faraco, 2003:63).

Tendo em mente que o signo é sempre interindividual, não pertencendo exclusivamente ao sujeito; sendo a palavra “um drama com três personagens” - locutor, interlocutor e as outras vozes que soam naquela palavra – (Bakhtin, 2000:350), não é possível conceber a fala privada como algo pertencente a um sujeito ou como um monólogo. Para compreender, pois, o que é dito, é preciso examinar esse diálogo entre três personagens. Temos, aqui, também, a “anterioridade da palavra do outro”, como diz Villela-Petit (id. *ibid.*:80). Nossas palavras não são nunca originariamente nossas, mas sempre habitadas pelas palavras de outrem (não sendo nunca neutras). Assim, “cada palavra se apresenta como uma arena em miniatura onde se entrecruzam e lutam os valores sociais de orientação contraditória” (Bakhtin, 1999:66). Ou seja, há já, na palavra, um embate entre posições sociais e ideológicas; existem aí outras vozes, que são muitas vezes conflitantes.

No entanto, Bakhtin (2000:350) adverte contra a concepção reducionista ou estrita de dialogismo enquanto discussão, polêmica, controvérsia, discordância, refutação. A

concordância, destaca Bakhtin, é uma das formas mais importantes de dialogismo, pois “é rica em diversidade e matizes” (id. *ibid.*:354)<sup>135</sup>.

O crédito concedido à palavra do outro, a acolhida fervorosa dada à palavra sacra (de autoridade), a iniciação, a busca do sentido profundo, a concordância, com suas infinitas graduações e matizes (sem restrições de ordem lógica ou reticências de ordem puramente factual), a estratificação de um sentido que se sobrepõe a outro sentido, de uma voz que se sobrepõe a outra voz, o fortalecimento pela fusão (mas não a identificação), a compreensão que completa, que ultrapassa os limites da coisa compreendida, etc. (...) É aqui que se encontram, em toda a sua integridade, posições, pessoas (a pessoa prescinde da relação extensiva: pode manifestar-se por um único som, revelar-se por uma única palavra), justamente vozes.

As relações dialógicas, no entanto, não se estabelecem unicamente entre enunciados, mas também em relação a nosso próprio enunciado e até palavras isoladas:

(...) o enfoque dialógico é possível a qualquer parte significativa do enunciado, inclusive a uma só palavra isolada, caso esta não seja interpretada como palavra impessoal da língua, mas como signo da posição semântica de um outro, como representante do enunciado de um outro, ou seja, *se ouvirmos nela a voz do outro*. [...]. Por último, as relações dialógicas são possíveis também com a sua própria enunciação como um todo, com partes isoladas desse todo e com uma palavra isolada nele, *se de algum modo nós nos separamos dessas relações, falamos com ressalva interna, mantemos distância face a elas, como que limitamos ou desdobramos a nossa autoridade* (Bakhtin, 2002:184, ênfase nossa).

Contudo, um enunciado não se relaciona apenas com os que o precederam, mas também com os que o sucederão; ele é elaborado em função de uma reação-resposta, está voltado para um destinatário, de quem aguarda uma resposta, uma compreensão responsiva ativa. Ao mesmo tempo, ao elaborar meu enunciado, presumo (no discurso interior) a

---

<sup>135</sup> ‘Dois enunciados idênticos em todos os aspectos (“O tempo está lindo!” – “O tempo está lindo!”), quando se trata realmente de dois enunciados (e não de um só) pertencentes a duas vozes distintas, estão unidos por uma relação dialógica de concordância. É um acontecimento dialógico determinado, que se situa no interior das relações mútuas de duas pessoas e não é um eco. Isto porque a concordância poderia igualmente não existir (“Não, o tempo não está lindo”, etc.).’ (Bakhtin, 2000:354)

reação-resposta de meu interlocutor, de meu auditório, e levo em conta seu fundo aperceptivo:

A enunciação realizada é como uma ilha emergindo de um oceano sem limites, o discurso interior. As dimensões e formas dessa ilha são determinadas pela situação de enunciação e por seu auditório. A situação e o auditório obrigam o discurso interior a realizar-se em uma expressão exterior definida, que se insere diretamente no contexto não verbalizado da vida corrente, nele se amplia pela ação, pelo gesto ou pela resposta verbal dos outros participantes na situação de enunciação. (id. *ibid.*:125)

Se refletirmos, pois, sobre o discurso interior, quem poderia ser o auditório ou o destinatário? Bakhtin (*ibid.*:320) afirma que o destinatário de um enunciado

pode ser o parceiro e interlocutor direto do diálogo na vida cotidiana, pode ser o conjunto diferenciado de especialistas em alguma área especializada da comunicação cultural, pode ser o auditório diferenciado dos contemporâneos, dos partidários, dos adversários e inimigos, dos subalternos, dos chefes, dos inferiores, dos superiores, dos próximos, dos estranhos, etc.; pode até ser, de modo absolutamente indeterminado, o outro não concretizado (é o caso de todas as espécies de enunciados monológicos de tipo emocional).

Para o Círculo, a enunciação, enquanto “produto da interação de dois indivíduos socialmente organizados”, pressupõe, pois, um interlocutor, que pode ser real, ou seja, estar ali presente, ou ‘virtual’ (nosso termo), como “representante médio do grupo social ao qual pertence o locutor”. Assim, a palavra (e mesmo a expressão gestual, a postura corporal, a expressão do olhar, o tom de voz, ou seja, a forma de se conduzir ou se portar em sociedade<sup>136</sup>) “é função da pessoa desse interlocutor” (e de sua avaliação) ou do auditório social que, portanto, não é abstrato (Bakhtin, 1999:112).

Além desse interlocutor que pertence a um grupo social, com todas as implicações decorrentes da hierarquia social e laços que os unem, bem como das “pressões sociais”, existe um “horizonte social definido e estabelecido que determina a criação ideológica do grupo social e da época a que pertencemos, um horizonte contemporâneo da nossa

---

<sup>136</sup> Voloshinov, 1981:299.

literatura, da nossa ciência, da nossa moral, do nosso direito” (id. ibid.:112)<sup>137</sup>. Porém, em relação com esses sistemas ideológicos existe a *ideologia do cotidiano*<sup>138</sup>, que também acompanha nossos atos e “estados de consciência” (id. ibid.:118). Portanto, é o contexto social imediato e o ambiente social em sentido mais amplo que determinam a estrutura do enunciado (id. ibid.:113), sua forma estilística e sua estrutura gramatical. Isso implica que não podemos deixar de considerar o relacionamento social e hierárquico entre os interlocutores e o contexto social dos enunciados, como aponta Voloshinov (1981:298).

Bakhtin enfatiza, assim, que a estrutura da atividade mental é social e o “grau de consciência, de clareza, de acabamento formal da atividade mental é diretamente proporcional ao seu grau de orientação social” (id. ibid.:114). Ou seja, no ato da enunciação ou mesmo ao dialogarmos conosco mesmos, inter-agem o locutor, o interlocutor (presente e/ou virtual) e o horizonte social. Desta forma, o discurso interior não é nunca um discurso dirigido estritamente a si mesmo, não se trata meramente de um desdobramento enunciativo ‘eu/tu’, sem tomar em consideração outro(s) interlocutor(es):

O mundo interior e a reflexão de cada indivíduo têm um auditório social próprio bem estabelecido, em cuja atmosfera se constroem suas deduções interiores, suas motivações, apreciações, etc. [...] A situação e os participantes mais imediatos determinam a forma e o estilo ocasionais da enunciação. Os estratos mais profundos da sua estrutura são determinados pelas pressões sociais mais substanciais e duráveis a que está submetido o locutor (id. ibid.:112-113).

Destarte, a atividade mental não apenas é território social, como não há atividade mental sem uma orientação social. E mais, essa orientação possui um “caráter apreciativo”. Toda tomada de consciência é marcada por uma entoação interior que é prolongada ou esclarecida na expressão exterior, mas em função da situação social dessa pessoa e do

---

<sup>137</sup> »Et c’est justement dans l’orientation sociale que se trouve reflété l’auditoire de l’énoncé, en dehors duquel, qu’il soit réellement présent ou simplement supposé, aucun acte de communication verbale se déroule, ni ne peut se dérouler » (Voloshinov, 1981 :299)

<sup>138</sup> “Chamaremos a totalidade da atividade mental centrada sobre a vida cotidiana, assim como a expressão que a ela se liga, ideologia do cotidiano, para distingui-la dos sistemas ideológicos constituídos, tais como a arte, a moral, o direito, etc. A ideologia do cotidiano constitui o domínio da palavra interior e exterior desordenada e não fixada num sistema, que acompanha cada um de nossos atos ou gestos e cada um dos nossos estados de consciência” (Bakhtin, 1999:118).

contexto social imediato (ou virtual, acrescentamos)<sup>139</sup>. Mesmo “as expressões mais simples e o mais primitivo de nossos desejos, ou mesmo as nossas sensações mais puramente fisiológicas possuem uma estrutura sociológica bem determinada” (Voloshinov, 1981:287). Assim, “*toda tomada de consciência implica discurso interior, entoação interior e estilo interior, ainda que rudimentares*” (Bakhtin, 1999:114, ênfase nossa).

Voloshinov (ibid.:292) evidencia que mesmo os enunciados provenientes de um único interlocutor como o discurso do orador, do professor ou o monólogo de um ator, são apenas monológicos em sua forma exterior, “mas, em relação a sua estrutura semântica e estilística, são, na verdade, essencialmente dialógicos”. São concebidos em função de um auditório, do qual aguardam (bem como antecipam/presumem) uma resposta (ainda que não imediata), uma percepção avaliativa. O bom orador ou ator de teatro, por exemplo, observam as reações de seu auditório e re-orientam seu dizer a partir daquilo que percebem.

Mas, continua Voloshinov, nesses casos, o auditório está presente. O que acontece, porém, quando estamos sós? Seriam, então, os pensamentos mais íntimos, mais secretos, o discurso solitário, dirigido a si mesmo, igualmente orientados a um auditório, à sociedade? Não hesita em afirmar que são, também, absolutamente dialógicos: “eles são atravessados pelas avaliações de um auditório virtual, de um auditório potencial, mesmo que a representação de tal auditório não apareça claramente ao espírito do locutor” (id. ibid.:294).

Voloshinov (ibid.:294)<sup>140</sup> argumenta que se examinarmos atentamente nosso discurso interior, especialmente quando temos que tomar uma decisão (quando então hesitamos e não sabemos qual partido tomar), perceberemos que este é pronunciado em forma de diálogo, de um debate com perguntas e respostas, afirmações e objeções, com réplicas notadamente separadas. É possível haver uma polêmica com esse interlocutor invisível, representante do pensamento de um grupo social ou da sociedade. Nossa consciência parece então falar por intermédio de duas vozes independentes e com posições contrárias.

---

<sup>139</sup> A respeito, ver sua elaboração sobre a tomada de consciência da fome (id. ibid.:114-116).

<sup>140</sup> »Et, pour s’en convaincre, il suffit de considérer que, lorsque nous nous mettons à réfléchir sur un sujet quelconque, lorsque nous l’examinons attentivement, notre discours intérieur – qui peut parfois, quand on est seul, être prononcé à haute voix – prend immédiatement la forme d’un débat par questions et réponses, fait d’affirmations suivies d’objections ; bref, notre discours s’analyse en répliques nettement séparées et plus ou moins développées ; il est prononcé sous la forme d’un *dialogue* » (ênfase do autor).

Podem existir, também, duas vozes contraditórias, sem que uma delas seja dominante (podendo ser provenientes do conflito entre duas classes sociais). Há, ainda, casos em que a individualidade perde seu auditório interior. Assistimos, assim, a uma dissolução de todo ponto de vista estável e sólido; o indivíduo perde seus pontos de referência; há uma cisão de natureza ideológica entre sua individualidade e seu meio social, levando à desagregação total de sua consciência. E é nesse ponto, afirma Voloshinov, que podemos “observar os conflitos mais violentos entre o discurso interior e o discurso exterior” (id. *ibid.*:296).

Assim, ao afirmarmos que uma decisão é incorreta, o fazemos do nosso ponto de vista pessoal ou a partir da opinião de representantes eminentes do grupo social ao qual pertencemos? Certamente a resposta do Círculo a essa questão coloca em evidência que nosso ponto de vista, nosso posicionamento, não se origina nos confins da psique individual tomada em isolamento, mas sim, na sociedade, nos debates ideológicos que aí se instauram.

É por intermédio da análise da novela “O Duplo” de Dostoiévski, que vemos mais claramente se delinear a concepção bakhtiniana de “outro” (que, ao mesmo tempo, evidencia a impossibilidade do sujeito homogêneo). Observando esse diálogo do sujeito consigo mesmo, em que o protagonista trata a si mesmo como outra pessoa (o que nos lembra Vygotsky ao mencionar que o indivíduo se relaciona consigo mesmo da mesma forma que com os outros), substitui a voz do outro com sua voz, Bakhtin analisa aspectos como a pontuação, o vocabulário, os tons e acentos (as entonações zombeteiras, provocantes, traiçoeiras), a construção sintática, e vai desvendando as diferentes vozes, as diferentes personalidades que ali se encontram ou se defrontam. Como retoma Brait (2001:14), no texto “O Duplo”

(...) a estrutura sintática é determinada não pelo *scz* em si mesmo, e nem pelo dialeto falado pelos funcionários ou pela terminologia da repartição pública de caráter oficial, mas, acima de tudo, pelo choque e a dissonância de diferentes acentos nos limites de um todo sintático, ou seja, é determinada precisamente pelo fato de que esse todo, sendo um só, acomoda em si os acentos de duas vozes.

O destinatário é, pois, extremamente importante no desenrolar do discurso interior. Clot (2005) evidencia sua importância (bem como do sub-destinatário ou destinatário interior) em seus trabalhos, ao apontar que ao se mudar o destinatário, a atividade se altera<sup>141</sup>; “se o destinatário se modifica, a significação se desenvolve” (2006a)<sup>142</sup>. Algumas vezes a mudança de posição subjetiva do sujeito causa alterações (e, acreditamos, essa mudança de posição pode se realizar no discurso interior). Ademais, Clot (2006b)<sup>143</sup> coloca o sub-destinatário também como sendo a memória (que, na perspectiva aqui adotada é social; ver, por exemplo, Elizabeth Braga, 2000; Middleton e Brown, 2006; Smolka, 2006).

Mas além do destinatário e sub-destinatário, Bakhtin (2000:356) menciona ainda o sobre-destinatário (o terceiro; o destinatário de emergência<sup>144</sup>), “cuja compreensão responsiva absolutamente exata é pressuposta seja num espaço metafísico, seja num tempo histórico afastado”. O locutor não pode confiar apenas em seus destinatários próximos, pressupondo sempre esse ‘terceiro’ invisível, que se situa acima dos participantes no diálogo. O diálogo pressupõe uma instância de “justificação” que protege o locutor da avaliação imediata do segundo destinatário’, afirma Clot (2005). O terceiro é, pois,

(...) o momento constitutivo do todo do enunciado e, numa análise mais profunda, pode ser descoberto. O fato decorre da natureza da palavra que sempre quer ser ouvida, busca a compreensão responsiva, não se detém numa compreensão que se efetua no imediato e impele sempre mais adiante (de um modo ilimitado) (Bakhtin, 2000:356)

---

<sup>141</sup> Clot parte aqui das experiências de Vygotsky, que provocava a transformação da atividade para ver o desenvolvimento. Um dos exemplos refere-se a uma criança à qual o pesquisador pede que desenhe. A atividade na relação com o pesquisador é uma, mas, ao se pedir que mostre a outra criança como desenhar, muda-se o destinatário; muda, então, a atividade. Ao retirar os recursos materiais, deixando apenas um lápis, a criança então usa a linguagem para agir sobre a outra. Na falta dos recursos materiais ou instrumentos técnicos, a criança usa instrumentos simbólicos. A partir dessas reflexões é elaborado o método de auto-confrontação cruzada.

<sup>142</sup> Anotações de reunião de Clot com o GT “*Argumentação e Explicação: modos de construção/constituição do conhecimento*” durante o XI Simpósio da Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Psicologia (ANPEPP), em maio de 2006.

<sup>143</sup> Palestra proferida durante o Ciclo de conferências “Vigotski e a elaboração de uma Psicologia Geral”, na Faculdade de Educação/Unicamp, promovida pelo grupo de pesquisa Pensamento e Linguagem (GPPL).

<sup>144</sup> “Em diferentes épocas, graças a uma percepção variada do mundo, este superdestinatário, com sua compreensão responsiva, idealmente correta, adquire uma identidade concreta variável (Deus, a verdade absoluta, o julgamento da consciência humana imparcial, o povo, o julgamento da história, a ciência, etc.)”.

Desta forma, toda palavra aguarda uma compreensão responsiva ativa. Bakhtin enfatiza que o ato de compreensão implica sempre em uma resposta: é compreensão ativa e responsiva. “Cada *réplica*, por mais breve e fragmentária que seja, possui um *acabamento específico*, que expressa a **posição do locutor**, sendo possível responder, sendo possível tomar, com relação a essa *réplica*, uma **posição responsiva**”. Podemos ver aqui o ponto nodal para conceber todo enunciado como argumentativo.

Assim, “[c]ompreender é opor à palavra do locutor uma contrapalavra” (Bakhtin, 1999:132). Ou seja, no processo de compreensão da palavra do outro (que se origina no discurso interior), fazemos corresponder às suas palavras uma série de palavras nossas. A compreensão é, pois, “preche de resposta”, o que fará então que o destinatário torne-se locutor. Ao mesmo tempo, Bakhtin (2000:350) enfatiza que todo ato de compreensão é já dialógico. “A relação com o sentido é sempre dialógica”. A compreensão é, pois, produção de sentidos. Porém, tendo em vista a indeterminação da linguagem, devemos nos perguntar quais aspectos estão envolvidos na compreensão.

#### **4.1.4 Compreensão/apropriação da palavra de outrem**

Tratando da questão da compreensão, Bakhtin (1999:128-136) discorre sobre o *tema* (que, como a enunciação, é individual, não reiterável; é a “expressão de uma situação histórica concreta que deu origem à enunciação”) e da *significação* (“elementos da enunciação que são reiteráveis e idênticos cada vez que são repetidos”, tida como “uma possibilidade de significar no interior de um tema concreto”), bem como da inter-relação entre significação e apreciação, ou seja, do acento de valor ou apreciativo. Como exemplo, traz um trecho de Dostoievski, também utilizado por Vygotsky ao discutir a questão do sentido e para ressaltar a não-coincidência entre o aspecto fásico e semiótico da fala (cf. Vygotsky, 1996:181; 2001:454-455). Trata-se de um grupo de seis operários embriagados que usam um mesmo substantivo de baixo calão com entonações diferentes para exprimir



diferentes pensamentos, diferentes apreciações. Essa palavra operaria, assim, como uma “enunciação global” (unem-se aqui tema e significação).

Embora tais casos sejam bem particulares, Bakhtin afirma que toda enunciação possui uma orientação apreciativa. Critica, pois, a distinção entre conotativo (apreciação) e denotativo (significação objetiva), aspecto que é retomado por Ducrot ao tratar da ‘argumentação na língua’. A significação objetiva, afirma Bakhtin (1999:135), “forma-se graças à apreciação; ela indica que uma determinada significação objetiva entrou no horizonte dos interlocutores – tanto no horizonte imediato como no horizonte social mais amplo de um dado grupo social”. E a mudança de significação é, na verdade, uma reavaliação; o deslocamento de uma palavra de um contexto apreciativo para outro; o alargamento do horizonte apreciativo, envolvendo contradição, reconstrução. Novamente vemos que nosso ‘encontro’ com as palavras não é ‘neutro’, mas relacionado à vida.

Outro aspecto que parece ser relevante para a questão do discurso interior advém da discussão em torno do “discurso de outrem” que, embora tenha enfoque no discurso citado pode fornecer subsídios para a discussão de nossos dados. Bakhtin (1999:144) afirma que “[o] discurso citado é o *discurso no discurso, a enunciação na enunciação*, mas é, ao mesmo tempo, um *discurso sobre o discurso, uma enunciação sobre a enunciação*” (ênfase do autor); tema autônomo que “torna-se tema de um tema”. Bakhtin aqui novamente evidencia as relações sociais se refletindo na língua, mas o que chama a atenção é como coloca a interação entre o discurso interior e a apreensão dos enunciados de outrem.

Se tomamos como ponto de partida que a aprendizagem da LE se dá como apreensão (ou apropriação) das palavras de outrem, compreender, pois, essa aprendizagem e, especificamente, a FP, requer que a questão da ‘internalização’, cara aos trabalhos nesta área seja repensada. Ao invés de nos perguntarmos como a LE é internalizada, o seguinte questionamento de Bakhtin (1999:146) parece-nos mais apropriado:

Como na realidade, apreendemos o discurso de outrem? Como o receptor experimenta a enunciação de outrem na sua consciência, que se exprime por meio do discurso interior? Como é o discurso ativamente absorvido pela consciência e qual a influência que ele tem sobre a orientação das palavras que o receptor pronunciará em seguida? Encontramos justamente nas formas do discurso citado um documento objetivo que esclarece esse

problema. Esse documento, quando sabemos lê-lo, dá-nos indicações, não sobre os processos subjetivo-psicológicos passageiros e fortuitos que se passam na “alma” do receptor, mas sobre as tendências sociais estáveis características da apreensão ativa do discurso de outrem que se manifestam nas formas da língua.

E esse ‘documento’ pode ser a ‘fala privada’. Como outros enunciados ou segmentos de enunciados são trazidos nos enunciados dos alunos?

É importante observar que a *apreensão da enunciação de outrem* está relacionada à valoração; ela é *apreciativa* e adquire expressão no discurso interior (id. *ibid.*:147-148):

Aquele que apreende a enunciação de outrem não é um ser mudo, privado da palavra, mas ao contrário um ser cheio de palavras interiores. Toda a sua atividade mental, o que se pode chamar o “fundo perceptivo”, é mediatizado para ele pelo discurso interior e é por aí que se opera a junção com o discurso apreendido do exterior. A palavra vai à palavra. É no quadro do discurso interior que se efetua a apreensão da enunciação de outrem, sua compreensão e sua apreciação, isto é, a orientação ativa do falante. Esse processo efetua-se em dois planos: de um lado, a enunciação de outrem é recolocada no contexto de comentário efetivo (que se confunde em parte com o que se chama o fundo perceptivo da palavra); na situação (interna e externa), um elo se estabelece com a expressão facial, etc. Ao mesmo tempo prepara-se a *réplica*.

Podemos perceber, portanto, a junção entre discurso interior e as palavras apreendidas do exterior. A atividade mental é mediatizada pelo discurso interior e é aí que entram em interação as palavras ‘do sujeito’ e de outrem. Mas mesmo nessa apreensão Bakhtin ressalta “uma influência reguladora, estimulante ou inibidora, sobre o desenvolvimento das tendências de apreensão apreciativa (...)” (id. *ibid.*:147). No processo de recepção e transmissão da enunciação de outrem, as tendências sociais “se manifestam nas formas da língua”, em suas estruturas gramaticais, e não como um processo subjetivo-psicológico (id. *ibid.*:146). Assim, histórica, cultural e socialmente, existem ‘regras’ que nos são ‘invisíveis’, mas que regulam tanto a apreensão dos enunciados de outrem, como, por vezes, - supomos -, a própria externalização do discurso interior em sala de aula<sup>145</sup>.

---

<sup>145</sup> Ou, talvez, justamente devido a essas ‘regulamentações’, certos enunciados se ‘disfarçam’ sob guisa de fala privada, uma vez que naquele espaço e momento não deveriam ser enunciados?

Existe ainda outra face do discurso interior. Para Bakhtin, a atividade mental é um “território social” e, desde seu início, mesmo em forma ainda confusa, tende a uma expressão externa, à sua materialização. E temos então, a atividade reversa, pois, após materializada, a palavra atua sobre a atividade mental: “ela põe-se então a estruturar a vida interior, a dar-lhe uma expressão ainda mais definida e mais estável” (id. *ibid.*:118). Desta forma, não é a expressão que é orientada pelo mundo interior, mas justamente o contrário, é “o nosso mundo interior que se adapta às possibilidades de nossa expressão, aos seus caminhos e orientações possíveis” (id. *ibid.*:118, ênfase do autor).

Embora as reflexões de Bakhtin sejam mais amplas, relacionadas aos sistemas ideológicos, acredito que nos ajudam a compreender a importância da FP para o aprendiz de LE, na medida em que a expressão materializada (esse movimento da palavra voltando-se sobre o próprio sujeito), - “através da palavra, do signo, do desenho, da pintura, do som musical” (id. *ibid.*:118), do gesto - ou a objetivação social, possibilitam essa ação reversa na elaboração mental e permitem que algo que ainda era vago, confuso, um esboço apenas, possa ser (re)estruturado<sup>146</sup>. Tal poder de ação da palavra já foi evidenciado por Vygotsky ao discutir a FE. Esse fluxo constante evidencia, também, a relação linguagem-pensamento.

Pode-se alegar que Bakhtin não se refere ao mesmo fenômeno que nós, mas acreditamos que o exposto acima se aplica a nosso contexto, uma vez que estamos tratando de algo que poderíamos considerar parte da *ideologia do cotidiano* e possui relevância, pois o aprendiz está tentando elaborar algo e está sofrendo “a prova da expressão externa”. Aquilo que diz poderá adquirir “polimento e lustro social, pelo efeito das reações e réplicas, pela rejeição ou apoio do auditório social” (id. *ibid.*:121). A pressão e o apoio oferecido pelos interlocutores não permitem ao sujeito esquivar-se de dar uma resposta, fazendo com que ele tenha que tentar elaborar algo que ainda não está claro para ele.

Porém, todo esse tempo falamos de enunciados. Se a partir das reflexões sobre o discurso interior postulamos que a ‘fala privada’ é um diálogo (e dialógica), teríamos então

---

<sup>146</sup> “Enquanto a consciência permanece fechada na cabeça do ser consciente, com uma expressão embrionária sob a forma de discurso interior, o seu estado é apenas de esboço, o seu raio de ação ainda limitado” (id. *ibid.*:118).

o encadeamento de enunciados. Mas como concebê-los? Se tivermos uma simples exclamação, contendo uma só palavra, podemos considerá-la como um enunciado?

Vejam, a seguir, como o Círculo define o enunciado (ou seja, a “unidade real da comunicação verbal”), em oposição às unidades geralmente usadas como base para as análises lingüísticas e que consideram como abstrações: palavra, oração, frase, etc., visto não corresponderem à natureza *real* da comunicação.

#### 4.1.5 Enunciado

O enunciado é único, irrepitível, irreproduzível; é sempre um novo acontecimento (Bakhtin, 2000:331-332). Ducrot (1987; 1988), da mesma forma, observa que a frase é uma unidade teórica e o enunciado é uma unidade empírica, visto que não ouvimos ou vemos frases e sim enunciados, que são sua realização.

Novaes-Pinto (1999) lembra que ‘[n]os modelos criticados por Bakhtin, réplicas de diálogos do tipo “Ah!”, são descartadas das análises, já que são indivisíveis (...). Assim, ‘*pressupõem a fala de um locutor só, sendo descartados os matizes dialógicos*’ (Bakhtin, *ibid.*:293)’. Entretanto, quando investigamos o processo de aquisição ou reconstrução da linguagem, enunciados como “Ah!”, adquirem significação no processo dialógico.

Mas como então delimitar essa unidade (o enunciado) que pode ser desde uma interjeição como “Ah!” até um romance, um tratado científico ou uma enciclopédia? Para Bakhtin (2000:294), as fronteiras de um enunciado são determinadas pela alternância dos sujeitos falantes, que ‘termina por uma transferência da palavra ao outro, por algo como um mudo “*dixi*” percebido pelo ouvinte, como sinal de que o locutor terminou’. Antes de seu início temos os enunciados dos outros aos quais responde e, após seu término, há as respostas (ou compreensão responsiva ativa) dos outros<sup>147</sup>; um enunciado sempre determina uma resposta.

---

<sup>147</sup> “Os enunciados não são indiferentes uns aos outros nem são auto-suficientes; conhecem-se uns aos outros, refletem-se mutuamente. São precisamente esses reflexos recíprocos que lhes determinam o caráter. O

No diálogo, portanto, as réplicas se alternam e estão relacionadas umas às outras. As relações não são gramaticais, mas de “pergunta-resposta, asserção-objeção, afirmação-consentimento, oferecimento-aceitação, ordem-execução, etc.” (id. *ibid.*:294-295). A resposta, por sua vez, pode vir em forma de outro enunciado ou de uma ação, podendo consistir, também, de um simples gesto, um sorriso, um movimento da mão ou da cabeça (Voloshinov, 1981:292), franzir da testa, balançar de ombros, etc.

Desta forma, uma simples réplica como “Ah!”, enquanto enunciado, pode ser compreendida no interior do processo dialógico e possui um acabamento, é um todo, ou seja, permite que o interlocutor assuma uma posição ativo-responsiva<sup>148</sup>.

O todo, por sua vez, só pode ser compreendido se conhecermos o intuito discursivo, ou o querer-dizer do locutor. Mas como sabê-lo? Entram então em jogo fatores como a situação extra-verbal, que inclui o conhecimento mútuo partilhado pelos interlocutores, bem como enunciados anteriores ou mesmo eventos discursivos anteriores. Além disso, para compreendermos o querer-dizer de nosso interlocutor, nos valem os gêneros do discurso (os quais aquele também utilizou para expressar seu intuito discursivo). Esses nos fornecem certa estruturação, mesmo que não tenhamos consciência disso.

Bakhtin menciona que temos um rico repertório de gêneros de discurso. Peytard (1996:26) então indaga o que seria este “repertório”. Para ele, não é senão o ‘discurso interior’, presente não como um “amalgama de impressões globais de enunciação”, mas como uma estrutura, que articula os diferentes enunciados enquanto gêneros.

Bakhtin (2000:308-309) aponta, ainda, que tanto a escolha dos recursos lingüísticos quanto do gênero deve-se ao conteúdo do objeto de sentido que então determinará o estilo e a composição, que correspondem à necessidade de expressividade em relação ao objeto do enunciado (a relação valorativa com este). “O estilo individual do enunciado se define

---

enunciado está repleto dos ecos e lembranças de outros enunciados, aos quais está vinculado no interior de uma esfera comum da comunicação verbal. O enunciado deve ser considerado acima de tudo como uma resposta a enunciados anteriores dentro de uma dada esfera (a palavra “resposta” é empregada aqui no sentido lato): refuta-os, confirma-os, completa-os, baseia-se neles, supõe-nos conhecidos e, de um modo ou de outro, conta com eles.” (Bakhtin, 2000:316)

<sup>148</sup> Sendo a fronteira do enunciado determinada “pela alternância dos sujeitos falantes”, o acabamento é definido como “a alternância dos sujeitos falantes vista do interior; essa alternância ocorre precisamente porque o locutor disse (ou escreveu) tudo o que queria dizer num preciso momento e em condições precisas” (Bakhtin, 2000:299).

acima de tudo por seus aspectos expressivos” (pela posição emotivo-valorativa; o juízo de valor). Entra em jogo, aqui, a entonação expressiva “como uma particularidade constitutiva do enunciado” (id. *ibid.*:315).

A entonação, afirma Voloshinov (1981:304), possui papel principal na construção do enunciado. Se o tom faz a música, é a entonação “que faz a música” de todo enunciado, ou lhe confere “seu sentido geral, sua significação global”. Uma mesma expressão pode ter sentidos diferentes e indicar valorações diferentes a depender da entonação. Ao mesmo tempo, a entonação é determinada pela situação e pelo auditório social. Voloshinov observa, ainda, que juntamente com a entonação, todo o corpo se investe: os movimentos, os gestos, a mímica. Em conjunto, eles expressam a avaliação do locutor.

Por outro lado, a alteração de orientação social (conseqüência da alteração de situação e auditório social e da avaliação que o locutor destes faz), não se reflete somente na entonação, mas também na escolha das palavras (aquelas que parecem mais apropriadas em dada circunstância, inclusive relativas às relações de poder) e em sua disposição no interior das frases.

A expressividade, porém, não está relacionada unicamente ao objeto do enunciado, mas também aos enunciados de outros sobre o mesmo tema; a esses respondemos ou com eles polemizamos. “A mais leve alusão ao enunciado do outro confere à fala um aspecto dialógico que nenhum tema constituído meramente pelo objeto poderia conferir-lhe” (Bakhtin, 2000:320). Entretanto, Bakhtin (*ibid.*:355) inclui ainda outro aspecto em relação ao todo do enunciado: ele “não possui uma significação, mas um *sentido* (um sentido total relacionado com um valor: a verdade, a beleza, etc.; que implica uma compreensão responsiva, comporta um juízo de valor). A compreensão responsiva de um todo verbal é sempre dialógica”, visto que o sentido só se estabelece em relação com outros sentidos.

O sentido, por sua vez, só pode ser apreendido face às circunstâncias, ao contexto, aos eventos, às causas sociais em que um enunciado é proferido; somente em função da enunciação como um todo é que adquire sentido; somente se conhecermos sua parte extraverbal. Só assim, uma pequena exclamação como “Ah!”, poderá ser compreendida como surpresa, indignação, raiva, decepção, deleite ou tristeza. Ela possui uma significação

determinada, que podemos ‘transformar’ em uma frase bem desenvolvida, clara e completa (Voloshinov, 1981:301-302)<sup>149</sup>.

Voloshinov (ibid.:302) resume os três aspectos sub-entendidos que constituem a parte extra-verbal do enunciado e que permitem que as interações verbais sejam possíveis e inteligíveis: ‘o espaço e o tempo do evento, o objeto ou tema do enunciado (aquilo do que se fala) e a posição dos interlocutores em relação ao evento (“a avaliação”)', resumidos como *situação* (cuja função na formação do enunciado é predominante). São, pois, as diferentes situações que determinam que uma mesma expressão adquira diferentes sentidos.

Vimos, assim, como conceber o enunciado; a consciência como fato sócio-ideológico; a importância do auditório social e do horizonte social no discurso interior; a mútua constitutividade eu-outro; o ‘eu’ que só pode ser percebido pelos olhos do outro, que lhe dá o necessário acabamento; o excedente de visão; a compreensão e apreensão das palavras de outrem como um diálogo com nossos signos interiores, etc. Mas como, então, ‘capturar’ o outro nos enunciados de nossos alunos?

## 4.2 Teoria Polifônica da Enunciação

Pensando na questão do dialogismo, das múltiplas vozes que comparecem num enunciado, nas palavras de outrem que podem ser ouvidas em nossos enunciados e no diálogo do sujeito ‘consigo mesmo’, a *Teoria Polifônica da Enunciação* parece-nos fornecer um apoio para que, ao menos algumas dessas vozes e segmentos trazidos de outros contextos não sejam apenas inferidos. Permite, ainda, perceber a relação entre diferentes perspectivas e o posicionamento do Locutor, que ficaria obscurecida ou poderia ser mal interpretada, sem tal análise.

---

<sup>149</sup> »Nous voyons donc maintenant très clairement que c’est précisément *la différence des situations que détermine la différence des sens d’une seule et même expression verbale*. L’expression verbale – l’énoncé – ne se limite pas à refléter passivement la situation ; il en constitue en fait la *résolution*, et il accomplit l’évaluation, et il représente en même temps la condition nécessaire de son développement idéologique à venir » (Voloshinov, 1981:302, ênfases do autor).

Tratar da questão da polifonia de acordo com a perspectiva de Ducrot implica também em abordar, ao menos brevemente, a *Teoria da Argumentação na Língua* (ADL). Cabe observar, porém, que nos ateremos, neste trabalho, à vertente referente à Polifonia da Enunciação, por ser a que traz alguma contribuição para nossas análises.

Como já foi apontado por vários estudiosos de Bakhtin, o conjunto de seus trabalhos não apresenta um modelo analítico que o pesquisador possa utilizar para investigar a interação verbal. Faraco (2006) afirma que se quisermos um modelo analítico teremos que fazer um esforço de transposição de sua filosofia para um modelo científico. Tal tentativa pode ser encontrada, por exemplo, em Ducrot que, inspirando-se livremente em Bakhtin, elabora a *Teoria Polifônica da Enunciação* (na qual também nos inspiramos livremente, já que, em nosso caso, nos interessa também o sujeito enquanto ser no mundo e não apenas os seres do discurso).

Um dos aspectos principais do dialogismo é o encontro entre diferentes vozes sociais, diferentes quadros axiológicos. Não acreditamos que este seja um aspecto que possamos facilmente destacar na fala privada. Por outro lado, a aprendizagem da LE é um exemplo vivo da apreensão da palavra de outrem. Face à palavra do outro, assumimos uma atitude responsiva ativa (valorativa), ou seja, nos posicionamos em relação a ela. Assim, estamos em permanente diálogo com diferentes quadros axiológicos, diferentes valores sociais e não desvinculados de relações de poder, ou seja, estamos no campo da heteroglossia.

É importante salientar que é na materialidade da palavra que tal pode ser observado, apesar de considerarmos outros fatos de linguagem (não apenas a língua) e todo o contexto ou instâncias externas como fatores inter-agentes. Desta forma, partindo do princípio de que sempre existe ao menos um ponto de vista (lugar valorativo) que se expressa em cada enunciado, torna-se mais fácil perceber o posicionamento do sujeito em relação a algo e como se movimenta, ou seja, como reelabora, transforma, altera, complementa, etc., ao dialogar com outras vozes. Passemos, portanto, brevemente aos principais aspectos da teoria.

Com base nas discussões do Círculo de Bakhtin, e opondo-se, portanto, à noção de unicidade do sujeito falante, Ducrot leva a noção de polifonia, discutida por Bakhtin em



relação a obras literárias, para os enunciados. Cabe ressaltar que o autor considera a frase (a entidade teórica, lingüística) como um signo (no sentido saussureano) e o enunciado (“una de las múltiples realizaciones posibles de una frase”, ou seja, a manifestação particular, a ocorrência *hic et nunc* de uma frase) como a realidade empírica, observável, sendo que “[o] valor semântico da frase [chamado “significação] está constituído por diretrizes, instruções para a interpretação do enunciado” (Ducrot, 1988:65)<sup>150</sup>. ‘Essas instruções consistem em diretrizes, uma espécie de “modo de emprego” sobre o que é necessário fazer para se interpretar os enunciados, e se situam no “nível profundo” (...)’ (Banks-Leite, 1996:73). O valor semântico do enunciado, por sua vez, é o “sentido”, susceptível de determinadas interpretações.

Ducrot rebate a noção representacional de linguagem, de mero instrumento de comunicação entre indivíduos, que teria como principal função fornecer uma imagem ou representação da realidade, tendo, portanto, valor informativo. Tal noção, por sua vez, faz com que as frases sejam julgadas em termos de verdade ou falsidade (id. *ibid.*:155)<sup>151</sup>. Ele se opõe a uma concepção veritativa de linguagem e mais precisamente, da significação, e propõe uma concepção instrucional da significação<sup>152</sup>.

---

<sup>150</sup> “A significação não se encontra no sentido como parte sua: ela é, no essencial pelo menos, constituída de diretivas, ou ainda de instruções, de senhas, para decodificar o sentido de seus enunciados. A frase nos diz o que é necessário fazer quando se tem que interpretar seus enunciados, especifica especialmente o tipo de indícios que é necessário procurar no contexto” (Ducrot, 1989:14).

<sup>151</sup> “La concepción veritativa consiste en suponer que las palabras tienen como función primordial dar una imagen, una representación de la realidad. En otras palabras, la lengua tendría a un nivel fundamental un valor informativo. El sentido de las palabras estaría constituido por la posibilidad que dan de comunicar información. Ello equivale a decir que las frases de la lengua tienen como vocación natural la de ser juzgadas en términos de verdad y falsedad, y que describir su estructura semántica de base consiste en indicar las condiciones de verdad de sus enunciados. Negar esta tesis no lleva forzosamente a pensar que el semanticista no tiene nada que decir del lenguaje. Negar esta tesis lleva sólo a afirmar que el semanticista debe definir una concepción de la significación diferente de la concepción subyacente en la semántica habitual, y que he llamado “veritativa” o “logicoide””.

<sup>152</sup> « Il faut distinguer, pour les mots, deux fonctions possibles. L'une est de constituer une représentation de la réalité, représentation pour ainsi dire linguistique, qui est celle dans laquelle nous vivons, celle à laquelle réfèrent les déictiques comme les anaphoriques (on notera que j'ai dit " constituer " une représentation et non pas " exprimer " une représentation supposée préalable et caractérisée comme " mentale "). Ce sont des représentations de ce type que j'attache aux énonciateurs : ils ne font que " voir " les choses, mais ils les voient à travers des mots. La seconde fonction possible des mots est l'activité de communication, activité consistant à agir sur des allocutaires par les discours qu'on leur adresse. C'est cette seconde fonction qui est, pour moi, celle du locuteur, et il l'accomplit en prenant parti vis à vis des différentes représentations que constituent les " discours " des énonciateurs » (Ducrot, 2001).

Mas como, então, opor-se a uma concepção veritativa de linguagem e a uma concepção tradicional de argumentação? Primeiramente, com o conceito de *polifonia*, que “leva a descrever o sentido do enunciado como uma espécie de diálogo cristalizado” ou a apreender o sentido de um enunciado por meio da descrição da enunciação, ou seja, evidenciando a confrontação de vozes ali presente. A partir do ponto de vista do locutor, em um nível mais “superficial”, digamos assim, o enunciado pode ser considerado como um monólogo. No entanto, para Ducrot, o autor de um enunciado sempre coloca em cena determinado número de personagens. O sentido de um enunciado nasce, pois, da confrontação entre diferentes vozes; é o resultado das diferentes vozes ali presentes. Além disso, sua idéia fundamental é que a frase possui indicações sobre as relações entre os interlocutores, “contiene alusiones sobre lo que hacemos cuando hablamos” (id. *ibid.*:64).

Importante também lembrar que Ducrot afirma que a partir da própria enunciação “(...) las argumentaciones imponen, construyen determinadas situaciones ideológicas”. Assim, para o autor “(...) parece en efecto que todo enunciado construye una situación. Todo enunciado conlleva una imagen del medio donde es producido, dice algo de la ideología en la que se sitúa” (id. *ibid.*:96).

Numa concepção tradicional de argumentação o argumento possui valor de verdade em si mesmo, independente da conclusão. Para Ducrot, porém, não existe um sentido para o que proferimos antes das conclusões que tiramos a respeito do que foi dito. Assim, um argumento só tem sentido a partir da conclusão. Para o autor, a argumentação está inscrita na língua, está marcada na língua, visto que o poder argumentativo de um enunciado não é determinado somente por seu conteúdo, mas também por sua forma lingüística. Não apenas a frase possui uma orientação argumentativa, mas as próprias palavras (por exemplo, econômico/avarento). É devido a essas considerações que Ducrot e Anscombe desenvolvem a Teoria da Argumentação na Língua.

Assim, afastando-se de uma concepção tradicional de argumentação, em que o argumento possui valor de verdade em si mesmo, independente da conclusão, Ducrot (*ibid.*:72), afirma que “(...) nuestras palabras no tienen sentido completo antes de las conclusiones que sacamos de ellas”. Na concepção tradicional, para que haja argumentação, é necessário que três condições sejam atendidas: (1) Que o enunciado tenha 2 segmentos, A

(argumento) e C (conclusão), sendo que sua ordem é indiferente; (2) A indica um fato F, sendo que A sempre possui valor de verdade em si mesmo e é de tipo assertativo. Para Ducrot, porém, não podemos atribuir-lhes sentido completo antes de ouvirmos a conclusão. Para ele, os dois segmentos “constituem um único enunciado e isto porque o argumento só tem sentido a partir da conclusão” (id. *ibid.*:75); (3) A conclusão C pode ser inferida a partir de F (isto é, A indica F, que implica C), havendo uma relação de implicação entre F e C. Ducrot, porém, mantém que a conclusão “no se explica solamente a partir del hecho expresado por el segmento A sino a través de la forma lingüística de A”.

Para Ducrot,

A idéia de base é que, num encadeamento argumentativo A portanto C, o sentido do argumento A contém em si mesmo a indicação de que ele deve ser completado pela conclusão. Assim sendo, o sentido de A não pode se definir independentemente, uma vez que A é visto como aquilo que leva a C. Não ocorre, a bem dizer, passagem de A a C, não há justificação de C por um enunciado A, que seria compreensível em si mesmo, independentemente de sua seqüência portanto C. Por conseguinte, não há transporte de verdade, transporte de aceitabilidade, de A à C, visto que o encadeamento apresenta o portanto C como já inserido no primeiro termo A (...) Em outros termos, o próprio conteúdo do argumento não pode ser compreendido senão pelo fato de que ele conduz à conclusão. Considerado fora desse encadeamento, expresso ou subentendido, ele não significa nada (Ducrot, 2003).

A concepção tradicional, nota Ducrot, atribui à língua um papel muito reduzido na argumentação, conferindo-lhe um estatuto exterior à língua. O motivo de considerar essa concepção como insuficiente deve-se ao fato de acreditar que “en todas las lenguas existen parejas de frases cuyos enunciados designan el mismo hecho cuando el contexto es el mismo y sin embargo las argumentaciones posibles a partir de esas fases son completamente diferentes” (id. *ibid.*:76). Desta forma, para Ducrot a argumentação não está nos fatos, ela está marcada, inscrita na língua, pois “(...) la forma lingüística misma impone ciertas argumentaciones y no otras” (id. *ibid.*:77).

Temos, portanto, uma teoria inspirada em Bakhtin (embora considere a língua como sistema), que concebe a argumentação como inscrita na língua. Devido a isso, todo

enunciado (que expressa sempre ao menos um ponto de vista) é argumentativo, ou seja, é orientado para uma conclusão.

Entretanto, como bem lembra Banks-Leite (2008), por que há (ao menos) um ponto de vista em cada enunciado? “Porque no enunciado já existe também, intrinsecamente, um valor axiológico. O valor axiológico marca a subjetividade na linguagem, a não-neutralidade, a não-objetividade, a não informatividade, etc.” Não se traça, portanto, uma distinção entre aspectos objetivos (representação da realidade), subjetivos (relativos à atitude de locutor frente à realidade), e intersubjetivos (vinculados à relação locutor/interlocutor). “Mesmo nas *palavras do léxico* encontra-se esse valor axiológico”, observa Banks-Leite. Ou seja, mesmo uma só palavra pode apresentar um ponto de vista.

Não há, portanto, na perspectiva de Ducrot uma parte objetiva no sentido da linguagem, já que ela não descreve diretamente a realidade (e, se a descreve, o faz por meio de seus aspectos subjetivos e intersubjetivos). Na verdade, a forma como é descrita consiste em fazer dela o tema de debate entre indivíduos. Ao referirmo-nos a alguém como “estudioso”, por exemplo, não estamos descrevendo essa pessoa nem designando suas qualidades, mas orientando o enunciado em direção a certas conclusões<sup>153</sup>. A união, pois, dos aspectos subjetivo e intersubjetivo resulta no “valor argumentativo” (o conjunto das possibilidades ou impossibilidades de continuação discursiva que determina), isto é, a orientação que determinada palavra dá ao discurso, exigindo que se continue de determinada forma e não outra; os encadeamentos discursivos possíveis. Se dissermos que “Paulo é estudioso”, não podemos continuar o discurso com “logo, não vai passar no

---

<sup>153</sup> “Mantendo minha posição radical, direi que nenhuma descrição definida tem função referencial. Frequentemente os lógicos dizem (penso, por exemplo, em Donnellan, 1975) que as descrições definidas podem ter seja função atributiva, seja função referencial. Para mim, não existem aquelas que têm função referencial. A descrição que dou de um objeto quando o apresento por meio de uma descrição definida não tem por objetivo uma melhor identificação desse objeto, mas sim propiciar uma argumentação acerca desse objeto. Retomo um exemplo simples: Meu carro quebrou. Meu carro é uma descrição definida, da qual a maioria dos lógicos diria que tem uma função referencial. Não consigo concordar com isso. O importante quando digo meu carro não é a designação que faço de um certo objeto, que poderia ser designado, com a mesma eficiência, por sua cor, pelo número de sua placa, pelo lugar que ele ocupa numa garagem etc. O que é importante é que se trata de meu carro, o carro com o qual, por exemplo, um amigo pode me pedir para ir em sua casa, ou que serve para dar carona a alguém etc. A expressão meu carro não serve para designar um objeto, e sim para indicar que tal ou tal discurso é possível a partir dessa expressão, ou que tal ou tal discurso é impossível a partir dela.” (Ducrot em entrevista a Moura, 1998).

exame”. Se, contudo, cremos que ainda assim poderá não passar no exame, teríamos que utilizar o operador “mas”: “Paulo é estudioso, mas não vai passar no exame”.

Em resumo, falar é “(...) construir y tratar de imponer a los otros una especie de aprehensión argumentativa de la realidad” (Ducrot, 1988:14). Não se trata, contudo, de negar a existência de um aspecto informacional nos enunciados, porém este é secundário, derivado do aspecto argumentativo. O aspecto axiológico, valorativo, tem primazia sobre o informativo ou descritivo.

Mas voltemos à questão das vozes. Para Ducrot, as vozes presentes no enunciado possuem status lingüísticos diferentes. O sujeito que fala possui funções diferentes, a saber, o sujeito empírico (SE – que está relacionado com as condições externas da produção e, portanto, do campo da sociolingüística ou da psicolingüística), o *locutor* (L – o autor do enunciado, responsável por esse e que nele deixa marcas, como a de primeira pessoa, mas que nem sempre é o SE, podendo inclusive se tratar de um ser inanimado) e o *enunciador* (E). Assim, o *Locutor* e o *Enunciador* são figuras discursivas presentes no enunciado (e não os seres no mundo).

O autor (id. ibid.:19) afirma que para a lingüística contemporânea, notadamente a francesa, “todo enunciado presenta un cierto número de puntos de vista relativos a las situaciones de las que se habla (...)” e esses *pontos de vista diferentes* ou “perspectivas” (e não pessoas diferentes) seriam representados pelos Enunciadores<sup>154</sup>.

Ducrot (1988:20) traz algumas questões que orientam na descrição do sentido dos enunciados:

Describir el sentido de un enunciado consiste, a mi juicio, entre otras cosas, en responder a diversas preguntas: ¿ el enunciado contiene la función locutor?, ¿ a quién se le atribuye esta función? ¿ a quién se asimila el locutor? ¿ cuáles son los diferentes puntos de vista expresados, es decir cuáles son los diferentes funciones de enunciador presentes en el enunciado? ¿ a quién se atribuyen eventualmente estas funciones?

---

<sup>154</sup> ‘Chamo “enunciadores” estes seres que são considerados como se expressando através da enunciação, sem que para tanto se lhe atribuem poderes precisos; se eles “falam” é somente no sentido em que a enunciação é vista como expressando um ponto de vista, sua posição, sua atitude, mas não, no sentido material do termo, suas palavras.’ (Ducrot, 1987:192)

Temos, pois, três elementos ligados ao sentido. O primeiro é a apresentação dos pontos de vista pelos enunciadores. O segundo, é que a enunciação pode atribuir ao locutor diferentes atitudes em relação aos enunciadores (ou pontos de vista), diferentes formas e graus de adesão ou não-adesão<sup>155</sup>, sendo que Ducrot distingue quatro: (1) ele pode se identificar com um dos Enunciadores, tentando impor um ponto de vista, ou seja, o Enunciador é seu porta-voz; (2) pode dar sua aprovação a um Enunciador, mesmo que o enunciado não objetive admitir aquele ponto de vista, como é o caso da pressuposição; (3) pode opor-se ao Enunciador, refutando seu ponto de vista, como no caso do humor, em que rechaça o ponto de vista absurdo, sem que apresente outro ponto de vista para corrigir o primeiro; (4) pode considerar o Enunciador como objeto de desejo, de crença, etc.

Por fim, o terceiro elemento do sentido é a assimilação de um enunciador a uma pessoa X, de dar indicações sobre a identidade dos enunciadores. O locutor pode assimilar os enunciadores a diferentes seres (a si mesmo, a um grupo de pessoas, ao interlocutor, a pessoas fora da situação de interlocução, sabedoria popular, etc.).

Ducrot contrasta sua concepção com a Teoria dos Atos de Fala, apontando que nesta o locutor toma apenas uma atitude no enunciado, ao passo que em sua teoria, um enunciado apresenta uma multiplicidade de pontos de vista e o locutor “toma una multitud de actitudes en relación con esos puntos de vista.” (id. *ibid.*:68)

Para ilustrar os enunciadores, tomemos como exemplo o caso da negação, mais diretamente ligado ao nosso objeto de pesquisa. Em um enunciado negativo *não-P*, temos dois enunciadores: o primeiro, *E1*, que expressa o ponto de vista representado por *P*, e um segundo enunciador *E2* (ao qual o Locutor geralmente se assimila, ou seja, ele geralmente se identifica com o enunciador negativo), que rebate aquele ponto de vista. A negação é, portanto, um diálogo entre *dois enunciadores* que se opõem. Para o autor, como já

---

<sup>155</sup> « (...) le locuteur peut " avoir " différentes attitudes vis à vis des points de vue (j'ai mis " avoir " entre guillemets, car l'emploi de ce mot constitue ici un abus de langage, que je commettrai dorénavant sans le rectifier : il faudrait dire seulement que le locuteur *est présenté, dans le sens de l'énoncé, comme ayant ces attitudes*). Mais les attitudes du locuteur vis à vis des points de vue sont, dans ma formulation de la polyphonie, médiatisées par des attitudes vis à vis des énonciateurs : il peut les donner comme ses porte-parole (l'énonciation est alors présentée comme destinée à imposer leur point de vue, c'est ce que j'appelais autrefois, d'un terme, on va le voir, équivoque, l'attitude d'identification), mais il peut aussi leur donner simplement son accord, ou s'opposer à eux, ou les considérer comme objets de désir, de crainte...etc..” (Ducrot, 2001)

apontamos, o enunciado apesar de ser aparentemente monológico, apresenta um “diálogo cristalizado” (id. *ibid.*:25). Por ser o enunciado concebido então como um diálogo, se o sentido é, pois, considerado dialógico, não podemos, conseqüentemente, julgá-lo em termos de verdadeiro ou falso.

Vejam, também, como se configuram os diferentes enunciadores em enunciados contendo o operador ‘*mas*’ (considerado o operador argumentativo<sup>156</sup> por excelência). Neste caso, temos uma proposição (*p*) que leva a uma conclusão (*r*). Entretanto, logo em seguida temos outra proposição (*q*) que, por meio do operador “*mas*”, nos dá instruções para uma não-conclusão (*não-r*), isto é, (*q*) se apresenta como um argumento mais forte em direção a *não-r* do que (*p*) em direção a (*r*), não indicando com isso que as proposições sejam opostas em si mesmas ou que (*q*) anule (*p*), mas que se opõem em relação ao movimento argumentativo em direção à conclusão.

Ducrot (1988) afirma que para encontrarmos a significação da estrutura “*X mas Y*” precisamos ter em mente algumas consignas: (1) construir 4 enunciadores, onde  $E_1$  contém o ponto de vista *X*;  $E_2$  tira uma conclusão *r* com base em *X*;  $E_3$  mantém o ponto de vista *Y* (“*mas...*”) e  $E_4$  conclui *não-r* a partir de *Y*; (2) encontrar a posição do Locutor em relação a esses 4 enunciadores, apontando que este geralmente refuta  $E_2$  e se identifica com  $E_4$ , ou seja, sempre conclui *não-r*.

Desta forma, observar cada enunciado dialogicamente, da forma como Ducrot o faz, permite uma análise muito mais rica das mobilizações e movimentações realizadas pelo sujeito (e no sujeito, já que a linguagem e o outro agem sobre este). Ao mesmo tempo, embora a argumentação esteja inscrita na língua e o sentido de um enunciado se dê na confrontação de vozes ali presentes, acreditamos que para melhor compreendermos a relação entre essas vozes é preciso ter em mente o vínculo dos enunciados com a situação concreta, com o contexto (Bakhtin, 1999:106 e 124), com as relações que se estabelecem entre os interlocutores (inclusive as relações de poder).

De forma um pouco semelhante a Ducrot, Goulart (2007) também se apóia em Bakhtin e parte do pressuposto de que “enunciar é argumentar”, tema do próximo item.

---

<sup>156</sup> Um operador argumentativo fornece, portanto, uma orientação argumentativa a um enunciado.

### 4.3 Argumentação e Bakhtin

A argumentação, desde sua origem no século V a.C. na Sicília grega, passando por Aristóteles, que tenta sistematizá-la, até os dias de hoje, vai assumindo diferentes contornos (cf. Banks-Leite, 1996). Considerada um recurso importante na constituição de conhecimento, é concebida como ocorrendo na interação, caracterizada pela constituição, negociação e transformação de sentidos. As discussões, questionamentos, dúvidas, críticas, (re)elaborações, ou mesmo a ponderação sobre possíveis oposições<sup>157</sup> ou objeções e/ou seu enfrentamento, impelem o sujeito a reformular suas posições e quiçá revê-las. Em resumo, levam-no a refletir sobre suas representações ou posicionamentos, analisar, comparar, interrogar suas bases, melhor fundamentá-las, avançando, portanto, em relação ao estado de conhecimento em que se encontrava antes desse processo.

É, por conseguinte, uma atividade social e discursiva (Leitão e Banks-Leite, 2006) diferenciada, cuja configuração (de suas propriedades semióticas e dialógicas) torna-a um cenário privilegiado para a transformação de perspectivas e para a auto-regulação do pensamento. Implica, portanto, na colocação e defesa de um ponto de vista, visando a agir sobre o outro, inclusive de forma a convencê-lo ou buscar sua adesão. É normalmente caracterizada pela construção, justificação, negociação e transformação de pontos de vista.

É de natureza dialógica<sup>158</sup>, não no sentido restrito de um diálogo entre interlocutores, mas com base na oposição entre pontos de vista (ainda que somente antecipada no discurso interior<sup>159</sup>), que conduz a um “espaço” de negociação. Nesse confronto de pontos de vista o sujeito é instado a responder (no sentido bakhtiniano), ou seja, fazer uma réplica, confrontar posições, acolher a palavra do outro, confirmá-la ou não, ampliá-la.

---

<sup>157</sup> A oposição é aqui concebida enquanto alteridade, não necessariamente implicando contradição, podendo ser também uma confirmação.

<sup>158</sup> (Leitão e Banks-Leite, 2006; Goulart & Salomão, 2004; Leitão, 2000, 2003, 2004, 2007, 2007a)

<sup>159</sup> Como aponta várias vezes Leitão, “De fato não é difícil constatar-se que a argumentação em situações de monólogo, como palestras, textos escritos, etc., é atividade amplamente presente no cotidiano dos indivíduos.” (Leitão e Almeida, 2000:351)



Destarte, a argumentação é tomada como um diálogo entre papéis argumentativos ou dialéticos opostos que podem, porém, ser desempenhados por um mesmo sujeito (Leitão e Banks-Leite, 2006). Essa alternância de papéis permite considerar um objeto sob outra perspectiva, tornando-a, como mencionado, “um cenário” no qual o pensamento do sujeito vai passando por transformações (Leitão, 2003).

Assim, da mesma forma que o escritor tem a incumbência de *“falar por dois (Scinto, 1986), por si mesmo e por um oponente (virtual), de sorte a integrar, no corpo de um único texto, as diferentes vozes que coexistem no discurso argumentativo”* (Leitão, 2000b:353), podemos fazê-lo também, num único enunciado. Leitão (2000b; 2007, por exemplo) também considera a argumentação do sujeito consigo mesmo (“argumentação auto-dirigida”), afirmando que o diálogo (com um oponente imaginário) é seu modelo, definindo sua estrutura e funcionamento.

Porém, como ilustra Banks-Leite (2008), a argumentatividade não se restringe aos gêneros considerados argumentativos, ou da ordem do argumentar, conforme o tratamento dado por Dolz e Schneuwly (2004:60-61) a esses gêneros. Tampouco à ‘seqüência argumentativa’ como coloca Bronckart (1999:226-227), que seria a explicitação ou a semiotização de um ‘raciocínio argumentativo’. Ou ainda, conforme a tríade de Leitão (argumento, contra-argumento, resposta). Existe uma orientação argumentativa em uma piada ou uma comunicação oral, por exemplo, ou mesmo em contos infantis ou fábulas (Banks-Leite, 2008).

Desta forma, embora a ‘argumentação’ seja mais ‘marcada’ em alguns gêneros, ela também aparece em outros, devido, justamente à heterogeneidade dos gêneros, que podem, portanto, afirma Bronckart (1999), apresentar diferentes ‘protótipos seqüenciais’ (dentre esses a seqüência argumentativa).

Há, porém, outra forma de conceber a argumentação, como vimos em Ducrot ou, ainda, de acordo com a teorização de Goulart, que propõe que “enunciar é argumentar”. Uma concepção ampla de argumentação, como aponta Banks-Leite (no prelo), concebida como a “intervenção sobre as idéias, opiniões, atitudes, sentimentos ou comportamentos de

alguém ou de um grupo” (Grize, 1992:5<sup>160</sup>), afasta-nos da idéia de que a controvérsia é sua característica essencial. Ao refletirmos sobre a produção de sentidos, a constituição ou elaboração de conhecimentos, a controvérsia ou pontos de vista opostos não são condição necessária para que mudanças aconteçam, para a emergência do novo. A explicitação dos conhecimentos no entrecostar de enunciados leva não apenas à elaboração de conhecimento, mas pode também possibilitar a própria transformação do objeto de discurso, salienta Banks-Leite.

Para melhor compreendermos então o pressuposto de Goulart e a influência do destinatário ou do auditório na escolha dos recursos lingüísticos e dos procedimentos composicionais adotados pelo locutor, retomemos alguns pontos de Bakhtin. O enunciado é sempre uma resposta a outros enunciados, mas, ao mesmo tempo, não somente aguarda uma resposta como a presume, a antecipa, bem como busca avaliar o fundo aperceptivo do auditório ou do interlocutor (e sua atitude valorativa). Isso, por sua vez, influencia o próprio enunciado em relação ao seu conteúdo temático, à escolha do gênero de discurso (ou sua forma composicional) e à seleção dos recursos lingüísticos (o estilo)<sup>161</sup>.

Relacionado com o que expusemos acima, em nossa opinião, Bakhtin deixa já implícita a característica argumentativa dos enunciados, a começar pela própria concepção de “signo ideológico” (ou seja, não-neutro). Como bem lembra Authier-Revuz, retomando Bakhtin,

Toda palavra “remete a um contexto, ou a vários, nos quais viveu sua existência socialmente subjugada”. Ela “chega a seu próprio contexto,

---

<sup>160</sup> GRIZE, Jean-Blaise. Argumenter, prouver et calculer. In : RACCAH, P. Y. *L'argumentation dans le langage*. Gent: Communication & Cognition, 13-19, 1992.

<sup>161</sup> “(...) o enunciado daquele a quem respondo (aquiesço, contesto, executo, anoto, etc.) é *já-aqui*, mas sua resposta (sua compreensão responsiva) é *porvir*. Enquanto elaboro meu enunciado, tendo a determinar essa resposta de modo ativo; por outro lado, tendo a presumi-la, e essa resposta presumida, por sua vez, influi no meu enunciado (precavendo-me das objeções que estou prevendo, assinalo restrições, etc.). Enquanto falo, sempre levo em conta o fundo aperceptivo sobre o qual minha fala será recebida pelo destinatário: o grau de informação que ele tem da situação, seus conhecimentos especializados na área de determinada comunicação cultural, suas opiniões e convicções, seus preconceitos (de meu ponto de vista), suas simpatias e antipatias, etc.; pois é isso que condicionará sua compreensão responsiva de meu enunciado. Esses fatores determinarão a escolha do gênero do enunciado, a escolha dos procedimentos composicionais e, por fim, a escolha dos recursos lingüísticos, ou seja, o estilo do meu enunciado”. (Bakhtin, 2000: 321, grifos nossos).

vinda de outro contexto, penetrada pelo sentido dado por outros”. As palavras são “carregadas”, “ocupadas”, “habitadas”, “atravessadas” por discursos, é o que Bakhtin designa “saturação da linguagem [...] socialmente significante [...] por intenções e acentos determinados”. (Authier-Revuz, 2004:35-36)

Mas a argumentatividade também pode ser percebida quando Bakhtin (2002:183) explica as relações dialógicas, “inclusive as relações dialógicas do falante com sua própria fala” e evidencia que dentro de um mesmo enunciado haverá tal relação se percebermos aí a voz de outra pessoa. Sendo, ainda, cada enunciado uma resposta a outros enunciados, ou um diálogo que se estabelece (mesmo à distância no tempo e no espaço) com outros enunciados, seja refutando-os, complementando-os ou se apoiando neles, “[n]ão podemos determinar nossa posição sem correlacioná-la com outras posições” (Bakhtin, 2000:316). Podemos, pois, perceber, que cada enunciado, conforme propõe Ducrot, evidencia ao menos um ponto de vista; sempre assumimos uma posição valorativa em relação às palavras de outrem. Um enunciado não se destina a apresentar fatos ou fornecer informações. Como observa Bakhtin,

Na realidade, não são palavras o que pronunciamos ou escutamos, mas verdades ou mentiras, coisas boas ou más, importantes ou triviais, agradáveis ou desagradáveis etc. A palavra está sempre carregada de um conteúdo ou de um sentido ideológico ou vivencial. É assim que compreendemos as palavras e somente reagimos àquelas que despertam em nós ressonâncias ideológicas ou concernentes à vida (Bakhtin, 1999:95).

Desta forma, a compreensão responsiva ativa (que sempre implica uma resposta), expressa a posição valorativa do locutor; comporta um juízo de valor (portanto, assumir um ponto de vista), que, no entanto, ao entrar em contato com a palavra do outro não permanece inalterada. Assim, “[c]ompreender não deve excluir a possibilidade de uma modificação, ou até de uma renúncia, do ponto de vista pessoal. O ato de compreensão supõe um combate cujo móbil consiste numa modificação e num enriquecimento recíprocos” (Bakhtin, 2000:382). Entretanto, a modificação não significa somente a

alteração ou abandono de um ponto de vista, mas pode ser “o fortalecimento pela fusão” (Bakhtin, 2000:350), a concordância e ampliação de uma perspectiva.

Poderíamos, pois, a partir das discussões de Bakhtin, conceber que “enunciar é argumentar”, como o faz Goulart (2007), propondo que enunciar é agir sobre o outro<sup>162</sup>; “é argumentar numa determinada direção, na direção do interlocutor, no horizonte social do locutor”. Quais são, pois, os aspectos principais que sustentam tal concepção? A pesquisadora parte das seguintes premissas:

(1) A argumentatividade da linguagem é inerente ao princípio dialógico, já que todo enunciado é produzido intencionalmente na direção do Outro, no movimento da interminável cadeia de enunciações.

(2) Enunciar é agir sobre o outro, isto é, enunciar extrapola a idéia de compreender e responder enunciados.

Deste modo, Goulart (2007:97) explica que ao pressupor que “enunciar é argumentar” ancora-se na natureza dialógica da linguagem, que considera o locutor como respondente, “ao pressupor não só a existência do sistema da língua que utiliza, mas a existência dos enunciados anteriores (dele mesmo ou de outros), aos quais seu próprio enunciado está vinculado por algum tipo de relação (...)”. Assim, ao adotarmos uma atitude responsiva ativa em relação às palavras de outrem, esta envolve “simpatia, concordância, discordância, estímulo à ação” (Bakhtin, 2000:310), etc., ou seja, envolve sempre um juízo de valor, uma entonação, um tom apreciativo<sup>163</sup>.

Goulart (2009) salienta que o enunciado é tão orientado (em uma direção) que já contém o germe da resposta, possui uma intenção. É por essa razão que é argumentativo. Os enunciados são sempre grávidos de sentidos e são sempre intenção, complementa.

---

<sup>162</sup> Vygotsky (2001:480) também aponta que “[p]or trás de cada enunciação existe uma tarefa volitiva” que movimenta o pensamento.

<sup>163</sup> Interessante observar do ponto de vista da Educação que, “[se], por um lado, o enunciado do locutor já contém o germe da resposta, por outro, o processo de compreensão de enunciados envolve a orientação do ouvinte em relação a ela, contextualizando-a, levando este a produzir contrapalavras ao enunciado do locutor. Este movimento ativo de enunciação dá-se na apreensão do tema dos enunciados. O autor chama de tema o sentido completo de cada enunciação e, com esse conceito, possibilita entender, principalmente do ponto de vista ideológico, diferenças sutis de significação em enunciados aparentemente semelhantes” (Goulart, 2007:97).

A argumentação, portanto, segundo Goulart,

(...) estaria enraizada na construção dos signos, dos gêneros do discurso, na medida em que, quando nos apropriamos de palavras dos outros, apropriamo-nos também do tom apreciativo, isto é, das condições sociais em que são produzidas e têm valor. A argumentatividade da linguagem seria inerente ao princípio dialógico.

Os processos argumentativos se manifestam, por exemplo, na retomada ou estranhamento da palavra do outro, no tom apreciativo.

Também as linguagens sociais, continua Goulart (2007:95), “implicam, além do vocabulário, formas de orientação intencional de interpretação, com direções definidas, e impregnam-se de apreciações concretas, ao unirem-se a objetos, a áreas expressivas de conhecimento e a gêneros”. Goulart retoma ainda, com base em Bakhtin, a questão do conflito que existe em nosso interior em relação aos diferentes pontos de vista e às diferentes tendências e avaliações ali presentes, além da questão da palavra de autoridade e do valor que a sustenta, em contraposição à palavra internamente persuasiva.

No nosso caso, podemos considerar o(s) professor(es), a estrutura da LE, os livros didáticos, textos (orais e escritos) com os quais os alunos mantêm ou tiveram contato como a palavra de autoridade que então requer aceitação e, logo, orientam seu dizer.

Acreditamos que as considerações aqui tecidas nos fornecem, também, as bases para conceber a argumentatividade na fala privada, concordando com Ducrot que ‘a argumentação está inscrita na própria língua’, e com Goulart, ao afirmar que “a argumentação seria o modo de funcionamento da linguagem”. De acordo com a pesquisadora, “[a] argumentação pode ser pensada nos movimentos intencionais da situação de enunciação, nas inter-relações de enunciados, na intersubjetividade, manifestando-se no discurso pelo tom apreciativo, pelos tempos-espacos e pelo entranhamento de palavras alheias nos enunciados, como palavras citadas, entre outras possibilidades” (id. *ibid.*:106).

Não encontramos ainda trabalhos sobre fala egocêntrica ou privada que abordem a argumentação. Entretanto, o trabalho de Grésillon (2006), a ilustra. Ao analisar a

interlocução que se revela nos manuscritos<sup>164</sup> (*l'avant-texte*) de Zola, por meio de pontos de interrogação entre parênteses, pelas interjeições com “*non*”, pelo jogo de perguntas-respostas, pelas expressões avaliativas e modalizadoras, pelas auto-injunções, além das hipóteses que ele levanta, Grésillon demonstra o processo argumentativo instaurado. Por exemplo, Zola coloca as possibilidades para o desenvolvimento da narrativa e explicita as vantagens ou inconvenientes das soluções propostas, colocando, pois, em diálogo, diferentes pontos de vista que vão orientando seu trabalho de escritura. Usa, por exemplo, a estrutura “*Si je fais X, alors Y*”:

Puisque l'instruction du crime ne peut avoir lieu que dans le département où l'on trouve le cadavre, il faut que j'amène le cadavre à Paris, **si je veux** avoir l'instruction à Paris, – ce qui va contre mon plan; – **ou** il faut que j'aie uniquement l'instruction en province [...].

Utiliza, ainda, diversos operadores (como *donc, mais, portant, alors, enfin, d'abord*, etc.), nos fazendo entrever os diferentes pontos de vista (diferentes vozes) que aparecem em seus enunciados. Por exemplo: « L'idée de [...] est tentante. **Mais** elle supprime ce qui se passe après le meurtre, et il y aurait intérêt à le savoir ». Assim, temos aqui mais do que um ‘desdobramento’ do escritor em leitor de seu próprio texto.

## Síntese

Percorrendo alguns dos trabalhos do Círculo podemos aqui resumir os pontos que tomamos para poder conceber o discurso interior e, conseqüentemente a ‘fala privada’. Um aspecto extremamente importante é mencionado por Voloshinov (1981:289) ao discorrer sobre os tipos de comunicação social. Dentre as relações cotidianas, ele inclui as conversas

---

<sup>164</sup> O trabalho de Grésillon insere-se no campo da Crítica Genética, que surge na década de 1970, investigando a gênese da criação de uma obra literária com base nas marcas deixadas pelo “*scriptor*”. Nesse campo são analisados e estudados os manuscritos modernos, buscando, por exemplo, descrever e explorar os mecanismos de produção de uma obra. Perseguido-se as “pegadas” do autor, esse diálogo intrapessoal, o interesse é compreender o processo de criação artística.

conosco mesmos. Fica claro, assim, a partir do que percebemos nas obras do Círculo, que o discurso interior não é menos social ou ideológico do que o discurso exteriorizado. É também um fenômeno “*biface*” (usando o termo de Voloshinov, 1981:287), visto também requerer um locutor e um interlocutor ou, melhor, um auditório (ou sub-destinatário, mais ou menos concreto, mais ou menos próximo no espaço e no tempo), além de levar em conta o horizonte social e o ‘terceiro’ (ou supra-destinatário). Não pode, ainda, ser tomado em isolamento da situação em que se realiza<sup>165</sup>.

Convém destacar que os interlocutores ‘virtuais’ podem ser, como aponta Ducrot (1988), os sentidos cristalizados na língua, ou topoi, ou, como evidencia Banks-Leite (2007), os estereótipos, os pré-construídos. Ou de forma geral, a memória (Clot, 2006b).

Sendo, portanto, interação verbal, o discurso interior se realiza em forma de troca de enunciados, ou seja, na dimensão de um diálogo (a forma mais natural de linguagem segundo Jakubinsky). O discurso interior é, pois, dialogal, o que implica, também, que o locutor aguarda uma compreensão responsiva ativa. É, portanto, dialógico. Não apenas espera uma compreensão responsiva, como responde, ele mesmo, a outros enunciados ou orienta-se pelo “já-dito”. Só pode ser compreendido em suas condições concretas, sendo regulado pelo contexto social em que se origina.

Além disso, temos a dialogia interna de cada enunciado ou mesmo de cada palavra, devido a serem o ponto de encontro entre diferentes perspectivas ou quadros axiológicos.

É sua orientação social que permite que adquira vida e acabamento, sendo essencial para que algo deixe de ser nebuloso, confuso. Assim, haja vista que é a “expressão que orienta a atividade mental”, a FP (enquanto indício do diálogo sendo travado no discurso interior) nos fornece pistas para as re-elaborações sendo efetuadas no momento da enunciação, justamente pela necessidade que o sujeito tem de se expressar e por ter que passar pela “prova da expressão externa”.

Extremamente importante em relação a nosso objeto de pesquisa é a afirmação do Círculo de que é no discurso interior que se realiza a apreensão, a compreensão e a

---

<sup>165</sup> »Nouns avons déjà eu l’occasion d’observer que la situation et l’auditoire contraignent le discours intérieur à s’exprimer selon une forme déterminée ; une telle expression s’intègre immédiatement dans la situation concrète – inexprimée, mais sous-entendue – et elle est ell-même complétée par le geste, l’action ou la réponse de ceux qui ont part à l’enonciation» (Voloshinov, 1981:290).

apreciação valorativa dos enunciados de outrem. Nesse âmbito temos, portanto, o diálogo entre nossas palavras e as palavras do outro.

Retomamos, assim, as observações de Peytard (1996:22) que ressalta a importância do discurso interior nas obras do Círculo:

Rapporter le “discours d’autrui” est un acte de parole qui offre l’éclairage le plus incisif sur la relation que Volochinov essaie de penser entre « discours intérieur » et « discours extérieur ». L’énoncé rapporté, c’est du discours intérieur extériorisé. C’est le profil apparent, le plus démonstratif, de l’énonciateur accordant forme et substance à l’énoncé d’autrui, restitué de la sorte à la société donatrice.

É, pois, no discurso relatado, ressalta o pesquisador, que vemos se refletir a atividade da apreensão valorativa dos enunciados de outrem. Ao os integrarmos ao nosso discurso interior, realizamos um julgamento de valor. O discurso relatado fornece, pois, afirma Peytard, uma “janela” para a “compreensão ativa”. Em nosso caso, uma “janela” para buscarmos compreender como os alunos se apropriam da LE; como as palavras-alheias vão sendo compreendidas e transformadas em palavras-próprias-alheias e, almejamos, palavras-próprias. Aprender uma LE não é, desta forma, um encontro com o código da outra língua, nem uma ‘apreensão’ em termos de processamentos cognitivos ocorrendo isoladamente, mas, como afirma Bakhtin, “reação da palavra à palavra, recepção ativa [valorativa] do discurso de outrem”.

E, enfim, com base no signo ideológico, no dialogismo, devido a cada enunciado ser já uma tomada de posição avaliativo-valorativa, conter ao menos um ponto de vista, estar sempre orientado ao outro, arriscamos afirmar que a fala privada é argumentativa. Como aponta Banks-Leite (no prelo) ao adotarmos aqui uma concepção ampla de argumentação, distanciando-nos de concepções embasadas na retórica, a controvérsia deixa de ser sua característica essencial. Pensando na produção de sentidos, na constituição ou elaboração de conhecimentos, não é necessário que haja controvérsia ou pontos de vista opostos para que mudanças aconteçam, para que o novo possa surgir. Não é necessário, por exemplo, que um determinado ponto de vista seja abandonado em favor de outro.



Apontamos anteriormente que Bakhtin considera a concordância uma das formas mais importantes do dialogismo, visto ser “rica em diversidade e matizes” (Bakhtin, 2000:35). O fortalecimento pela fusão também é igualmente rico. Desta forma, “nos parece bem mais produtivo considerar que o discurso argumentativo permite aos locutores-participantes explicitar seus conhecimentos em relação a um objeto de discurso determinado, mas também de modificar / transformar este objeto por meio de ‘tateamentos’ em comum e de ajustes recíprocos (Nonnon, 1996<sup>166</sup>)” (Banks-Leite, *ibid.*)<sup>167</sup>.

---

<sup>166</sup> NONNON, Elisabeth. Activités argumentatives et élaboration de connaissances nouvelles: le dialogue comme espace d’exploration. *Langue Française*, 112, p. 67-87,1996.

<sup>167</sup> « Il convient d’ajouter une dernière observation : le fait d’adopter une définition large de l’argumentation nous éloigne des conceptions liées à la rhétorique qui mettent l’accent sur la défense de points de vue clairs et précis, voire sur l’idée que la controverse est une caractéristique essentielle de l’argumentation. En fait, ce genre de conception d’argumentation présuppose que les participants à une discussion expriment des positions relativement tranchées par rapport à un objet de discours stable et constitué *a priori*. Lorsque notre intérêt porte sur la relation entre argumentation et construction de connaissances, il nous semble bien plus productif de considérer que le discours argumentatif permet aux locuteurs-participants d’explicitar les connaissances qu’ils ont par rapport à un *objet du discours* déterminé, mais aussi de modifier / transformer cet objet par la voie de tâtonnements en commun et d’ajustements réciproques (NONNON, 1996). Dans un débat ouvert sur un thème, de nouveaux sens peuvent contribuer à une révision critique de significations stéréotypées ou à un élargissement de stéréotypes, et par cela même à une stabilisation de nouvelles connaissances. »

## CAPÍTULO 5 - METODOLOGIA

Apresentamos aqui a metodologia de pesquisa utilizada neste estudo, a saber, o paradigma indiciário (Ginzburg, 1989), visto que, sendo nosso objeto menos ‘visível’, para o ‘capturarmos’ é necessário identificar, interpretar, “decifrar” rastros, indícios, pistas, traços que escapam, pormenores negligenciáveis, eventos considerados sem importância, triviais, marginais. Mesmo quando temos algo “óbvio” e recorrente, é preciso interpretá-lo enquanto significação (como um evento singular) e não de forma generalizante.

Assim, semelhantemente a Freud (cf. Ginzburg, 1989:149), é “a proposta de um método interpretativo centrado sobre os resíduos, sobre os dados marginais, considerados reveladores”, que nos atrai. Buscar um olhar que possa trazer à tona aspectos subjacentes ao que é imediatamente visível e, como afirma Ginzburg, a partir de pistas ínfimas, poder ‘traduzir’ um determinado fenômeno em seqüências narrativas.

Ao mesmo tempo, por se tratar de casos singulares, a contribuição de uma pesquisa não se dá em termos generalizáveis, mas, novamente em termos de indícios, pistas (id. ibid.:156-157). Para Ginzburg (1987:27), “é precisamente essa singularidade que oferece indicações preciosas para pesquisas posteriores”<sup>168</sup>. Essa perspectiva não desmerece, porém, um trabalho, pois ao juntarmos os indícios mínimos, podemos obter conhecimentos mais generalizantes ou profundos. Nas palavras de Ginzburg (ibid.:177), “[s]e a realidade é opaca, existem zonas privilegiadas – sinais, indícios – que permitem decifrá-la”.

Voltando ao esboço deste capítulo, após breve explicação do paradigma indiciário, apresentaremos o contexto da pesquisa, os participantes, o método de coleta de dados, bem como os procedimentos de análise. Finalmente, traremos algumas críticas que foram feitas à forma como a fala privada é recortada e categorizada (não, por sua vez, isentas de crítica).

---

<sup>168</sup> Mas o historiador vai além: “Em poucas palavras, mesmo um caso-limite (...) pode se revelar representativo, seja negativamente – porque ajuda a precisar o que se deva entender, numa situação dada, por “estatisticamente mais freqüente” - , seja positivamente – porque permite circunscrever as possibilidades latentes de algo (...) que nos chega através de documentos fragmentários (...)” (Ginzburg, 1987:25).

## 5.1 Paradigma Indiciário

Este paradigma (ou modelo epistemológico baseado na semiótica), que emergiu em torno do final do século XIX e se afirmou no campo das Ciências Humanas, segundo Ginzburg, possui raízes extremamente antigas, que remontariam à própria evolução da humanidade. “Por milênios o homem foi caçador”. Teve, pois, que aprender a rastrear, farejar, interpretar pequenos sinais ou indícios como pegados, galhos quebrados, folhas amassadas, tufos de pêlos, excremento, diferentes odores. Esse conhecimento, ou “saber de tipo venatório” (‘intuitivo’ e ligado à caça), que envolve observação minuciosa, foi sendo transmitido de geração a geração. E, afirma Ginzburg, “[o] que caracteriza esse saber é a capacidade de, a partir de dados aparentemente negligenciáveis, remontar a uma realidade complexa não experimentável diretamente” (id. *ibid.*:152). E esse saber implica uma atitude cognoscitiva, ou seja, envolve análises, comparações, classificações.

Como então este método, que possui certa semelhança com o paradigma implícito nos textos divinatórios mesopotâmicos (inferindo as causas a partir dos efeitos) e com o paradigma semiótico da medicina hipocrática, se introduz no século XIX? Fazendo uma analogia entre o crítico de arte Morelli, o detetive Sherlock Holmes e o pai da psicanálise, Freud, para os quais pequenos traços permitem apreender uma realidade mais profunda (seja um signo pictórico no caso de Morelli, de um índice no caso de Holmes ou de um sintoma, no caso de Freud), Ginzburg explicita esse paradigma de um saber indiciário.

Mas como explicar a intersecção dessas diferentes áreas do saber? Ginzburg explica que entre 1874 e 1876, Giovanni Morelli utiliza um método (conhecido ainda hoje por historiadores da arte como “método morelliano”) para atribuir os quadros a seus verdadeiros autores (alguns não tendo sido nem mesmo assinados), verificar falsificações, etc. Para Morelli, era necessário evitar o exame de características mais facilmente imitáveis e se ater a “pormenores mais negligenciáveis e menos influenciados pelas características da escola a que o pintor pertencia: os lóbulos das orelhas, as unhas, as formas dos dedos das mãos e dos pés” (id. *ibid.*:144). Seu trabalho, no entanto, foi duramente criticado e caiu em descrédito. No entanto, a influência de seus textos atinge outros campos do saber.

Ainda de acordo com o autor, Castelnuovo faz uma aproximação entre o método de Morelli e aquele utilizado por Sherlock Holmes, que consiste em buscar e examinar indícios imperceptíveis para a maioria das pessoas para então solucionar um crime. Não se trata de mera coincidência, visto Doyle conhecer o trabalho de Morelli. Mas, como relata Ginzburg, é Wind (1972) quem esclarece a inclusão de Freud nesse grupo visto também acreditar que “a personalidade deve ser procurada onde o esforço pessoal é menos intenso” e que “nossos pequenos gestos inconscientes revelam o nosso caráter mais do que qualquer atitude formal, cuidadosamente preparada por nós”.

Temos, pois, três figuras, aparentemente distantes em seus campos de atuação, partilhando um mesmo paradigma de investigação, baseado em pistas, ou melhor, em signos pictóricos (Morelli), em indícios (Sherlock Holmes) e sintomas (Freud). Entretanto, algo mais os une. Todos os três haviam estudado medicina e, conforme aponta Ginzburg (id. *ibid.*:151), podemos entrever em seus trabalhos “o modelo da *semiótica médica*: a disciplina que permite diagnosticar as doenças inacessíveis à observação direta a base de sintomas superficiais, às vezes irrelevantes aos olhos do leigo (...)” (grifo nosso).

Delineia-se, portanto, um paradigma centrado no “faro, golpe de vista, intuição” (que Ginzburg chama de elementos imponderáveis). Mas a intuição, patrimônio histórico humano, parte da filogênese; é um processo racional que permite o discernimento e a sagacidade; uma forma de saber cujas regras, no entanto, não se prestam a formalizações.

Nesse sentido, Ginzburg indaga se tal paradigma pode ser considerado rigoroso. O autor contrapõe-se ao rigor da ciência como sendo o rigor das ciências da natureza, que seria inatingível e mesmo indesejável em relação a formas de saber mais ligadas à experiência cotidiana. Criticando a busca por leis universais e valorizando a investigação de eventos singulares e o saber conjectural, conclui que este paradigma possui um rigor flexível.

Sendo nosso olhar voltado para o processo, o movimento, o curso da transformação, acredito que, em certa medida, na análise de alguns episódios, estaremos fazendo uma análise microgenética (originada do “método genético-experimental” de Vygotsky), caracterizada por Góes (2000:21) como sendo também guiada por uma

(...) forma de conhecer que é orientada para minúcias, detalhes e ocorrências residuais, como indícios, pistas, signos de aspectos relevantes de um processo em curso; que elege episódios típicos ou atípicos (não apenas situações prototípicas) que permitem interpretar o fenômeno de interesse; que é centrada na intersubjetividade e no funcionamento enunciativo-discursivo dos sujeitos; e que se guia por uma visão indicial e interpretativo-conjetural.

A pesquisa microgenética assume o entrelaçamento entre as dimensões histórica, cultural e semiótica do funcionamento humano, possuindo, assim, pontos de convergência com o paradigma indiciário, razão pela qual Góes (2000) vê como produtiva uma articulação entre as duas perspectivas.

## **5.2 Contexto da Pesquisa**

Esta pesquisa, que se insere no campo de ensino-aprendizagem de LEs, foi conduzida por esta professora-pesquisadora em uma renomada Instituição Federal de Ensino Superior no interior do Estado de São Paulo, oficialmente institucionalizada em 1950, que oferece cursos de graduação em Engenharia com cinco modalidades (Engenharia da Computação, Aeronáutica, Eletrônica, Mecânica-Aeronáutica e Civil-Aeronáutica).

Os alunos, oriundos de várias regiões do país, passam a conviver no alojamento estudantil no campus da instituição, podendo fazer as refeições no refeitório próximo a este. O campus também conta com atendimento médico, supermercado, farmácia, correio, clube, bancos e posto de gasolina. Desta forma, em seu dia-a-dia, não precisam se ausentar do campus. Ademais, alguns professores de línguas vão ao campus ministrar aulas, não sendo, assim, necessário se deslocar até um instituto de línguas.

A carga horária dos alunos é de aproximadamente trinta e duas horas/aula semanais. As exigências em relação a notas são muito rigorosas, sendo necessário atingir a média 6,5 (seis e meio) em todas as disciplinas. Caso isso não ocorra, o aluno faz o exame de segunda época que, entretanto, se restringe a duas disciplinas por semestre. Se esse limite é ultrapassado, há o risco de trancamento ou desligamento do curso após a avaliação do caso

pela direção. O limite de faltas é também rígido, sendo 10% do total de aulas no semestre, não podendo ultrapassar 15% do total de aulas de cada disciplina no semestre.

Além disso, muitos alunos se engajam em atividades extracurriculares, buscando preparar-se para a vida profissional. Em decorrência, resta-lhes pouco tempo para se dedicar a um curso de línguas, especialmente no primeiro ano, que é uma fase difícil de adaptação, pois saem de suas cidades de origem e passam a viver no alojamento da instituição. Isso de certa forma explica o número reduzido de aulas que tivemos no primeiro semestre da pesquisa, pois devido à forte pressão em relação às notas, várias aulas foram canceladas em época de provas, entrega de séries de exercícios, exames e Feira de Ciências.

As aulas, que foram videogravadas, eram em regime de curso particular, ou seja, independentes das aulas regulares do curso, porém ministradas no campus da instituição. A princípio, deveríamos ter dois encontros semanais de cerca de 90 minutos cada, o que nem sempre foi possível, devido aos motivos expostos acima.

A escolha deste grupo para a pesquisa foi questionada, razão pela qual tentarei brevemente esclarecer alguns aspectos. Primeiramente, era esta a instituição em que estava trabalhando na época, sendo, pois, o local onde foi permitida a coleta de dados. Tentei fazê-lo em alguns institutos de línguas em que havia trabalhado, mas isso não foi possível.

O tamanho do grupo é também um fator importante, pois é praticamente impossível ‘captar’ a fala privada em turmas grandes, a não ser que alguns alunos fossem selecionados para a coleta de dados e usassem um gravador de áudio individual. Ao mesmo tempo, necessitaria, também, da gravação em vídeo para analisar os gestos, as expressões faciais, o movimento corporal. Por essas razões, coletar os dados nas turmas de Inglês Instrumental pareceu inviável, embora tenhamos presenciado instâncias riquíssimas de fala privada.

Fiz tentativas com dois outros grupos na mesma instituição. Um deles de nível básico e outro de nível intermediário. Porém, além de terem desistido do curso após um semestre por não conseguirem conciliar suas atividades, não conseguimos, na época, verificar a emergência de FP. Por fim, a terceira tentativa foi mais bem sucedida, não se configurando, portanto, exatamente como uma escolha.

### 5.3 Participantes

Os participantes são três alunos esta professora-pesquisadora (que leciona inglês há quase trinta anos, tendo trabalhado em vários institutos de línguas e indústrias no Vale do Paraíba e atuado em cursos de graduação e pós-graduação *lato sensu* há cerca de nove anos) e três alunos. Os alunos, por sua vez, são provenientes dos Estados de Minas Gerais, Rio de Janeiro e Goiás, com idade (na época) entre 18 e 22 anos e não haviam cursado inglês em institutos de línguas previamente.

Cabe mencionar que a maioria dos alunos nessa instituição estudou nas melhores escolas em sua região de origem e todos passaram por um rigoroso exame vestibular, o que significa que são alunos com alto nível de escolaridade e já possuem certo conhecimento da língua inglesa, visto esse ser necessário para o exame vestibular (cujo enfoque é a compreensão de textos escritos). Desta forma, os alunos em questão eram capazes de compreender textos não muito complexos, tendo sido classificados como pertencentes ao nível básico (de acordo com sua pontuação no vestibular, suas respostas a um questionário voltado para sua história com a língua inglesa e sua auto-avaliação).

Estando cientes da necessidade da língua inglesa para conseguir uma colocação profissional no futuro e também para o desempenho em sua profissão, esses três rapazes desejavam principalmente melhorar a compreensão/produção oral. Eles também eram alunos desta professora-pesquisadora na disciplina de inglês instrumental naquela instituição e indagaram se haveria a possibilidade de formar um grupo para terem aulas particulares. Foi assim que iniciamos o curso em setembro de 2005, quando então perguntei se concordavam em participar desta pesquisa (cujo objetivo central não lhes foi revelado).

## **5.4 Fases da pesquisa**

Dividimos a coleta de dados em duas fases (ambas se referindo ao mesmo grupo de três alunos mencionado acima), devido a ligeiras alterações de uma fase para outra.

### **Fase 1: 2º semestre de 2005**

Antes de iniciarmos o curso, foi realizada uma entrevista com os três alunos visando a descobrir um pouco mais sobre sua história com a língua inglesa, suas expectativas em relação ao curso, as necessidades e desejos a serem atendidos. Realizamos, de certa forma, uma análise de necessidades (Hutchinson e Waters, 1987; Dudley Evans e St. John, 1998).

Tínhamos em mente, porém, que nossos encontros não se estenderiam por longo tempo, devido a possíveis problemas de coordenação de horário e de deslocamento de ambas as partes. Logo, mais um objetivo surgiu. Eles deveriam estar preparados para um teste ao se matricular em uma instituição de ensino da LE. Como havia uma instituição que ministrava aulas no campus a preços módicos, essa seria sua opção no futuro. Assim, examinamos seu material e organizamos nossas prioridades. Era necessário, pois, atender as expectativas, desejos e necessidades dos alunos e, ao mesmo tempo, nos preparar para um futuro teste, observando os enfoques do material didático adotado por aquela instituição. Essas considerações também colocam em cena as condições de produção no planejamento de um curso. Havia uma necessidade inicial, de mais curto prazo que precisaria ser atendida e que implicava considerar a forma de trabalhar do possível futuro curso que frequentariam.

A longo prazo, os alunos sabiam que teriam que passar por uma entrevista em inglês para conseguir um emprego. Era preciso, pois, desenvolver a compreensão e expressão oral. Entretanto, não é simplesmente uma questão de conseguir se comunicar; não é uma questão de vale tudo, contanto que o outro consiga entender. Estão em pauta, também, as representações do entrevistador em relação ao que considera ser ‘fluyente’ na LE.

Discutimos então um plano de trabalho para o semestre, que naquele primeiro momento foi muito direcionado pela professora-pesquisadora. Observo que embora o curso



fosse considerado como pertencente ao âmbito “Inglês Geral”, ele é fundamentado na abordagem instrumental e pode, no continuum proposto por Dudley Evans e St. John (1998), ser considerado como instrumental “fraco”, na medida em que, apesar de estar voltado para a futura vida profissional, não trata de disciplinas ou profissões específicas, possuindo, pois, uma abrangência acadêmica e profissional ampla.

Durante a primeira fase os alunos não demonstraram interesse em adquirir um dos livros base utilizado no curso (usando os livros que a professora lhes emprestava) e também não se dedicavam ao estudo fora da sala de aula, devido às demandas do curso de graduação e à forte pressão em relação ao desempenho nas disciplinas da área de exatas e todo o processo de adaptação a esse novo ritmo de vida, anteriormente mencionado.

### **Fase 2: 1º semestre de 2006**

Novamente, antes de iniciarmos o semestre, conversamos com os mesmos alunos sobre os aspectos que o curso deveria focar e as atividades que iríamos desenvolver, o que poderia se enquadrar na análise continuada de necessidades (Dudley Evans e St John, 1998) e permitiria aos alunos maior participação nas decisões e maior envolvimento no processo de ensino/aprendizagem, por intermédio da negociação.

Entretanto, naquela ocasião, a iniciativa de buscar direcionar as atividades partiu dos próprios alunos, o que julguei positivo, pois demonstrava uma conscientização em relação ao processo de aprendizagem e volta-se para como sentem que conseguem aprender melhor. Desta forma, o curso estaria realmente voltado para suas necessidades e desejos, além de estar orientado aos seus estilos de aprendizagem. Outro aspecto positivo é que os alunos realmente se envolveram nas decisões tomadas em relação ao desenho do curso, assumindo responsabilidade pelo mesmo (inicialmente).

No primeiro encontro (28/03/2006), os alunos expressaram o desejo de seguir um livro-texto e de atividades extra-classe (leitura de textos para posterior discussão em sala, exercícios de gramática e compreensão oral, preparação de apresentações orais). Acreditavam que no segundo ano do curso de Engenharia já teriam passado pelo período de adaptação e conseguiriam gerenciar melhor seu tempo e se dedicar à aprendizagem da LE.

Pediram que a professora fosse rígida na cobrança das tarefas extra-classe e exprimiram desejo em se empenhar. Nota-se, assim, grande diferença em relação ao semestre anterior.

Desta forma, na primeira aula (31/03/2006), com base no que havia sido discutido, a professora apresentou o planejamento geral para o semestre, bem como propostas de atividades extra-classe para o mês de abril, para que os alunos as discutissem e fossem testando ao longo do mês para verificar se deveria ser reelaborado<sup>169</sup>.

Buscando mais subsídios para a pesquisa, propus que os alunos escrevessem um diário comentando sobre o que acontecia em nível de discurso interior em relação à LE. Essa proposta objetivava também contribuir para que eles pudessem melhor compreender (ou se conscientizar de) seu processo de aprendizagem e, talvez, avaliar seu próprio desenvolvimento. Discutimos sobre o diário e como fazer anotações, o que enfatizar, etc. Não houve, porém, um comprometimento por parte dos alunos e a idéia foi abandonada.

## **5.5 Instrumentos de coleta de dados**

Elencamos aqui os instrumentos utilizados como origem de fontes documentais ou potenciais de dados (Erickson, 2001). Todavia, embora tenham ajudado a melhor compreender os movimentos dos alunos, escolhemos, para as análises, as vídeo-gravações.

- entrevistas informais - para obter dados sobre as necessidades, expectativas e desejos dos alunos em relação ao curso e poder elaborar o plano de trabalho, bem como conversas informais sobre possíveis reelaborações dos planos traçados.
- gravação em vídeo das aulas (e posterior transcrição). Esta permite a observação de informações verbais e não verbais (explicadas no próximo item). Além disso, ajuda na própria transcrição, pois às vezes suas vozes se sobrepõem ou são inaudíveis.

---

<sup>169</sup> Logo no primeiro mês, porém, verificamos que o planejamento não seria cumprido e que a disposição inicial já estava se dissipando frente às exigências em relação a trabalhos, relatórios, séries de exercícios e provas.

- diário da professora - em que anota o que é feito em aula e alguns aspectos que lhe chamam a atenção (não realizado de forma sistemática).
- relatos verbais espontâneos dos alunos – registrados durante as aulas e que podem, eventualmente, elucidar a compreensão dos eventos recortados.

## 5.6 Procedimentos de Análise

A análise dos dados pode ser decomposta em duas fases: (1) buscar os indícios para o ‘recorte’ de nosso objeto e (2) como ver a relação eu-outro na fala privada?

Na primeira fase, a partir das fontes potenciais de dados (Erickson, 2001) e com base no paradigma indiciário (Ginzburg, 1989), era necessário buscar, nos enunciados dos alunos, indícios ou pistas de um trabalho que muitas vezes se realiza no âmbito do discurso interior (no nível de elaboração interna), mas que por vezes ‘vaza’, escapa, se revela ou, ainda, é o próprio processo de reflexão, (re)elaboração, ‘em-se-fazendo’. Era preciso primeiramente selecionar, como afirma J. L. Braga (2007:8), os “*indícios-candidatos*”. Depois era necessário selecionar, em meio aos dados brutos, os dados *per se*, que constituiriam o *corpus* deste trabalho.

Desta forma, as aulas gravadas foram assistidas várias vezes, buscando indícios que apontassem para a emergência do diálogo do sujeito ‘consigo mesmo’. Tendo em vista que não compartilhamos a forma de “recorte” utilizada por muitos pesquisadores (isto é, “uma fala estritamente dirigida ao próprio sujeito sem que haja sequer um relance de olhar a um interlocutor”), essa tarefa se revelou extremamente complexa. Assim, ao assistirmos as gravações, anotamos os aspectos que se tornaram salientes e/ou recorrentes nas interações e esses eventos foram posteriormente transcritos. Para a transcrição dos dados utilizamos uma adaptação das normas para transcrição de textos orais elaborada pelos pesquisadores do Projeto NURC/SP (Castilho e Pretti, 1987:19).

Mas quais sinais buscar, quais pegadas perseguir? O que considerar como indícios, pistas? Logo ficou claro que essas são lingüísticas e/ou paralingüísticas, que detalharemos

adiante. São, pois, a duração das pausas, as hesitações e auto-correções (extremamente reveladoras de dificuldades e de momentos de tentativa de (re)formulação, (re)elaboração). As pausas e alongamentos de vogais e repetições geralmente conferem ao sujeito tempo para (re)elaborar, ‘acessar’ algo na memória, etc. Vygotsky (2001:54) mesmo afirma que em crianças de idade mais avançada em que não se verificava a emergência da fala egocêntrica, seu comportamento frente a um problema era diferenciado: a criança “escutou, refletiu (sobre o que nós julgamos pelas pausas significativas), depois encontrou a saída.”

Também o silêncio - muitas vezes concebido como não-acontecimento, assume, nos estudos sobre a FP, um status indiciário extremamente importante, pois indica o momento da falha, da ruptura, da tomada de consciência, da possível reformulação, da possibilidade de surgimento do novo. O “silêncio”, tido por muitos como o vazio, o nada, é, para nós, a ‘sopa primordial’: o momento da reflexão, da elaboração, do diálogo com o(s) outro(s).

Fávero et al. (2000:45) consideram que nos monólogos, as pausas mais longas “operam como momentos de planejamento verbal”. Marcuschi (1999:63) também aponta que as pausas “têm uma função cognitiva ao operarem como momentos de planejamento verbal e organização do pensamento”. Barros (1999:149) aponta que a pausa, o alongamento de vogais e a interrupção lexical “marcam suas [do sujeito] dúvidas ou dificuldades em relação ao prosseguimento do discurso e, sobretudo, asseguram-lhe o tempo necessário à reformulação”. Em relação à hesitação (repetições, pausas preenchidas), Marcuschi (1999:64) afirma que indicam “movimentos de organização e planejamento interno do discurso”. Já os marcadores conversacionais, que possuem funções textuais e argumentativas (Fávero et al., 2000:47) são divididos em:

Marcadores verbais: claro, certo, uhn, viu, sabe?, né?, quer dizer, eu acho, então, daí, etc.

Marcadores prosódicos ou supra-segmentais: contornos entonacionais<sup>170</sup>; pausas (silenciosas ou preenchidas); tom de voz; ritmo, velocidade, alongamentos de vogais, etc.

Marcadores paralingüísticos: o riso, o olhar, a gesticulação, os meneios de cabeça.

---

<sup>170</sup> A entonação, especialmente indicando interrogativa, é evidenciada nos trabalhos de Centeno-Cortés e Jimenez-Jimenez (2004) e MacKereth (2004).

Para Frawley e Lantolf (1984:19) "todas as formas verbais no discurso (marcadores afetivos e fenômenos de hesitação, bem como a estrutura lingüística) são tanto "reveladoras como relevantes", pois indicam o "estado cognitivo" do aprendiz durante determinada tarefa e estão relacionadas às tentativas de executá-la. Por outro lado, Appel e Lantolf (1994), argumentando contra o modelo de processamento de informações e contra a noção do silêncio ou pausa como algo necessário que antecede a fala, defendem que o planejamento não apenas pode ocorrer no momento da fala, mas o próprio ato de falar pode ser planejamento.

Essas formas verbais<sup>171</sup>, muitas vezes ignoradas nas transcrições de interação em sala de aula, possuem um "papel fundamental na negociação de sentidos acerca de nós mesmos e os outros", na opinião de van Lier (1995a).

Consideramos, também, que em algumas instâncias o direcionamento do olhar é indicial. Não no sentido de estar ou não dirigido a um interlocutor presente na interação, mas no sentido de verificarmos se o que percebemos como indícios de processos de reflexão, de tentativa de auto-regulação, realmente o são (olhar direcionado para o lado, para o alto, para baixo). E, também, como nos demos conta durante a análise dos dados, para buscar compreender com qual(is) interlocutor(es) 'virtuais' o sujeito está dialogando.

Igualmente, os gestos e a linguagem corporal (além de produzirem sentido) não podem ser ignorados, pois, da mesma forma que as expressões faciais, indicam quando o aluno está enfrentando dificuldades (passar a mão no cabelo ou no rosto, bater na carteira, mudar a posição na carteira, abaixar a cabeça ou curvar o corpo, etc.). Como afirma Coracini (1995:74) "as interações verbais e não verbais dos sujeitos, de uma forma ou de outra [estão] fadadas a significar". Conseqüentemente, o gesto é, também, linguagem.

Por outro lado, também fornecem pistas para os modos usados pelos alunos para buscar compreender o funcionamento da LE, de 'raciocinar gestualmente'. Ao mesmo tempo, indicam como as práticas educacionais vão sendo inscritas no próprio corpo do

---

<sup>171</sup> Conchi San Martín Martínez (2006:6) ao invés de considerar a distinção entre fala social/privada, também se baseia nos marcadores: "(...) consideramos aquellos aspectos autorreguladores dentro de la propia formulación de los mensajes, como serían las repeticiones, rectificaciones, vacilaciones, *pause fillers*, pausas, silencios, elementos prosódicos, lentificaciones, expresiones de baja audibilidad, expresiones inacabadas y/o con indicios de fragmentación, preguntas auto contestadas, etc."

sujeito, na medida em que usa determinado gesto durante seu processo de elaboração, mas gesto que repete a forma dos professores ‘explicarem’ a gramática<sup>172</sup>. Gesto que retoma, por exemplo, a estrutura frasal. Como aponta Harris (2003:45), os signos lingüísticos incluem silêncios, pausas, tom de voz, toques, gestos, enfim, todo o movimento do corpo.

Nesse sentido, nosso foco é o trabalho com/sobre/da linguagem (em especial a atividade epilingüística)<sup>173</sup>, melhor esclarecido por Geraldi (1990, 1991). Esse trabalho é por ele enfatizado em dois níveis: o dos sistemas de referência e o “das operações discursivas, que, remetendo aos sistemas de referência, permitem a intercompreensão nos processos interlocutivos apesar da vagueza dos recursos expressivos utilizados” (ênfase nossa). Nas operações discursivas, explica Geraldi, realizamos ações **com** a linguagem e **sobre** a linguagem e, “no agenciamento de recursos expressivos e na produção de sistemas de referências pode-se dizer que há uma ação *da* linguagem”.

Essas ações são possíveis devido à linguagem poder voltar-se para si mesma, permitindo uma reflexão sobre ela mesma. As ações *com* a linguagem são as *atividades lingüísticas* (que agenciam recursos que permitem a continuidade do tema e a intercompreensão; não há interrupção do assunto); as ações *sobre* a linguagem são as *atividades epilingüísticas* (reflexão que envolve os recursos expressivos enquanto objeto, suspendendo o tratamento do tema em questão) e as ações *da* linguagem são as *atividades metalingüísticas* (que envolvem o uso de metalinguagem para analisar a língua). Neste trabalho consideramos também como ações ou atividade da linguagem o funcionamento constitutivo da linguagem sobre o sujeito, agindo sobre ele ou possibilitando a auto-regulação.

No intuito de encontrar pistas para o diálogo do sujeito ‘consigo mesmo’ interessam-nos principalmente as *atividades epilingüísticas*, caracterizadas como:

(...) atividades que, independentemente da consciência ou não, tomando as próprias expressões usadas por objeto, suspendem o tratamento do tema a

---

<sup>172</sup> Até onde sabemos, McCafferty é um dos primeiros pesquisadores (no ocidente) a estudar a inter-relação entre a FP e os gestos (ver McCafferty, 1998; Lantolf, 2000, bem como seus trabalhos mais recentes).

<sup>173</sup> Não podemos nos esquecer, porém, como aponta Geraldi (1991:16-17), que a “aprendizagem da linguagem é já um ato de reflexão sobre a linguagem”.

que se dedicam os interlocutores para refletir sobre os recursos expressivos que estão usando<sup>174</sup>. Seriam operações que se manifestariam nas negociações de sentido, em hesitações, em autocorreções, reelaborações, rasuras, pausas longas, repetições, antecipações, lapsos, etc.<sup>175</sup> e que estão sempre presentes nas atividades verbais (...)

Tais atividades podem incidir sobre aspectos “estruturais” da língua (como nas reformulações e correções auto e heteroiniciadas) ou sobre aspectos mais discursivos (Geraldi, 1991:24-25). Geraldi discorda, pois, de Culioli, para quem as atividades epilingüísticas não são conscientes e as metalingüísticas o são. Para Geraldi, o que as difere é que as atividades metalingüísticas envolvem a metalinguagem, análise da linguagem “com a construção de conceitos, classificações, etc.” (id. *ibid.*:25).

Com base, pois, nas ‘pistas’ aqui expostas, buscamos circunscrever a fala privada. Mas é necessário ter em mente que os fenômenos mencionados são característicos da oralidade e não somente da fala privada. Aliado a isso, lembramos que Morato (1991:144) comenta que, a seu ver, na idade adulta não se trataria mais de ‘fala egocêntrica’, mas sim de atividade epilingüística, “que integra o processo verbal”. Isso, por sua vez, implicaria em tomar a atividade epilingüística como sendo o ‘fenômeno’ mesmo até aqui denominado ‘fala privada’ e não considerar a atividade epilingüística como indício. Não seria então de fala privada que estamos falando? Essa questão, no entanto, esperamos poder responder após a análise dos dados.

Mas, uma vez tendo identificado enunciados ou segmentos de enunciados que consideramos como fala privada, resta-nos, ainda, buscar apreender a dialogicidade dessa fala; circunscrever a presença do outro nos enunciados dos alunos. Para tal, nos apoiaremos em Bakhtin, na Teoria Polifônica da Enunciação de Ducrot e nos trabalhos de Authier-Revuz. Como no capítulo anterior já abordamos os pontos de sustentação que buscamos em

---

<sup>174</sup> Para Geraldi, “[n]este sentido, elas revelariam a função metalingüística de Jakobson”. (id. *ibid.*:229)

<sup>175</sup> Novamente Geraldi coloca uma nota que acreditamos seja necessária para compreender sua concepção desse fenômeno: “Pela própria listagem, como se vê, as atividades epilingüísticas podem ser conscientes ou inconscientes. A escuta psicanalítica, por exemplo, estará atenta às emergências das atividades mais inconscientes (lapsos, hesitações, etc.) que podem revelar uma reflexão que não quer se expor. Nas conversações cotidianas, são as atividades mais conscientes (autocorreções, reexplicações, etc.) que importam: elas revelam imagens que se fazem os interlocutores, imagens que fazem da situação ou do registro lingüístico adequado para cada circunstância”.

Bakhtin e Ducrot, aludiremos brevemente ao trabalho de Authier-Revuz, de quem buscamos o aporte da detalhada análise lingüística para buscar apreender pistas da presença do outro.

Tendo em vista que este trabalho não se inscreve no campo da Psicanálise, buscamos em seus trabalhos aspectos que consideramos alinhados ao pensamento bakhtiniano. A opção por sua inclusão deve-se, portanto, à sua extensiva descrição e tipologização lingüística da *modalização autonímica*<sup>176</sup>, que pode, em alguns momentos, nos auxiliar a ‘circunscrever’ (na materialidade lingüística, ou no “fio do discurso”, como afirma a autora) a presença do outro nos enunciados de nossos alunos.

Para desenvolver seu trabalho, Authier-Revuz recorre a dois “exteriores teóricos”, a saber, o dialogismo do Círculo de Bakhtin e a Psicanálise (Lacan). Apesar das divergências existentes entre essas duas correntes de pensamento, visto compreenderem o “outro” a partir de posturas diferenciadas, Brait (2001:9) nos lembra que o aspecto que os une é considerarem o “outro” como inseparável da constituição das identidades, do sujeito (sujeito que é constituído na/pela linguagem). É

(...) o fato de terem oferecido para a concepção de sujeito, de linguagem, de sentido e da relação estabelecida entre essas posições, a idéia de não homogeneidade, de não-um, de alteridade constitutiva, de heterogeneidade constitutiva, de relação não separável um-outro. É o conceito de “outro constitutivo do eu/discurso”, portanto, que sustenta a originalidade e a contribuição decisiva dessas duas teorias para os estudos do sujeito e da linguagem (Brait, 2001:9).

De acordo com Authier-Revuz (2004:12), algumas formas lingüísticas inscrevem, no nível da frase ou do discurso, o outro. Por trás de uma aparente linearidade, da emissão de uma única voz, outras vozes falam. Desta forma, ao circunscrever a alteridade, o sujeito garante a aparente (ilusória) unicidade. Ao marcar, pois, pontos de heterogeneidade, circunscrevendo o outro, o sujeito “afirma que o outro não está em toda a parte” e que o resto do discurso emana dele próprio (id. *ibid.*:72). O sujeito mantém, assim, a ilusão da

---

<sup>176</sup> “(...) forma de enunciação que comporta uma representação da enunciação, concerne duplamente, se se quer, ao campo heterogêneo da enunciação em que a língua – e, portanto, a lingüística – encontra a fala, o discurso e o sujeito” (Authier-Revuz, 1998:183).



manutenção da palavra outra, do sentido outro, da delimitação entre o que é seu e o que é do outro.

Partindo das formas marcadas que apontam para a presença do outro, Authier-Revuz revela a heterogeneidade fundante, constitutiva, da linguagem e do sujeito. Verifica-se, portanto, a impossibilidade de um único sentido ou de transparência dos sentidos, da univocalidade, do monologismo, da neutralidade da palavra. Os enunciados sempre carregam um acento apreciativo, julgamento de valor (aspectos enfatizados por Bakhtin e também salientados por Ducrot).

Entretanto, a heterogeneidade constitutiva é tida pela pesquisadora como uma ancoragem necessária no exterior lingüístico, não podendo a lingüística nela diluir-se, pois desta forma nada poderia descrever. Se o outro é constitutivo, se a heterogeneidade é constitutiva, a pesquisadora vai em busca das formas que delimitam a presença do outro no discurso; que inscrevem o outro no fio discursivo.

Semelhantemente, neste trabalho, não basta partirmos de Vygotsky e Bakhtin e postularmos a dialogicidade constitutiva da linguagem (e do sentido), do sujeito, do funcionamento mental. Para tentarmos apreender e compreender esse funcionamento, é necessário buscarmos as marcas lingüísticas exibidas no enunciado, no discurso. Em que momentos então podemos delimitar a presença do outro, a(s) palavra(s) do outro?

O conjunto dos trabalhos de Authier-Revuz traz uma ampla gama de formas pelas quais podemos circunscrever o outro (não iremos aqui descrever todas essas, visto fugir ao escopo deste trabalho). A heterogeneidade mostrada marcada é vista, por exemplo, no discurso direto (autonímia simples), onde, por meio de uma ruptura sintática, as palavras do outro são recortadas e citadas. O locutor seria, pois, uma espécie de porta-voz das palavras do outro. No discurso indireto, ‘traduz-se’ as palavras do outro, remetendo ao outro como a “fonte” do sentido; remetendo a outros discursos. Temos ainda as formas não marcadas de heterogeneidade mostrada como a citação integrada, a ironia, a alusão, o pastiche, a imitação, as metáforas, os jogos de palavras, os estereótipos, a reminiscência, os provérbios etc. como fragmentos designados como “vindos de outro lugar”. Há, também, as inúmeras expressões que pertencem ao domínio da modalização autonímica (cf. Authier-Revuz, 1998).

Interessa-nos, em especial, uma forma mais complexa, que se apresenta nas *formas marcadas* da *modalização autonímica*. Aqui, o fragmento designado como sendo do outro é integrado à cadeia discursiva sem ruptura sintática, ou seja, o fio discursivo não é interrompido (mas, ao mesmo tempo, o locutor as mostra e o fragmento é remetido a um exterior). Temos, por exemplo, as aspas (a ilhota textual), itálico, entonação específica, comentários, glosas, retoques, ajustamento, que então “especificam os parâmetros, ângulos, pontos de vista, através dos quais um discurso põe explicitamente uma alteridade em relação a si próprio” (Authier-Revuz, 1990:30). Assim,

(...) figura normal de usuário das palavras é desdobrada, momentaneamente, em uma *outra figura*, a do observador das palavras utilizadas; e o fragmento assim designado – marcado por aspas, por itálico, por uma entonação e/ou alguma forma de comentário – recebe, em relação ao resto do discurso, *um estatuto outro*”. (id. 2004:13)

As ‘rasuras’ de nossos alunos se constituem, pois, como pistas para a “não-coincidência interlocutiva” (id. 2004:81-103) ou o “dialogismo interlocutivo imediato” (id. 1995:212-215). É então que vemos o encontro, o diálogo com a palavra do outro, a recepção ativa da palavra do outro.

Contudo, antes de prosseguirmos às análises, julgamos pertinente esclarecer como a maioria dos pesquisadores procede ao ‘recortar’ a fala privada e os problemas metodológicos já apontados.

## 5.7 Categorizações e problemas metodológicos

Alguns problemas metodológicos em relação ao estudo da FP já foram apontados por Flavell (1966) e Diaz (1992), mas parecem ter persistido em pesquisas posteriores. Embora Diaz faça uma revisão de trabalhos envolvendo crianças, foram exatamente tais trabalhos que serviram de ponto de partida para os estudos sobre a FP no campo de SLA.

Diaz aponta o baixo índice de instâncias de FP (especialmente espontânea) como um dos aspectos que podem desencorajar seu estudo. São necessárias muitas horas de gravação para ver emergir tão poucas instâncias que sua relevância é, por vezes, questionada. No caso de adolescentes e adultos, em especial, a FP é geralmente inibida na presença de outros<sup>177</sup>. Como lembra Nogueira (2004), “[e]m algumas salas de aula, por exemplo, as regras acerca do que é permitido fazer ou como fazer, não chegam a ser ditas, mas estão sempre presentes, marcam as interações, como uma teia que envolve a todos constantemente”. Acreditamos que uma dessas regras seria que não se fala consigo mesmo em voz alta na sala de aula. Desta forma, muitos estudos se centraram em experiências em que o sujeito realizava uma tarefa isoladamente.

Flavell (1966:698) já criticava os primeiros estudos por não examinarem a emergência espontânea da FP, sendo esta estimulada ou suscitada pelo experimentador. Destarte, em sua opinião, podiam-se observar os efeitos da verbalização no sujeito, mas não as causas de seu uso. Ademais, as pesquisas centravam-se na utilização estritamente cognitiva e perceptiva ou, intelectual, da FP, ignorando-se, por exemplo, seu emprego afetivo e emocional, que eleurgia incluir nos estudos. Uma das perguntas que acreditava deveria ser respondida é: “Por que o sujeito fala consigo mesmo e para si mesmo?”

Wertsch (2008[1979]:69) afirma que os estudos com crianças geralmente não levam em consideração as origens sociais dessa fala, não fazem uma análise genética, analisando crianças que já se auto-regulam. Não investigam, pois, “os tipos de comunicação nos quais

---

<sup>177</sup> Ao fazer a revisão de trabalhos sobre a FP em crianças, Kronk (1994), que enfoca seu uso por adolescentes, aborda a questão da variação da quantidade de FP relacionada a condições do experimento (laboratório ou natural) e efeitos da presença de um observador (apontando, pois, para a consciência da não aceitabilidade de se falar sozinho em público).

a criança participou antes da emergência dessa função da linguagem” (antes de se tornar funcionamento intrapsicológico), envolvendo a “regulação pelo outro”. Desta forma, continua, os pesquisadores não tem considerado muitos aspectos de sua forma e função, chegando a “uma versão incompleta (senão distorcida) das idéias de Vygotsky acerca da linguagem egocêntrica devido a terem abstraído o fenômeno do quadro da explicação genética no qual foi desenvolvido”.

Diaz (1992) aponta quatro problemas metodológicos, sendo a questão da emergência espontânea retomada. Os problemas discutidos são: (1) fazer emergir a fala privada espontânea; (2) diferenciar fala social e FP; (3) sua codificação em categorias observáveis e significativas e, (4) a relação entre FP e desempenho na tarefa.

Em relação ao primeiro, aponta a natureza das tarefas para fazer emergir a FP, seu nível de dificuldade e o ambiente de observação. Tarefas perceptuais, por exemplo, podem ser executadas sem a utilização de mediação verbal (Frauenglass e Diaz, 1985; Berk, 1992). Além disso, Frauenglass e Diaz (ibid.) observaram que crianças instruídas a falar o quanto desejassem ao realizar as tarefas, realmente o fizeram. Destarte, a tarefa escolhida e o ambiente poderão inibi-la em alguns casos. Diaz aponta que em ambientes naturais, como salas de aula, ela é mais usada do que em laboratório.

Em sua opinião, para fazer emergir a FP duas condições precisam ser observadas: (1) deve haver necessidade de controle de execução, ou seja, as tarefas devem ter nível médio de dificuldade e estar de acordo com a idade, estando além das habilidades já automatizadas ou rotinizadas; devem ser mais desafiadoras e demandar maior esforço cognitivo sem, porém, a ponto de levar ao abandono das tentativas de alcançar êxito e, (2) deve haver uma relativa sensação de falta de regulação pelo outro. Diaz verifica que o tipo de presença é determinante, isto é, se a presença do outro atua como fonte de regulação, a quantidade de FP é reduzida, pois a criança não precisa se auto-regular; se, por outro lado, o outro atua no sentido de oferecer “andaimagem”, e não regulação [sic], o uso de FP aumenta.

O segundo item, a diferenciação entre FP e fala social, é, segundo o autor, extremamente complexo, uma vez que a FP compartilha propriedades da fala social e, a fala social também atua como auto-reguladora. Além disso, as características apontadas por

Vygotsky, como a abreviação e a predicação e sua diferenciação da fala social têm sido questionadas face aos dados obtidos em diversas pesquisas (cf. Wertsch, 1979; Chafe, 1974; Pellegrini, 1981; Goudena, 1987, etc.). Diaz (1992:64) resume as descobertas até então: “(1) A fala privada segue a mesma estrutura do discurso social; (2) O mesmo enunciado [...] pode ter, ao mesmo tempo, uma função comunicativa-social e uma função reguladora; e, (3) A fala social desempenha importantes funções reguladoras”.

O autor oferece algumas sugestões, admoestando que inicialmente devem-se descartar diferenciações baseadas em inferências acerca do significado funcional do que foi dito ou de seu interlocutor. A categorização deveria ser baseada em critérios observáveis, que pudessem estabelecer nítida distinção entre social e privado, como ‘enunciados’ que contivessem referência explícita a outra pessoa ou que fossem uma resposta a algo proferido por alguém ou, ainda, acompanhados de um olhar dirigido a outra pessoa. Após tal separação, deveríamos ter em mente que nem todos os enunciados não pertencentes às categorias citadas seriam necessariamente privados, mas, a partir dos enunciados considerados sociais poderíamos indagar: (1) Como difeririam em estrutura do restante do protocolo de fala? (2) Quais funções reguladoras específicas desempenham; e, “(3) Se forem observadas diferenças em estrutura e função, elas se tornam mais ou menos pronunciadas ao longo do desenvolvimento?” (Diaz, 1992:65)

Diaz conclui, porém, que a diferenciação social/privado poderia provar ser fútil, dado a linguagem - utilizada tanto para a interação social como para a auto-regulação - ser o ponto de encontro entre o mundo social e o psicológico. Sua separação poderia ofuscar a riqueza e a complexidade da linguagem enquanto ferramenta para a internalização<sup>178</sup>.

Entretanto, essa observação de Diaz não parece ter sido levada em conta, mesmo em muitas pesquisas mais recentes. Como exemplo, podemos tomar um documento (“*Private Speech Coding Manual*”, de Winsler et al., 2006) que nos chamou a atenção. Primeiramente, pelo título conter a palavra ‘manual’, ou seja, um documento de referência que norteará futuras pesquisas e, em segundo lugar, pelo empenho em justamente separar

---

<sup>178</sup> Como mencionamos anteriormente, vários autores questionam tal dicotomia: Emerson (1983), Frawley (1992), McCafferty (1994), Wells (1999a), Silvestri e Blanck (1993), Junefelt (2007) e, no Brasil, Smolka (1993), Morato (1996) e Ferreira (2000), por exemplo.

fala privada/social. Nesse manual, primeiramente são listadas as características para a fala considerada social<sup>179</sup> e, por conseguinte, aquelas que não se encaixarem nesses requisitos serão consideradas privadas<sup>180</sup>.

Como então muitos pesquisadores diferenciam a FP? Um dos aspectos considerados é verificar se a fala foi ou não dirigida a um interlocutor direta ou indiretamente, nem mesmo com um relance de olhar. Outros, por sua vez, enfatizam a distinção entre o dado e o novo, devendo haver evidências de que o que foi dito seja de conhecimento tanto do locutor como do(s) interlocutor(es) para ser considerado social. Em seguida, observar as características lingüísticas e paralingüísticas como volume mais baixo, sussurro, resmungos e elipse, além de modais e expressões contendo “acho/creio que”. Outra evidência provém de perguntas auto-dirigidas, comentários sobre o seu próprio conhecimento ou seu estado cognitivo ou afetivo, diretivas auto-dirigidas (“wait!”), negações auto-dirigidas (“no”), traduções, repetições, enunciados de iniciação (“Let’s see; OK; Now what?”), frases de incentivo, ou expressões usadas para liberar a tensão, além de dêiticos.

Imaginemos, então, que se recorte a FP seguindo os parâmetros expostos. Passamos ao terceiro problema abordado por Diaz (1992): a **categoriação**. De acordo com o autor, os sistemas utilizados confundem *conteúdo* (do que se está falando), *forma* (aspectos prosódicos, violações da sintaxe, omissões ou, ainda, se o enunciado é afirmativo, interrogativo, um comando ou pedido) e *função* (seus efeitos no comportamento da criança). O maior problema, para o autor, reside nas categorias funcionais, uma vez que, sendo hipóteses, deveriam ser testadas em face de observações de comportamento verbal e não verbal, constituindo-se, assim, em uma terceira dimensão categorial.

---

<sup>179</sup> (1) *Eye contact*: The child shows sustained eye contact with another person (including the experimenter) during or within 2 seconds of an utterance. (2) *Behavioral*: The child’s behavior involves another person (through physical contact, gaze direction, etc.), or another person’s behavior involves the child, within 2 seconds of the utterance. (3) *Content markers*: The utterance has the same topic as another person’s preceding utterance, or is a question directed to another person, or contains a vocative or another person’s name. (4) *Temporal contiguity*: The utterance occurs less than 2 seconds after any other social utterance.

<sup>180</sup> Os autores (id. ibid.:4) mencionam Winsler, Carlton e Barry (2000) que, similarmente, consideram privada uma verbalização que não contenha marcadores sociais, olhar direcionado ao outro, contato físico intencional, etc. Verbalizações consideradas privadas teriam alteração no tom de voz, volume mais baixo ou seriam sussurros ou apenas perceptíveis pelo movimento dos lábios; seriam jogos com palavras ou ruídos irrelevantes à tarefa, ou, se relacionadas à tarefa, apenas quando o adulto tivesse se retirado por certo tempo.

Outra área conflitante reside na distinção entre enunciados relevantes ou não à tarefa em questão. Geralmente são considerados irrelevantes: jogos com palavras e repetições; exclamações ou expressões envolvendo estados afetivos e qualquer enunciado dirigido ou se referindo a pessoas, eventos ou objetos fora da situação imediata da tarefa (cf. Berk, 1986:673). Assim, afirma Diaz (1992), inferências grosseiras têm sido efetuadas, desconsiderando-se a importância da FP no curso da atividade, dado sua relevância no desempenho em uma tarefa não poder ser inferida meramente a partir de seu conteúdo. Diaz (ibid.:68-69) evidencia que o brincar possui efeito relaxante, podendo contribuir para manter a concentração. Expressões envolvendo estados afetivos poderiam, por sua vez, contribuir positivamente em atividades de resolução de problemas.

Embora este trabalho centre-se em adultos e apesar das discordâncias que já mencionamos, achamos pertinente trazer as categorias elencadas por Berk (1986) a partir de estudos já realizados com crianças. Lembramos que Frawley e Lantolf (1986) criticam a tipologia que categoriza a FP em: auto-reguladora, auto-reforçadora, irrelevante à tarefa e sussurros, lembrando que, para Vygotsky, a fala egocêntrica era sempre auto-reguladora.

Sánchez Rodríguez e de la Mata Benítez (2000) também criticam como a fala privada tem sido examinada em pesquisas no Ocidente, especialmente sua concepção mediacionista, em que atuaria como mediadora entre estímulo e resposta, negligenciando-se, portanto, a natureza simbólica da linguagem e não dando a importância devida à sua dimensão sociogenética. Decorrente desta concepção, muitos pesquisadores estabelecem “uma relação mecânica entre a fala reguladora (privada) e o desempenho na tarefa, negligenciando a dimensão semiótica da fala e o relacionamento entre a fala e a ação”.

Vejamos, pois, a partir da categorização de Berk (1986), com base em trabalhos com crianças, como era (?) concebida a FP. Berk identifica três categorias:

1. *FP auto-estimulante, irrelevante à tarefa* – (a) jogos com palavras e repetição; (b) expressões afetivas irrelevantes à tarefa; (c) comentários a pessoas ausentes, imaginárias ou não-humanas.
2. *FP externalizada relevante à tarefa* - (a) descrição da atividade e comentários de auto-direcionamento; (b) questões auto-respondidas relevantes à tarefa; (c) leitura em voz alta e leitura de palavras; (d) expressões afetivas relevantes à tarefa

3. *Manifestações externas de FP relevantes à tarefa* – (a) murmurar inaudível; (b) movimento de língua e lábios sem produção clara de palavras.

Além de observar o nível de atenção em relação à tarefa, Berk se detém sobre o *comportamento físico* que a acompanha:

- (1) *Comportamento redutor de tensão* – (a) auto-manipulação (manipulação de parte do corpo com as mãos); (b) mascar (objetos, dedos); (c) movimento rítmico (de um objeto, corpo, mãos, dedos); (d) movimento corporal (inclusive espreguiçar ou mudar de posição); (2) *Comportamento facilitador para a tarefa* – (a) manipulação de objetos que auxiliem na tarefa; (b) apontar (com dedo ou objeto); (c) gestos (expressivos relacionados à tarefa); (d) observação (de outros ou de objetos que auxiliem na execução da tarefa); (3) *Nenhum movimento*.

## **Breve síntese**

Sem esgotar as críticas já tecidas, vimos que algumas se referem à natureza das atividades utilizadas e ao contexto; questões relativas à diferenciação entre FP e fala ‘social’; à categorização; à própria natureza da linguagem. A essas somamos as nossas, que foram citadas ao longo dos capítulos 2 e 3, e que retomaremos aqui brevemente.

A distinção social/privado, eu-outro; fala para si/fala para o outro; concepção de sujeito uno, centrado; concepção instrumental de linguagem; concepção monológica da FP, desconsiderando-se o destinatário interior ou o(s) interlocutore(s), a inter-animação de vozes e perspectivas (desconsiderando, pois, a orientação social dessa fala); o enfoque na FP enquanto processo cognitivo ou metacognitivo; a tendência comportamentalista (regulação da ação); a dissociação das funções psicológicas e afeto-discurso-cognição. Ao mesmo tempo parecem não abordar os conflitos, as tensões e geralmente esquece-se a questão da significação, da produção de sentidos. Além disso, parece-me que (isso implicaria a um retorno e aprofundamento de pesquisas realizadas com crianças) que aquilo que foi investigado em relação a crianças (que estão começando a se apropriar das diferentes funções da linguagem, ou seja, aqui busca-se investigar o desenvolvimento



genético), é diretamente aplicado a adultos. O que causa a maior parte das dificuldades, para alunos jovens e adultos de LE, porém, é o desconhecimento da língua e não o funcionamento da linguagem, o funcionamento discursivo.

Será somente à luz de nossos dados, contudo, que poderemos tentar elucidar alguns dos aspectos relacionados ao discurso interior e à FP, objetivo do próximo capítulo.

## CAPÍTULO 6 – Análise dos Dados

Como conceber a relação de um sujeito que, ao responder ao outro, se ouve falando, se interrompe, hesita, distancia-se do que diz e analisa sua fala, antecipa uma contrapalavra, ouve a ‘voz’ de outros, traz enunciados de outros, responde ao que ele próprio diz ou outros proferem (ou responde antecipando uma contrapalavra), se interrompe, e assim por diante? Como diz Bakhtin (2000:357), “[o] fato de ser ouvido, por si só, estabelece uma relação dialógica. A palavra quer ser ouvida, compreendida, respondida. E quer, por sua vez, responder à resposta, e assim, *ad infinitum*”. Mas como pode um indivíduo falar ‘consigo mesmo’, agir sobre si mesmo?

Reside exatamente aí o poder da palavra, da linguagem, cuja função primordial para Vygotsky, não é “transmitir informações” ou se comunicar, mas orientar o outro e a si mesmo; agir sobre o outro e sobre si mesmo; constituir o real e a nós mesmos, a nossa consciência, nossa subjetividade, na indissociável relação com o outro. Assim, a relação imediata (direta) do sujeito consigo mesmo é impossível. Somente a mediada (pela palavra enquanto signo) é possível. Para Vygotsky, a palavra é primeiramente um meio de influência sobre os outros e depois sobre si mesmo. “Através dos outros constituímos-nos” (Vygotsky, 2000:24). Toda função psicológica foi antes, externa, ou seja, social. Foi uma relação social entre duas pessoas. “Eu me relaciono comigo tal como as pessoas relacionaram-se comigo. O raciocínio é discussão (Bolduin, Piaget); o pensamento é fala (conversa consigo)” (id. *ibid.*:25). O poder da palavra sobre nós advém, pois, das relações entre pessoas que então convertemos para a relação conosco mesmos. “Compare a carta – para si no tempo e para o outro; ler a própria anotação – escrever para si – significa relacionar-se para si como para o outro” (id. *ibid.*:26). O *Homo Duplex*. “Divisão novamente em dois, daquilo que está unido em um”. O ‘eu’ e o ‘outro’, que foram fundidos, novamente se ‘dividem’. Mas não é mero desdobramento do ‘eu’. Os papéis são diferentes, as posições são diferentes, a relação é diferente. Ver o exemplo de Vygotsky: comandar e ser comandado; o capataz e o escravo.

Temos consciência de nós mesmos porque a temos dos demais e pelo mesmo procedimento através do qual conhecemos os demais, porque nós mesmos em relação a nós mesmos somos o mesmo que os demais em relação a nós (Vygotsky, 1999:82).

A natureza da palavra, sua função (maneira de agir), é social, interacional. Isso implica, portanto, em relações dialógicas. O psiquismo humano é um processo de natureza semiótica, as funções psicológicas são “um agregado de relações sociais”. Se, como lembra Veresov (2005, cf. tópico 1.3.2), vivenciamos no plano intra-psicológico o mesmo modo de ação social que vivenciamos no plano inter-psicológico, veríamos então a dinâmica discursiva das relações sociais, das interações sociais, na fala privada? Como se realiza então a linguagem interior (ou discurso interior)? Embora Vygotsky não desenvolva plenamente essa dialogia interna, temos aqui nosso ponto de partida que foi ampliado a partir das reflexões do Círculo de Bakhtin.

Conforme tentamos demonstrar ao longo deste trabalho, embora esse estudo tenha sua origem em pesquisas sobre a fala privada, distanciamos-nos dessas em vários aspectos. Assim, consideramos que pistas daquilo que está ocorrendo no âmbito do discurso interior também podem ser encontradas em enunciados que não estão claramente dirigidos ao próprio sujeito. Além disso, no plano epistemológico, ao passo que as pesquisas revisadas partem de uma abordagem monológica, este trabalho embasa-se em uma perspectiva dialógica. Não é possível, portanto, conceber uma cisão ou distinção entre social e privado, ‘eu’ e o ‘outro’; não podemos conceber o sujeito como uno, centrado e ‘isolado’ em seu funcionamento mental (conforme já discutimos).

Buscaremos aqui refletir sobre alguns aspectos que nossos dados indicam sobre a ‘fala privada’<sup>181</sup>. Para tal, não poderemos nos ater ao recorte de um enunciado, mas precisamos ver todo um encadeamento (porém, tendo em mente nossos objetivos, não iremos abordar muitos outros aspectos que se salientam nos dados). Somente assim poderemos tentar compreender o enunciado ‘privado’; somente enquanto evento discursivo

---

<sup>181</sup> Não iremos nos deter, contudo, em um exame das mais variadas ‘funções’ dessa fala, como tem sido o objetivo de muitas pesquisas. Essas, porém, a despeito de nossas críticas e dos princípios explicativos que adotam, atestam a importância e riqueza desse modo de ser da linguagem e a função que assume no processo de ensino-aprendizagem. Os dados indicam, a nosso ver, o complexo trabalho realizado pelos alunos na tentativa de compreender e apreender a LE.

é que este adquire significação. Tal fato nos remete novamente a Vygotsky, que adverte que o discurso individual não deve ser compreendido como atividade individual, mas somente se considerado como parte do diálogo, da interação social (Minick, 2002 [1996]:48).

Como então essa atividade, esse trabalho (do sujeito e da linguagem) se revela? Como se mostra? Uma situação recorrente em que temos indícios do trabalho ocorrendo no âmbito do discurso interior é durante os processos de formulação/reformulação de enunciados. É aqui que se evidencia o trabalho com a língua (Franchi, 1977; Geraldi, 1991) realizado pelo aprendiz, verificado por intermédio das atividades epilingüísticas, ou seja, a reflexão sobre os recursos expressivos da língua, que podemos identificar nas pausas, hesitações, alongamentos de sons, repetições, autocorreções, antecipações, lapsos, levantamento de hipóteses, tentativas de elaboração e reformulação, etc. Ou seja, é por intermédio das marcas lingüísticas que podemos ter pistas do processo de reflexão e elaboração ou da busca de recursos lingüísticos para poder realizar o intuito discursivo. A essas marcas podemos acrescentar os marcadores lingüísticos e paralingüísticos destacados pelos integrantes do projeto NURC (cf. Capítulo 5).

De acordo com Franchi (1977:22), a língua(gem) “(...) não é um dado ou resultado: mas um trabalho que dá forma ao conteúdo de nossas experiências”. O trabalho com a linguagem, que não se apresenta como já pronta, também é enfocado por Geraldi:

(...) a língua (no sentido sociolingüístico do termo) não está de antemão pronta, dada como um sistema de que o sujeito se apropria para usá-la segundo suas necessidades específicas do momento de interação, mas que o próprio processo interlocutivo, na atividade de linguagem, a cada vez a (re)constrói (Geraldi, 1990:28).

Porém, se por um lado a atividade epilingüística indica o trabalho do sujeito sobre/com a linguagem, por outro, dá pistas sobre a ação constitutiva da linguagem sobre o próprio sujeito.

Ao mesmo tempo, a atividade epilingüística e os marcadores não apenas apontam para um funcionamento dialógico, mas também para a ‘dimensão’ argumentativa desses enunciados. Buscaremos então verificar não apenas a dialogicidade nos enunciados ou

segmentos de enunciados, mas tentar verificar se podemos afirmar que existe ali um funcionamento argumentativo.

Tendo em vista que o foco deste trabalho é a reflexão teórica acerca da ‘fala privada’ e do discurso interior, neste capítulo buscaremos ilustrar alguns dos aspectos discutidos até o momento. De nosso corpus, escolhemos, pois, cinco episódios, visto esses serem mais representativos no que tange às discussões aqui realizadas. No conjunto dos dados vamos destacar dois movimentos realizados pelos alunos. Em um deles vemos esse trabalho que centra-se sobre a própria língua(gem), certas vezes envolvendo a questão da sinialidade da LE apontada por Bakhtin (cf. item 1.4.2), aspectos de adequação gramatical ou considerações semânticas, pragmáticas, discursivas, além da atividade constitutiva da linguagem (ou seja, a “*linguagem como atividade*”). A atividade reguladora da linguagem e a linguagem como atividade discursiva, implicando a elaboração pela linguagem no âmbito inter e intra subjetivo. A linguagem como atividade criadora, transformadora, constitutiva de conhecimento (Smolka, 2008[1988]:57). A linguagem enquanto ‘espaço’ de elaboração.

No outro movimento, nota-se a presença de enunciados que provém de outros contextos. Denominamos, assim, de “ressonâncias”, enunciados dos alunos que revelam outras ‘vozes’, mas com um contorno, digamos assim, um pouco mais nítido. O outro, porém, irrompe nos enunciados dos alunos das mais variadas formas e não se reduz ao outro dos sentidos cristalizados, do interdiscurso, dos estereótipos etc. Esse movimento desvela a “*atividade dialógica*”, a pluralidade de vozes que participam na constituição do conhecimento.

Possuindo em alguns momentos certa relação com o que denominamos “ressonâncias”, de Guerrero (1994) e Lantolf (1997) relatam que os aprendizes de suas pesquisas mencionam o aparecimento espontâneo de palavras ou frases em sua mente. Em nova pesquisa, de Guerrero (2004) menciona o *playback*, ou seja, quando palavras insistentemente voltam à mente, às vezes parecem ficar “grudadas”. Ela menciona, ainda, o evento *pop-up*, isto é, a lembrança espontânea de palavras, quando elas simplesmente surgem do nada, como que saltando na mente<sup>182</sup>. É como se as palavras tivessem uma

---

<sup>182</sup> Tanto o ‘*playback*’ como o evento ‘*pop-up*’ foram por mim vivenciados ao ser aluna no curso de Francês. Realmente se origina de forma não controlada pelo sujeito. Ocorre independentemente da vontade do

existência própria, a qual não controlamos. Ou seja, esse ‘ressonar’ aponta para o processo de apropriação. No caso dos alunos nesta pesquisa, esse *pop-up* em sala de aula não é espontâneo, mas originado por algum evento na interação que então faz com que algo seja trazido à ‘tona’ e à atenção.

Alguns chamariam esse fenômeno de repetição. Contudo, ao analisarmos os dados sob uma perspectiva dialógica, podemos obter respostas diferentes em relação à ‘repetição’.

As análises aqui realizadas servirão para refletir sobre alguns aspectos que vimos discutindo, tendo em vista que foram os próprios dados que provocaram nossos conflitos, que nos fizeram duvidar de muitas afirmações realizadas em torno da FP. Ao mesmo tempo, incitam sempre novos questionamentos. Pensaremos, assim, nas seguintes questões:

6. Como os enunciados provenientes de outros contextos e as diferentes vozes convocadas na fala privada entram em diálogo com as palavras de nossos aprendizes? Em que medida re(orientam) seu dizer? Como impactam a apropriação da LE?
7. Como conceber e apreender a argumentatividade na/da fala privada?

## **Episódio 1 - Aula 4<sup>183</sup>**

*Sinais de transcrição:*

Alunos: PA, MA, GU. Professora: T.

Pausas pequenas: / (um sinal para cada segundo)

Pausas longas: indicadas em parênteses com o número de segundos

Prolongamento do som: :

Dúvidas ou incompreensível: (...)

---

sujeito. As palavras surgem, não se calam, demandam ser ouvidas e respondidas. Demandam um trabalho do sujeito, que busca produzir sentido. Esse nem sempre é possível sem recorrermos a contextos (ou textos) em que a palavra foi lida/ouvida. Fato interessante, no meu caso, é que tendo aulas somente às sextas-feiras, esses fenômenos deixavam de ocorrer a partir da segunda-feira.

<sup>183</sup> Os episódios recortados não serão todos analisados da mesma forma e com a mesma profundidade para não soarmos repetitivos.

Truncamentos bruscos: |  
Ênfase ou acento forte: MAIÚSCULA  
Comentários do pesquisador: ((      ))  
Fala sobreposta: {  
                          {

A professora vai ler um texto (a título de ‘*listening*’, pois o equipamento de som não funcionou), que, na verdade, era um programa de TV consistindo de um jogo para adivinhar a profissão, mais conhecido como *Twenty Questions*. Ou seja, uma pessoa pensa em uma profissão e os outros participantes devem descobri-la podendo fazer no máximo vinte perguntas e somente cuja resposta seja ‘sim’ ou ‘não’.

1. T: Good Evening, ladies an’ gentlemen, welcome to ‘What’s my job?’ We have|
2. PA: Teacher licença posso perguntá uma coisa? / sempre quis sabê esse *ladies and* ?
3. T: gentlemen
4. MA: gentlemen
5. PA: gentlemen
6. MA: gentlemen G – E – N – T – L – E – M – E – N
7. GU: *gentlemen start your engines* ((olhando para o chão e usando entonação típica de jogos))
8. T: G – E – N – T – L – E – M – E – N ((soletra enquanto escreve no quadro))
9. GU: gentleman
10. MA: *ladies an’ gentlemen* ((com entonação de programa de TV))
11. PA: gentlemen (...)
12. T: ladies an’ gentlemen
13. MA: (...)
14. GU: aqueles joguinho de: joguinho de corrida / gentlemen start your engines / fala desse
15. jeito assim né?
16. MA: (...) que o cara fala ladies an’ gentlemen
17. T: Yeah ladies an’ gentlemen

Vemos aqui, que a dúvida de PA (linha 2) dá outra orientação à aula. Começa a se desenrolar um “diálogo” incomum, estranho, porém típico de uma sala de aula de LE (como observa Clot<sup>184</sup>), pois inicialmente revolve em torno de uma única palavra: *gentlemen*. A mesma palavra vai sendo retomada pelos alunos, o que poderia indicar que estão tentando memorizá-la ou treinar a pronúncia correta. No caso de PA e GU, podemos

---

<sup>184</sup> Observação de Yves Clot durante sua participação na banca de qualificação de Mestrado desta pesquisa em 2006 (ocasião em que foi proposta a passagem direta ao doutorado).

inferir que a ‘repetição’ ocorre para isolar a palavra, para objetivá-la (Swain, 2000:104), tornando-a objeto de atenção, análise, reflexão, uma vez que é a dúvida de PA e, como podemos observar em (9 e 14) também representa dúvida para GU. Assim, ao ser retomada, a palavra é isolada do restante do enunciado. Conforme observa Clot (idem), a palavra deixa de ser meio e torna-se objeto de conhecimento. Ela ganha, pois, outro estatuto; entra em outro plano do discurso. Temos aqui um exemplo de modalização autonímica (Authier-Revuz), pois, agora “há um signo que se impõe como objeto, propulsionado à frente da cena (enunciativa) como ‘personagem’ ao qual o dizer faz referência, saindo aí de seu papel de engrenagem ordinária da maquinaria do dizer, condenado ao apagamento da realização de sua função ordinária de mediação” (Authier-Revuz, 2003:71, apud Calil, 2006:2)<sup>185</sup>.

No entanto, o que também observamos é que a palavra evoca ressonâncias de outras ‘vozes’, nos remete a outros atos de enunciação, outros contextos, diferentes esferas da atividade humana, diferentes esferas discursivas. Embricam-se aqui os dois movimentos que mencionamos anteriormente: (1) a *linguagem como atividade* e (2) a *atividade dialógica* e, ainda, o movimento língua-discurso, discurso-língua<sup>186</sup>.

Ouvir e compreender implica uma resposta, uma contrapalavra. E as respostas dos alunos são aqui variadas. Respostas em termos de perguntas ou de retomada da palavra de outrem. Quando PA interrompe a professora para se concentrar no termo ‘*gentlemen*’, GU e MA (linhas 7 e 10), em enunciados que podemos considerar como ‘fala privada’ (uma vez que não estavam se dirigindo aos seus colegas ou à professora, mas sim envolvidos com a linguagem em si), rememoram eventos em que ouviram o enunciado ‘*ladies and gentlemen*’. Deste modo, relembram o contexto em que o ouviram e retomam as palavras, reproduzindo a entonação antes percebida, trazendo a entonação mesma de outro locutor. Temos, assim, uma mesma frase, porém diferentes enunciados. Isso pode indicar que esses enunciados são marcantes de alguma forma (eles afetaram) e que sua retomada faz parte do incessante processo de tornar próprio; de palavras-alheias a palavras-próprias-alheias a palavras próprias.

---

<sup>185</sup> AUTHIER-REVUZ, J. *Parles des mots: le fait autonimique en discours*. Paris : Presses Sorbonne Nouvelle, 2003.

<sup>186</sup> Conforme apontou Goulart (2009) em comunicação pessoal.



Ao mesmo tempo, a participação dos alunos nos faz perceber ainda outro aspecto, destacado por Smolka (2008[1988]:45), se substituirmos a escrita pela LE:

Desse modo, a escrita não é apenas um “objeto de conhecimento” na escola. Como forma de linguagem, ela é constitutiva do conhecimento na interação. Não se trata, então, apenas de “ensinar” (no sentido de transmitir a escrita [ou a LE, em nosso caso], mas de usar, de fazer funcionar a escrita como interação e interlocução na sala de aula, experienciando a linguagem nas suas várias possibilidades. No movimento das interações sociais e nos momentos das interlocuções, a linguagem se cria, se transforma, se constrói, como conhecimento humano.

Há, portanto, neste pequeno episódio, muitas coisas ocorrendo. PA precisa reconhecer as partes da palavra para poder apreendê-la; este é um dos diversos modos de apreensão. MA então contribui ao soletrar a palavra. Enquanto isso, GU coloca essa situação discursiva em diálogo com outra situação conhecida. Assim, a palavra ‘*gentlemen*’ inicialmente recebe outro estatuto ao ser recortada, destacada, objetivada, transformada em objeto de conhecimento. Os alunos debruçam-se sobre a palavra em um ato de observação e análise. Eles se voltam primeiramente para a palavra na língua. Porém, vemos também a tensão, o movimento, da língua para o discurso, do discurso para a língua. Quando GU e MA retomam os enunciados anteriormente ouvidos, vemos o diálogo entre a palavra e o discurso do qual participa, no qual tem vida.

Isso nos lembra as palavras de Smolka (2008[1988]:43): “[q]uando a criança fala, pergunta ou escreve, é ela quem aponta para a professora o seu modo de perceber e relacionar o mundo. Nessa relação [interlocutiva], o conhecimento se constrói”. O mesmo fazem esses jovens. É nessa relação interlocutiva, dialógica, discursiva, ultrapassando os interlocutores imediatos, digamos assim (e na qual os alunos por vezes se colocam também como seus próprios interlocutores), que o conhecimento é constituído.

E, mais, nessa palavra – *gentlemen* - há uma luta, há vozes que se confrontam, como bem aponta Clot (op. cit.). O segmento ‘*ladies and gentlemen*’ é usado com uma entonação marcante, reproduzindo a entonação ouvida. Um enunciado que vive em diferentes práticas sociais, culturais (e ideológicas). Em tom solene, indica-se o início de um evento, pede-se à

platéia que fique em silêncio para que as autoridades possam se pronunciar. Com uma entonação um pouco diferenciada, aparece em jogos, anunciando o início de uma atividade, incitando os participantes a se concentrarem e se prepararem para agir. Mesmo as fórmulas estereotipadas (de cumprimento, por exemplo), possuem “uma forma determinada de autor (e de destinatário)”, aponta Bakhtin (2000:387).

Enquanto, pois, a partir do livro didático, “*ladies and gentlemen*” possa ser tratado como frase da língua, os alunos evidenciam algo que Bakhtin já mencionou, ou seja, de que tudo o que nos toca, que nos chega à consciência, passa pela boca dos outros, por sua entonação, sua valoração.

Mas o que nos permite afirmar que esses enunciados pertencem ao território do outro? O aporte teórico de Authier-Revuz (1990, 1998, 2004) nos auxilia a ‘visualizar’ a não-coincidência interlocutiva, a perceber a presença do outro nos enunciados dos aprendizes. De acordo com a pesquisadora,

No discurso direto o locutor seria uma espécie de porta-voz das palavras do outro; no discurso indireto, ele ‘traduz’ as palavras do outro, remetendo ao outro. Mas uma forma mais complexa se apresenta nas *formas marcadas* da conotação autonímica. Aqui, a “figura normal de usuário das palavras é desdobrada, momentaneamente, em uma outra figura, a do observador das palavras utilizadas; e o fragmento assim designado – marcado por aspas, por itálico, por uma entonação e/ou alguma forma de comentário – recebe, em relação ao resto do discurso, *um estatuto outro*.” (Authier-Revuz, 2004:13) (ênfases da autora)

Desta forma, esse fragmento remete ao outro e sua própria entonação (que evidencia que o fragmento provém de outro lugar) lhe fornece as aspas, conferindo-lhe outro estatuto. Temos, aqui, um ponto de “não-coincidência interlocutiva”, em que os aprendizes fazem representar o dois (Authier-Revuz, 2004:90). A não-coincidência interlocutiva é aqui marcada pela entonação; a entonação é que confere as aspas.

Clot (op. cit.) lembra que essa palavra (*gentlemen*) pertence ao território do outro e, no seu discurso, o sujeito traça fronteiras entre os dois. Fronteiras aqui traçadas pela entonação que, marcando uma palavra ou fragmento como sendo de outrem, remetendo-os a um exterior discursivo, nos leva a considerá-los como uma ocorrência de *conotação*

*autônômica*. E, da mesma forma que as aspas, o itálico, comentários, glosas, retoques e ajustamento, a entonação específica “os parâmetros, ângulos, pontos de vista, através dos quais um discurso põe explicitamente uma alteridade em relação a si próprio” (Authier-Revuz, 1990:30).

Retomando Bakhtin, Authier-Revuz (2004:35-36) nos lembra que ‘[t]oda palavra “remete a um contexto, ou a vários, nos quais viveu sua existência socialmente subjugada”’. Chegando a nós de outros contextos, já está saturada por sentidos, intenções e acentos dados por outros<sup>187</sup>.

Ao tratar do discurso citado, Bakhtin menciona que este é a ‘enunciação na enunciação, reação da palavra à palavra, recepção ativa do discurso de outrem’. Desta forma, como a apreensão do discurso de outrem se exprime por meio do discurso interior, temos indicações ‘não sobre os processos subjetivo-psicológicos passageiros e fortuitos que se passam na “alma” do receptor, mas sobre as tendências sociais estáveis características da apreensão ativa do discurso de outrem que se manifestam nas formas da língua’ (Bakhtin, 1999:146). Brait (2001:12) observa, também, que nessa discussão Bakhtin “já aponta para a questão da interdiscursividade, de discursos e formas de confluências discursivas, representação e produção de sentido enquanto historicidade da linguagem (...)”.

Podemos perceber que a entonação de GU e MA remete aos contextos nos quais a palavra tem sua existência social, penetrada pelo sentido dado por outros, contendo acentos determinados, aos quais, vão (talvez?) tentando imprimir seus próprios acentos. Ao a retomarem de um contexto, inserida em um determinado gênero discursivo, com seu sentido “saturado”, é possível que passem do significado para o sentido, do sinal ao signo (conforme discutido no tópico 1.4.2). Talvez, com o passar do tempo, passem a povoar as palavras com suas próprias intenções e acentos.

Mas a palavra sai do livro didático e ganha vida. Vida trazida pelos próprios alunos, que buscam significá-la a partir de suas próprias experiências, não com a palavra-código,

---

<sup>187</sup> ‘Toda palavra “remete a um contexto, ou a vários, nos quais viveu sua existência socialmente subjugada”. Ela “chega a seu próprio contexto, vinda de outro contexto, penetrada pelo sentido dado por outros”. As palavras são “carregadas”, “ocupadas”, “habitadas”, “atravessadas” por discursos, é o que Bakhtin designa “saturação da linguagem [...] socialmente significante [...] por intenções e acentos determinados”’. (Authier-Revuz, 2004:35-36)

mas com o enunciado. O sentido, afirma Bakhtin (2000:386), “só se atualiza no contato com outro sentido (o sentido do outro), mesmo que seja apenas no contato com uma pergunta no discurso interior do compreendente”. Interpretamos, pois, que os alunos não estão simplesmente ‘assimilando’ a língua, mas tentando atribuir significado/sentido ao que estão ouvindo, colocando as palavras do outro (no caso a situação do livro didático) em relação com suas experiências (de acordo com as tendências sociais de sua cultura, seu grupo, sua época; de acordo com as práticas sociais nas quais estão inseridos); experiências que os afetaram, impactaram.

Retomando Marx, Smolka (2004:40) destaca que “as condições e os modos de produção determinam os modos de relação, que constituem os modos de ser, de agir, de sentir, de pensar, de *significar*, dos homens, em suas condições concretas de vida” (ênfase da autora).

Se nos detivermos aqui na questão da internalização sob a ótica de Vygotsky, lembramos com Oliveira (1992) que este

(...) é também um processo de constituição da subjetividade a partir das situações de intersubjetividade. A passagem do nível interpsicológico para o nível intrapsicológico envolve, assim, relações interpessoais densas, mediadas simbolicamente, e não trocas mecânicas limitadas a um patamar meramente intelectual [ou de processamento cognitivo, acrescentaríamos].

Temos a impressão de que nos esquecemos desse aspecto no processo de ensino-aprendizagem da LE, nos atendo mais à dimensão meramente cognitiva. Os alunos aqui demonstram (bem como em vários outros momentos) o entrelaçamento entre intelecto, volição, afeto, experiência. Retomando Vygotsky, os pensamentos não podem ser tomados como um fluxo autônomo, como se pensassem a si próprios, dissociados da vida, dos interesses, inclinações, impulsos, necessidades pessoais.

Vemos aqui, também, uma tensão entre aproximação e distanciamento. O segmento ainda é marcadamente do ‘outro’, dos jogos de corrida, de programas de TV. Mas, ao mesmo tempo, não é ‘estrangeiro’ às práticas sociais dos alunos. Desta forma, o segmento que a professora apresenta por meio do livro didático (simulando eventos da vida real, ou seja, retirado de sua vida e congelado no texto, congelando-se também seu significado), re-

adquire vida ao ser recolocado pelos alunos a partir de situações vividas. Como aponta Faraco (2005:13), retomando Gadet e Pêcheux<sup>188</sup> (2004:158), “o sentido não preexiste à sua constituição nos processos discursivos”.

Mesmo em relação ao que se poderia considerar como uma frase ‘simples’, como “*ladies and gentlemen*”, os sentidos não são transparentes. Assim, ao mesmo tempo, “*ladies and gentlemen*” torna-se *objeto de conhecimento e objeto-de-discurso*<sup>189</sup>, sendo neste construído. Desta forma, ao serem introduzidos, os objetos de discurso “(...) podem ser modificados, desativados, reativados, recategorizados, construindo-se ou reconstruindo-se, por esta via, os sentidos” (Koch, 2002:9). Eles vão sendo construídos quando os alunos colocam em diálogo os enunciados anteriormente ouvidos, a partir de outros exteriores discursivos; discursos que entram em inter-animação. Observa-se, portanto, que o ‘objeto’ vai sendo construído por meio dos ‘tateamentos’ (Banks-Leite, no prelo), dos processos de exploração, dos alunos.

O segmento está relacionado aos gêneros do discurso nos quais essa frase se realiza, portando determinada expressão típica (Bakhtin, 2000:312). Assim, “(...) a palavra que participa de nosso discurso e que nos vem dos enunciados individuais dos outros pode ter preservado, em maior ou menor grau, o tom e a ressonância desses enunciados individuais”<sup>190</sup>. Não podemos afirmar, portanto, que essas palavras já tenham, para os alunos, sua própria expressividade; ainda parecem soar como eco<sup>191</sup>. A autoria dos enunciados ainda não foi esquecida, continuam sendo palavras-próprias-alheias, juntamente com a entonação. Os próprios alunos relatam de onde esses enunciados provêm, marcando,

---

<sup>188</sup> GADET, F. & PÊCHEUX, M. *A língua inatingível: o discurso na história da lingüística*. Campinas: Pontes, 2004.

<sup>189</sup> Desloca-se assim, a noção de referente para a noção de referenciação, ou seja, ‘referir’ não é uma atividade de “etiquetagem” do real, mas uma atividade discursiva; os objetos não pré-existem ao discurso (cf. Mondada e Dubois, 2003).

<sup>190</sup> “Pode-se colocar que a palavra existe para o locutor sob três aspectos: como palavra neutra da língua e que não pertence a ninguém; como palavra do outro pertencente aos outros e que preenche o eco dos enunciados alheios; e, finalmente, como palavra minha, pois na medida em que uso essa palavra numa determinada situação, com uma intenção discursiva, ela já se impregnou de minha expressividade.” (Bakhtin, 2000:313)

<sup>191</sup> Entretanto, o ‘soar como eco’, bem como o estranhamento são aspectos relacionados ao encontro com a palavra do outro, não estando restritos à língua estrangeira.

também, o distanciamento em relação à palavra do outro: “*aqueles joguinho de corrida*”, “*o cara fala assim...*”.

Vemos que se estabelece, pois, um diálogo, um entrecocar de vozes, entre o “*ladies and gentlemen*” trazido pela professora a partir de um livro didático e o “*ladies and gentlemen*” que os alunos já haviam vivenciado. Ao trazerem esses enunciados, os alunos expõem sua compreensão responsiva ativa da palavra do outro, que já comporta uma tomada de posição valorativa. Eles comparam, analisam, avaliam seu próprio conhecimento, tiram conclusões e as questionam (como GU ao dizer “fala desse jeito assim né?”). Compreender, afirma Bakhtin, não exclui a possibilidade de uma modificação no ponto de vista pessoal, mas esta modificação pode ser em termos de ampliação. Assim, a compreensão dos alunos, colocando em diálogo os diferentes “*ladies and gentlemen*”, parece ter sido ampliada. Acredito poder afirmar que o significado dessa frase, ou como diria Vygotsky, o significado da palavra, se desenvolveu.

Vygotsky aponta que a significação de uma palavra em determinado contexto é menos ampla do que sua significação dicionarizada, dado que o contexto reduz sua significação. Porém, por outro lado, ela é também mais ampla, pois fica saturada pelo que foi vivido naquele contexto, naquela situação. Desta forma, como explica Clot (2006a:24-25),

O processo de apropriação da palavra quer dizer que ela perde significação, mas ganha significação que tira do contexto, da situação de enunciação e da troca entre os sujeitos. Lá, temos um verdadeiro processo de apropriação da palavra, o que quer dizer que a palavra se tornou minha e não que houve uma *internalização dela*. Não é a interiorização ou internalização da palavra, porque é também um processo de exteriorização do pensamento. É também um processo de subjetivação da palavra e não somente de objetivação do pensamento (ênfase nossa).

Ao mesmo tempo, não apenas os significados/sentidos se desenvolvem e os alunos apre(e)ndem, mas as “ressonâncias de outras vozes” trazidas pelos alunos transformam essa pequena instituição social de ensino, transformam a atividade na sala de aula (e alunos e professora se transformam).

Vimos, pois, que os significados/sentidos de “*ladies and gentlemen*” não se fecham, como geralmente ocorre em sala de aula. Não há uma homogeneização e uma estabilização (movimento das forças centrípetas) em torno desse segmento, mas sim dispersão, difusão (movimento das forças centrífugas); influxo de sentidos.

Contudo, o encontro com a palavra do outro, sua retomada, a resposta a essas palavras, não são neutros, implicam uma tomada de posição, assumir um ponto de vista, fazer um julgamento de valor, ou seja, é um processo argumentativo. Acolhê-la ou não, aceitá-la ou não, como mediadora para a realização de determinado intuito discursivo.

Aceitar ou não a palavra do outro? Julgá-la adequada ou não? Dentre os inúmeros aspectos que compreendem a relação do sujeito com a língua estrangeira, esse é pouco discutido. Muitos trabalhos inseridos na perspectiva da Análise do Discurso de linha francesa colocam justamente em foco a relação (confronto) do sujeito com a LE, que não é meramente cognitiva (Revuz, 1998, resume brilhantemente essa complexa relação; cf. tópico 1.4.1). Pino e Smolka (ver nota de rodapé 52) salientam a língua materna como a matriz de significações. E a aprovação (ou não), a retomada (ou não), da palavra do outro, em diálogo com as palavras ‘interiores’ e também com a LM como matriz de significações, pode ser vista em vários momentos nos episódios aqui trazidos.

## **Episódio 2 - Aula 2**

Os eventos em sala de aula fazem com que PA se lembre de uma propaganda de filtro solar em inglês que assistiu na Internet. Ele explica para a professora sobre a propaganda e MA faz um comentário.

(...)

1. PA: procure respeitá os mais velhos, procure respeitá num sei o quê / procure
2. MA: Mas é legal porque |
3. PA: more em Nova Yorque mas não permaneça lá por muito tempo senão você vai se torná
4. uma pessoa muito dura /more num sei onde (...) senão você vai se torná uma pessoa
5. muito mole
6. MA: Eh it is cool / é cool mesmo professora? Legal?
7. T : Cool? ((acena afirmativamente com a cabeça))

8. MA: It is cool because it is a mistake / mistake não / mistake (...) / This is a como fala?  
 9. ((move a mão como que girando algo, semelhante ao movimento de rosquear uma  
 10. lâmpada)) / a / this is mix to image sound and message  
 11.T : Uhm  
 12.PA: Resumindo é uma mensagem pra você aproveitá o máximo a sua vida / cada dia  
 13.GU: É  
 14.T : Nice  
 15.MA: It's interesting  
 16.T : Interesting / That's interesting  
 17.MA: Uhm // eh / it's interesting // Eh it sOund that não / como é que ela falô mesmo? ((folheia  
 18. o livro didático para encontrar o enunciado desejado que apareceu em uma unidade  
 19. anterior))  
 20.T : (...) tá na unidade 5  
 21.MA: Tá aqui That sound interesting  
 22. T : O:key ΓThat sounds interesting  
 23. MA:            L That sound interesting  
 24. T : That sounds nice.

Neste episódio vemos novamente os dois movimentos explicitados. Nas linhas 8 a 10, vemos a “*linguagem enquanto atividade*” (e não apenas a atividade epilingüística, mas a própria atividade reguladora da linguagem sobre o sujeito; a linguagem também como atividade discursiva, implicando a elaboração pela linguagem no âmbito inter e intra subjetivo) e a relação dialógica de MA com sua própria palavra. Na linha 17, vemos a “*linguagem como atividade*” e a “*atividade dialógica*”, bem como o movimento em direção ao discurso.

Poderia ser alegado que o excerto acima simplesmente evidencia um processo de monitoração (linhas 8 e 17, por exemplo), colocando em funcionamento o que Krashen denomina de ‘Monitor’. Entretanto, a monitoração geralmente ocorre em termos da estrutura frasal ou de regras gramaticais, e na linha 8 temos o problema da busca da palavra.

Enquanto se dirige ao outro, MA dirige-se também a si mesmo, buscando guiar, orientar sua atividade. MA procura lembrar a palavra que deseja; a palavra que lhe permita realizar seu intuito discursivo. A palavra que permita dar forma, na LE, à sua impressão global de enunciação no discurso interior (retomando Bakhtin, 1999:63-64). A partir de sua intenção, busca a palavra que lhe permita realizá-la. Há também, nesse enunciado, uma



orientação argumentativa clara. Não apenas MA usa o termo apreciativo “*cool*” para se referir ao comercial, como, ao explicitar porque o considera legal, busca intervir, agir, sobre a opinião ou atitude da professora; talvez persuadi-la a assistir ao comercial. Como a professora ainda não havia visto o comercial, acredito poder inferir que os alunos desejam que o assista, de forma a poder compartilhar esse conhecimento (e sentimento, valoração) com eles<sup>192</sup>.

Na linha 17, o problema de MA também não é gramatical, visto não ser a flexão da terceira pessoa do singular que ele tenta corrigir (mesmo após a professora repetir seu enunciado ele não corrige a flexão). Ele também não precisaria se corrigir, visto que havia sido compreendido. MA está preocupado em lembrar o enunciado que viu no livro didático. A seleção de palavras para realizar sua intenção não se dá a partir do dicionário, como aponta Bakhtin. A seleção se dá a partir do “conjunto dos contextos possíveis de uso de cada forma particular” (Bakhtin, 1999:95); a partir de outros enunciados. MA busca os semânticos, pragmáticos, discursivos. E é a palavra do outro que lhe permite dar sentido à sua fala, cuja estrutura é orientada em função do interlocutor, do auditório social, da situação social mais imediata (como afirma Bakhtin).

Ademais, a auto-correção não se dá tomando por base algo que MA já sabe, mas algo que sabe que ainda não sabe. Ele se dá conta de que aquilo que disse não corresponde ao que já viu/ouviu anteriormente. Ele vai então em busca do ‘enunciado’ que viu no diálogo no livro didático. E aqui não é o ‘insumo compreensível’ que poderá impulsionar a ‘aquisição’, mas sim, o fato de MA sentir necessidade de usar tal frase em uma situação de comunicação concreta, real, estabelecendo, assim, relações com contextos possíveis de uso e enunciados já lidos/ouvidos (e não palavras, frases, ou a estrutura da língua). A atividade de MA é meta-enunciativa, discursiva, e não meramente lingüística. É, ao mesmo tempo, dialógica e argumentativa. Vemos, pois, que não se trata aqui de ‘assimilar’ conhecimentos

---

<sup>192</sup> Um aspecto que talvez merecesse ser explorado é essa relação que se instaura nesse pequeno grupo. Os alunos convivem entre si, já que estudam na mesma universidade e cursam, naquele momento, as mesmas disciplinas, bem como participam de algumas das mesmas atividades extra-curriculares. Além disso, dois deles compartilham o mesmo quarto no alojamento da instituição, juntamente com outros colegas. Parece que temos então uma pequena comunidade, um pequeno grupo social, com muitas experiências compartilhadas; um grande vínculo em que muito não precisa ser explicado, explicitado, dito. Esta é somente uma sensação, mas a impressão que tenho é que os alunos por vezes sentem necessidade de que a professora compartilhe um pouco desse universo que eles têm em comum.

lingüísticos e usá-los em situações e contextos relativamente estereotipados (como muitas vezes ainda ocorre no método Comunicativo), mas sim, a seleção e uso de um enunciado que atenda às intenções do aluno em dada situação e contexto.

Lembramos também das palavras de Clot (2006a:24). O sujeito “se apropria das ferramentas [incluindo a linguagem] *se e somente se* essas ferramentas responderem aos conflitos travados em sua atividade (...)”. Elas são, pois, são apropriadas *por ele* se forem apropriadas *para ele* (ênfases do autor).

E a tomada da palavra de outrem ou a seleção de uma palavra ao elaborarmos nossos enunciados, segundo Goulart (2001:12),

(...) passa por outros enunciados ouvidos/lidos que, na maioria das vezes, são aparentados à especificidade do gênero que está sendo utilizado (...). Esses enunciados/gêneros parecem formar-se polifonicamente, porque estão ligados, não só aos elos que os precedem, mas também aos elos que os sucedem, na cadeia de comunicação verbal: o papel dos outros, como interlocutores, destinatários – participantes ativos, é, então, fundamental.

O movimento passando pelo outro (a atividade dialógica, o movimento em direção ao discurso e não a língua) é evidenciado no excerto acima em dois momentos. Aparentemente, no momento em que a professora retoma o enunciado “*It’s interesting*” de MA e diz “*That’s interesting*”, ele se lembra de algo que viu/ouviu em aula anterior. Ou seja, o enunciado de MA é uma resposta ao enunciado da professora. Ao mesmo tempo, para elaborar seu enunciado, precisa se apoiar também em outro ‘enunciado’ proferido anteriormente. Vejamos então esse segundo momento do enunciado de MA (em itálico), considerado como fala auto-dirigida, visto sua atenção não estar voltada a seus interlocutores presenciais, mas sim orientada à sua atividade:

17. MA: Uhm // eh / it’s interesting // *Eh it sOund that não / como é que ela falou mesmo?* ((folheia  
18. o livro didático para encontrar o enunciado desejado que apareceu em uma unidade  
19. anterior))

Na linha (17) podemos observar que MA tenta dizer algo que já havia ouvido anteriormente, porém não consegue se lembrar. Começa a elaborar o enunciado “*it sOund*

*that*” e logo se interrompe, indicando que não o considera correto. Podemos ver o sujeito distanciar-se de seu próprio dizer, atuando como observador (e avaliador) de suas próprias palavras; vemos o processo dialógico instaurado. MA é, ao mesmo tempo, locutor e seu próprio interlocutor (destinatário). Ele ouve seu enunciado e a ele responde, recorrendo ainda a outro interlocutor. Relembrando Bakhtin,

o enfoque dialógico é possível a qualquer parte significante do enunciado, [...] *se ouvirmos nela a voz do outro*. [...]. Por último, as relações dialógicas são possíveis também com a sua própria enunciação como um todo, com partes isoladas desse todo e com uma palavra isolada nele, *se de algum modo nós nos separamos dessas relações, falamos com ressalva interna, mantemos distância face a elas, como que limitamos ou desdobramos a nossa autoridade* (Bakhtin, 2002:184, ênfase nossa).

Se quisermos ilustrar esse diálogo, tornando-o mais ‘visível’, podemos nos inspirar na Teoria Polifônica da Enunciação de Ducrot. Temos um Enunciador que afirma algo e outro que a nega. Além disso, MA vai recorrer ainda a outro Enunciador (remetendo-nos a outro exterior discursivo). Vimos, assim, nesse enunciado, o processo argumentativo que se instaura, não muito difícil de ser detectado, pois temos pontos de vista que claramente se entrecrocaram; que, na verdade, se opõem. Podemos perceber, então, um diálogo que se trava dentro do próprio enunciado; a alteridade sendo evidenciada pelo ‘não’<sup>193</sup>; como MA, enquanto Locutor, convoca diferentes enunciadores.

Mas, embora estejamos aqui nos referindo a uma frase que faz parte de um diálogo imaginário, inventado para exemplificar determinada função da linguagem, podemos nos inspirar em Bakhtin (2000:332), ao afirmar que “a reprodução do texto pelo sujeito (volta ao texto, releitura, nova execução, citação) é um acontecimento novo, irreproduzível na vida do texto, é um novo elo na cadeia histórica da comunicação verbal”. Em todo caso, há aqui o “encontro de dois sujeitos, dois autores”.

Cabe mencionar, também, que em aula anterior os alunos simularam mini-diálogos entre si, em que convidavam um ao outro para fazer alguma atividade (como comer pizza,

---

<sup>193</sup> Para Ducrot, um enunciado negativo sempre possui uma afirmação subjacente, configurando assim, ao menos duas vozes.

tomar cerveja, ir à praia, etc.), em que usaram tal frase (então como enunciado) em suas respostas. Ou seja, embora MA se apóie no livro didático (na materialidade do texto escrito) para poder se expressar, essa frase já foi usada anteriormente na sala de aula, já foi, na verdade, vários enunciados. MA remete-nos, assim, a um exterior discursivo.

Novamente vemos aqui a não-coincidência interlocutiva; as fronteiras sendo traçadas entre a palavra própria e a palavra do outro. Como aponta Geraldi (2003:16-17)

Por isso, a linguagem é trabalho e produto do trabalho. Enquanto tal, carrega cada expressão a história de sua construção e de seus usos. Nascidos nos universos de discursos que nos precederam, internalizamos dos discursos de que participamos expressões/compreensões pré-construídas, num processo contínuo de tornar intraindividual o que é interindividual. Mas a cada nova expressão/compreensão pré-construída fazemos corresponder nossas contrapalavras, articulando e rearticulando dialogicamente o que agora se apreende com as mediações próprias do que antes já fora apreendido.

MA parte de algo que já dominava (“*It’s interesting*”), rearticulando com o novo: “*That sound(s) interesting*” (que possui vários usos e pode ter múltiplos sentidos). O uso inicialmente feito desta estrutura estava relacionado à avaliação de um convite para fazer determinada atividade no tempo livre. MA a usa para expressar sua valoração do comercial de protetor solar.

Sua preocupação naquele momento, portanto, não é com uma regra gramatical, mas com o enunciado em si. Ele está tentando se apropriar de uma forma de dizer algo; tentando tornar sua a palavra do outro. Não é um mero processo de auto-correção em que busca adequar aquilo que diz a uma regra gramatical (que, na verdade, não o faz).

É interessante observar, também, que PA e MA não estão simplesmente relatando o comercial para a professora, mas estão evidenciando sua compreensão ativa do comercial, sua apreensão valorativa da palavra de outrem. Esta pode ser claramente percebida pela tomada de posição de MA em “*It’s cool*” e “*It’s interesting*”, por exemplo, e ao tentar justificar porque acha legal. Em relação a PA, isso pode ser percebido em sua entonação; ao ir contando sobre o comercial.

Mas, temos ainda outro evento nesse episódio recortado ao qual brevemente aludimos no início. Nas linhas (8, 9, 10) observamos que MA, ao dirigir-se ao outro, detém-se por um momento, dialogando consigo mesmo. Ele volta-se sobre a linguagem, analisando seu próprio enunciado (ou seja, realiza uma atividade epilingüística) e, logo em seguida, tenta lembrar a palavra que deseja, pela ação mediadora da linguagem gestual:

8. MA: It is cool because it is a mistake / *mistake não* / *mistake (...)* / *This is a como fala?* ((*move*  
9. *a mão como que girando algo, semelhante ao movimento de rosquear uma lâmpada*)) /  
10. *a this is mix to image sound and message*

Há, nesse enunciado, um aparente momento de silêncio, de suspensão<sup>194</sup>; mas momento em que percebemos que MA se engaja em diálogo interior; momento que talvez possibilite a emergência do novo. Nesse enunciado percebemos que MA está tentando se lembrar da palavra desejada. ‘*Mistake*’ e ‘*mix*’ possuem semelhança sonora. Entretanto, ele sabe que ‘*mistake*’ não é a palavra que deseja. Para conseguir se lembrar da palavra, ele recorre ao gesto. É por meio do gesto, ao observar seu próprio gesto de virar ou misturar, que ele consegue se lembrar da palavra e realizar seu intuito discursivo, que é o de justificar porque considera o comercial “*cool*”. No processo de elaboração, unem-se a motivação, o pensamento, a memória, a palavra, o gesto, a ação. Ao efetuar o gesto e o observar, MA se ‘desdobra’ e a linguagem gestual regula, direciona, a elaboração do enunciado, atuando sobre MA.

Observando o enunciado sob o prisma da Teoria Polifônica da Enunciação, veríamos aqui quatro Enunciadores: E<sub>1</sub> que orienta para a conclusão-*r*, ou seja, “*mistake*” é a palavra adequada; E<sub>2</sub> que conclui *r*; E<sub>3</sub> que orienta para a conclusão não-*r*, ou seja, “*mistake*” não é a palavra adequada; e, por fim, E<sub>4</sub> que afirma que a palavra adequada é “*mix*”. MA distancia-se, pois, de suas palavras e as analisa, as julga. E assim, como aponta Bakhtin (2002:184) ao comentar sobre as relações dialógicas, ao distanciar-se de suas palavras, MA desdobra sua autoridade, fazendo ressalvas a seu próprio enunciado, estabelecendo com ele uma relação dialógica e argumentativa. Retomando Authier-Revuz

---

<sup>194</sup> A noção de suspensão é aqui inspirada no trabalho de Sordi et al, 2008.

(2004:13), a figura de MA é desdobrada em observador de suas palavras e o fragmento marcado por seu comentário (“*mistake não*”), “recebe, em relação ao resto do discurso, um *estatuto outro*”. MA “põe explicitamente uma alteridade em relação a si próprio” (Authier-Revuz, 1990:30).

### Episódio 3 – Aula 4

Neste episódio PA aproveita um momento entre trocas de atividade (ou de breve silêncio da professora) e faz uma pergunta à professora. Pergunta que acaba desencadeando vários eventos.

1. PA: Professora cê já assistiu Madagascar?
2. T: No, not yet.
3. PA: (...) surprɪʒse ((fazendo gesto de alguém que chega e diz ‘surpresa!’))<sup>195</sup>
4. T: É? A:h I have to watch it.
5. MA: This fi| this film i:n in Portuguese my brothers: e:h / talk
6. |PA: *the lion* ((faz som parecido com um rugido e gesticula como o leão no desenho))((depois | olha para a professora; GU olha para ele e ele olha para GU; ambos sorriem))
7. |MA: Talk? ((dirigindo-se à professora e pedindo confirmação))
8. |T: told?
9. |PA: a estrela do zoológico
10. MA: Told / told no é told a palavra né? |told falar comigo / eh my brothers told me eh: /// eh /
11. my / ih agora travei psora / meus irmãos contaram pera aí / my brothers |told me // aí eu não
12. sei qui / agora eu não
13. T: |told me
14. PA: |told me
15. T: tha:t
16. MA: Aʒh: that that that that film is a: / a: very? / bobo qual a palavra?
17. T: Silly? Foolish?
18. MA: Éh foolish
19. |PA: ((ri baixinho)) *Don't be silly* ((levanta um pouco a cabeça mas não olha para ninguém;
20. | depois olha para a professora))
21. |MA: eh when a / eh
22. |GU: (...) silly?

<sup>195</sup> O gesto de PA é semelhante ao que fazemos quando chegamos de repente e dizemos: “Surpreesa!!!”

23. MA: when a ///
24. PA: silly bobo ((explicando para o GU))
25. MA: qué vê?
26. PA: (...) Don't be silly (...)
27. MA: (...) bobo because it is a: // ah num dá fssora esquece tá f\*\*\*
28. [GU: *silly Don't be silly?* ((*aqui olha para a professora, mas ela não percebe; parece*
29. | *encasquetado*)) ((*repete novamente mas não se ouve, só dá para perceber o movimento*
30. | *labial; olhar distante*))
31. [MA: (...) a tradução dele / ah a dublagem dele fica mu| muito: boba / boba
32. PA: (...) cê falô é
33. T: A:h [
34. MA: [a dublagem dele fica muito boba
35. T: so you have to watch it in English
36. PA: é (...) é
37. GU: professora quando fala assim dumb é burro né?  
(...)

**Parte I** – nos deteremos aqui no enunciado de PA na linha (6):

**6. PA: the lion ((faz som parecido com um rugido e gesticula como o leão no desenho))**

O enunciado de PA (linha 6) fica um pouco à margem do diálogo que se desenrola na sala de aula. Ao enunciar, seu está voltado para o alto, somente depois ele olha para a professora. É um comentário que acaba não sendo respondido nem pela professora, nem por MA. Somente GU responde com um sorriso. Embora ele pareça não estar se dirigindo a seus interlocutores, pelo que podemos depreender das pistas visuais na vídeo-gravação, não podemos afirmar que seja ‘fala privada’. Acreditamos que PA se dirige, sim, a seus interlocutores. No entanto, ao mesmo tempo, dialoga com suas memórias da animação. Responde à animação. Dialoga com a animação. Revive os momentos (e emoções) que experienciou assistindo à animação. PA ocupa diferentes espaços, diferentes tempos, diferentes lugares ao mesmo tempo. Momento e local da aula; momento e local ao assistir à animação; sua posição de espectador (e participante) da animação; sua posição de aluno - mas de sujeito de seu discurso (que não se deixa silenciar pelas atividades propostas pela professora). E, ao ouvirmos aqui as “ressonâncias de outras vozes” (que explicitaremos adiante), observamos a “*atividade dialógica*”. Mas por que essas vozes são trazidas?

Como aponta Vygotsky, “[p]or trás de cada pensamento existe uma tendência afetiva e volitiva” (Vygotsky, 1934/2001:479). “Toda frase viva, dita por um homem vivo sempre tem o seu subtexto, um pensamento por trás (ibid:477). Qual então é o subtexto? O que pensa ao dizer aquelas palavras? Como PA as significa? Que sentido possui? O sentido, continua Vygotsky, é o agregado de todos os eventos psicológicos, dos momentos existentes na consciência (ibid:465-466); o significado é somente uma zona dos sentidos, mais estável. Mas o sentido não deixa de ser social, pois também é forjado culturalmente.

O enunciado de PA, que perseguia determinada finalidade (possuía uma intenção), acaba, porém, em certa medida, se tornando ‘privado’ (de respostas que PA possivelmente antecipava). No entanto, muitas coisas podem ser ali percebidas. Contudo, para buscar interpretar o que ocorre, é necessário que conheçamos o contexto de onde esse enunciado provém, de onde PA o retoma, ou seja, é necessário que tenhamos assistido “Madagascar” (o que a professora ainda não havia feito).

Inspirando-nos livremente na Teoria Polifônica da Enunciação (e tendo agora assistido à animação), consideramos que o Locutor (PA) traz, nesse enunciado, três Enunciadores:

- E<sub>1</sub>:** o funcionário do zoológico, que anuncia a atração principal: “*The Lion*” (o rei da floresta, com seu porte majestoso e rugido poderoso, que reverbera pelo zoológico), indicando que este deve entrar em ação, deve cumprir o papel que se espera dele. Ao mesmo tempo, chama a atenção daqueles que estão no zoológico, anunciando que o leão irá se apresentar, mobilizando-os para o local da ‘apresentação’.
- E<sub>2</sub>:** os visitantes do zoológico que aguardam ansiosamente para ouvir o rugido do leão (ou, em certa medida, demandam a apresentação do leão): o auditório social.
- E<sub>3</sub>:** o leão (Alex) com seu rugido, “*Rooooaaaoarrrrr*” (que deve cumprir seu papel de ‘rei da floresta’ - com seu porte magnífico, juba extensa, brilhante e esvoaçante - e deslumbrar a platéia a plenos pulmões, com seu mais poderoso e impressionante rugido). Papel que de forma alguma o desagrada e cujo enunciado (o rugido) objetiva arrebatá-la.

Antes de prosseguirmos, apenas uma nota acerca do E2. Ele está aqui sendo incluído visto os enunciados de E1 e E3 serem por ele condicionados. A partir da discussão



do Círculo de Bakhtin, compreendemos que a antecipação da resposta avaliativo-valorativa de E2 os determina. E2 faz parte da situação social em si, mediante a qual esses enunciados se realizam; ele determina esses enunciados, sua forma, seu estilo. E1 e E3 assumem uma posição frente a essa situação, desempenhando os papéis que lhes foram instituídos. Participam do que poderíamos chamar de “gênero de discurso” nesse contexto (inclusive um “gênero de atividade” nesse zoológico, visto haver todo um ‘ritual’, uma série de ações que tanto antecedem o evento, como também são realizadas durante a própria apresentação do leão). Nesse evento são utilizadas suas expressões típicas (ou suas fórmulas correntes). Desta forma, é em resposta a E2 que E1 e E3 se pronunciam.

Podemos perceber, portanto, que não há no enunciado de PA nada de privado, no sentido de que não apenas provém de um contexto social, mas busca ser compartilhado no contexto (social) de sala de aula, aguardando uma resposta de seus interlocutores. Não podemos perceber aqui, tampouco, ‘processos cognitivos’ *stricto sensu* como buscam exemplificar muitas pesquisas em nosso campo. PA não está repetindo algo para treinar a pronúncia ou para tentar memorizar algo. Não podemos afirmar, portanto, que essa fala está sendo usada como “ferramenta para internalização”; ela não é a “passagem para a internalização”. Ela indica a organização; o social, o externo, organizando o interno.

Ao mesmo tempo (inspirados não apenas em Ducrot, mas também em Goulart, 2007), consideramos o enunciado de PA como argumentativo, pois ele tem uma intenção ao proferi-lo (o subtexto de Vygotsky). Como afirmamos, ele não está simplesmente repetindo ou comunicando aquilo que ouviu. Ele possivelmente deseja agir sobre seus interlocutores de alguma forma. Temos pistas, também, do processo de apreensão e compreensão ativa e valorativa da palavra de outrem. Se PA traz “Madagascar” para a sala de aula, indica sua orientação apreciativa, seu acento de valor em relação à animação (a animação é boa ou ruim, interessante, agradável, divertida ou boba, a partir de determinados sistemas de referência ou quadros axiológicos).

Os enunciados da animação entram, pois, em diálogo com as palavras de PA em seu discurso interior. Por outro lado, ao retornarem ao ambiente social, são um novo acontecimento; um novo enunciado.

O episódio nos remete, ainda, à questão da experiência (*pereživanie*), discutida no capítulo 1 (item 1.3.2). Nesse enunciado - “*The Lion roooaaarrrrr*” - podemos verificar a memória da animação sendo trazida para o contexto de sala de aula. Mas o que evoca? Como diz Smolka, “como afeta”? Como PA a significa? Não podemos saber. Contudo é possível inferir que o impactou; que a animação significou (e ficou na memória).

Um pequeno enunciado em que as palavras estão recheadas de memória, de emoções<sup>196</sup>; a palavra como experiência emocionalmente vivida e ‘incorporada’ (e agora corporificada pelo gesto, entonação, som); a experiência vivida (emocional) singular de PA com a animação.

Retomando as reflexões de Voloshinov (1981:304), PA profere o enunciado com uma determinada entonação. Essa “música” lhe confere seu sentido geral. Porém, juntamente com a entonação, todo o corpo de PA se investe: seus movimentos, gestos, expressão facial. Temos a impressão de que PA deseja compartilhar, talvez (re)significar, os momentos por ele experienciados. Sua resposta interior a essa cena pede a externalização; precisa ser re-socializada (já que as maneiras de sentir são já sociais), compartilhada, aceita (talvez?) pelo grupo, pela cultura. Uma maneira de produzir efeitos (afetos) nos participantes deste grupo?

Talvez a memória não apenas seja socialmente constituída, socialmente partilhada (como discutem Middleton e Brown, 2006; Smolka, 2006, 2000b; Elizabeth Braga, 2000; Oliveira e Smolka, 2000; Ivone Oliveira, 2001), mas desejemos partilhar (re-socializar, re-significar) nossas memórias<sup>197</sup>.

Poderíamos arriscar, por outro lado, pensar na tentativa de alteração de papéis por parte dos alunos. Do papel de aluno iniciante na aprendizagem da LE (com muitas

---

<sup>196</sup> As emoções são aqui também concebidas relacionalmente, não apenas em relação às outras funções, mas como “a combinação de relações que surgem em consequência da vida histórica e adquirem sentido em relações específicas” (Sawaia, 2000) e, ao mesmo tempo, em relação com os sistemas conceituais/ideológicos. A emoção, “enquanto manifestação humana, articulada ao funcionamento mais amplo do psiquismo e forjada no universo das práticas culturais e das relações sociais” (Oliveira e Smolka, 2000).

<sup>197</sup> De acordo com Oliveira (2001:33), em um período mais recente, ao estudar cérebro e memória, Israel Rosenfield (1994) também destaca a importância do aspecto emocional para a emergência da lembrança. ‘Sugere que as “recordações sem afeto não são recordações. As emoções são essenciais para criar uma memória, porque a organizam, estabelecendo sua importância numa seqüência de eventos...”’ (p. 76) (apud Oliveira, 2001:33).

dificuldades para se expressar e usar o que considera que se espera em sala de aula), ante o professor (cuja representação é daquele que detém o conhecimento), vê-se emergir um outro papel, de usuário já dessa língua, de alguém que, de certa forma mantém um contato com a LE que ultrapassa os limites da sala de aula ou, ainda, que evidencia que a língua do outro com a qual interage fora da sala de aula não é a ‘mesma’ da sala de aula.

Vemos, portanto, a reação-resposta de PA à animação e a relação de PA com a LE como sujeito da experiência<sup>198</sup> e não um indivíduo que reage a estímulos ou processador de ‘input’. Tampouco um sujeito que repete algo simplesmente para memorizar ou praticar a pronúncia. Nas palavras de Smolka (2006:103), ao comentar sobre o trabalho de Jorge Larrosa acerca da experiência,

Em seus esforços extremamente instigantes de elaboração, ele [Larrosa] coloca em relevo o *sujeito da experiência*, argumentando sobre a qualidade existencial da experiência e afirmando que “o saber da experiência é um saber particular, subjetivo, relativo, contingente, pessoal ... que não pode separar-se do indivíduo concreto que o encarna” (2002, p. 27). Se um acontecimento é comum a várias pessoas, a experiência é singular e irrepetível.

E esse saber da experiência (emocionalmente vivida) no encontro de nossos alunos com a palavra de outrem, em que vemos imbricar linguagem (ideologia e valoração)-cognição-afeto, também é observado por Bortoletto (2008:91) em sua pesquisa sobre como as crianças significam uma animação:

Assim ideologia, imaginário coletivo e experiência emocional se encontram na linguagem e no valor; já que a construção dos valores se dá na relação de intercâmbio e construção dos repertórios culturais; pela relação de vivência e da experiência emocional; na construção dos conceitos e na aprendizagem se fazendo sentir ideologicamente. É no valor, na significação que se estabelece a possibilidade do entendimento outro (e também o similar), da criatividade, da particularidade.

---

<sup>198</sup> Que tomamos inspirados em Smolka (2006), a partir de Jorge Larrosa, texto ao qual remetemos nosso leitor para uma discussão sobre a ‘experiência’.

Para quem assistiu ‘Madagascar’, esse pequeno enunciado de PA significa muito. No entanto, como a professora ainda não o havia assistido (nem, aparentemente, os outros alunos) o tópico que PA buscava introduzir não pode ser desenvolvido. Por outro lado, examinando todo o episódio, podemos perceber que a animação é avaliada a partir de diferentes quadros axiológicos. Vemos como PA se posiciona em relação à animação, como MA traz o posicionamento (o ponto de vista valorativo) de seus irmãos e como a professora se posiciona. Retomando Bakhtin (2000:316), “[n]ão podemos determinar nossa posição sem correlacioná-la com outras posições. É por esta razão que o enunciado é repleto de reações-respostas (...)” e, complementamos, argumentativo.

Vemos que emerge na aula, então, o que poderíamos chamar de ‘*syllabus*’ dos alunos, mas não o ‘*built-in-syllabus*’ que Corder menciona (como vimos no capítulo 1), mas que provém de suas experiências e como as significam. Embora não possamos aqui verificar o que o aluno apreendeu ou apropriou, temos pistas de que algo do filme significou, impactou, afetou (e, portanto, ficou guardado na memória). Podemos também dizer algo da relação de PA com a LE, enquanto processo de significação e não uma relação com a língua enquanto código ou ‘*insumo*’. A língua afetando PA.

Retomando Goulart (2001:10),

De certo modo, a escola vem trabalhando com as disciplinas, destaque-se aqui a linguagem, dessa maneira: cristalizando-as, ao tornar seus significados monovalentes, sem relação com a vida cotidiana.

O que podemos perceber, examinando somente alguns eventos em que vemos instâncias de ‘fala privada’, é que a vida cotidiana dos alunos irrompe na sala de aula. Os alunos, ao trazerem os ecos de outras ‘vozes’ (no sentido corrente), vão trazendo suas experiências com a língua inglesa fora da sala de aula, rompendo, muitas vezes, com o ‘script’ elaborado pela professora. É a partir de suas experiências que eles buscam, não raro, (re)significar aquilo que é trazido pela professora por meio do material didático.

Relembrando Bakhtin (1999:99), ao discutir a questão da língua estrangeira (morta), relacionada ao poder, verdade, santidade ou “a enunciação isolada-fechada-monológica”,

podemos notar que os alunos fazem um movimento contrário, buscando relacioná-la a suas experiências sociais concretas, fazendo-a viver<sup>199</sup>.

Nas palavras de Goulart (2006),

Os modos como as pessoas expressam suas vivências, crenças, sentimentos e desejos são suas formas subjetivas de apresentar seus conhecimentos e suas relações com o mundo. São, portanto, as interpretações possíveis no/do interior de seus universos referenciais culturalmente formados. A linguagem tem um papel fundador nesse processo, não só do ponto de vista da construção da singularidade dos sujeitos, mas também da construção das suas marcas de pertencimento a determinado(s) grupo(s).

## Parte II

Na continuação desse mesmo episódio, temos muitos outros momentos em que a ‘fala privada’ emerge, mas gostaríamos de brevemente nos deter nas linhas 19 e 28.

10. MA: Told / told no é told a palavra né? [told falar comigo / eh my brothers told me eh: /// eh /  
11. my / ih agora travei pssora / meus irmãos contaram pera aí / my brothers [told me // aí eu não  
12. sei qui / agora eu não
13. T: [told me
14. PA: [told me
15. T: tha:t
16. MA: Ah: ↗ that that that that film is a: / a: very? / bobo qual a palavra?
17. T: Silly? Foolish?
18. MA: Éh foolish
19. [PA: ((ri baixinho)) *Don't be silly ((levanta um pouco a cabeça mas não olha para ninguém;*  
20. | *depois olha para a professora))*
21. |MA: eh when a / eh
22. [GU: (...) silly?
23. MA: when a ///
24. PA: silly bobo ((explicando para o GU))
25. MA: qué vê~?
26. PA: (...) Don't be silly (...)

---

<sup>199</sup> “A língua penetra na vida através dos enunciados concretos que a realizam, e é também através dos enunciados concretos que a vida penetra na língua” (Bakhtin, 2000: 282).

27. MA: (...) bobo because it is a: // ah num dá fssora esquece tá f\*\*\*
28. [GU: silly Don't be silly? ((*aqui olha para a professora, mas ela não percebe; parece*
29. | *encasquetado*)) ((*repete novamente mas não se ouve, só dá para perceber o movimento*
30. | *labial; olhar distante*))
31. [MA: (...) a tradução dele / ah a dublagem dele fica mu| muito: boba / boba
32. PA: (...) cê falô é
33. T: A:h [
34. MA: [a dublagem dele fica muito boba
35. T: so you have to watch it in English
36. PA: é (...) é
37. GU: fssora quando fala assim dumb é burro né?  
 ((falas posteriores omitidas))

Na linha 19, PA novamente se lembra de algo que já ouviu. Novamente uma mescla entre sua resposta (diálogo) interior às palavras de outrem e a fala (indiretamente) dirigida ao outro. Mais uma vez a *atividade dialógica*. E, novamente, a entonação e o tom de voz usados marcam as aspas; marcam o território do outro; indicam a alteridade; remetem a um outro contexto; indicam a compreensão valorativa da palavra de outrem. Desta vez, contudo, não conseguimos descobrir de onde esse enunciado provém.

No entanto, novamente não se trata de repetição para treinar algo, mas da retomada das palavras de outrem, reinscrevendo-as no discurso da sala de aula; fazendo-as viver. PA responde às palavras de outrem e suas palavras são retomadas e respondidas por GU (com sua dúvida), que então convoca a professora.

Na linha 28, vemos a *atividade dialógica* e a *atividade da linguagem*. GU dialoga com o enunciado de PA, buscando analisá-lo, retomando-o: “*Silly Don't be silly*“. A professora, no entanto, estava absorta prestando atenção a MA e não percebe a dúvida de GU, que retoma o enunciado de PA em volume muito baixo e depois somente por movimentos labiais. Temos aqui a emergência de ‘fala privada’, coincidente, inclusive, com o que as pesquisas na área vêm considerando como tal. Porém, não temos uma mera repetição, nem uma resposta vicária, mas sim, palavras tomadas enquanto objeto de análise, objeto de conhecimento; uma atividade epilingüística; a busca do sentido; um diálogo (que não consegue avançar) entre as palavras interiores de GU e essas palavras. Diálogo que

então convoca PA que tenta esclarecer seu enunciado; diálogo que, para conseguir se desenrolar, necessita de mais um interlocutor: a professora.

Há, portanto, em torno da palavra '*silly*' um denso diálogo que vai se desenrolando, movimentando vários interlocutores, fazendo entrecostar diferentes vozes e, nesse entrecostar, buscar apreender o significado, construir sentido. Percebemos, pois, que a mera tradução da palavra para a LM não satisfaz. GU busca mais. MA, por sua vez, faz escolhas. A professora propõe duas palavras ('*silly*' e '*foolish*') e MA escolhe '*foolish*'. PA, remetendo-se a algo vivenciado anteriormente, retoma '*silly*' que, por seu turno, intriga GU, que apesar de obter uma resposta de PA, recorre ainda à professora. Sua dúvida coloca ainda em cena a palavra '*dumb*'. Contudo, não podemos saber a partir de quais eventos a palavra '*silly*' faz GU remeter à palavra '*dumb*'. Mas, nesta aparente circularidade em torno de '*silly*', que pode ser traduzido como 'bobo', 'tolo', 'imbecil', poderíamos nos perguntar quais significados/sentidos vão sendo construídos a cada vez que a palavra é enunciada. Tal resposta, porém, não temos. Contudo, podemos intuir que os significados/sentidos vão sendo construídos dialogicamente, não apenas com os interlocutores (presentes e distantes), mas com as experiências anteriores e conhecimentos prévios dos alunos.

Mas esse evento traz outro questionamento. Que diferença faz ouvir e permitir que esses enunciados ('privados') sintam-se pertencentes ao discurso da sala de aula? O que aconteceria nesse caso em que a professora não percebeu que GU estava em dúvida, se ele depois não a questionasse em relação à sua dúvida? A 'fala privada', presente na dinâmica discursiva na sala de aula, mas nem sempre ouvida (mesmo que não intencionalmente) ou até mesmo ignorada ou silenciada, situa-se, portanto (também), na complexa rede de relações que governa como essa fala é expressa, ouvida, interpretada e respondida (ou quais atitudes responsivas são tomadas em relação a ela).

Mas, pensando na emergência da 'ressonância' das palavras de outrem que vimos nesses episódios, vemos que a relação dos alunos com tais palavras deixa de ser com a palavra enquanto código, mas se dá com os significados/sentidos que vão tentando construir. A compreensão e apropriação da palavra do outro se dão enquanto diálogo:

Um sentido revela-se em sua profundidade ao encontrar e tocar outro sentido, um sentido alheio; estabelece-se entre eles como que um diálogo que supera o caráter fechado e unívoco, inerente ao sentido e à cultura considerada isoladamente (Bakhtin, 2000:368).

Seria preciso investigar mais de perto, junto a esses aprendizes, como iria se dando essa passagem do significado para o sentido. Que papel possui essa “ressonância” na apropriação da linguagem, se não a considerarmos meramente como repetição? Como as palavras alheias vão se tornando palavras próprias? Nesse processo de incorporação da palavra do outro, podemos, novamente, retomar Bakhtin:

O processo de luta com a palavra de outrem e sua influência é imenso na história da formação da consciência individual. Uma palavra, uma vez que é nossa, mas nascida de outrem, ou dialogicamente estimulada por ele, mais cedo ou mais tarde começará a se libertar do domínio da palavra do outro (Bakhtin, 1993:147-148).

Por vezes pudemos perceber de onde provêm os enunciados trazidos pelos alunos. Isso já nos diz bastante sobre suas condições materiais concretas, sobre quais outros eventos comunicativos oportunizam a apropriação de enunciados e como a língua estrangeira penetra em suas vidas. Evidencia também como a cultura estrangeira, especialmente a americana, vai se ‘infiltrando’ em suas vidas e aquilo que é valorizado por eles. Mas em relação à conservação de sua entonação original, Bakhtin (1999:148-149) novamente lança uma luz:

Primeiramente, a tendência fundamental da reação ativa ao discurso de outrem pode visar à conservação da sua integridade e autenticidade. A língua pode esforçar-se por delimitar o discurso citado com fronteiras nítidas e estáveis. Nesse caso, os esquemas lingüísticos e suas variantes têm a função de isolar mais clara e mais estritamente o discurso citado, de protegê-lo de infiltração pelas entoações próprias ao autor, de simplificar e consolidar suas características lingüísticas individuais.

Essa é a primeira orientação; convém discernir claramente nesse quadro até que ponto a apreensão social do discurso de outrem é diferenciada numa determinada comunidade lingüística, até que ponto as expressões, as particularidades estilísticas do discurso, a coloração lexical, etc., são distintamente percebidas e têm uma significação social. Pode ser que o



discurso de outrem seja recebido como um único bloco de comportamento social, como uma tomada de posição inalisável do falante – e nesse caso apenas “o quê” do discurso é apreendido, enquanto o “como” fica fora do campo de compreensão. (...) O tipo dominante nesse caso é o discurso direto com sujeito não aparente (no sentido lingüístico).

Até que ponto, então, nos perguntamos, os aprendizes percebem os aspectos salientados por Bakhtin; até que ponto elas têm significação social; até que ponto o “como” entra no campo de compreensão dos alunos? O que o discurso de outrem, que se materializa (e às vezes mesmo se corporifica em seus gestos e postura) significa para esses alunos? Esses enunciados normalmente possuem uma entonação (no sentido bakhtiniano e não apenas fonologicamente) bem marcada e aparentemente “encantam” os aprendizes que, ao retomá-los, parecem brincar com a linguagem. Ao mesmo tempo, poderíamos inferir que o aprendiz tenta trazer algo de si para a aula, imprimindo sua marca nos eventos comunicativos e retirando o controle do professor sobre o que é dito e discutido.

Entretanto, essas ressonâncias, que ocorrem como que na marginalidade, nem sempre são trazidos à atenção pela professora e explorados. Como professora, sua atenção se volta para a atividade planejada; ou seja, o foco é a continuidade do objetivo que tinha em mente. Por vezes não são percebidos, pois os eventos comunicativos se desenrolam às vezes de formas inesperadas e tão rápidas que o professor não consegue acompanhá-los e nem ouvir a todos. A transcrição, por sua vez, congela um evento que é fluído e difuso; vemos as ‘vozes’ se sobrepondo e os objetivos de cada aluno (no sentido de que cada um está perseguindo naquele momento uma ‘agenda’ própria) se mesclando.

É interessante observar que esses enunciados que são trazidos pelos alunos (como aqueles que remetem a programas de T.V., propagandas, filmes, seriados, jogos) não foram observados nas pesquisas que revisamos. Talvez devido a nossos dados serem retirados das interações em sala de aula (com tópicos muitas vezes iniciados pelos próprios alunos). Talvez devido ao contato que eles mantêm com a LE fora da sala de aula, às práticas sociais em que estão inseridos e nas quais usam a LE.

Os enunciados nos quais verificamos essas “ressonâncias” diferenciam-se, portanto, de alguns em que verificamos a auto-correção e tentativas de reformulação, pois:

1. muitas vezes ou podemos logo identificar a ‘origem’ de um enunciado (o contexto e, por vezes, quem enunciou) ou o aluno pode revelá-la, ou seja, as ‘vozes’ (no sentido fônico) podem ser ‘rastreadas’;
2. por vezes tais enunciados são convocados praticamente à margem da interação, ou seja, não é raro que sejam imperceptíveis (ou quase imperceptíveis) ao professor e aos demais colegas, assemelhando-se bem mais ao que se tem convencionado chamar de fala privada. Ao mesmo tempo, inferimos que por vezes o aluno deseja que esses enunciados ‘marginais’ insiram-se na cadeia discursiva na sala de aula, entrem em diálogo com o roteiro de aula da professora, pois não são enunciados em volume tão baixo a ponto de serem totalmente inaudíveis;
3. nem sempre estão relacionados à resolução de um problema. Porém, indicam desempenhar uma função no processo de apropriação da LE;
4. os alunos nos remetem a outro contexto, fazendo convergir, no tempo-espaço da sala de aula, outros tempos-espaços, outros contextos, outras esferas discursivas;
5. queremos aqui ressaltar que existem outras palavras, enunciados, ressonando na mente dos alunos. Os alunos estão, por sua vez, tentando tornar essas palavras suas próprias. Não se trata aqui de puro ventriloquismo, mas já de uma espécie de réplica ativa em que sentidos vão sendo mobilizados. Trata-se da acolhida da palavra do outro. Com relação à valoração, lembramos, Bakhtin afirma que ao tomarmos algo como objeto de nossa fala, já assumimos para com este uma atitude valorativa. Esses enunciados às vezes lembram também o jogo com as palavras que Lantolf (1997) menciona ou as brincadeiras que as crianças realizam com a linguagem.

Há, ainda, dois outros aspectos em relação a esse diálogo com enunciados trazidos de outros contextos. Grigoletto (1997:93), falando a respeito da leitura, aponta que não raro os alunos se sujeitam à autoridade do professor que busca sempre ‘retomar o rumo’ e resgatar a leitura única. E aqui podemos incluir a ‘leitura única’ de frases, enunciados, palavras. Esses alunos parecem então nem sempre se sujeitar a esse ‘jogo’ e o rompem, realizando um movimento contrário, isto é, não abrem “mão da possibilidade de interferir significativamente na construção da interpretação” (id. *ibid.*).

## Episódio 4 - Aula 2

Os alunos estavam falando sobre times de futebol para os quais torciam. MA diz que não gosta muito de futebol, prefere outros esportes como baseball, mas não treina porque demanda muito tempo (os treinos duram de 5 a 6 horas aos sábados). Depois diz:

1. MA: Oh teacher Ah: I: / I / now / I ha/ I have / no / I am:: / I: / am / try / no
2. PA: I am trying
3. MA: Eh / no / eh / now I have / no / now I are / try / trying // é isso mesmo / have / now / I
4. are / I is / não péraí / tô viajando aqui professora
5. PA: I am
6. MA: I am trying train the: karate
7. T: Ah karate
8. MA: because / because its / its lasts two hours somente?
9. T: only two hours
10. MA: only two hours
11. GU: Where? The H-8? ((nome do prédio de seu alojamento))
12. MA: H8 / the: (...)
13. T: Once a week or twice?
14. MA: ((olha para a professora com olhar de dúvida, de que não entendeu))
15. T: uma vez por semana ou duas?
16. MA: three
17. T: Ah three times a week
18. MA: but I / I / de novo somente
19. T: only
20. MA: but I: only / I try only / o:n / in Saturday and Sunday

Podemos observar (nas linhas 1, 3 e 4) que MA faz um esforço para elaborar seu enunciado, efetuando várias auto-correções (a *atividade da linguagem*). Nesse processo, ao mesmo tempo em que se dirige a seu interlocutor (a professora), ele realiza um trabalho com a linguagem, em que ‘dialoga’ com seu próprio enunciado, assumindo a posição de observador de suas palavras; pondo uma alteridade em relação a si próprio, novamente evidenciando a não-coincidência interlocutiva. Ele diz algo e logo em seguida coloca em xeque o que disse. E é somente quando isso ocorre em câmera lenta como aqui, em que MA vai ‘pensando em voz alta’ sobre a melhor maneira de se expressar; vai fazendo tentativas e as reformulando, revelando seu diálogo consigo mesmo (mesclado à fala dirigida a seu

interlocutor ali presente), que temos um relance dos intrincados processos envolvidos na construção do enunciado. Podemos perceber, ainda, duas posições enunciativas se alternando: uma que afirma e outra que refuta o que foi dito. Esse episódio expõe, portanto, as tensões, os embates vivenciados por MA. Vemos, pois, a atividade epilingüística (o sujeito agindo sobre a linguagem) e a atividade reguladora da linguagem (a linguagem agindo sobre o sujeito, o sujeito orientando sua atividade pela linguagem), na intersecção de duas línguas. Ao mesmo tempo, essa atividade se dá *dialogicamente*.

Verificamos que desde o momento em que começa a elaborar seu enunciado, MA demonstra suas dificuldades de formulação através de hesitações<sup>200</sup>, pausas, interrupções e retomadas, fazendo depois uma tentativa de reformulação, uma vez que inicialmente usa o verbo “*have*”, depois diz “*no*” e altera para “*I am try*” (*Oh teacher Ah: I: / I / now / I ha/ I have / no / I am.: / I: / am / try / no*). Novamente indica por intermédio de “*no*” que considera que não está correto.

Logo em seguida, PA fornece a forma adequada, mas MA parece estar tentando elaborar seu enunciado ‘sozinho’ e, ou “bloqueia” intervenções de outros ou realmente não as ouve, uma vez que o apoio oferecido por PA não influencia suas novas tentativas logo de imediato. Ele continua penosamente tentando elaborar seu enunciado (*Eh / no / eh / now I have / no / now I are / try / trying // é isso mesmo / have / now / I are / I is /*) voltando à sua primeira formulação com “*have*”, alterando novamente para “*try*” e corrigindo para “*trying*”, quando parece finalmente estar convencido de que agora está correto (“*é isso mesmo*”). Mas novamente alterna para “*have*” e luta para encontrar a forma correta do verbo para usar com “*I*”. Finalmente evidencia sua dificuldade e que está consciente de que algo está incorreto (“*Não péraí / tô viajando aqui professora*”). Somente quando PA novamente intervém e diz “*I am*” é que MA consegue realizar seu intuito discursivo.

É difícil compreender porque MA tem problemas em encontrar a forma correta do verbo “*to be*” nessa instância, uma vez que a usa corretamente em outros momentos. Por outro lado, talvez não conseguir conjugar o verbo aqui apenas evidencie outro fato, já que ele alterna entre “*have*” e “*try*”. Isso parece indicar que sua fala estava alternando entre

---

<sup>200</sup> De acordo com Marcuschi (2007:144) a hesitação serve, “sobretudo ao processamento lingüístico”, volta-se “preferencialmente para as atividades de formulação do falante”.

duas formas possíveis de expressar o que desejava. Middleton (2006), ao discutir sobre a rememoração, afirma que a hesitação abre espaço para a indeterminação, para a possibilidade de algo poder ser diferente (ou não). Assim, embora nosso contexto seja diferente, talvez MA estivesse mesmo alternando entre duas possibilidades de contar algo, ou seja, ele poderia dizer a mesma coisa de duas formas diferentes, uma usando o verbo “*have*” e outra usando “*try*”. Assim, MA poderia estar ‘lutando’ com duas possibilidades igualmente realizáveis. Como as duas são igualmente possíveis e nenhuma assume dominância, essa instabilidade afeta MA. Temos, pois aqui, a presença da alteridade; de duas perspectivas diferentes em relação a algo.

Clot (2005), por sua vez, afirma que o diálogo possui um volume que não é totalmente envolvido em sua superfície, ou seja, “ele é pleno de possibilidades não realizadas” e essas possibilidades não realizadas não são, para o sujeito, menos reais. Elas continuam presentes, continuam ‘falando’, agindo.

Podemos perceber, portanto, nessa luta entre diferentes possibilidades, a outra ‘face’ da atividade realizada: “*o real da atividade*”<sup>201</sup> – que corresponde ao que “não se faz, ou que se tenta fazer sem conseguir – o drama dos fracassos – ao que se teria pretendido ou podido fazer, ao que acredita-se poder fazer em outra ocasião” (Clot et al., 2001), mas que sutilmente se revela. Porém, mesmo considerando apenas a escolha de qual forma do verbo ‘*to be*’ utilizar, existiam, para MA, várias possibilidades, entre as quais ele alternava.

Não implicando comparar a língua a um instrumento, podemos traçar aqui uma analogia com a apropriação do manejo de um instrumento. Como aponta Lima (2008:230), nem língua nem instrumento se transmitem de uma pessoa a outra. “Os instrumentos parecem não ser neutros, parecem não se tornar fácil e livremente propriedade do aprendiz, estão a serviço de intenções estrangeiras: para o aprendiz, parece ser árduo e complexo o processo de dominação, de submissão dos instrumentos do outro a suas próprias intenções”. Da mesma forma, para o aprendiz de uma LE, a apropriação da palavra do outro (que não é

---

<sup>201</sup> No campo da psicologia do trabalho e em ergonomia estabelece-se uma distinção entre tarefa e atividade, sendo que a tarefa corresponde à prescrição, ao passo que a atividade corresponde à sua realização, sendo denominada *atividade realizada*. (cf. Clot et al. 2001; Clot, 2005 para detalhes).

neutra) é difícil e conflituosa, principalmente quando tentamos submeter a palavra do outro a nossas próprias intenções.

Lima (ibid.:233) faz também uma observação em relação à atividade reguladora<sup>202</sup> relacionada ao instrumento que podemos correlacionar com nossos alunos. Para o pesquisador, a atividade reguladora

(...) corresponde a uma *atividade segunda* no interior de uma *atividade primeira*. Uma digressão, portanto, no sentido lingüístico do termo. Ela corresponde a uma digressão na medida em que a atividade primeira é interrompida pelo sujeito para que ele possa se ocupar de uma atividade segunda: para conseguir trabalhar, isto é, para conseguir dar conta da atividade primeira, é necessário resolver as complicações operacionais que impedem o fluxo dessa mesma atividade.

No caso de MA, sua atividade<sup>203</sup> primeira era contar algo para a professora. Este era seu objetivo (que leva em consideração as condições concretas específicas que está enfrentando). Este objetivo, esta atividade, entretanto, exige determinadas operações que são para ele complicadas, exigindo que se engaje em outra atividade (a atividade epilingüística) para que possa levar a cabo a primeira, cujo fluxo é então interrompido. De acordo com Luria (1982:156), “a produção da fala envolve a criação de um esquema inicial”, ao qual se sucedem uma série de conexões, que envolvem uma memória operacional adequada (pois o falante não pode ‘perder de vista’ o sentido). Isso, por sua vez, envolve controle constante dos componentes do enunciado como, por exemplo, sua seleção dentre várias alternativas possíveis. Mencionando estudos de Galperin, Luria afirma que as unidades básicas não são tidas em termos de palavras ou sentenças, mas cadeias de componentes significativos (“*chunks*”). Isso pode ser observado no enunciado de MA. Ele tem um objetivo, traça um esquema para o que vai dizer e, aparentemente sua atenção não

---

<sup>202</sup> A partir das reflexões de Vygotsky acerca da linguagem egocêntrica, Lima busca transpor a função reguladora da fala e desenvolver o conceito de “atividade reguladora” relacionada ao gesto discursivo, ao movimento tátil, à oscilação no uso do instrumento, por exemplo. Traçamos, pois, uma analogia entre a hesitação no falar e a oscilação no manejo do instrumento, tomando ambos como o momento de suspensão que aponta para a elaboração, para o diálogo, ocorrendo no discurso interior.

<sup>203</sup> Não estamos aqui tomando o termo ‘atividade’ da forma como é conceituada na teoria da atividade de Leontiev.

se desvia do sentido. No entanto, ele evidencia seu trabalho de seleção dos componentes de seu enunciado, sua escolha dentre as alternativas possíveis.

A mediação de PA parece, no entanto, ter contribuído para que MA conseguisse realizar seu intuito discursivo. É somente nesse momento que os sentidos momentaneamente se ‘estabilizam’. Podemos perceber, pois o (re)direcionamento causado por PA. Lembramos, porém, com Smolka (2000), que a construção de sentidos é provisória, múltipla e contraditória e não permite seu controle, ou sua *apropriação*.

A construção conjunta da significação aqui não se resume à figura presente de PA.

Outros interlocutores participam na construção de um enunciado; estão ali presentes, embora virtuais. Novamente retomamos Bakhtin (2002:183-184) ao apontar as relações dialógicas do sujeito com seu próprio enunciado, mesmo que seja uma só palavra, se percebermos ali a voz de outra pessoa ou ao nos distanciarmos do enunciado, limitando ou desdobrando nossa autoridade. Na sala de aula existe ainda a professora que, além de ser um interlocutor, traz, em sua posição (autorizada institucionalmente e tida, pois, como ‘detentora do saber’) outra voz: a do funcionamento da LE.

Evidencia-se aqui, também, que não apenas o discurso é um objeto em vias de construção, mas, igualmente, cada enunciado. Construção essa que, para o aprendiz iniciante da LE, significa realizar um árduo trabalho com a língua, efetuar diferentes escolhas, avaliar a adequação, etc.

No quadro a seguir tentamos resumir os movimentos realizados por MA (atendo-nos às linhas 1 a 6), observando que nos momentos em que verificamos a auto-regulação, podemos perceber mudanças de posições enunciativas; pontos de vista se entrecrocando.

<b>MOVIMENTOS</b>	
<u>chama a atenção</u> da professora:	Oh teacher
<u>inicia a elaboração</u> do enunciado. (as dificuldades são evidenciadas nas pausas, alongamentos e autocorreções):	Ah: I: / I / now / I ha/ I have
<u>indica desacordo</u> (indica que não concorda com o que disse anteriormente e uma possível reformulação): ( <b>auto-regulação</b> )	No
inicia a reformulação:	I am:: / I: / am / try

<u>indica desacordo</u> (novamente indica que não concorda com o que disse): <b>(auto-regulação)</b>	No
indica tentativa de elaboração:	Eh /
<u>indica desacordo</u> ; tenta nova formulação, mas antes de dizer algo já indica que não considera correto o que iria dizer: <b>(auto-regulação)</b>	<b>no</b> / eh /
reinicia a reformulação:	now I have /
<u>indica desacordo</u> : <b>(auto-regulação)</b>	No
reinicia a reformulação:	now I are / try /
<u>reformula parte</u> do segmento anterior:	Trying
<u>indica concordância</u> ; indica que chegou à formulação correta: <b>(auto-regulação)</b>	É isso mesmo
reinicia a reformulação:	/ have / now / I are / I is /
<u>indica desacordo</u> : <b>(auto-regulação)</b>	<b>não péraí</b> / tô viajando aqui professora
<u>reformula</u> todo o enunciado após a mediação do colega:	I am trying train the: karate

Nesse pequeno recorte podemos perceber, portanto, traços do trabalho que o aprendiz faz ao buscar, selecionar e organizar os recursos lingüísticos de que necessita e dos quais dispõe para elaborar seu enunciado. Nesse momento ele se conscientiza do que ainda não sabe, do que ainda não consegue dizer na outra língua. Não possui assim, nenhuma relação com o ‘monitor’ de Krashen, mas sim, atividades se realizando com e sobre a língua e a atividade (orientadora, reguladora) da linguagem sobre o sujeito.

Esse trabalho nem sempre se revela na fala do aprendiz e um enunciado aparentemente simples como “*I’m trying train the karate*”, nos fornece indícios das escolhas e (re)elaborações que o aprendiz vai realizando para tentar conseguir realizar seu intuito discursivo. Isto é, temos aqui um registro em “câmera lenta”, dos processos envolvidos na elaboração deste enunciado. Processo que envolve a ‘escolha’ do que dizer, como dizer isso na LE, qual verbo auxiliar usar com “*I*” (*is, are, am?*), qual a forma correta do verbo no ‘*present continuous*’. Além disso, MA dirige-se ao seu interlocutor e a ‘si mesmo’ (trazendo aqui diferentes interlocutores) e, por fim, parece incorporar no seu enunciado a ‘dica’ fornecida por seu colega.



Podemos também perceber como MA vai dialogando com seu enunciado por-vir. É na materialidade da palavra, em sua objetivação, que MA pode ‘olhar’ para o que disse, analisar e perceber que sua formulação não está correta e, ao dizer “*no*” refutar a hipótese que estava sendo formulada e indicar que irá ‘mudar o rumo’. É como se o ato de falar e refletir sobre o dito fosse o ato físico de encontrar o caminho para chegar a determinado local, que implica em escolher entre as diversas trilhas/possibilidades que se apresentam possíveis para lá chegar.

Esse trabalho de MA evidencia também, como afirma Vygotsky, que não existe um pensamento pronto que será então vestido pelas palavras, mas que o pensamento se realiza na palavra. Como enfatiza Magakian (2003:6), o “pensamento se modifica à medida que se realiza na palavra”.

Inspirando-nos na Teoria Polifônica da Enunciação, podemos entrever no enunciado de MA ao menos dois enunciadores ou dois pontos de vista que se entrecrocaram. Podemos notar no mínimo duas posições: uma que tenta elaborar o enunciado e outra que intervém. Nesse processo temos a presença de outros interlocutores que lhe respondem. Temos aqui, portanto, no mínimo duas posições enunciativas, ou como afirma Ducrot (1988), ao menos dois enunciadores, que exprimem pontos de vista diferentes. Um afirma; o outro refuta aquilo que foi dito. O primeiro então busca reelaborar e ao fazê-lo, dialoga ainda com outros interlocutores, na medida em que parece estar confrontando seu dizer com algo já lido ou ouvido anteriormente (ou seja, com enunciados de professores, livros didáticos, textos já lidos ou algo já ouvido anteriormente).

O que nos chama a atenção é observar que é nesse processo de auto-regulação, evidenciado por intermédio de reiterados “*no*”, “*é isso mesmo*”, e finalmente “*não pera aí / tô viajando aqui professora*”, que vemos revelado o processo dialógico de cada enunciado. O ‘desdobramento’ de MA, comentando sua própria fala (a modalidade autonímica), o distanciamento que estabelece em relação a ela, revelando a não-coincidência interlocutiva, indica a presença do outro, a dialogicidade. Nesse processo de ‘auto-regulação’ MA evidencia o “drama” (a relação social entre duas pessoas encarnada no indivíduo; a mudança de papéis que ocorre no discurso interior, na fala egocêntrica/privada). Em seu processo de elaboração MA revela a mediação pela palavra, a mediação pelo outro.

Isso nos leva a inferir que a regulação sempre se dá a partir do outro. Não seria precisamente uma auto-regulação, pois sempre implica um diálogo com outros interlocutores (virtuais), outras posições sociais e com o horizonte social. É sempre um diálogo que revela a alteridade.<sup>204</sup> É aqui, também, que percebemos, portanto, o aspecto argumentativo de sua fala, à medida que os segmentos vão orientando em diferentes direções, à medida que diferentes pontos de vista vão se entrecrocando no enunciado e agindo sobre o processo de reflexão e elaboração de MA.

### **Episódio 5 - Aula 3**<sup>205</sup>

Neste episódio, os alunos estavam jogando um jogo em que, com base em cartões contendo cenas relativas a atividades do cotidiano (que iam retirando de uma pilha), faziam uma pergunta a um colega que, por sua vez, deveria responder usando uns dos cartões contendo um advérbio de freqüência que havia sorteado. Se sua resposta fosse aceita pelos colegas, poderia descartar o cartão. Vencia o jogo quem mais rapidamente se desfizesse de seus cartões. O objetivo era retomar e ampliar o vocabulário relativo a atividades rotineiras, bem como focar o uso do ‘*simple present*’ e dos advérbios de freqüência, de uma forma mais prazerosa, divertida. A professora também colocou no quadro-negro alguns exemplos contendo a estrutura que os alunos usariam para o jogo.

Após a primeira rodada do jogo, a professora decide então fazer outra rodada, em que um aluno deveria perguntar ao outro sobre um terceiro, enfocando então a 3ª pessoa do singular. Antes de proceder à nova fase, a professora demonstrou alguns exemplos (por exemplo: “*GU, How often does PA go shopping for food?*”), para então pedir que continuassem entre eles. É neste ponto que iniciamos nosso recorte.

---

<sup>204</sup> E aqui podemos nos remeter novamente a Morato, quando discorre sobre a mediação do outro no processo de internalização da linguagem e sua função comunicativa e estruturante, afirmando que “o funcionamento discursivo, longe de ser uma simples instrumentalidade verbal derivada do aparato lógico-cognitivo só é possível pela diferenciação dos papéis discursivos próprios à interação, que tem na interlocução o protótipo do sistema mediador” (Morato, 1996:71, grifo nosso).

<sup>205</sup> Este dado foi discutido em Quast, 2008.

1. **T:** OK / MA ((dando-lhe os cartões)) you choose one and ask Okay?
2. **MA:** Ah:
3. **T:** The same way I was doing.
4. **MA:** pergunta de alguém pra alguém?
5. **T:** Yeah Yeah
6. **MA:** Uhm/ Seboso ((examinando um dos cartões)) //Não /péraí ((escolhe outro cartão)) / / /
7. Seboso / How often / eh / how often / do / (olha para o quadro negro) como que eu coloco
8. uma pessoa ali fssora?
9. **T:** How often? // Guys? ((solicitando que os colegas ajudem)) How often?
10. **PA:** GU / pergunta de mim pra outra pessoa?
11. **T:** ((acena afirmativamente)) e o auxiliar?
12. **MA:** É então é do GU / mas aí fica estranho não é fssora? ((olha para o quadro negro, onde
13. a professora havia colocado o exemplo de perguntas, mas usando 'you')) // **How often ele**
14. ((olhando para o quadro negro formula a frase gesticulando, indicando com a mão levantada
15. no ar na altura do rosto o local das palavras em sua frase que vai sendo escrita no ar)) /
16. ((olha de volta para a professora)) então é do you / do GU / mas aí fica estranho ((olha para
17. o quadro novamente))
18. **MA:** É então é do GU / mas aí fica estranho não é fssora? //How often ele / então é do you /
19. do GU / mas aí fica estranho
20. **GU:** Do he ?
21. **MA:** Não
22. **PA:** Não How often Gustavo do you
23. **MA:** Então do you / ((olhando para PA)) Não GU 'do' GU daí fica estranho professora não
24. é não? / nada a vê não ((abaixa a cabeça))
25. **PA:** Com que frequência o GU
26. **MA:** É
27. **GU:** pensa assim /  $\Gamma$ se fosse / se fosse / se fosse assim
28. **L<sup>T</sup>:** Qual é o auxiliar pra he e she?
29. **MA:** É 'do' mesmo é 'do' GU mas fica estranho não é não? / A:h does GU do GU fica
30. estranho does GU /  $\Gamma$ How often does GU: / How often does GU / brush the teeth / teeth?
31. **L<sup>T</sup>:** OK

Gostaria, inicialmente, de me deter no 'pano de fundo', por assim dizer, da enunciação, onde verificamos a inter-regulação da atividade e modos de participação do aluno nessa atividade. Primeiramente, ele é instado pelo professor a se engajar em um jogo. Temos, portanto, a autoridade e poder do professor, que diz ao aluno o quê e como fazer. O aluno deve aceder a essa autoridade (embora não raro a conteste ou tente negociar ou dissuadir o professor).

Em outro plano, temos a autoridade das regras do jogo, a meu ver, em duas ‘dimensões’: *regras explícitas*: utilizar os cartões e perguntar a um colega sobre o outro colega e o segundo, por seu turno, responder sobre o terceiro usando um advérbio de frequência. Isso já implica o tipo de pergunta e resposta que o professor deseja, trazendo, em decorrência, *regras implícitas*: num movimento dialógico e, estando na sala de aula, o aluno sabe (ou antecipa) que o professor espera que use determinada estrutura e se conforme à norma culta da LE. Assim, no contexto de sala de aula, as regras do jogo assumem novas significações ligadas a uma regra geral (não explicitada): “temos que usar a norma padrão da LE”, ou ainda, “não podemos errar!”. Ou seja, além da autoridade do professor e do ‘peso’ de não poder ou querer errar, temos também as regras ou a autoridade da estrutura da língua às quais (ao menos em sala de aula, devido a nossas experiências escolares), aprendemos que devemos nos sujeitar.

A atividade do aluno é, portanto, regulada por essas (e outras) regras ou prescrições explícitas ou implícitas, que remetem à sua história educacional. Isso faz lembrar Nogueira (2004), que afirma que “a regulação é a apropriação de modos sociais de interação, de relações de autoridade e poder”. E é nesse breve espaço de tempo (para nós, observadores), que vemos se condensar as múltiplas e variadas vozes (e perspectivas) dispersas no tempo e no espaço. O continuum espaço-tempo se expande para MA, desenvolvendo-se uma variedade de conflitos, reflexões, confrontos, deliberações, em uma única unidade de tempo (ou seja, o enunciado).

Contudo, temos aqui um elemento complicador: parte das regras explicitadas na primeira rodada do jogo foi modificada e, embora alguns exemplos tenham sido trabalhados com os alunos, verificamos que não foram suficientes para que tais mudanças fossem percebidas. Houve o movimento de um jogo para “outro jogo”. Temos, pois, a regra antiga “*Do you ...*” (escrita pela professora no quadro-negro e ainda presente) e a nova regra (implícita) “*Does he ...*”. E é justamente aí que se instaura a tensão, o conflito, que verificamos no fio discursivo.

O “jogo” é interrompido e o foco torna-se o funcionamento da língua. Ao tentar elaborar a pergunta, MA depara-se com um problema. Nas linhas 7-8 podemos notar que ele hesita (/ *How often / eh / how often / do /* (olha para o quadro negro) *como que eu*

*coloco uma pessoa ali fssora?*) e isso o leva a raciocinar em voz alta. Ele diz “*How often*” e ‘trava’. Não conseguindo continuar, ele busca apoio na autoridade superior. Já que a professora não o ajuda, só pode recorrer à autoridade, ao detentor do saber, incorporado no quadro-negro. Na linha 11, a professora faz uma intervenção, não respondendo diretamente à pergunta, mas dando uma ‘dica’, tentando indicar a organização do conhecimento. Sua intervenção, no entanto, não ajuda MA. E é nesse ponto que observamos que ao mesmo tempo em que se dirige a seu interlocutor (a professora), não apenas verificamos (por intermédio de seus gestos, direcionamento do olhar, a atividade epilingüística) que existe um trabalho de deliberação sendo realizado no âmbito do discurso interior (que MA deixa ‘vazar’ parcialmente), mas que outras vozes se fazem ouvir. Como afirma França (2006), ‘outros “personagens” aguardam silenciosos o momento em que se tornará possível fazê-los vir à tona do enunciado verbalizado’.

Lembramos aqui de uma observação que Vygotsky (2001:459) retoma de Piaget: “Piaget observa, de certa forma, que nós sempre acreditamos fácil e literalmente em nós mesmos e por isso a necessidade de demonstrar e a habilidade de fundamentar o nosso próprio pensamento só surgem quando as nossas idéias se chocam com idéias alheias”. Seguindo o pensamento de Bakhtin, poderíamos dizer que nossas reflexões somente avançam no diálogo com outros interlocutores, não num movimento de oposição, mas no entrecostar de diferentes perspectivas (podendo resultar, inclusive na ampliação pela fusão). E aqui vemos que MA parece discordar que o ‘modelo’ fornecido no quadro-negro se aplique a essa nova rodada do jogo, colocando em diálogo diferentes pontos de vista. Assim, temos:

12. **MA:** É então é do GU / mas aí fica estranho não é fssora? ((olha para o quadro negro, onde
13. a professora havia colocado o exemplo de perguntas, mas usando ‘you’)) // ***How often ele***
14. ((olhando para o quadro negro formula a frase gesticulando, indicando com a mão levantada
15. no ar na altura do rosto o local das palavras em sua frase que vai sendo escrita no ar)) /
16. ((olha de volta para a professora)) **então é do you / do GU / mas aí fica estranho** ((olha para o quadro novamente))

O segmento em negrito acima está sendo aqui tomado como fala privada. No entanto, não é possível aqui delimitar a ‘fala para si’ e a ‘fala para o outro’, uma vez que

ambas se mesclam (e sempre se mesclam; nenhum enunciado prescinde de um interlocutor nem existe desvinculado de enunciados anteriores e daqueles que lhe sucederão). Desta forma, de acordo com os parâmetros estabelecidos na maioria das pesquisas, esse evento seria desconsiderado como dado<sup>206</sup>. Porém, o processo de reflexão, de elaboração, de planejamento da estrutura da frase em questão, aqui se dá ‘abertamente’ (poderia ocorrer somente no âmbito do discurso interior). MA dialoga com seu(s) destinatário(s) interiores e a professora, envolvendo, ainda, seus colegas. Evidencia, assim, que para resolver sua dúvida, precisa dialogar, colocar em confronto (e não em oposição) diferentes perspectivas. Tudo isso constitui, a nosso ver, a riqueza desse dado.

No entanto, o processo de reflexão de MA, a tentativa de resolução do que se apresenta como um problema, não se limita a esse segmento, como podemos ver no transcorrer do evento. Assim, embora não haja naqueles enunciados nada de ‘privado’, vemos se desenrolar um processo de reflexão que evidencia o embricamento, o entrelaçamento, do que ocorre ao nível de pensamento, de discurso interior e de fala externalizada. Os complexos e dinâmicos movimentos que ocorrem entre pensamento e linguagem exterior são aqui parcialmente revelados. Nesse processo, vemos um aspecto geralmente desconsiderado, ou seja, os diferentes diálogos que o sujeito trava; a tensão entre exterioridade/interioridade. Vemos o sujeito dialogar ‘consigo mesmo’ ao mesmo tempo em que dialoga com o outro. E o outro, ao ouvir MA, não apenas lhe responde, mas também dialoga ‘consigo mesmo’, pois se interroga, se questiona em relação a seu conhecimento, reflete, tenta elaborar. É por essa razão, portanto, que enfocaremos todo o evento recortado no qual podemos mais uma vez observar os dois movimentos (1) a *linguagem enquanto atividade*, trabalho (do sujeito e sobre o sujeito) e (2) a *atividade dialógica*, ambas imbricadas.

O retorno de MA sobre seu próprio dizer, o desdobramento de sua fala (que então comenta sua própria fala), seu distanciamento em relação a ela, revela pontos de não-coincidência interlocutiva, de não-coincidência do sujeito com seu próprio dizer (a modalidade autonímica); indica a alteridade, a presença do outro. Nas palavras de Vygotsky

---

<sup>206</sup> Ou apenas o segmento ‘*how often ele*’ seria considerado, mas teria que ser também descartado na medida em que não se poderia explicar nada a partir de tal segmento.

(2000[1929]:30), “(...) uma operação instrumental sempre é influência social sobre si, com ajuda dos meios de ligação social e desenvolve-se na forma plena da relação social de duas pessoas”. A compreensão da dinâmica das funções psicológicas (“um agregado de relações sociais encarnadas num indivíduo”) como “drama”, coloca em cena a intersubjetividade, o diálogo (e os conflitos, as tensões, a colisão de forças, idéias, vozes), a inter-relação entre diversas funções psicológicas (implica mudanças de papéis do indivíduo e das funções - mudança de atenção, significação - e não papéis fixos).

Tentando, pois, apreender o outro nessa fala, buscaremos examinar os diferentes enunciadores (diferentes perspectivas) que são convocados nesse enunciado. Para Ducrot, o enunciado é considerado como um ‘diálogo cristalizado’, colocando em cena vários ‘personagens’: o *locutor* (L – o autor do enunciado, responsável por esse e que nele deixa marcas, como a de primeira pessoa) e o *enunciador* (E) ou enunciadores, que representam os diferentes pontos de vista ou de perspectiva. O Locutor pode se assimilar a um desses enunciadores, assumindo, assim, seu ponto de vista. De acordo com tal perspectiva, não podemos, portanto, falar de um ponto de vista único que se expressa no enunciado. Isso fica mais evidente com o uso do ‘*não*’ e do marcador argumentativo ‘*mas*’. Vejamos, a seguir, nosso recorte e os diferentes Enunciadores (ou pontos de vista) que se entrecrocaram:

- E<sub>1</sub>: (tomado aqui como representando, para os alunos, a posição da professora por intermédio de seus exemplos escritos no quadro negro): *A forma adequada a ser usada com ‘GU’ é ‘DO’*
- E<sub>2</sub>: *Então é ‘do you do GU’* (conclusão *r*, a partir do que foi apresentado por E<sub>1</sub>)
- E<sub>3</sub>: ***Mas aí fica estranho*** (aqui o operador ‘*mas*’ inverte a orientação do enunciado anterior, conduzindo a uma conclusão não-*r*)
- E<sub>4</sub>: ‘DO’ não é a forma adequada; ‘DO GU’ não é apropriado (a conclusão não-*r* fica, pois, implícita)

Vemos que no primeiro segmento, relativo ao Enunciador 2 (E<sub>2</sub>) a palavra ‘*então*’ introduz uma conclusão *e*, no encadeamento discursivo, notamos que responde à própria pergunta de MA (“*Como é que eu coloco uma pessoa ali fssora?*”<sup>207</sup>), já que a professora não a respondeu *e*, ao mesmo tempo, à pergunta da professora (“*e o auxiliar?*”), uma vez

---

<sup>207</sup> Notemos, também, que ao dizer “ali” ele está se referindo à frase escrita no quadro.

que, ao invés de dar a resposta ao aluno, ela tenta evocar sua lembrança de algo que sabe que já aprendeu.

No entanto, de onde provém o E<sub>1</sub> que afirma que é “*do GU*”? Nesse ponto, são as evidências extra-textuais (o olhar de MA dirigindo-se ao quadro-negro, por exemplo, remetendo-nos a ele) que permitem responder a essa questão. E<sub>1</sub> se baseia nos exemplos escritos no quadro-negro trazendo, assim, a voz/posição/ponto de vista da professora. Ou seja, E<sub>1</sub> pode ser assimilado à perspectiva da professora, que orienta para determinada conclusão. Poderíamos colocar assim: “Se os exemplos que temos para nos basear e que a professora mesma colocou no quadro, contêm ‘*Do*’, conseqüentemente, ‘*Do*’ é o que devemos usar aqui”. Assim, assume-se que o “novo jogo” segue a mesma estrutura usada anteriormente. Desta forma, E<sub>2</sub>, que aqui pode ser visto como reafirmando a regra da língua que está escrita no quadro, conclui que ‘*DO*’ seria usado também para a terceira pessoa do singular.

Porém, ao iniciar o novo segmento com “*mas*” (uma espécie de vedete do discurso persuasivo, segundo Ducrot, 2003<sup>208</sup>), MA introduz outro Enunciador (E3), que orienta a uma conclusão não-r. Assim, assimilando-se a E4, MA conclui que “*Do GU*” não é a forma apropriada; “*Do*” não se aplica a “*GU*”. Nesse movimento, não temos evidências das vozes que comparecem ou que MA convoca, mas podemos inferir que MA se baseia em algo já lido ou ouvido anteriormente ou nas próprias aulas de língua inglesa que teve em seu percurso acadêmico, ou seja, apóia-se em seu conhecimento prévio (outras ‘vozes’ e vozes). MA conclama, ainda (na forma de interrogativa, ‘não é fssora?’), o ponto de vista de outro enunciador, ou seja, o ponto de vista da própria professora.

Vemos que MA tenta elaborar a pergunta usando o quadro-negro como referência (que, no entanto, contém a estrutura para a primeira etapa do “jogo”), já que a professora não respondeu sua pergunta. Inicialmente MA busca o ponto de vista da professora (“*não é fssora?*”). Ao fazê-lo, convoca outro enunciador (ou uma espécie de mediador). Devido ao segmento tratar-se de uma interrogativa, assemelha-se também ao “Terceiro” que Plantin

---

<sup>208</sup> “Graças a ela [a palavra ‘*mas*’] é possível considerar os argumentos contrários à conclusão a que se visa. Basta que sejam seguidos por um *mas* sem ter nem mesmo necessidade de refutá-los, manobra que não é muito árdua e que tem vantagens persuasivas eminentes.” (Ducrot, 2003)



(1999) menciona, com sua atitude interrogativa ou como a figura do cético radical. O ‘terceiro’, no entanto, não se posiciona. Desta forma, sem outro tipo de apoio, MA dialoga com os exemplos que a professora (a autoridade) havia colocado no quadro-negro, que seriam os vestígios restantes de uma autoridade que não se posiciona frente a seu conflito. No entanto, para ele aquela formulação não soa correta. Porém, sendo a professora que o disse, então DEVE estar correto. Em quem confiar? Na autoridade ou em sua intuição? Está instaurado o conflito. MA tem a sensação de que algo não está correto, porém não ousa discordar da professora (quadro-negro). Ao mesmo tempo, não pode arriscar a dar a resposta errada. Em seu dilema, a única autoridade na qual se apoiar naquele momento é a voz (autoridade) da professora que está no quadro-negro. A tensão entre confiar em si mesmo ou confiar na autoridade, gera um ciclo conflituoso que vai se repetindo: confiar na autoridade? Dizer algo esperando por uma confirmação ou correção? Se auto-preservar ou correr o risco de ser repreendido pela professora? Dizer algo inapropriado e aprender aquilo que não sabe, desacreditando a ‘resposta’ inicial?

É interessante observar, nesse ciclo, que MA retoma o segmento ‘(aí) fica estranho’, sete vezes, o que evidencia ainda mais seu dilema. Ao mesmo tempo, dentre essas sete vezes, em cinco MA usa o operador ‘mas’, evidenciando o aspecto adversativo, disjuntivo, quebrando uma possível unidade discursiva<sup>209</sup>. Apresenta também um ponto de vista valorativo. Um ponto de vista que, no entanto, remete a uma comunidade de falantes.

Entretanto, embora tenhamos aqui uma mesma frase, se tomamos esse segmento como parte de um enunciado, os sentidos não são sempre os mesmos, pois se estabelecem na relação dialógica entre enunciados. Bakhtin (2000:335) afirma:

Dentro dos limites de um único e mesmo enunciado, uma oração só pode ser reiterada (repetição, autocitação), porém, dada ocorrência representa um novo fragmento de enunciado, pois sua posição e sua função mudaram no todo do enunciado.

Se tomarmos sob o prisma de Vygotsky, o significado da palavra (ou seus sentidos) está sempre em desenvolvimento. E aqui podemos inferir, pela entonação de MA, que esse

---

<sup>209</sup> Conforme nos apontou Goulart (2009) durante sua arguição na banca de defesa.

segmento vai assumindo diferentes sentidos (para MA, a professora, a pesquisadora). Ao mesmo tempo, em relação ao todo do enunciado, implica que sua compreensão do tema em questão ou seu posicionamento em relação ao questionamento que propôs, vai se alterando. As nuances percebidas na entonação anunciam como MA vai se posicionando em relação ao problema em questão. É sempre um novo acontecimento.

Na linha 12, MA primeiramente pergunta “*mas aí fica estranho não é fssora?*”. Na linha 16 ele retoma, sendo sua entonação um pouco mais assertiva. Nas linhas 18-19 ele novamente retoma seu dizer, perguntando e afirmando, respectivamente. Nas linhas 23-24 esse processo de repete, mas de forma um pouco mais categórica, pois MA diz “*nada a vê não*”. Na linha 29, ele mais uma vez retoma o segmento, convocando a professora. Ela, porém, havia feito uma intervenção e ele consegue finalmente ‘ver’ o que parecia estranho. Seu “*A:h*” indica o momento da ‘descoberta’. Como afirma Ducrot (1987:175), a interjeição “Ah!” pode ser provocada pela alegria sentida ao se experimentar determinado fato, “explodindo”, escapando, pois, na interjeição. Aqui, a ‘descoberta’ se faz sentir ou “explode” na interjeição.

Em seguida, MA diz ‘*fica estranho*’, como uma confirmação de tal descoberta, podendo finalmente confiar em si mesmo, tanto que sua entonação muda, soando assertiva, indicando uma conclusão, uma tomada de posição com segurança. Desta forma, com o apoio da autoridade, pode finalmente negar abertamente o Enunciador 1. Ele então reafirma “*Does GU*”, como que dando um fechamento a esse episódio angustiante.

Ao mesmo tempo, podemos perceber que o conflito se estende a PA e GU, que também não ousam colocar em xeque a autoridade que se faz ‘ouvir’ no quadro-negro. Eles tentam ajudar o amigo que está ‘em apuros’ mas acabam sendo engolfados pelo conflito e não conseguem avançar. Porém, nas linhas 21 e 22, MA e PA afirmam que ‘*não*’. Ou seja, aparentemente julgam que aquilo não está correto. Entretanto, assumem seu ‘*não*’ somente entre eles, ao tentarem raciocinar em conjunto. O envolvimento de GU e PA no sentido de chegarem à formulação adequada evidencia dois aspectos: (1) que a FP, ao emergir em sala de aula e ser ouvida pelos outros provoca uma atitude responsiva ativa, ou seja, deixa de ser somente para o próprio sujeito; (2) que pode dar lugar à atividade conjunta de elaboração de conhecimento.

Na linha 27, GU tenta ajudar seu colega e, embora esteja se dirigindo aos amigos, evidencia que está envolvido em um processo de raciocínio, de diálogo interior. Ele está tentando estabelecer uma relação, mas não consegue elaborar; algo falta. E podemos perceber que ele continua tentando, apesar da professora ter feito uma intervenção. Aparentemente ele precisa ‘se isolar’ de intervenções externas para poder alcançar seu intuito. Ao mesmo tempo, a professora não se deu conta do processo de GU e não lhe permite o tempo necessário para desenvolver sua elaboração. Apesar disso, temos aqui outro exemplo de que a fala para si funde-se com a fala dirigida ao outro; de que a fala para o outro desencadeia a fala para si que é, ao mesmo tempo, para si e para o outro.

Observamos, também, como o objeto de conhecimento vai sendo construído (enquanto *objeto-de-discurso*), por meio dos ‘tateamentos’ (Banks-Leite, no prelo), da exploração dos alunos e das diferentes vozes convocadas em seus enunciados, revelando um processo argumentativo em que não se tem uma posição definida ou estável de antemão em relação a algo e busca-se defendê-la e refutar outras, mas que a argumentação está relacionada a idéias, objetos, posições, que ainda estão sendo co-construídos, estão em curso de elaboração (no espaço dialógico, discursivo).

Podemos perceber, portanto, as diferentes posições no enunciado de MA. Entretanto, os interlocutores presentes nesse evento interativo não se resumem àqueles ali presentes nem aos que MA convoca, nem às regras explícitas e implícitas que expusemos. Existem outros interlocutores (incluindo os artefatos culturais) e outros enunciados que vão regulando a participação desses alunos que são decorrentes de suas experiências escolares. Aparentemente, como alunos, pensamos: “Não posso errar”; “Não posso falar qualquer bobagem”; “A professora sabe que eu já aprendi isso, então...”; “O professor disse X, não posso contestar”, etc. Todas essas possíveis considerações, esses vários enunciados provavelmente ‘pipocando’ no discurso interior de MA o impactam. Isso sem mencionar o fato de os alunos adultos tentarem manter uma certa auto-imagem e, também, de certa forma, por se sentirem um pouco fragilizados por não conseguirem dizer na outra língua algo que podem, com facilidade, dizer na sua.

Esse dado também coloca em evidência o envolvimento de todos na tentativa de resolução do problema que se apresenta a MA. Ao contrário de uma situação experimental

em ‘laboratório’, a fala privada em sala de aula mobiliza, envolve os colegas (e a professora); não se pensa sozinho, pensa-se em conjunto; é uma atividade intersubjetiva. O ‘espaço’ mental não é confinado, é partilhado; quatro mentes se unem para buscar a resolução do problema e, juntas, aprendem. Esses outros três interlocutores são afetados por MA e se envolvem em seu drama (no sentido teatral), tornam-se também atores e não meramente espectadores. Eles participam dessa trama.

Esse dado também nos remete à discussão de Vygotsky sobre a inter-relação entre os conceitos científicos e cotidianos. Acredito que possamos traçar um paralelo entre os conceitos científicos e a gramática da língua. Para Vygotsky (2001:260), “(...) os conceitos científicos não são assimilados nem decorados pela criança, não são memorizados, mas surgem e se constituem por meio de uma intensa tensão de toda a atividade do seu próprio pensamento”.

Talvez tenha sido naquele momento de desautomatização da estrutura da frase, que MA, não tendo um modelo pronto a ser seguido, teve que deter-se sobre a construção de seu enunciado. Teve então que refletir sobre a questão, conscientizar-se das relações entre o sujeito e o verbo auxiliar a ser utilizado. A nova rodada do jogo, ‘desrotinizou’, digamos assim, as formas como o emprego dos auxiliares “Do”, “Does” é trabalhado em sala de aula, provocando essa intensa interlocução (argumentativa) que levou MA a se conscientizar das operações realizadas em seu uso. É possível que a partir dessa tomada de consciência possa usar os verbos auxiliares em questão de forma sistematizada (dentro de um sistema de relações), arbitrária, consciente, subordinada à sua vontade. Retomando uma citação de Vygotsky (no tópico 1.4.1), “(...) perceber as coisas de modo diferente significa ao mesmo tempo ganhar outras possibilidades de agir em relação a elas”.

Refletindo sobre o processo de MA nesse episódio e também no Episódio 5, percebemos que nós professores, ainda permeados pela abordagem metodológica de origem Behaviorista, tememos o “erro”. Acreditamos que devemos logo corrigi-lo e tentar evitá-lo ao máximo. Talvez medo da fossilização? Desta forma, as falhas, as rupturas, as quebras, a inadequação, não são percebidas também como possibilidade de surgimento do novo, de constituição de conhecimento. Riolfi (2007:36), a partir de uma perspectiva psicanalítica

afirma: ‘(...) a escrita falhada, a grafia “errada”, revela, faz irromper algo que o sujeito não poderia ver de outro modo se não tivesse havido um acidente’.

Voltemos, então, mais uma vez ao nosso dado. Devido à professora da turma ser a própria pesquisadora, seu interesse era ver como os alunos resolveriam o problema e, desta forma, não forneceu a resposta desejada, o que fez com que MA se engajasse em um processo argumentativo. MA aparentemente desempenha dois papéis argumentativos (proponente e oponente), mas, na verdade, o que faz é colocar em cena diferentes perspectivas e tentar refletir sobre elas, já que (como percebemos no final do episódio) ele não está se opondo ao ponto de vista que ele mesmo está tentando assumir. Esse processo culmina, sim, com uma resposta, mas onde verificamos não uma revisão de perspectiva, ou a reformulação ou mudança de posição, mas sim, uma tomada decisiva de posição que antes não era ousada. Ele finalmente assume a posição ou perspectiva que vinha já anunciando desde o princípio, uma vez que se assimilava desde então a E<sub>4</sub>, embora temerariamente. E aqui gostaria de fazer um parêntese e salientar a contribuição da Teoria Polifônica da Enunciação por permitir colocar em evidência os diferentes pontos de vista que são apresentados pelo mesmo Locutor, nos permitindo ver esse movimento de MA. Os movimentos de comparar, contrastar, ponderar, duvidar; aceitar ou não a palavra do outro, retomá-la, ampliá-la ou modificá-la, etc., contribuindo para a elaboração do conhecimento.

Talvez a resposta de MA indique a (re)organização de seu conhecimento, mas esse fato só pode ser confirmado (ou não) examinando-se aulas posteriores. No entanto, reside aí a importância do processo argumentativo: a possibilidade de realizar um trabalho que pode levar à construção de conhecimento. Um processo de deliberação que permite observar algo de perspectivas diferentes, dialogando com estas. Geralmente, entretanto, e especialmente em institutos de línguas, o professor tende a logo “socorrer” o aluno ou corrigi-lo, não permitindo que tenha o tempo necessário para realizar esse trabalho (e não ser um mero repetidor das palavras do professor e material didático) e poder elaborar conhecimento<sup>210</sup>.

---

<sup>210</sup> Isso nos remete, também, à questão do “erro” e dos debates envolvendo a questão da correção, mesmo que o “erro” seja visto como a testagem de hipóteses e vinculado ao desenvolvimento da interlíngua (ver, por exemplo, a discussão em Craig, 1988; Carroll e Swain, 1993; Aljaafreh e Lantolf, 1994). O debate sobre quando e como intervir (de forma explícita ou implícita, por exemplo), ainda não encontrou consenso. Aljaafreh e Lantolf (1994), por sua vez, tomando como base pressupostos vygotkianos e considerando a aprendizagem como um empreendimento colaborativo, enfocam a questão da intervenção vinculando-a ao

Gostaríamos de fazer ainda outra observação. Neste episódio, a professora não se deu conta de que os exemplos no quadro-negro (ou seja, sua própria voz) regulavam o dizer de MA. Desta forma, a conclusão “Do GU”, considerada inadequada, poderia ter sido explicada como erro ou a não-apropriação ainda da regra para a terceira pessoa do singular. No entanto, o que gostaríamos de salientar é que o conflito de MA ocorreu devido exatamente a um de seus interlocutores, ou nos enunciados nos quais estava se baseando. Esse fato conduz a uma re-avaliação da questão da inadequação das formulações de nossos aprendizes, voltando-nos a seus interlocutores.

Assim, a tensão verificada em nosso episódio deve-se, principalmente, aos exemplos escritos no quadro-negro e que continuaram servindo de referência, ‘continuaram falando’, digamos assim. E este interlocutor possui grande poder, visto que remete à professora (e sua autoridade) e comporta as regras da língua (também com sua autoridade). É importante, pois, como professores, prestarmos atenção a esses ‘enunciados de base’, que são mobilizados e se fazem ouvir, para então podermos intervir (se, e conforme necessário).

Podemos traçar também ainda outra relação, agora com o conceito de “palavra de autoridade” e “palavra internamente persuasiva”<sup>211</sup> de Bakhtin, remetendo-nos a Emerson (1983:225) ao comparar ‘recitar’ com ‘recontar’. O pesquisador observa que na recitação, a palavra do outro é a autoridade. Não se pode dela duvidar; não se entra em diálogo com ela. Quando recitamos, não podemos trocar nenhuma palavra sem incorrerem em erro. Mas essa autoridade, esse poder, tem um custo, “uma vez desacreditada, torna-se uma rélica,

---

conceito de zona de desenvolvimento proximal (co-construída dialogicamente), concebendo a correção como um processo de mediação. Apontam, portanto, que a intervenção deve ser graduada (ou seja, é preciso descobrir o nível de orientação que o aluno precisa) e contingente, ou seja, oferecida somente quando o aluno a necessita e ser retirada quando este evidenciar capacidade de atuar de forma independente. Isso implica em avaliação das necessidades do aluno e adequação a elas (tida pelos pesquisadores como uma atividade dialógica).

Acreditamos que em certa medida foi isso que fizemos de forma não consciente. O que verificamos em sala de aula, porém, é que a correção é geralmente feita de imediato, sem verificar se o aluno poderia chegar à formulação adequada com um pouco de ajuda. De acordo ainda com Aljaafreh e Lantolf, o tipo de *feedback* oferecido deve ser “negociado” com o aluno, isto é, em função de sua resposta em reação à intervenção. E essa resposta é considerada por eles um importante índice do desenvolvimento na L2, uma vez que quanto menos direta ou explícita se fizer necessária a intervenção, ou quanto menor for o grau de regulação-pelo-outro, mais avançado se mostrará o aluno em relação àquele item.

<sup>211</sup> Essa relação também é discutida por Goulart (2007), tomando como foco exatamente o processo argumentativo.

uma coisa morta”. Por outro lado, o recontar com nossas próprias palavras é internamente persuasivo; “é um processo mais flexível e responsivo”.

Assim, apesar da gramática de uma língua ser a palavra de autoridade (sendo, pois, um discurso monológico), o fato de MA ter conseguido chegar à formulação apropriada por meio de um processo argumentativo, não recebendo de imediato a resposta correta da professora e simplesmente recitando-a (mas, pelo contrário, questionando a palavra de autoridade representada no quadro-negro), tornou-o não só agente nesse processo (processo esse, mais flexível e responsivo), dando-lhe chances de se auto-regular, mas, acreditamos, transformou a palavra de autoridade em palavra internamente persuasiva.

No processo educacional estamos geralmente lidando com a palavra de autoridade. No entanto, se buscarmos meios para que os alunos se engajem em processos argumentativos para elaborarem conhecimento (mesmo que seja o conhecimento institucionalmente reconhecido e, portanto, a palavra de autoridade) e não meramente recitá-lo, mas poderem dialogar com esse conhecimento, questioná-lo, confrontá-lo, refletir sobre ele, estaremos contribuindo para seu desenvolvimento. É preciso, portanto, que os alunos tenham a oportunidade de estabelecer um diálogo com a palavra do outro, opor-lhe sua contrapalavra, assumir para com ela uma atitude responsiva, e não meramente recitá-la.

Poder-se-ia argumentar, no entanto, que essa responsividade pode ocorrer em silêncio, no discurso interior, e isso é verdade. Entretanto, Bakhtin também afirma que a orientação externa é que dá à palavra forma e conteúdo.

Vimos, pois, neste episódio, a elaboração sendo realizada discursivamente, no embate de palavras, no revolver sobre as palavras, sobre a objetivação material da palavra, como algo que não existia antes de ser trabalhado nas/pelas palavras, no encontro de diferentes vozes, das palavras de muitos outros. Não é um ‘monitor’ sendo colocado em funcionamento! É a linguagem como atividade e um sujeito que, ao se engajar nessa atividade, elabora conhecimento e não transforma *input* em *intake* ou ‘monitora’. O que vemos aqui são ações do sujeito/linguagem e não processamento de informações.

Remetendo-nos à noção de drama abordada no Capítulo 1 (item 1.3.2)<sup>212</sup>, vimos a “colisão vivenciada e com carga emocional, a contradição entre duas pessoas, o evento dramático, um drama entre dois indivíduos” (Veresov, 2005:39). Desta forma, continua Veresov, sendo mental e emocionalmente vivenciada como um drama social, a relação social torna-se uma categoria intra-psicológica (o sujeito ali experiencia o mesmo modo de ação social). Assim, vemos nossos alunos se distanciarem do evento, o observar de outro ponto de vista. Sua perspectiva (sua posição) se altera e eles passam a se observar, analisar suas (re)ações; eles saem de uma perspectiva auto-centrada. Porém, apenas essa mudança de posição não é suficiente, é preciso um interlocutor (mesmo que seja no discurso interior), que não seja, como adverte Fontana (2000:55), um “outro-eu”. Ou seja, o “drama” como categoria interna, só pode se desenrolar com no mínimo dois ‘atores’, ou seja, a inter-relação eu-outro (e não a inter-relação eu-‘outro-eu’). É por essa razão que o ‘desdobramento’ do sujeito é neste trabalho tomado entre aspas. O desdobrar não é meramente se dividir em dois. Implica, em nossa opinião, poder ocupar topologicamente outra posição, outro centro de perspectiva (que implica, ainda, buscar o apoio, a perspectiva de outros: sub-destinatário, comunidade social, horizonte social, sobredestinatário). A própria compreensão da noção de “drama” em Vygotsky implica mudanças de papéis das funções psicológicas e do indivíduo.

Também Bakhtin (2000:350) toma a noção de “drama” em relação à palavra, interligando o locutor, o interlocutor e as outras vozes que soam na palavra.

Se pensarmos na produção de um texto (escrito ou oral) ou mesmo de um segmento de enunciado, podemos trazer ainda um outro interlocutor: o próprio texto. Riolfi (2007:38), ao comentar sobre a materialização do texto, afirma que este torna-se então um terceiro, que olha de volta para o sujeito que o produziu “e, ao fazê-lo, revela um novo ponto de vista”.

---

<sup>212</sup> No cerne da noção de drama está um dos principais postulados vygotskianos, ou seja, as funções psicológicas superiores não seguem leis naturais, mas sócio-históricas e só podem ser compreendidas a partir do homem e este, somente enquanto imerso em práticas sociais (que se dão na/pela linguagem), a partir de suas condições concretas materiais de vida, em sua relação (mediada) com o mundo e objetos que o circundam; a partir das significações sociais e como essas são, pelo sujeito, re-significadas.



## Episódio 6 – Aula 4

Nesta atividade os alunos estão fazendo perguntas uns aos outros com o objetivo de revisar algumas perguntas básicas iniciais (perguntar de onde é, quando e onde nasceu, algo sobre a família, etc., que geralmente são as primeiras perguntas em um teste de nivelamento em uma instituição de ensino de língua inglesa, de acordo com nossa experiência profissional). Por outro lado, seria também uma forma de retomar as atividades realizadas no primeiro semestre na disciplina de Inglês Instrumental no curso de Engenharia, em que eles praticaram pequenas entrevistas com os colegas, leram ‘*biodatas*’ na Internet e então escreveram as suas, contando um pouco sobre si e sua rotina no campus<sup>213</sup>.

1. **T** : OK / Now / GU you ask the same questions to PA
2. **PA**: Oh my God! ((abaixa a cabeça, põe a mão na testa))
3. **GU** : Oh ((ri)) PA / eh / What’s your full name please?
4. **PA** : My full name is PSR ((aqui abreviado))
5. **GU** : Oh yeah
6. **PA** : And my:
7. **GU** : Where / yeah?
8. **PA** : Como é que fala fssora / apelido fssora?
9. **T** : My nickname
10. **PA** : Ah nickname / and my nickname is Seboso
11. **GU** : Oh
12. **T** : *I want to know why* ((os alunos riem))
13. **GU** : *I don’t know why* ((apontando para a professora e rindo))
14. **GU** : Eh / [eh and eh PA / Where was you born?
15. **MA** : [ **I don’t know why** ((repetindo em voz baixa e rindo))
16. **T** : Where ((com entonação de que está pedindo uma repetição))
17. **GU** : Where was you born?
18. **PA** : Where WERE
19. **GU** : Where were / [ where were you born?
20. **PA** : [ Where were you born?
21. **MA**: **Where were you born?** ((repetindo em voz baixa))
22. **PA** : I was born in / where? ((olhando para o GU e pedindo confirmação))
23. **GU** : where

(...)

---

<sup>213</sup> Sobre os projetos e atividades na disciplina de Inglês Instrumental desses alunos, ver Damião, 2006.

24. **GU** : And eh / when / when you / why did you gone to Poliedro?  
 25. **PA** : because uh / uh // eh // I watched the “type” ((faz gesto de fita de vídeo))<sup>214</sup> in  
 26. Rio de Janeiro e: ((abaixa a cabeça, põe a mão no rosto e diz em voz baixa:)) e agora  
 27. não sei como dizê aqui ((9 segundos...)) uh and because of I’m / ((faz gesto de vir,  
 28. olhando para a professora))  
 29. **T** : I came ((faz gesto de vir))  
 30. **PA** : I move como é que fala?  
 31. **T** : I moved to  
 32. **PA** : I moved to São José dos Campos  
 33. **GU** : uhm  
 34. **T** : You watched / the what?  
 35. **PA** : Oi?  
 36. **T** : You watched the: não entendi  
 37. **MA** : the tape ((fazendo o gesto para mostrar uma fita de vídeo))  
 38. **PA** : the tape  
 39. **T** : the tape a:h  
 40. **GU** : Ah the tape / tinha entendido type pensei que fosse um anúncio uma coisa assim  
 41. **MA** : tape  
 42. **PA** : Não / não fita do Poliedro  
 43. **T** : A:h! ↗  
 44. **GU** : tape  
 45. **T** : the commercial?  
 46. **PA** : Não não my friend // [ / uhm ((soando zangado)) / have ((ri)) have mesmo?  
 47. **MA**: [have  
 48. **T** : has  
 49. **MA** : é has  
 50. **MA/PA** : has  
 51. **PA** : My friend uhm ((soando zangado)) ((faz o gesto da fita))  
 52. **T** : has the tape?  
 53. **MA** : has the tape about Poliedro (...)  
 54. **GU**: show you the tape  
 55. **PA**: Yeah  
 56. **T**: Uhm  
 57. **GU** : the / you / you / you move / you moved yet to SJC then you  
 58. start to study in Poliedro or or you ((ri)) or you come to/ [SJC **TO** study for Poliedro?  
 59. **MA**: [SJC  
 60. **PA** : Pera aí agora cê me confundiu  
 61. **GU** : assim é  
 62. **MA** : cê estudava ou cê veio e depois começo a estuda ((mas fala um pouco baixo,

<sup>214</sup> Ao assistirmos a gravação fica claro que o aluno faz o gesto indicando fita de vídeo, mas isso não ficou claro para a professora, que se ateu ao que dizia, ou seja, /taip/ e não conseguiu entender o aluno.

63. dirigindo-se só a PA))
64. **GU** : Yeah // e aí fssora? como é que eu pergunto isso assim? acho que eu num
65. perguntei certo não
66. **PA** : se você fala talvez esclareça (...)
67. **T** : I didn't understand / I got lost
68. **GU** : I: I: I: I: // I want to /// to / ask / eh that they / went to SJC **TO** study / or he
69. went to SJC bef / eh // be / and before they start to:
70. **PA** : I came to SJC
71. **MA** : não after ((dirigindo-se a GU))
72. **GU** : after after ((indicando compreensão))
73. **PA** : for to study
74. **GU** : for to study // yeah
75. **PA** : queria falá um negócio mas esqueci como fala (..) tentá lembrá ((abaixa a cabeça,
76. põe a mão no rosto)) ((todos ficam olhando para ele e aguardando)) ((6 segundos...))
77. **PA** : Ah when I watched the type or the film ((faz o gesto de fita))
78. **T** : the tape
79. **PA** : the tape
80. **T** : the video
81. **PA** : eh / uh / I'm / amazed OH / porq /eh because of a / como é que fala aprovação?
82. **T** : approval rate
83. **PA** : yeah because of the approval rate the Poliedro in \*\*\* ((nome da Universidade)).

Este episódio está repleto de instâncias de fala auto-dirigida, reflexiva, elaborativa, geralmente entremeada à fala dirigida ao outro. Não iremos aqui nos estender demasiadamente analisando todas essas. Gostaríamos de primeiramente nos ater às linhas 15 e 21, aonde encontramos instâncias que se encaixam no que é normalmente considerado como ‘fala privada’ e geralmente são categorizadas como ‘repetição’ (que serviria então para treinar a pronúncia, memorizar ou internalizar algo, etc.).

Na linha 15 MA retoma “*I don't know why*”, que GU, rindo, (linha 13) havia retomado e transformado a partir do que a professora havia dito (linha 12: “*I want to know why*”). Não há aqui como saber a intenção de MA ao retomar esse enunciado. Mas é interessante notar que esse enunciado - fruto do diálogo sendo travado naquele momento -, gera diálogos paralelos, marginais. Três enunciados: “*I want to know why*” (indicando a curiosidade da professora em relação ao apelido de PA, indagando como o teria recebido). “*I don't know why*” (de alguma forma, GU acha divertida a curiosidade da professora. O quê mais seu enunciado implica não temos como saber. Pode até ser pelo fato mesmo de que eles não vão contar a origem do apelido). “*I don't know why*” (MA retoma o enunciado

de forma um pouco mais séria, mas também não temos pistas do que ocorre em seu discurso interior. Talvez esteja mesmo apenas se concentrando na forma da língua). Um enunciado que provoca respostas e reflexão. A palavra do outro sendo retomada e respondida valorativamente. A palavra do outro sendo retomada e indicando análise, reflexão. A relação dos alunos não com a língua-morta, mas com enunciados aos quais respondem, perante os quais assumem uma tomada de posição valorativa.

Na linha 21 MA retoma “*Where were you born*”. Talvez nesse caso ele esteja retomando a pergunta, se concentrando em sua forma, uma vez que os alunos geralmente usam ‘*was*’ ao invés de ‘*were*’. Mas não podemos afirmar que esteja ‘repetindo’ para memorizar ou para internalizar essa estrutura. Para internalizar a estrutura, ele primeiramente deve se conscientizar dela (o que parece ter acontecido), mas isso implica também algum tipo de análise. Não é simplesmente uma questão de passagem do externo para o interno. Não basta simplesmente repetir.

Na seqüência do episódio, a partir da linha 25, vemos se desenrolar o drama de PA ao tentar contar o que o havia influenciado a estudar no Poliedro (cursinho famoso na cidade em que está situada a Universidade) e, portanto, ter se mudado para a cidade. Ao dizer a palavra ‘*tape*’, PA usa a pronúncia da palavra ‘*type*’ e deixa seus interlocutores confusos. Nem seu gesto pode ser interpretado pela professora e por GU, que então não conseguiam compreendê-lo. No drama de PA o que mais se salienta são os momentos de suspensão e sua gestualidade, que indicam suas dificuldades em tentar expressar - nessa língua que está começando a usar -, aquilo que gostaria de contar. Toda a carga emocional de PA é transferida aos gestos; se expressa no seu tom de voz e no riso. Notamos sua angústia; a angústia de não encontrar ou saber as palavras. Vemos um constante vai-e-vem entre a fala dirigida ao outro e sua volta para si mesmo em diálogo interior. Ao mesmo tempo, oscila entre ‘*type*’ e ‘*tape*’; a pronúncia não se estabiliza.

Processo semelhante ocorre com GU, por exemplo, nas linhas 68-69. Em ambos vemos as hesitações, as pausas, os truncamentos, as auto-correções, as retomadas. A difícil passagem de uma intenção, de um projeto de fala, para a fala. Ambos por vezes se distanciam de seu dizer, ‘desdobram-se’ em observadores das próprias palavras; estabelecem um diálogo as palavras proferidas; respondem a elas. Analisam o que

disseram, discordam, mostram dúvidas, julgam. Seus interlocutores presenciais também respondem, redirecionando seu dizer. Tanto no sentido de pedirem esclarecimentos porque não o compreenderam, como no sentido de buscarem produzir sentido em conjunto. No entanto, o pedido de esclarecimento é genuíno, a pronúncia inadequada levou a problemas de compreensão (não foi meramente visando à correção).

O processo de interlocução que se instaura a partir da dúvida, evidencia, como afirmamos no capítulo 2 (item 2.1), a importância da colaboração ou do trabalho dos interlocutores durante o processo de aprendizagem de uma LE, para que o sujeito consiga realizar seu intuito discursivo. Se por vezes nossos alunos assemelham-se aos afásicos, temos que tentar prestar mais atenção ao que querem dizer (e não somente ao ‘como’ dizer). Ao mesmo tempo, é interessante notar que o “silêncio” de PA é respeitado por seus colegas e pela professora. Eles lhe permitem tempo para tentar conseguir elaborar.

É possível que algumas das diferenças que encontramos em nossos dados devam-se justamente ao contexto em que as aulas se dão. Embora a professora tenha sido constituída em institutos de línguas, em que há um programa e cronograma rígidos a serem seguidos e um processo que se assemelha ao processo de linha de produção industrial, ou seja, é preciso ser rápido, é preciso produzir muito em pouco tempo, é preciso alcançar resultados observáveis (testáveis), etc., a professora foi aprendendo a “ir um pouco mais devagar”. Não há, nesse curso particular, a pressão em relação a conteúdos e tempo. A professora e os alunos haviam traçado metas a alcançar, mas não havia um planejamento rigoroso a ser seguido. O objetivo era proporcionar oportunidades para que eles pudessem se desenvolver. Desta forma, os alunos não sofrem a pressão de terem logo que responder (caso contrário a professora dará a resposta correta ou passará para o próximo aluno – “Muito bem... não sabe... OK. Next!”)<sup>215</sup>.

Há, ainda, outro aspecto que acreditamos que merece ser problematizado. Examinando a transcrição desse episódio, por exemplo, temos muitos momentos em que não podemos afirmar que um enunciado esteja ‘à margem’ do discurso da sala de aula, porém, ao mesmo tempo, indicam que o sujeito ao mesmo tempo em que se dirige a seus interlocutores, está se dirigindo a si mesmo, volta-se sobre sua própria atividade. Mas tais

---

<sup>215</sup> As análises de Neugebauer, 2003, bem ilustram esse fato e como o professor vai sendo constituído.

enunciados, não podendo ser considerados estritamente dirigidos ao próprio sujeito, seriam desconsiderados. Para esclarecer, vejamos um dado da pesquisa de Centeno-Cortés (2003:144). A pesquisadora afirma que freqüentemente a fala privada<sup>216</sup> expressa a compreensão de alguma palavra ou frase, como nos exemplos abaixo, em que os alunos nativos de língua inglesa estão aprendendo a língua espanhola e evidenciam a compreensão de alguma palavra ou expressão:

[1] (032) A Mar 04 02 A: °Ah! Wig° ((se referindo ao significado de *peluquín*))

[2] (033) A Mar 04 03 A: °¡O:h!° ((se referindo a *ahora vengo*))

Mas em que sentido, nos indagamos, “*Ah!*” e “*Oh!*”, indicando compreensão, ou seja, “*Ah, agora entendi!*”, diferem em função, do “*Ah!*” da professora nas linhas 39 e 43 e de GU na linha 40? Acreditamos que não haja aí qualquer diferença; ambas indicam compreensão, em ambos os enunciados os significados então se estabilizam; ambas são auto-reguladoras.

Qual a diferença entre um aluno que avalia sua compreensão de algo que está lendo ou avalia sua escrita (ao ser filmado enquanto realiza tais atividades sozinho), da avaliação de MA (episódio 4, linha 3): “*É isso mesmo*”, nos perguntamos. A única diferença, a nosso ver, é que nos outros exemplos o aluno está só e MA estava na sala de aula, tentando elaborar o que queria contar à professora.

E em que sentido uma exclamação dita em isolamento, difere da exclamação de PA (linha 2 deste episódio): “*Oh my God!*”, enunciada em voz alta (embora seu olhar não estivesse se dirigindo a nenhum dos presentes) e depois se envolvesse em um gesto que indica que já começa a sofrer a dura prova de ter que se expressar (e também porque a própria atividade não o agradava muito, já que a professora estava, ainda que de forma um pouco diferenciada, retomando uma atividade – fazer perguntas pessoais uns aos outros - que já havia sido realizada. Seu descontentamento é expresso em um ponto da aula que não

---

<sup>216</sup> Os critérios adotados pela pesquisadora foram, como afirma, os mesmos utilizados por Saville-Troike (1998), Otha (2001) e Lantolf and Yánez (2003): “(1) aparente não expectativa de resposta; (2) baixo volume; (3) nenhum contato visual enquanto o aluno estava falando”.

consta no episódio analisado. PA diz, “de novo professora, perguntá?!”). O enunciado de PA (linha 2) parece indicar que ele responde ao outro (talvez à professora), à atividade e, ao mesmo tempo, se dirige a si mesmo.

Tomemos mais um exemplo. O aluno entrevistado por de Guerrero (2004:97), que investiga o que denomina de fala interna, afirma: ‘*At home, I was trying to remember how to say “handbag” in English*’, o que então é classificado pela pesquisadora como “Deliberate recall, trying to remember”, dentro da categoria “recall of language heard, read, or used previously”. Isso é então considerado (corretamente, pois não foi verbalizado) como fala interna. No entanto, no que difere, por exemplo, do movimento de MA no episódio 2 (linha 8) ao dizer: “*It is cool because it is a mistake / mistake não / mistake (...) / This is a como fala?*“, que não seria considerado com fala privada de acordo com os parâmetros adotados nos trabalhos revisados?

Acreditamos que não seja necessário buscarmos mais comparações. Os poucos exemplos trazidos indicam, juntamente com outras instâncias analisadas em outros episódios, que o diálogo do sujeito consigo mesmo não é necessariamente expresso por meio de ‘fala privada’ (tal como é considerada nas pesquisas em SLA). Com certeza, é muito mais fácil identificá-la usando-se os parâmetros geralmente adotados, porém, a ‘fala auto-dirigida’ (ou seja, que evidencia o trabalho que sujeito/linguagem estão realizando) e a fala para o outro, estão mescladas todo o tempo.

Mais uma vez retomando Bakhtin, o discurso interior acompanha cada ato consciente, todo ato de apreensão e compreensão da palavra do outro. Mas é em raros momentos que temos uma ‘visão’ parcial de seu funcionamento. E, como afirma Vygotsky, a linguagem interior está em íntima relação, inter-conexão com as outras formas de linguagem, mantendo com a linguagem externalizada “uma indissolúvel unidade dinâmica de transições de um plano a outro” (Vygotsky, 2001:445). Há, pois, uma complexa transição e intercâmbio de um plano a outro (em mínimos espaços de tempo, como notam Silvestri e Blank, 1993).

Essa complexa transição é também demonstrada no trabalho de A. A. Leontiev e Ryabova, 2003 (cf. item 3.1.1). Isso nos leva a concluir que buscar separar a fala ‘privada’ da fala social e a ‘fala para si’ da fala para o outro durante interações sociais (ou seja,

quando o sujeito não está isolado) é um procedimento artificial. Não apenas nossos dados demonstram esse fato, mas se os compararmos aos dados dos estudos sobre afasia e do projeto NURC, por exemplo, facilmente veremos que são fenômenos discursivos (sociais). É o trabalho com/sobre/da linguagem. Ao mesmo tempo, a ‘fala para si’ nunca se realiza independentemente de um interlocutor.

Porém, há mais. Ao discutir sobre o estatuto da interjeição, Marcuschi (2007:144) afirma que esta possui “alto valor comunicativo”. Ela explicita o envolvimento (“talvez mais um auto-envolvimento”) e a decisão intencional do falante, situando-se na “esfera da interação”. Desta forma, se as interjeições evidenciam a interação com o outro, temos mais um ponto de apoio para não considerarmos a fala privada como monológica.

Mas não são apenas as interjeições que são consideradas como estando situadas na “esfera da interação”, os marcadores lingüísticos, considerados nossa principal pista para o trabalho do sujeito (aqui considerado como pertencente ao âmbito do discurso interior), são também classificados por Marcuschi como voltando-se “preponderantemente para as relações interpessoais” (id. *ibid.*:145). Desta forma, novamente as conclusões apontam para o funcionamento dialogal do discurso, seja a relação interpessoal considerada face a face ou à distância (ou mesmo ‘virtual’ como no discurso interior).



## *Considerações Finais*

Na verdade, a categoria do *outro* – o princípio da alteridade – e de *signo/palavra* – o princípio dialógico – proposto por Bakhtin parece delinear o drama da textura social, o lócus da constituição do sujeito. A noção da consciência individual configurada pela e em relação com os outros, habitada por múltiplas e diferentes “vozes” ou palavras de outros, torna possível para o sujeito uma constituição um tanto singular – “lugar” único de articulação dessas vozes. O sujeito habitado por múltiplas vozes fala com sua “própria” voz no “coral”: um concerto polifônico desarmônico caracterizado por movimentos sincrônicos, bem como por vozes distintas, conflitantes e dissonantes (Smolka, Góes e Pino, 1998[1995]:157).

Conforme apontamos na ‘Apresentação’ deste trabalho, muitas pesquisas atualmente investigam os processos interacionais, discursivos, intersubjetivos em sala de aula, buscando compreender as relações de ensino e aprendizagem, a constituição do conhecimento na dinâmica discursiva. Contudo, se por um lado as pesquisas evidenciam a importância da valorização da dinâmica da prática discursiva, a importância das relações dialógicas e da construção ou elaboração coletiva de conhecimento, geralmente investiga-se as relações entre as pessoas presentes na interação (mesmo à distância ou presentes nos artefatos culturais), desconsiderando-se que o homem é um ser social mesmo quando está só, que a ação compartilhada concentra-se nele (o *Homo Duplex*), que *eu* e o *outro* estão nele unidos, que ele vivencia no plano intrapsicológico a mesma forma de ação social (Vygotsky, 2000[1929]), que ele dialoga com o(s) outro(s) em seu discurso interior. Ou seja, o processo dialógico realiza-se não somente ‘externamente’, mas igualmente no plano intrapsicológico. Assim, se o diálogo é tido como fonte potencial de constituição de conhecimento e desenvolvimento, não podemos deixar de considerar também o diálogo do sujeito ‘consigo mesmo’.

É, pois, com base nesse “concerto polifônico desarmônico”, que se revela nos enunciados de nossos alunos, que buscaremos aqui resumir nosso percurso e descobertas.

Partiremos, assim, de nossa inquietação inicial. Tendo como ponto de partida as pesquisas que investigam a fala privada de adultos no campo de ensino-aprendizagem de LEs (SLA), de origem anglo-saxã, como a concebem e a recortam, encontramos logo de início um impasse. Embora nossos dados indicassem as mesmas funções e funcionamento apontados para a fala privada, eles não se enquadravam no que era concebido como tal (ou seja, uma fala estritamente dirigida ao próprio sujeito).

Acreditávamos, porém, que era uma manifestação do que poderia estar ocorrendo no âmbito da linguagem (ou discurso) interior. Estaríamos então vendo outro ‘fenômeno’? Como explicar esses dados que as pesquisas em SLA diziam não ser fala privada? Deveríamos então chamar essa fala de ‘discurso interior externalizado’ e nos afastarmos daqueles trabalhos? Teríamos assim resolvido nosso dilema, mas isso não nos satisfazia, pois acreditamos que embora as formas de olhar o objeto sejam diferentes, não se trata, na verdade, de objetos diferentes (porém o são, na medida em que o olhar constrói o objeto). A esse respeito cabe mencionar, portanto, que temos aqui nossa interpretação/compreensão (particular) desse acontecimento.

Assim, após nosso encontro com as obras do Círculo de Bakhtin, primeiramente vimos a impossibilidade de traçar fronteiras rígidas entre fala dirigida ao outro e fala auto-dirigida (ou seja, social e privado). Começamos, mais tarde, a perceber a concepção de sujeito e linguagem subjacente às pesquisas revisadas. Uma concepção monológica de linguagem e sujeito (e funcionamento mental). Uma concepção de sujeito uno, auto-centrado; o outro parece desaparecer após a internalização; intrapsicologicamente temos o território de um homem só.

Também a concepção representacional, instrumental de linguagem, que parecia ser usada para vários fins, mas após seu uso seria descartada? A linguagem parece ser externa ao sujeito e, tida como já pronta e acabada (e transparente), basta-nos assimilá-la. Mesmo quando não exatamente tomada como instrumento, a linguagem parece resumir-se a emissão-recepção de mensagens. Como aponta Grigoletto (2003:228), “[c]onceber a língua como um simples instrumento de comunicação implica escamotear toda uma gama de funções inerentes à existência das línguas e de relações entre a língua e o sujeito falante”.

Há, nas pesquisas, um enfoque predominante na linguagem ou fala privada enquanto ferramenta (*'tool'*): ferramenta mediacional, ferramenta cognitiva ou metacognitiva, ferramenta para a internalização, ferramenta para a auto-instrução, ferramenta para o pensamento, ferramenta auto-reguladora, ferramenta para a andaimagem; a repetição como ferramenta lingüística específica, etc. (cf. item 3.1.1 para detalhes e discussão a respeito). Lee (2006) se distancia da palavra ferramenta, mas, ainda assim, considera a FP como um recurso mediacional<sup>217</sup>. Por outro lado, aparentemente temos um sujeito que 'toma a língua' e não é tomado por ela. Um sujeito sempre intencional, sempre dono de seu dizer, apesar das falhas, dos 'equivocos', dos lapsos, dos deslizes?

Desta forma, a fala privada serviria a determinadas funções 'cognitivas' ou 'metacognitivas'. Alguns estudos colocam grande ênfase em aspectos 'cognitivos' em termos de processamento a partir de uma perspectiva Cognitivista. Tal concepção não parecia condizer com as discussões de Vygotsky. Tomemos um breve exemplo em que Vygotsky (2001:486) afirma: "a palavra desempenha papel central na consciência e não funções isoladas". Talvez no anseio de evidenciar o que a linguagem possibilita (ou a importância da fala privada) e como ela age, os trabalhos acabam reduzindo sua amplitude, isto é, ou (paradoxalmente) fazem parecer que existe cognição sem o comparecimento da linguagem ou colocam o foco no aspecto mediatizado do funcionamento mental. Com base nas considerações de Vygotsky no início da obra "Psicologia da Arte"<sup>218</sup>, Clot (2006a:23) enfatiza que

(...) sua posição [de Vygotsky] é não somente a de dizer que a atividade psicológica é *mediatizada* – isso é verdade – pela linguagem, por instrumentos. Sua posição é dizer que ela é também *mediatizante*, isto é, que de certa forma, ela produz um elo entre os objetos, as pessoas e o sujeito; é uma atividade psicológica mediatizante e não apenas

---

<sup>217</sup> Em seu resumo, afirma: "By constructing various trajectories of discourse action sequences, the individual participants in this study utilized their private speech as a self-regulatory mediational tool in order to internalize their study materials. In achieving a clear understanding of their discourse sequences in the private speech data, I elucidate the L2 users' private speech as a mediational tool by describing the self-regulatory functions of private speech and the tendency of language alternation. For example, the use of language alternation in private speech is locally bound to the types of engaged action, and it functions as a type of verbal mediation in the cognitive process of an individual participant".

<sup>218</sup> Capítulo no qual Vygotsky afirma que o objeto da Psicologia Social é o indivíduo singular (Vygotsky, 1999a:14), ou seja o indivíduo singular é social.

mediatizada. Isso, a meu ver, é fundamental em Vygotsky, e deforma-se sua representação se enfatizarmos o mediatizado.

Seria necessário, portanto, examinar a relação linguagem-atividade psicológica nessa relação meio da atividade-fonte da atividade, discutida por Clot (2006:23-25). Isso conduz a outro questionamento com o qual nos deparamos: as funções apontadas para a linguagem interior e a fala privada (Capítulo 3), que acabam dissociando as funções psicológicas (que, como vimos no capítulo 2, não trabalham independentemente). Além disso, trabalhos que enfocam a internalização parecem adotar a noção de linearidade linguagem social-fala privada-linguagem interna. Conforme discutido no item 2.2, não apenas discordamos dessa noção (embora seja perceptível no texto de Vygotsky), mas, indicamos que Vygotsky se refere não à língua(gem) em si, mas às novas funções que a criança começa a usar (evidenciadas então pela fala egocêntrica, que seria o único acesso à linguagem interior). É examinando a fala egocêntrica que podemos perceber que a criança passa a agir consigo mesma da mesma forma que os outros agiram com ela ou da maneira que agiu com os outros, usando as formas sociais (histórico-culturais, portanto), ou melhor, discursivas, de pensar, raciocinar, resolver problemas, refletir, etc. Esse modo de acontecer da linguagem é, na verdade, um condensado de funções.

É por esta razão que consideramos problemático afirmar que a fala privada indica a internalização da linguagem. No caso de nossos alunos, por exemplo, a fala privada foi várias vezes usada exatamente na ‘externalização’ de algo (e não como “passagem para a internalização”). Pode indicar tentativas de busca de compreensão, reelaboração, ampliação, confirmação ou apropriação; de tentar tornar as palavras alheias suas próprias palavras (um processo de subjetivação da palavra). Imbrica-se aqui também a questão da *significação* e não mera passagem das palavras da LE para o plano interno. Vimos, pois, em nossos dados, as tensões, a multiplicidade de funções que a fala egocêntrica, como um modo de ser da linguagem, um modo de realização da linguagem, assume.

Podemos perceber, portanto, que esse processo é muito mais complexo do que as pesquisas normalmente fazem entrever. Retomando Smolka (2000:64), dois aspectos cruciais na teorização de Vygotsky são ‘a dimensão discursiva – *mediação pela “palavra”*’

– e a dimensão pedagógica – *mediação pelo “outro”*. (...)’. A mediação, por sua vez, deixa marcas no indivíduo, pois “seus modos de agir e de pensar estão profundamente enraizados no contexto e impregnados na/da dinâmica sociocultural” (ênfase da autora). Os dados aqui analisados evidenciam que a fala privada, esse diálogo do sujeito ‘com ele mesmo’ é um modo de acontecer da linguagem<sup>219</sup> também impregnado na/da dinâmica sociocultural e nas/das práticas discursivas; ela é social, interlocutiva, intersubjetiva, possui uma dialogia interna. Ela revela como a internalização das formas e coordenação das relações sociais, a diferenciação dos papéis discursivos, permite atuar sobre a própria atividade (externa e interna), como aponta Smolka (1993:37). Indica, ainda, os conflitos e a atividade criadora<sup>220</sup>.

Há um extenso diálogo, por vezes um debate (ou mesmo embate) entre o sujeito e ‘ele mesmo’, entre o sujeito e o outro (em seus mais variados matizes), nessa alternância de papéis (característica da dialogia<sup>221</sup>) que se efetua nesse diálogo: as dúvidas em relação à estrutura da língua; as hipóteses e sua confirmação ou refutação; a resposta à palavra do outro (mesmo que somente antecipada); a retomada da palavra do outro; as diferentes possibilidades de dizer algo; as escolhas e julgamentos em relação ao quê dizer e como dizer; diferentes vozes se encontrando na palavra; o distanciamento em relação a suas próprias palavras permitindo uma outra interpretação; a variedade de formas de compreensão e apreensão da palavra do outro; os processos de produção de significados/sentidos; a relação entre a língua estrangeira e a experiência (emocionalmente vivida); o retorno sobre o enunciado de outrem; a angústia de não conseguir se expressar, a irritação de não conseguir ‘encontrar’ as palavras; a falta da palavra; confrontos entre diferentes pontos de vista, diferentes perspectivas, diferentes sistemas de referência; diálogos entre diversos contextos e enunciados.

---

<sup>219</sup> Lembramos que a linguagem é por nós concebida como constitutiva do plano mental e do sujeito; é atividade, processo, trabalho, ação; é dinâmica, criadora, significante, multifuncional e indeterminada.

<sup>220</sup> Para Clot (2006a:25), “[o] mundo social é feito de discordância criadora, (...) é uma espécie de enfrentamento em torno do objeto; fundamentalmente, o mundo social é uma ligação, uma relação inacabada. (...) O mundo social, para Vygotsky, não é um mundo de restrições. É primeiramente um mundo possível de subversão de significações e de artefatos e, em segundo lugar, um mundo de conflitos inacabados, no qual podemos tomar nosso lugar. E, precisamente porque é inacabado, *podemos colocar nele algo nosso.*”

<sup>221</sup> Smolka, 2008[1988]:74.

Observamos, pois, o trabalho dos alunos com a linguagem e o trabalho da linguagem; a linguagem em funcionamento; o movimento, o trânsito entre língua-discurso, discurso-língua; a linguagem como constitutiva do sujeito, em sua fundante dialogia; a linguagem sendo criada, transformada, (re)significada. A linguagem em suas várias dimensões: simbólica, pragmática, lúdica, dialógica, auto-reguladora. E a linguagem como criadora, transformadora, constitutiva de conhecimento (e do sujeito). A linguagem como ‘espaço’ de elaboração na interdiscursividade.

Podemos, pois, refletir sobre a importância do diálogo do sujeito “consigo mesmo” (também concebido como uma relação intersubjetiva) na constituição do conhecimento, tendo em vista a afirmação de Vygotsky de que o pensamento não se exprime na linguagem, mas a linguagem realiza o pensamento; “o pensamento nasce na palavra” (Vygotsky, 2001:484). Permite (e aqui nos reportamos a Bakhtin), que algo passe pela prova da expressão ‘externa’, isto é, para o outro (mesmo o outro no discurso interior) e assim, tomando forma, deixa de ser obscuro. Como aponta Clot (2006a:22), o pensamento vem com a linguagem; “freqüentemente descobre-se o que pensamos, falando a alguém sobre o que pensamos”. E esse alguém, complementamos, pode ser o interlocutor no discurso interior.

Tivemos também indícios de como a língua estrangeira vai impactando esses alunos. Não observamos, portanto, mera emissão-recepção de mensagens ou simples internalização (passagem do externo para o interno), mas produção de significados e sentidos (aspecto geralmente não relevado nas pesquisas sobre a fala privada em nosso campo), ligados às experiências dos alunos.

Entretanto, visto o termo ‘sentido’ poder ser compreendido de diversas maneiras, retomaremos as palavras de Smolka (2006:108) que enfoca o sentido como se produzindo sempre em ‘relação a’ algo e os outros, emergindo das relações entre sensibilidade orgânica, as emoções, os sentimentos; a direção e orientação das (inter)ações; a razão, a significação:

(...) a *sensibilidade* orgânica e as *sensações* vão se tornando *significativas*, na medida em que os corpos/sujeitos se afetam e produzem efeitos/afetos uns nos outros; as *emoções* vão se (trans)formando e os *sentimentos* vão

sendo forjados, relacionados à possibilidade de *significação* (produção de signos) e constituição do funcionamento mental e do conhecimento pela *linguagem* (lógica, razão – *logos*); as *direções* e *orientações* das (inter)ações (de quem, para quem, para o que e como as ações se dirigem) *significam*, relacionadas ao movimento, situação e posições dos sujeitos no espaço e no tempo (história).

Nossa interpretação da fala privada foi, portanto, nos conduzindo a direções diferentes daquelas dos estudos revisados. Em resumo, foi sendo compreendida como dialogal, dialógica (ou seja, como um acontecimento discursivo) e argumentativa; como funcionamento intersubjetivo e não meramente subjetivo.

Retomemos, pois, as perguntas que foram orientando este trabalho:

1. Como conceber a fala privada? O que considerar como FP e como apreendê-la?
2. A fala privada seria monológica ou dialogal?
3. Se considerarmos a FP como dialogal e dialógica, partindo da dialogicidade constitutiva da linguagem (e do sujeito), como encontrar ‘pistas’ para a presença do outro?
4. Como os enunciados provenientes de outros contextos e as diferentes vozes convocadas na fala privada entram em diálogo com as palavras de nossos aprendizes? Em que medida re(orientam) seu dizer? Como impactam a apropriação da LE?
5. Como conceber e apreender a argumentatividade na/da fala privada?

Iniciemos, assim, com a parte inicial da primeira pergunta: *Como conceber a fala privada? O que considerar como fala privada?*

Decidimos voltar a Vygotsky e buscar compreender se poderíamos conceber nossos dados como ‘fala privada’. Ampliando a leitura sobre sua discussão sobre a linguagem interior, retomamos as críticas que tece a respeito das concepções vigentes em sua época e que parecem ainda vigorar (cf. 2.2). Vygotsky (ibid.:424-425) defende que a linguagem

interior é uma atividade verbal específica, original, que possui um modo de funcionamento e uma estrutura também específica:

Uma concepção correta da linguagem interior deve partir da tese segundo a qual a linguagem interior é uma formação particular por sua natureza psicológica, uma modalidade específica de linguagem dotada de particularidades absolutamente específicas e situada em uma relação complexa com as outras modalidades de linguagem.

A linguagem interior mantém, portanto, com a linguagem externalizada “uma indissolúvel unidade dinâmica de transições de um plano a outro” (Vygotsky, 2001:445). Assim, a memória verbal ou rememoração de palavras (as imagens acústicas, ópticas, motoras ou sintéticas), por exemplo, “é um dos momentos determinantes da natureza da linguagem interior”, mas não apenas não esgota o conceito, como não coincide com a linguagem interior; são dois processos diferentes. Tampouco o “reflexo verbal não revelado em sua parte motora”, ou a linguagem sem som, esgota o conceito de linguagem interior ou coincide com ele. Vygotsky afirma que este pode ser um dos “momentos subordinados no conceito científico de linguagem interior”. Portanto, a linguagem interior não se resume, para Vygotsky, a aspectos neuro-psicofisiológicos (cf. item 3.1.1).

Brevemente indicamos (itens 2.4 e 3.1.1) que existem divergências em relação à linguagem interior nos trabalhos de Vygotsky, Luria e Leontiev (e, portanto, Sokolov), que geralmente são apagadas. Apontamos, ao mesmo tempo, que a discussão de A. A. Leontiev e Ryabova (itens 2.4, 3.1.1 e síntese do capítulo 2) indica uma diferença em relação ao que considerar como linguagem interior em Vygotsky, além dos intrincados processos que se desenrolam: da volição à fala exteriorizada.

Concluimos, portanto, que se a fala egocêntrica possui as mesmas funções e modo de funcionamento que a linguagem interior, podemos afirmar que ela é também uma atividade verbal específica em unidade dinâmica e relação complexa com outras modalidades de linguagem, não podendo se resumir aos aspectos mencionados acima. Além disso, se a linguagem interior “desempenha alguma função, algum trabalho, resolve algum problema” (Vygotsky, 2001:475), o mesmo deveria, então, fazer a fala privada. Vygotsky também afirma que a fala egocêntrica é uma função “que serve aos objetivos da



orientação intelectual, da tomada de consciência da superação das dificuldades e dos obstáculos, da reflexão e do pensamento, em suma, é uma linguagem para si, que da forma mais íntima serve o pensamento da criança” (Vygotsky, 2001:430). Ademais, não podemos nos esquecer que Vygotsky enfatiza a inter-relação entre as diferentes funções psicológicas, não havendo uma dominante, mas uma predominante (item 1.3.2)<sup>222</sup>. Isso envolve, ao mesmo tempo, não dissociar afeto e cognição.

Desta forma, parte de nossa primeira pergunta de pesquisa foi respondida no Capítulo 2 (itens 2.2 e 2.3). Mas resta, ainda, a difícil questão de *como apreendê-la*. Se partimos de uma não-dicotomização entre fala para si/fala para o outro, entre interno e externo, social e privado (cf. item 4.1.2), como então ‘capturar’ a fala privada? Tendo em mente, pois, a idéia de que ela realiza algum tipo de trabalho, nossas pistas eram lingüísticas e paralingüísticas e, em especial, a atividade epilingüística (como descrevemos no item 5.6). Contudo, a fala auto-dirigida, ou melhor, a fala voltada à atividade, revela não somente a atividade do sujeito sobre a linguagem, mas a atividade da linguagem sobre o sujeito. Não é somente a reflexão sobre os recursos expressivos, mas a linguagem enquanto constitutiva da atividade mental (e não apenas mediadora).

No entanto, a FP é geralmente tida, nas pesquisas em SLA, como um monólogo. Temos aqui nossa segunda pergunta: *A fala privada seria monológica ou dialogal?*

Vimos, com Benveniste e Bakhtin (item 4.1.1), que ela é um diálogo (embora os conceitos sejam diferentes nesses autores). Acreditamos que as considerações de Vygotsky acerca do *Homo duplex* (item 1.3.2), bem como da internalização (itens 2.3 e 3.4.2) também nos ajudam a compreender a FP como um diálogo (e mesmo dialógica), visto que o sujeito vivencia, no plano intra-psicológico, o mesmo modo de ação social que vivenciou com outros (e que envolve variadas funções mentais).

---

<sup>222</sup> No Manuscrito de 1929, Vygotsky explica que não existe o predomínio de uma função e sim uma hierarquia (circunstancial, relacional, não fixa) entre as funções, sendo uma ou outra predominante em determinado momento. A título de exemplo, coloca a relação entre pensamento-desejo ou desejo-pensamento e o embate que pode ocorrer. A hierarquia das funções pode mudar, similarmente à hierarquia das posições sociais; da mesma forma que as posições sociais que ocupamos constantemente se alternam, uma predominando em relação a outras, podendo, num determinado momento, estar em conflito (como aponta Hermans, 2001).

Contudo, conceber a fala privada como dialogal, implica haver um (ou mais) interlocutores e/ou a mudança de papéis discursivos do sujeito. Não podemos conceber esse diálogo meramente como um desdobramento do sujeito, visto que ele se coloca então sob outro centro de perspectiva nessa relação com o outro que lhe fornece o “excedente de visão”.

Jina Lee (2006), por exemplo, utiliza o aporte teórico de Bakhtin e busca evidenciar as relações dialógicas em seus dados. No entanto, ela examina essa relação em termos do sujeito se desdobrando em locutor e destinatário (*addressor* e *addressee*). O que buscamos indicar, no entanto, é que o sujeito, ao ‘dialogar consigo mesmo’, dialoga com outros (outras vozes, outros enunciados). Desta forma, sob a perspectiva de Bakhtin, não podemos nos ater a uma concepção restrita de diálogo. Tal fato nos faz perceber que a FP é - visto ser linguagem -, essencialmente dialógica (item 4.1.3).

Isso nos conduz, pois, à nossa terceira pergunta: *Se considerarmos a FP como dialogal e dialógica, partindo da dialogicidade constitutiva da linguagem (e do sujeito), como encontrar ‘pistas’ para a presença do outro?* Teríamos evidências de que o sujeito dialoga com outros? Com quais outros dialoga? Vimos que o sujeito não deixa de levar em consideração o horizonte social em seu discurso interior e que há, presente, o sub-destinatário, que pode ser mais concreto ou mais difuso, podendo ser, inclusive, não apenas a linguagem já lida ou ouvida e que encontramos nos mais diversos artefatos culturais, como também algo inscrito na própria língua (incluindo os estereótipos, os pré-conceitos, os quadros axiológicos, etc.). É a relação dialógica que, como já observou Laplane (2000:66), nos faz refletir sobre como “as produções verbais de qualquer tipo implicam sempre um outro (presente ou imaginário)”.

A discussão de Bakhtin sobre a compreensão e apreensão da palavra de outrem (item 4.1.4), também nos ajuda a compreender o trabalho sendo realizado na FP e a relação eu-outro que aí se estabelece. Para então encontrar pistas do ‘outro’ em consonância com a perspectiva bakhtiniana, nos apoiamos (e por vezes livremente nos inspiramos) na Teoria Polifônica da Enunciação (item 4.2), que permite entrever os diferentes Enunciadores (pontos de vista) convocados pelo Locutor. Apoiamo-nos também na discussão de Authier-Revuz a respeito da conotação autonímica, que possibilita perceber a não-coincidência

interlocutiva. Na análise dos dados, que retomaremos em breve, o trabalho desses autores nos permitiu perceber, portanto, a presença constante do outro nos enunciados ‘privados’.

Mas as próprias considerações sobre o dialogismo, bem como o exame de nossos dados, nos levaram a perceber a ‘dimensão’ argumentativa dessa fala. Tínhamos, pois, mais uma questão: *Como conceber e apreender a argumentatividade na/da fala privada?* (pergunta 5). Assim, a concepção de dialogismo e de signo ideológico (item 1.4.2), bem como a discussão de Ducrot em torno da “argumentação na língua” (item 4.2), afirmando que em cada enunciado existe ao menos um ponto de vista (valor social) que se expressa (levando à formulação da Polifonia da Enunciação), além da discussão de Goulart (ambos partindo das reflexões do Círculo), fundamentam a concepção de argumentação aqui adotada (item 4.3).

Percebemos, pois, que a tomada da palavra, a antecipação da palavra do outro, a retomada da palavra do outro, a resposta, enfim, à palavra de outrem indica sempre uma tomada de posição avaliativo-valorativa. Discutimos, também, que cada enunciado - e mesmo cada palavra - comporta um valor axiológico. Ao mesmo tempo, enunciar é agir sobre o outro e um enunciado é sempre dotado de uma intencionalidade, é sempre orientado em determinada direção (Ducrot e Goulart). Desta forma, nas palavras de Goulart (2007), “enunciar é argumentar”.

Nossa quarta pergunta, “*Como os enunciados provenientes de outros contextos e as diferentes vozes convocadas na fala privada entram em diálogo com as palavras de nossos aprendizes? Em que medida re(orientam) seu dizer? Como impactam a apropriação da LE?*”, foi respondida por intermédio da análise dos dados. A análise, porém, revelou ou indicou ainda outros aspectos, dos quais alguns serão aqui retomados.

A aprendizagem da LE é freqüentemente perquirida em termos de processos cognitivos (ou seja, em termos de processamentos mentais, tidos isoladamente), havendo, pois, grande preocupação com a atenção, memória, etc. Nos processamentos mentais, examina-se, também, a influência (ou até a interferência negativa) da LM. Há, também, uma vertente que enfoca as estratégias dos alunos, por vezes consideradas inatas (item 1.2). Vemos a predominância de noções como ‘input’, ‘output’, interlíngua, etc. Como apontam Firth e Wagner (1997), por exemplo, mesmo nos estudos sobre estratégias de comunicação

o ‘social’ ainda é visto sob a ótica da cognição. Sem mencionar as preocupações com a aquisição da estrutura da língua, sua gramática, ou mesmo suas funções na comunicação. Como mencionamos no Capítulo 1, ainda hoje a perspectiva Cognitivista influencia sobremaneira o campo de SLA e vimo-la se refletir nos estudos sobre a fala privada.

Porém, a relação do sujeito com a LE que vimos emergir em nossos dados aponta para o sujeito como ser de linguagem, sujeito da experiência, sujeito da enunciação. Esse sujeito da experiência vive a LE e a faz viver na sala de aula. Enunciados provenientes de outros contextos são trazidos para o discurso da sala de aula. Esses nos dão algumas pistas de como os alunos se relacionam com a LE fora da sala de aula; fornecem indícios de algumas de suas práticas sociais; dão pistas de como respondem à palavra do outro, de como se orientam em relação à palavra do outro; como a (re)significam. Não é, pois, uma apreensão em termos cognitivos, mas que envolve diversas funções psicológicas em inter-relação (incluindo, nessas, o afeto). O encontro com a palavra do outro não se dá com o código, mas com a palavra viva. Mais uma vez nos reportamos a Bakhtin, que nos lembra que “[a] palavra está sempre carregada de um sentido ideológico ou vivencial”. É desta forma que “compreendemos as palavras e somente reagimos àquelas que despertam em nós ressonâncias ideológicas ou concernentes à vida” (1999:95).

Assim, a palavra de outrem provoca reações, respostas, afeta, impacta esses alunos. É a “reação da palavra à palavra, recepção ativa [valorativa] do discurso de outrem”. Desta forma (como enfocam Smolka, 2006; Elizabeth Braga, 2000; Oliveira, 2001), aqueles enunciados provindos de outros contextos emergem porque afetaram (e, se afetam, significam) e só assim ficam na memória.

E, ao serem retomados na sala de aula (sendo, pois, novos enunciados), novamente ganham vida, novamente penetram na cadeia da comunicação verbal, recebem novas respostas, são novos acontecimentos. E tais enunciados, por vezes comportando a entonação antes ouvida, vão marcando as aspas, evidenciando que provêm de outro lugar, traçando fronteiras entre meu território e o território do outro; apontam para a alteridade, a não-coincidência interlocutiva.

Essas “ressonâncias” de outras vozes remetem, também, ao comentário de Bakhtin (item 1.4.2) acerca da diferença entre signo (que é compreendido) e sinal (que é meramente

identificado). Na aprendizagem da LE normalmente prevalece, especialmente nos estágios iniciais, o componente de sinalidade. Porém, a nosso ver, quando os alunos retomam enunciados ou segmentos de enunciados de outros contextos, indicam que as palavras estrangeiras estão deixando de ser (ou deixaram de ser) sentidas como sinal, como mero reconhecimento. Os diálogos em torno de tais palavras não envolvem tradução (que então bastaria para resolver dúvidas), mas sim, significação.

Se refletirmos sobre a discussão de Vygotsky acerca da relação LM-LE (item 1.4.1), vemos, em relação a nossos dados, algumas divergências. Porém, encontramos também em sua discussão a possível resposta para essas divergências. Ao traçar uma analogia entre os conceitos cotidianos e científicos e a relação LM-LE, Vygotsky afirma que os conceitos cotidianos e a LM se desenvolvem por intermédio da *participação em práticas sociais concretas*, estando “impregnados de experiência” (noção que, como afirmamos, nos remete à de *‘pereživanie’*; item 1.3.2). Desta forma, os enunciados trazidos pelos alunos provêm de sua participação em práticas sociais concretas, estando impregnados de experiência. Suas tentativas de apreensão da LE ultrapassam o emprego do “aspecto semântico desenvolvido na LM”, mais se aproximando da própria experiência como a “matriz de significações” (Smolka e Pino<sup>223</sup>). Assim, a relação Sujeito-Objeto (a LE) não é direta, sendo, no início da aprendizagem, mediada pela LM. No entanto, em relação aos alunos desta pesquisa, essa etapa (por assim dizer), em alguns momentos parece ser seguida de outra, vinculada às experiências emocionalmente vivenciadas com a LE (que, se pensarmos na questão da experiência – *‘pereživanie’* -, está vinculada à situação social de desenvolvimento). E é na sala de aula, pois, que as experiências trazidas podem ser sistematizadas, organizadas.

Retomando nosso questionamento acerca da internalização (item 4.1.4)<sup>224</sup> a partir das palavras de Bakhtin acerca do discurso citado, podemos ver, nos episódios analisados,

---

<sup>223</sup> Observação realizada durante apresentação de trabalho no Seminário Interno do GPPL/FE/UNICAMP, em 2006.

<sup>224</sup> ‘Como na realidade, apreendemos o discurso de outrem? Como o receptor experimenta a enunciação de outrem na sua consciência, que se exprime por meio do discurso interior? Como é o discurso ativamente absorvido pela consciência e qual a influência que ele tem sobre a orientação das palavras que o receptor pronunciará em seguida? Encontramos justamente nas formas do discurso citado um documento objetivo que esclarece esse problema. Esse documento, quando sabemos lê-lo, dá-nos indicações, não sobre os processos subjetivo-psicológicos passageiros e fortuitos que se passam na “alma” do receptor, mas sobre

como os alunos apreendem as palavras de outrem, como as experimentam em sua consciência (ou, como elas entram em diálogo com suas palavras interiores), como respondem a elas (e não meramente as repetem), a sua influência sobre as palavras dos alunos e da professora. E, nesse processo dialógico (de compreensão, resposta, retomada, apreensão da palavra de outrem), acredito que podemos perceber a ‘dimensão’ argumentativa da fala privada, dado sempre haver ali ao menos um ponto de vista que se expressa, visto a compreensão e a retomada da palavra de outrem sempre implicarem uma tomada de posição avaliativo-valorativa, um juízo de valor; visto cada enunciado (bem como as próprias palavras) já conterem, intrinsecamente, um valor axiológico, um ponto de vista; dado o signo ser ideológico<sup>225</sup>. E, como os enunciados são sempre orientados ao outro, buscam agir sobre o outro (mesmo o sub-destinatário).

Vimos, pois, que esses alunos se engajam em atividades de linguagem. Tentam se comunicar. E quando há falhas ou rupturas, se interrompem, dobram-se sobre seu próprio dizer, examinam, refletem, indagam, comparam, etc., revelando um pouco do diálogo que ocorre no âmbito do discurso interior. Eles tentam se auto-corriger, reformular, encontrar uma maneira de realizar seu intuito discursivo e, por vezes, encontrar a forma que julgam correta (ou que julgam que a professora julga correta); afirmam e negam, perguntam e respondem. Dirigem-se ao outro e a ‘si mesmos’; momento em que percebemos que travam um diálogo com outros interlocutores, outros enunciados, outras vozes.

Observamos, pois, em nossos alunos, não mera disfluência, o comunicador deficiente (em comparação como o comunicador eficiente, que seria o falante nativo) ou um sujeito que monitora (no sentido de Krashen) a partir de uma capacidade inata. Se para Krashen a aquisição é um processo individual, que resulta de exposição a material lingüístico (que não é ‘barrado’ pelo filtro afetivo), nossos dados indicam um complexo processo de elaboração em diálogo com o outro (mesmo que seja o outro como função ou o

---

as tendências sociais estáveis características da apreensão ativa do discurso de outrem que se manifestam nas formas da língua’.

<sup>225</sup> Retomando Banks-Leite (2008), em cada enunciado “já existe também, intrinsecamente, um valor axiológico. O valor axiológico marca a subjetividade na linguagem, a não-neutralidade, a não-objetividade, a não informatividade, etc. (...) “Mesmo nas *palavras do léxico* encontra-se esse valor axiológico”.

outro imaginado). A constituição de conhecimento se dando intersubjetivamente, interdiscursivamente. Temos, assim, um sujeito que elabora (e não um indivíduo que utiliza o ‘Monitor’). E que elabora em diálogo, sempre no ‘espaço’ da intersubjetividade, mesmo quando não temos acesso a esse diálogo.

Tais constatações nos remetem ainda outra vez às formulações do Círculo. Nas palavras de Faraco (2005:14-15),

Para Voloshinov, assim como para Bakhtin, o conflito, o embate, a ruptura, a trombada, o equívoco, o mal-entendido, o desequilíbrio não são acidentes, ruídos perturbadores de uma ordem da cooperação, mas são constitutivos dos processos discursivos precisamente porque, pela inevitabilidade da heterogeneidade social e subjetiva, não há jamais a possibilidade da sobreposição absoluta das nossas semânticas.

Parece-nos que é no momento da suspensão, da hesitação, que vemos mais claramente a interconexão entre discurso interior (que acompanha cada ato nosso) e discurso externalizado. Desta forma, permitir que o aluno desenvolva suas reflexões em voz alta durante as interações em sala de aula é um dos aspectos que salientamos neste trabalho. Como vimos em alguns pontos de nossa análise, houve ‘espaço’ para que isso fosse realizado. Em determinados momentos, contudo, foi necessário que a professora-pesquisadora se auto-regulasse para não dar prontamente a resposta correta ao aluno ou corrigi-lo. Lembramos, assim, juntamente com Wertsch (1991:33) que estão também em jogo “fatores culturais, históricos e institucionais” e, acrescentamos, os processos discursivos. Não é preciso aqui retomar todas as pesquisas que já apontaram o padrão pergunta-resposta-avaliação, mais conhecido como IRA em ensino-aprendizagem de LEs. Se é na/pela linguagem que realizamos nossas reflexões e, se desejamos um processo de ensino-aprendizagem reflexivo, momentos de ‘silêncio’, suspensão, não devem ser coibidos ou abreviados (ou rapidamente preenchidos pelas respostas ‘corretas’ do professor) em sala de aula.

Acreditamos que deva haver espaço/tempo na sala de aula para a elaboração ‘individual’. Por outro lado, as dúvidas que emergiram geraram interlocução (e elaboração de conhecimento). Isso não teria ocorrido se a professora tivesse prontamente intervindo.

Vimos também o que ocorre quando o aluno tenta colocar a língua em funcionamento; quando, mesmo tentando usar aquilo que já ‘aprendeu’, sai das atividades e diálogos padronizados que usamos a partir de livros didáticos. Pudemos observar quando MA, por exemplo, enfrenta problemas, conflitos, ao sair das ‘fórmulas’ já praticadas, ao realmente querer contar algo à professora e não simplesmente responder a uma pergunta (cuja resposta muitas vezes já sabemos ou que implica simplesmente verificar se o aluno consegue usar determinada estrutura). Assim, da mesma forma que Smolka comenta (já em 1987:47-48) a respeito da leitura e escrita produzidas na escola, ou seja, “estéril e estática, porque baseada na repetição, na reprodução, na manutenção do *status quo*”, poderíamos nos perguntar se o mesmo não ocorre nas aulas de LE.

Em nossos dados, podemos ter pistas do processo de elaboração dos alunos (que vimos ser dialógico), saindo do esquema de repetição ou reprodução. Lembramos então de outro aspecto que Vygotsky apontou em suas pesquisas. Ao não se permitir que a criança se expressasse por meio da fala egocêntrica, ela cessava de agir, ela ‘paralisava’. De Guerrero, apoiando-se em Sokolov, afirma o mesmo em relação à memória semântica na fala interna.

Temos, pois, implicações importantes em relação a nosso fazer pedagógico. Se a fala privada nos permite perceber o processo de elaboração e de raciocínio em se fazendo, interromper esse processo e logo corrigir o aluno ou fornecer-lhe a resposta correta poderia interromper esse processo de conscientização, de reflexão? Ao receber prontamente a resposta correta o aluno poderá até repeti-la, mas estará sempre aprendendo? Poderá aprender ou não...

E, tendo em vista que Bakhtin menciona que “o grau de consciência, de clareza, de acabamento formal da atividade mental é diretamente proporcional ao seu grau de orientação social”, talvez nós, professores, devamos ouvir mais atentamente esses enunciados ‘marginalizados’ (a fala privada) e os colocarmos no centro da atenção para que, tendo um maior grau de orientação social, possam ser mais bem elaborados e ampliar seu raio de ação; para que deixem de ser apenas “impressões globais de enunciação”; para que, a depender de suas indagações ou inquietações, possam passar ao plano do conhecimento sistematizado.



Ao mesmo tempo, essa fala provocou alterações nos rumos planejados pela professora, ao colocar em relevo aspectos que eram importantes para os alunos. Desta forma, eles contribuíram ativamente para seu próprio desenvolvimento, o desenvolvimento da professora e da própria situação de ensino. Suas ações não foram restritas apenas ao que a professora, naquela situação de ensino, lhes possibilitava, mas seu raio de atuação em determinados momentos se ampliou, atingindo diversos âmbitos. Ao dialogarem ‘consigo mesmos’, os alunos assumiram diferentes posições enunciativas e diferentes papéis, colocando em circulação diferentes formas de compreender, de apreender, o objeto de conhecimento em questão. Por outro lado, como em toda situação interacional, algumas ações foram possibilitadas, ao passo que outras foram delimitadas, restringidas ou, talvez interditas.

As pesquisas envolvendo a fala egocêntrica (ou privada) reúnem evidências de como a linguagem estrutura a ação e o pensamento. E é somente na/pela linguagem que podemos planejar, antecipar, organizar, orientar, avaliar, monitorar, escolher entre diferentes opções, comparar, raciocinar, refletir, elaborar, nos auto-regular. Assim, nessa relação instável ou de constante tensão entre ‘interioridade’ e ‘exterioridade’, que em determinados momentos pode ser distinguida, durante a interação com o interlocutor presente (ou mesmo à distância), há sempre, concomitantemente, o diálogo com o sub-destinatário (em sentido amplo). Diálogo esse que, por vezes, repentinamente irrompe na cadeia discursiva em sala de aula.

Certamente um objeto de pesquisa que envolve a relação pensamento-linguagem é mergulhado em questionamentos sendo perseguidos desde a Antigüidade. Neste trabalho buscamos refletir sobre alguns aspectos de um ponto de vista que foi sendo construído ao longo desse trajeto. Outros pontos de vista poderão revelar ainda muitos outros aspectos, encontrar outras respostas e ainda mais perguntas. Em se tratando de questões relacionadas a linguagem e cognição, linguagem e aprendizagem, há, ainda, muito a ser refletido. Esse diálogo em torno da fala privada recebe, pois, aqui, seu acabamento provisório (porque dissemos o que podíamos até esse momento) e se abre a novos diálogos.

## REFERÊNCIAS

ALJAAFREH, A.; LANTOLF, J. P. Negative Feedback as Regulation and Second Language Learning in the Zone of Proximal Development. *The Modern Language Journal*, 78, p. 465-483, 1994.

AHMED, M. K. Speaking as Cognitive Regulation: A Vygotskian Perspective on Dialogic Communication. In: LANTOLF, J. P.; APPEL, G. (eds.) *Vygotskian Approaches to Second Language Research*. New Jersey: Ablex Publishing Corporation, 1994. p. 157-171.

\_\_\_\_\_. Private Speech: A cognitive tool in verbal communication. In: KIMURA, S.; LEONG, M. (eds.) *The Language Programs of the International University of Japan Working Papers*, v. 5. International University of Japan, 1994a. Disponível em <<http://www.iuj.ac.jp/faculty/mkahmed/privatespeech.html>>. Acesso em: 02 out. 2004.

ANTÓN, M.; DiCAMILLA, F. Socio-cognitive functions of L1 collaborative interaction in the L2 classroom. *The Canadian Modern Language Review*, v. 54, n. 3, p. 314-342, apr. 1998.

APPEL, G.; LANTOLF, J. P. Speaking as Mediation: A Study of L1 and L2 recall tasks. *The Modern Language Journal*, v. 78, n. 4, p. 437-452, 1994.

ARIEVITCH, L.; VEER, R. van der. Furthering the internalization debate: Gal'perin's contribution. *Human Development*, v. 38, n. 2, p. 113-130, 1995.

AUSUBEL, D. P.; NOVAK, J. D.; HANESIAN, H. *Psicologia Educacional*. RJ: Interamericana, 1980.

AUTHIER-REVUZ, J. *Entre a transparência e a opacidade: um estudo enunciativo do sentido*. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2004.

\_\_\_\_\_. *Palavras incertas: as não-coincidências do dizer*. Campinas: Ed. da Unicamp, 1998.

\_\_\_\_\_. Heterogeneidade(s) enunciativa(s). *Caderno de Estudos Lingüísticos*, v. 19, p. 25-42, jul./dez. 1990.

BAKHTIN, M.M. *O Freudismo*. Tradução Paulo Bezerra. São Paulo: Perspectiva, 2001[1927].

\_\_\_\_\_/Voloshinov, V. N. *Marxismo e filosofia da linguagem*. 9. ed. Tradução Michel Lahud e Yara Frateschi Vieira. São Paulo: Hucitec, 1999[1929].

\_\_\_\_\_. *Questões de literatura e de estética: a teoria do romance*. 3. ed. São Paulo: Unesp/Hucitec, 1993.

\_\_\_\_\_. *A estética da criação verbal*. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2000[1979].

\_\_\_\_\_. *Problemas da poética de Dostoiévski*. 3. ed. RJ: Forense Universitária, 2002[1929].

BANKS-LEITE, L. Discours argumentatif en classe d'histoire: stéréotypes et construction de connaissances, no prelo, Genève, Suisse.

\_\_\_\_\_. Teorias da argumentação, teorias da enunciação, tipologia de textos, seqüências. ANPEPP, XII. Natal, 2008. Anais do *XII Simpósio de Pesquisa e Intercâmbio Científico em Psicologia* da ANPEPP (Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Psicologia).

\_\_\_\_\_. O discurso argumentativo em aula de História: topoi, estereótipos e construção de conhecimento. Revista *Pro-posições*, v. 18, n. 3 (54), p. 109-129, set./dez. 2007.

\_\_\_\_\_. As dimensões interacionista e construtivista em Vygotsky e Piaget. *Cadernos CEDES*, n. 24, p. 25-31, mar. 1991.

\_\_\_\_\_. A atualidade da obra de Piaget para a reflexão pedagógica. In: SMOLKA, A. L. B. (org.) *Centenário de Nascimento de Piaget, Freinet, Vygotsky, Jakobson*. Campinas: Faculdade de Educação/UNICAMP, 1998. p. 9-20.

\_\_\_\_\_. As questões lingüísticas na obra de Jean Piaget: apontamentos para uma reflexão crítica. In: BANKS-LEITE, L. (org.) *Percursos Piagetianos*. São Paulo: Cortez, 1997. p. 207-223.

\_\_\_\_\_. *Aspectos argumentativos e polifônicos da linguagem da criança em idade pré-escolar*. 1996. Tese (Doutorado) – IEL, UNICAMP, Campinas.

\_\_\_\_\_. As interações sociais na perspectiva piagetiana. Caderno *Idéias*, Brasil, n. 20, p. 41-47, 1993.

BARROS, D. L. P. de. Procedimentos de reformulação: a correção. In: PRETI, D. (org.). *Análise de textos orais*. 4. ed. São Paulo: Humanitas, 1999. p. 129-156.

BENVENISTE, É. *Problemas de Lingüística Geral II*. 2. ed. Campinas: Pontes, 2006[1974].

BERK, L. E. Children's Private Speech: An Overview of theory and the status of research. In: DIAZ, R.; BERK, L. (Eds.) *Private Speech: from social interaction to self-regulation*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum, 1992. p. 17-53

\_\_\_\_\_. Why Children Talk to Themselves. *Scientific American*, p. 78-93, 1994.

\_\_\_\_\_. Relationship of elementary school children's private speech to behavioral accompaniment to task, attention, and task performance. *Developmental Psychology*, v. 22, n. 5, p. 671-680, Sep. 1986.

BERTUCCI, R. A. O Positivismo na teoria descritiva de Bloomfield. *Publication UEPG: Ciências Humanas, Ciências Sociais Aplicadas, Lingüística, Letras e Artes*. v. 16, n. 1, p. 67-82, 2008

BIVENS, J. A.; HANGSTROM, F. The representation of private speech in children's literature. In: DIAZ, R.; BERK, L. (Eds.) *Private Speech: From social interaction to self-regulation*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum, 1992. p. 159-177.

BORTOLETTO, M. *Ideologia animada: o desenho animado e a criança*. 2008. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, UNICAMP, Campinas.

BRAGA, D. B. Ensino de língua via leitura: uma abordagem interativa adotada na elaboração de material didático para auto-instrução. *Trabalhos em Lingüística Aplicada*, n. 30, p. 5-16, 1997.

BRAGA, D. B.; BUSNARDO, J. Metacognition and foreign language reading: fostering awareness of linguistic form and cognitive process in the teaching of language through text. *Linguas Modernas*, n. 2, p. 129-149, 1993.

BRAGA, E. dos S. *A constituição social da memória: Uma perspectiva histórico-cultural*. Ijuí/RS: Unijuí, 2000.

BRAGA, J. L. Comunicação: disciplina indiciária. Trabalho apresentado ao GT Epistemologia da Comunicação. *XVI ENCONTRO DA COMPÓS* (Associação Nacional dos Programas de Pós-Graduação em Comunicação), jun. 2007. Curitiba: Paraná. Disponível em <[http://www.compos.org.br/data/biblioteca\\_218.pdf](http://www.compos.org.br/data/biblioteca_218.pdf)>. Acesso em: 12 set. 2008.

BRAIT, B. Alteridade, dialogismo, heterogeneidade: nem sempre o outro é o mesmo. In: *Estudos Enunciativos no Brasil: Histórias e Perspectivas*. Campinas: Pontes/ São Paulo: Fapesp, 2001. p. 7-25.

BRONCKART, J.-P. *Atividades de Linguagem, textos e discursos*. São Paulo: EDUC, 1999.

BROOKS, F.B.; DONATO, R.; McGLONE, J. V. When are they going to say it right? Understanding Learner Talk during Pair-Work Activity. *Foreign Language Annals*, v. 30, n. 4, p. 524-536, 1997.

BROWN, H. D. *Principles of Language Learning and Teaching*. 3. ed. Englewood Cliffs, N.J.: Prentice Hall, 1994.

BRUNER, J. *Child's talk: learning to use language*. New York: W. W. Norton, 1983.

BUSNARDO, J.; BRAGA, D. B. Language and power: on the necessity of rethinking English language pedagogy in Brazil. . In SAVIGNON S. J. & BERNIS M.S. (eds). *Initiatives in communicative language teaching II: a book of readings*. Addison Wesley, 1987. p. 15-32.

CALIL, E. Modalizações autonímicas como marcas de subjetividade em processos de criação. *Revista Intercâmbio*, volume XV. São Paulo, LAEL/PUC/SP, 2006. Disponível em <<http://www.pucsp.br/pos/lael/intercambio/pdf/calil.pdf>>. Acesso em: 28 mar. 2009.

CARROLL, S.; SWAIN, M. Explicit and Implicit Negative Feedback: an Empirical Study of the Learning of Linguistic Generalizations. *Studies in Second Language Acquisition*, n. 15, p. 357-386, 1993.

CARVALHO, M. A. S. R. de. *O papel da Língua Materna na interação professor-aluno de Língua Inglesa*. 2003. 90f. Dissertação (Mestrado em Lingüística Aplicada) – Universidade de Taubaté, Taubaté, SP.

CASTILHO, A. T. de; PRETTI, D. *A linguagem falada culta na cidade de São Paulo: Diálogos entre dois informantes*. V. II. São Paulo: T. A. Queiroz/FAPESP, 1987.

CASTRO, S. T. R. de. Transpondo as barreiras da língua materna na expressão oral (e escrita) em língua estrangeira: um estudo com alunos de inglês de um curso de Letras. In: CASTRO, S. T. R. de. (Org.). *Pesquisas em Lingüística Aplicada: novas contribuições*. Taubaté: Cabral, 2003. p. 67-90.

\_\_\_\_\_. Aprendizagem de línguas estrangeiras em contextos escolares: o papel da língua materna no processo. In: SILVA, E. R. da (Org.). *Texto e Ensino*. Taubaté: Cabral, 2002. p. 149-159.

CEIA, C. Ação. In: *E-Dicionário de Termos Literários*, 2005. Disponível em: <<http://www2.fcsh.unl.pt/edtl/verbetes/D/drama.htm>> Acesso em: 04 set. 2008.

CENTENO-CORTÉS, B. *Private Speech in the Second Language Classroom: its role in internalization and its link to social production*. 2003. Tese (Doutorado) - The Pennsylvania State University, USA (texto enviado pela pesquisadora).

CENTENO-CORTÉS, B.; JIMÉNEZ-JIMÉNEZ, A. F. Problem Solving Tasks in a foreign language. *International Journal of Applied Linguistics*, v.14, n. 1, p. 7-35, jan. 2004.

CHAFE, W. L. Language and consciousness. *Language*, v. 50, n. 1, p. 111-133, mar. 1974.

CHAIKLIN, S. The Zone of Proximal Development in Vygotsky's Analysis of Learning and Instruction. In: Kozulin, A., Gindis, B., Ageyev, V. & Miller, S. (Eds.) *Vygotsky's Educational Theory and Practice in Cultural Context*. Cambridge: Cambridge University Press, 2003.

CHOMSKY, N. Linguistic contributions to the study of mind (Future). In: CHOMSKY, N. *Language and Mind*. San Diego: Harcourt Brace Jovanovich, 1968. Disponível em: <<http://www.marxists.org/reference/subject/philosophy/works/us/chomsky.htm>>. Acesso em: 20 dez. 2008.

\_\_\_\_\_. A Review of B. F. Skinner's *Verbal Behavior*. In: JAKOBOVITS, L. A.; MIRON, M. S. (eds.). *Readings in the Psychology of Language*, Prentice-Hall, 1967 [1959], p. 142-143. Disponível em: <<http://www.ling.uni-potsdam.de/~rvogel/grundlagen/nc59.pdf>>. Acesso em: 16 dez. 2008.

CLOT, Y. *A função psicológica do trabalho*. Tradução Adail Sobral de 'La fonction psychologique du travail', Presses Universitaires de France, 1999. Petrópolis: Vozes, 2006.

\_\_\_\_\_. Vygotsky : para além da Psicologia Cognitiva. Revista *Pro-Posições*, v. 17, n. 2 (50), p. 19-30, maio/ago. 2006a.

\_\_\_\_\_. Palestra proferida durante o *Ciclo de Conferências "Vigotski e a elaboração de uma Psicologia Geral"*, na Faculdade de Educação/UNICAMP, promovida pelo grupo de pesquisa Pensamento e Linguagem (GPPL), 2006b.

\_\_\_\_\_. L'autoconfrontation croisée en analyse du travail: l'apport de la théorie bakhtinienne du dialogue. In: FILLIETTAZ, L.; BRONCKART, J. P. *L'analyse des actions et des discours en situation de travail : Concepts, méthodes et applications*. Peeters: Louvain-la-neuve, 2005 (draft enviado pelo autor).

CLOT, Y. In : Entrevista com Yves Clot. *Psicologia da Educação*, n. 20, p. 155-160, 2005a. Entrevista concedida a Ana Raquel Machado.

CLOT, Y.; FAÏTA, D.; FERNANDES, G.; SCHELLER, L. Entretien en autoconfrontation croisée: une méthode en clinique de l'activité. *PISTES*, v. 2, n. 1, maio 2000.

CORACINI, M. J. R. F. Língua estrangeira e língua materna: uma questão de sujeito e identidade. In: CORACINI, M. J. (Org.). *Identidade & Discurso: (des)construindo subjetividades*. Campinas, SP: Unicamp; Chapecó: Argos, 2003. p. 139- 159.

\_\_\_\_\_. (org.). *O Jogo Discursivo na Aula de Leitura* (língua materna e língua estrangeira). Campinas: Pontes, 1995.

CORDER, The Significance of Learner's Errors. *IRAL* (International Review of Applied Linguistics in Language Teaching), v. 5, n. 4, p. 161-170, nov. 1967. Disponível em: <[http://eric.ed.gov/ERICDocs/data/ericdocs2sql/content\\_storage\\_01/0000019b/80/33/e3/75.pdf](http://eric.ed.gov/ERICDocs/data/ericdocs2sql/content_storage_01/0000019b/80/33/e3/75.pdf)> . Acesso em: 05 jan. 2009.

CRAIG, C. *Second Language Classrooms: Research on Teaching and Learning*. Cambridge: Cambridge University Press, 1988.

CRISTOVÃO, V. L. *L1 co-construindo L2?: o real x o possível*. 1996. 140 f. Dissertação (Mestrado em Lingüística Aplicada) - LAEL/PUC, São Paulo.

DAMIÃO, S. M. *Desenho e redesenho de um curso instrumental de inglês mediado pela construção de um site: uma experiência com tecnologia*. 2006. Tese (Doutorado em Lingüística Aplicada e Estudos da Linguagem) – IEL, PUC, São Paulo.

DANIELS, H.; LEADBETTER, J.; WARMINGTON, P.; EDWARDS, ; MARTIN, D.; POPOVA, A.; APOSTOLOV, A.; MIDDLETON, D.; BROWN, S. Learning in and for multi-agency working. *Oxford Review of Education*, v. 33, n. 4, p. 521-538, set. 2007.

de GUERRERO, M. C. M. Early stages of L2 inner speech development: what verbal reports suggest. *International Journal of Applied Linguistics*, v. 14, n. 1, p. 92-112, jan. 2004.

\_\_\_\_\_. Form and Functions of Inner Speech in Adult Second Language Learning. In: LANTOLF, J. P.; APPEL, G. (eds.) *Vygotskian Approaches to Second Language Research*. New Jersey: Ablex, 1994. p. 83-115.

DELIBO, J. A. *Formação e prática do professor de inglês: repensando o espaço da língua materna*. 1999. 198f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade de São Paulo, São Paulo.

DELLARI, A. Jr. *Consciência e Linguagem na constituição da subjetividade*. 2000. 224 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, UNICAMP, Campinas.

DIAZ, R. M. Methodological concerns in the study of private speech. In: DIAZ, R. M.; BERK, L. E. (eds.) *Private Speech: from social interaction to self-regulation*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, 1992. p. 55-81.

DIAZ, R. M.; BERK, L. E. (eds.) *Private Speech: from social interaction to self-regulation*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, 1992.

DiCAMILLA, F. J.; ANTON, M. Repetition in the collaborative discourse of L2 learners: a vygotskian perspective. *The Canadian Modern Language Review*, v. 53, n. 4, p. 609-33, 1997.

\_\_\_\_\_. Private speech: a study of language for thought in the collaborative interaction of language learners. *International Journal of Applied Linguistics*, v. 4, n. 1, p. 36-69, jan. 2004.

DOLZ, J.; SCHNEUWLY, B. Gêneros e progressão em expressão oral e escrita – Elementos para reflexões sobre uma experiência suíça (Francófona). In: ROJO, R. H. R.; CORDEIRO, G. S. (orgs./trads). *Gêneros Orais e Escritos na Escola*. Campinas: Mercado de Letras, 2004. p. 41-70.

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

DUCROT, O. (2003) Argumentação retórica e argumentação lingüística. Tradução de Roberto L. Baronas e Fábio C. Montanheiro. *Revista Polifonia*. Cuiabá: UFMT, 2004. Disponível em: <<http://www.digitalart.inf.br/ufmt/arquivos/artigos/15.pdf>>. Acesso em: 27 març. 2009.

\_\_\_\_\_. Quelques raisons de distinguer “locuteurs” et “énonciateurs”. *Polyphonie – linguistique et littéraire*, n. 3, p. 19-41, maio 2001. Disponível em <[http://www.hum.au.dk/romansk/polyfoni/Polyphonie\\_III/Oswald\\_Ducrot.htm](http://www.hum.au.dk/romansk/polyfoni/Polyphonie_III/Oswald_Ducrot.htm)>. Acesso em: 26 fev. 2009.

\_\_\_\_\_. Argumentação e topoi argumentativos. In: GUIMARÃES, E. (Ed.). *História e sentido na linguagem*. Campinas: Pontes, 1989. p. 13-38.

\_\_\_\_\_. *Polifonia y Argumentación*. Cali, Colombia: Impresora Feriva Ltda, 1988.

\_\_\_\_\_. *O Dizer e o Dito*. SP: Pontes, 1987[1984].

DUDLEY-EVANS E.; ST. JOHN, M.J. *Developments in English for Specific Purposes: A multi-disciplinary approach*. Cambridge: Cambridge University Press, 1998.

DUNCAN, R.M.; CHEYNE, J.A. ‘Incidence and functions of self-reported private speech in young adults: A self-verbalization questionnaire’, *Canadian Journal of Behavioural Science*, v. 31, n. 2, p. 133-136, 1999. Disponível em <[http://findarticles.com/p/articles/mi\\_qa3717/is\\_199904/ai\\_n8844195/pg\\_1](http://findarticles.com/p/articles/mi_qa3717/is_199904/ai_n8844195/pg_1)>. Acesso em: 16 jan. 2008.

DUNCAN, R. M.; PRATT, M. W. Microgenetic change in the quantity and quality of preschoolers’ private speech. *International Journal of Behavioral Development*, v. 20, n. 2, p. 367-383, febr. 1997.



DUNN, W. E.; LANTOLF, J. P. Vygotsky's Zone of Proximal Development and Krashen's *i + 1*: Incommensurable Constructs; Incommensurable Theories. *Language Learning*, v. 48, n. 3, p. 411-422, sept. 1998.

EHRICH, J. F. Vygotskian Inner Speech and the Reading Process. *Australian Journal of Educational & Developmental Psychology*, v. 6, p. 12-25, 2006. Disponível em <[http://www.newcastle.edu.au/group/ajedp/Archive/Volume\\_6/v6-ehrich.pdf](http://www.newcastle.edu.au/group/ajedp/Archive/Volume_6/v6-ehrich.pdf)>. Acesso em: 28 abr. 2008.

ELLIS, R. The Interactional Hypothesis: A Critical Evaluation. Paper presented at the *REGIONAL LANGUAGE CENTRE SEMINAR*, Singapore, 1991. Disponível em <[http://eric.ed.gov/ERICDocs/data/ericdocs2sql/content\\_storage\\_01/0000019b/80/23/3b/17.pdf](http://eric.ed.gov/ERICDocs/data/ericdocs2sql/content_storage_01/0000019b/80/23/3b/17.pdf)>. Acesso em: 02 jan. 2009.

EMERSON, C. The Outer Word and Inner Speech: Bakhtin, Vygotsky, and the Internalization of Language. *Critical Inquiry*, v. 10, n. 2, p. 245-264, 1983.

ERICKSON, F. Prefácio. In: COX, M. I. P.; ASSIS-PETERSON, A. A. de A. (Org.). *Cenas de sala de aula*. Campinas: Mercado de Letras, 2001. p. 9-18.

FARACO, C. A. O estatuto da análise e interpretação dos textos no quadro do Círculo de Bakhtin. Conferência no *1º ENCONTRO INTERNACIONAL DO INTERACIONISMO SOCIODISCURSIVO*, PUC/SP, 2006.

\_\_\_\_\_. Interação e Linguagem: balanço e perspectivas. Conferência de encerramento do *CONGRESSO INTERNACIONAL LINGUAGEM E INTERAÇÃO*, UNISINOS, 2005. Disponível em <[http://www.pucsp.br/isd/artigos/Interacao\\_e\\_Linguagem\\_Faraco.pdf](http://www.pucsp.br/isd/artigos/Interacao_e_Linguagem_Faraco.pdf)>. Acesso em: 16 jan. 2009.

\_\_\_\_\_. *Linguagem e Diálogo*. As idéias lingüísticas do Círculo de Bakhtin. Curitiba: Criar, 2003.

FÁVERO, L. L.; ANDRADE, M. L. C. V. O.; AQUINO, Z. G. O. *Oralidade e escrita: perspectivas para o ensino de língua materna*. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2000.

FERNYHOUGH, C. ; RUSSELL, J. Distinguishing one's own voice from those of others: A function of private speech? *International Journal of Behavioral Development*, v. 20, n. 4, p. 651-665, 1997.

FERREIRA, Marília Mendes. *A fala (não tão) privada em interações de alunos realizando atividades orais em língua estrangeira (inglês)*. 2000. Dissertação (Mestrado em Estudos da Linguagem) – IEL, UNICAMP, Campinas.

FIRTH, A.; WAGNER, J. On Discourse, Communication, and (some) Fundamental Concepts in SLA Research. *The Modern Language Journal*, v. 81, n. 3, p. 285-300, 1997.

- FLAVELL, J. H. Le Langage Privé. *Bulletin de Psychologie*, 19, p. 698-701, 1966.
- FONTANA, R. C. Trabalho e subjetividade. Nos rituais da iniciação, a constituição do ser professora. *Cad. CEDES*, v. 20, n. 50, p. 103-119, abr. 2000.
- FRANCHI, C. Linguagem – Atividade Constitutiva. *Almanaque* n. 5, Cadernos de Literatura e Ensino. SP: Brasiliense, 1977.
- FRANÇA, M. O trabalho de recepcionista de guichê de hospital público universitário: o ponto de vista teórico-metodológico de uma Comunidade Dialógica de Pesquisa. *Laboreal*, v. II, n. 1, jul. 2006. Disponível em <<http://laboreal.up.pt/revista/artigo.php?id=37t45nSU547112352152895551>>. Acesso em: 25 março 2009.
- FRAUENGLASS, M.; DIAZ, R. M. Self-regulatory functions of children's private speech: a critical analysis of recent challenges to Vygotsky's theory. *Developmental Psychology*, v. 21, n. 2, p. 357-364, mar. 1985.
- FRAWLEY, W.; LANTOLF, J. P. Second language discourse: A Vygotskian perspective. *Applied Linguistics*, v. 6, n. 1, p. 19-44, 1985.
- FRAWLEY, W.; LANTOLF, J. P. Private Speech and self-regulation: A commentary on Fraueglass and Diaz. *Developmental Psychology*, 22, p. 706-708, 1986.
- FRAWLEY, W. *Vygotski e a ciência cognitiva: linguagem e integração das mentes social e computacional*. Tradução de Marcos Domingues. Porto Alegre: Artes Médicas, 2000[1997].
- \_\_\_\_\_. The Cross-Language Study of Private Speech. *FIRST CONFERENCE FOR SOCIO-CULTURAL RESEARCH: Symposium on Private Speech and Self-Regulation*, Madrid, 1992. (draft do autor)
- FREITAS, Ana Paula de. *Zona de Desenvolvimento Proximal: A problematização do conceito através de um estudo de caso*. 2001. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, UNICAMP, Campinas.
- FRIEDRICH, J. La discussion du langage intérieur par L.S. Vygotskij. *Langue Française*, n. 132, p. 57-71, 2001.
- FRY, P. S. Assessment of Private and Inner Speech of Older Adults in Relation to Depression. In: DIAZ, R. M.; BERK, L. E. (eds.) *Private Speech: From Social Interaction to Self-Regulation*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, 1992. p. 267-284.

GARCIA, N. J. Apresentação. In VYGOTSKY, L. S. *Pensamento e Linguagem*. Disponível em <<http://www.ebooksbrasil.org/nacionais/acrobatebook.html>> Acesso em: 07 set. 2008.

GERALDI, J. W. Palavras escritas, indícios de palavras ditas. *Linguagem em (Dis)curso*, Tubarão, v. 3, Número Especial, p. 09-25, 2003.

\_\_\_\_\_. *Linguagem, Interação e Ensino*. 1990. Tese (Doutorado) - IEL, UNICAMP, Campinas.

\_\_\_\_\_. *Portos de Passagem*. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1991

GINZBURG, C. *Mitos, Emblemas e Sinais*. São Paulo: Companhia das Letras, 1939/1989.

GIRBAU, D. A Sequential Analysis of Private and Social Speech in Children's Dyadic Communication. *The Spanish Journal of Psychology*, v. 5, n. 2, p. 110-118, 2002.

\_\_\_\_\_. El lenguaje privado y social en la comunicación referencial ecológica infantil. *Anuario de Psicología*, p. 59-75, 1997. Disponível em <<http://www.raco.cat/index.php/AnuarioPsicologia/article/viewFile/61368/96241>>. Acesso em: 28 set. 2007.

GÓES, M. C. R. A. A construção do conhecimento e o conceito de zona de desenvolvimento proximal. In: MORTMER, E. F.; SMOLKA, A. L. B. (orgs.). *Linguagem, Cultura e Cognição*. Belo Horizonte: Autêntica, 2001. p. 77-88.

\_\_\_\_\_. A abordagem microgenética na matriz histórico-cultural: uma perspectiva para o estudo da constituição da subjetividade. *Cadernos CEDES*. Campinas: Papyrus, v.20, n. 50, p. 9-25, abr. 2000.

\_\_\_\_\_. A formação do indivíduo nas relações sociais: contribuições teóricas de Lev S. Vigotski e Pierre Janet. *Educação e Sociedade*, Revista Quadrimestral de Ciência da Educação/Centro de Estudos Educação e Sociedade (CEDES), ano XXI, n. 71, p. 116-131, jul. 2000(a),

GOUDENA, P. P. The social nature of Private Speech of preschoolers during problem solving. *International Journal of Behavioral Development*, n. 10, n. 2, p. 187-206, 1987.

GOULART, C. M. A. Enunciar é argumentar: analisando um episódio de uma aula de História. *Revista Pro-Posições* (Unicamp), v. 18, n. 3(54), p. 93-108, set/dez. 2007.

\_\_\_\_\_. Letramento e polifonia: aspectos discursivos do processo de alfabetização. *Revista Brasileira de Educação*, p. 5-19, 2001.

\_\_\_\_\_. Aprendizagem, conhecimento e linguagens sociais. Palestra proferida na FE/Unicamp, no *Ciclo de Palestras "Linguagem, Discurso e Conhecimento"*, sob organização do GPPL (Grupo Pensamento e Linguagem), 23 abr. 2009.

GOULART, C. M. A; SALOMÃO, S. R. Argumentação a partir dos estudos de Bakhtin: em busca de contexto teórico e de balizadores para a análise de interações discursivas em sala de aula. ANPEPP, 2004. *Anais do X Simpósio de Pesquisa e Intercâmbio Científico da ANPEPP* (Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Psicologia), p. 31-32.

GREGG, K. Krashen's Monitor and Occam's razor. *Applied Linguistics*, v. 5, n. 2, 1984.

GRÉSILLON, Almuth. «Le langage de l'ébauche: parole intérieure extériorisée», [En ligne]. *Langages* n. 147, p. 19-38, 2006. Disponível em <<http://www.item.ens.fr/index.php?id=14034>>. Acesso em: 23 jan. 2008.

GRIGOLETTO, M. Um dizer entre fronteiras: o discurso de professores e futuros professores sobre a língua inglesa. *Trabalhos em Lingüística Aplicada*, Campinas, v. 41, p. 39-50, 2003.

\_\_\_\_\_. Interação em aula de leitura: a atuação do aluno nas margens e no centro da construção da significação. *Trabalhos em Lingüística Aplicada*, v. 29, p. 85-96, jan/jun. 1997.

HADLEY, A. Omaggio. *Teaching Language in Context*. Boston/MA: Heinle & Heinle, 1993.

HARMER, J. *The Practice of English Language Teaching*. Longman, 1991.

HAWKINS, E. W. Foreign Language Study and Language Awareness. *Language Awareness*, v. 8, n. 3/4, p. 124-142, 1999.

HERMANS, H.J.M.; DIMAGGIO, G. Self, identity, and globalization in times of uncertainty: A dialogical approach. *Review of General Psychology*, n. 11, p. 31-61, 2007.

HERMANS, H. J. M. The Dialogical Self: Toward a Theory of Personal and Cultural Positioning. *Culture & Psychology*, v. 7, n. 3, p. 243-281, 2001.

HUTCHINSON, T.; WATERS, A. *English for Specific Purposes - a learning-centred approach*. Cambridge: Cambridge University Press, 1987.

JIE, LAN. An effective strategy for internalizing language – inner speech. FOURTH INTERNATIONAL CONFERENCE ON ELT, 2004. China. Disponível em <<http://www.celea.org.cn/pastversion/lw/pdf/lanjie.pdf>>. Acesso em: 08 mar. 2008.

JOHN-STEINER, V. Private speech among adults. In DIAZ, R. e BERK, L. (eds.), *Private speech: from social interaction to self-regulation*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum, 1992, p. 285-296.

\_\_\_\_\_. The road to competence in an alien land: a Vygotskian perspective on bilingualism. In: WERTSCH, J. V. (Ed.) *Culture, Communication and Cognition*. Cambridge: Cambridge University Press, 1985. p. 348-371.

JOHN-STEINER, V.; MAHN, H. Sociocultural Approaches to Learning and Development: A Vygotskian Framework. *Educational Psychologist*, v. 21, n. 3/4, p. 191-206, 1996.

JOHN-STEINER, V.P.; TATTER, P. An interactionist model of language development. In: BAIN, B. (Ed.) *The sociogenesis of language and human conduct*. New York: Plenum, 1983. p. 79-97.

JUNEFELT, K. *Rethinking Egocentric Speech: Towards a New Hypothesis*. New York: Nova Science, 2007.

KESSELRING, T. *Jean Piaget*. Caxias do Sul: EDUCS, 2008.

KINGINGER, C. Defining the Zone of Proximal Development in US Foreign Language Education. *Applied Linguistics*, v. 23, n. 2, p. 240-261, 2002. Disponível em <<http://appliedjournals.oxfordjournals.org/cgi/reprint/23/2/240>> Acesso em: 07 jan. 2009.

KOCH, I. G. V. A construção de objetos do discurso. *ALED (Revista Latinoamericana de Estudos do Discurso)*, v. 2, n. 1, p. 7-20, 2002.

KOHLBERG, L.; YAEGAR, J. ; HJERTHOLM, E. Private Speech: four studies and a review of theories. *Child Development*, 39(3), p. 691-736, sep. 1968.

KRAMSCH, C.; THORNE, S. L. Foreign language learning as global communicative practice. In BLOCK, D.; CAMERON, D. (Eds.). *Globalization and language teaching*, 2002, p. 83-100. London: Routledge. Draft disponível em: <<http://language.la.psu.edu/~thorne/KramSchThorne.html>>. Acesso em: 10 jan. 2009.

KRASHEN, S. D. Applying the Comprehension Hypothesis: some suggestions. 2004; *International Journal of Language Teaching*. v.1, p. 21-29, 2004. Disponível em: <[http://www.sdkrashen.com/articles/eta\\_paper/index.html](http://www.sdkrashen.com/articles/eta_paper/index.html)>. Acesso em: 27 dez. 2008

\_\_\_\_\_. *Comprehensible Output*, 1998. Disponível em: <[http://www.sdkrashen.com/articles/comprehensible\\_output/all.html](http://www.sdkrashen.com/articles/comprehensible_output/all.html)>. Acesso em: 30 dez. 2008.

\_\_\_\_\_. *Principles and Practice in Second Language Acquisition*. Oxford: Pergamon, 1982.

\_\_\_\_\_. *The input hypothesis: Issues and implications*. London: Longman, 1985.

\_\_\_\_\_. *Second language acquisition and second language learning*. Pergamon, 1981.

\_\_\_\_\_. Mensagem enviada à lista de discussão FLTeach, 28 set. 1999. Disponível em: <<http://listserv.acsu.buffalo.edu/cgi-bin/wa?A2=ind9909&L=flteach&D=0&P=1583504>> Acesso em: 07 set. 2008.

KRONK, C. M. Private speech in adolescents. *Adolescence Magazine*, v. 29, nº116, p. 781-804, 1994. Disponível em: <<http://www.encyclopedia.com/doc/1G1-16477229.html>>. Acesso em: 05 set. 2008.

LANTOLF, J. P.; YÁÑEZ, M. C. Talking yourself into Spanish: Intrapersonal communication and second language learning. *Hispania*, v. 86, n. 1, p. 97-109, mar. 2003.

LANTOLF, J. P. Intrapersonal communication and internalization in the second language classroom. In KOZULIN, A.; AGEEV, V. S.; MILLER, S.; GIDIS, B. (Eds.). *Vygotsky's Educational Theory in Cultural Context*. Cambridge: Cambridge University Press, 2003. p. 349-370.

\_\_\_\_\_. (Ed.) *Sociocultural Theory and Second Language Learning*. Oxford: Oxford University Press, 2000.

\_\_\_\_\_. The function of language play in the acquisition of L2 Spanish. In: PÉREZ-LEROUX, A.; GLASS, W. R. (Eds.). *Contemporary perspectives on the acquisition of Spanish*, Somerville, MA: Cascadilla, 1997. p. 3-24.

\_\_\_\_\_. SLA Theory Building: Letting All the Flowers Bloom. *Language Learning*, v. 46, n. 4, p. 713-749, dec. 1996.

LANTOLF, J. P. & THORNE, S. L. Sociocultural Theory and Second Language Acquisition. In: PATTEN, B. van ; WILLIAMS, J. (Eds.). *Explaining Second Language Acquisition*. Cambridge: Cambridge University Press, 2007. p. 201-224

LANTOLF, J. P.; POEHNER, M. E. Language Proficiency or Symbolic Capability: A Dialectical Perspective. *CALPER Working Paper Series*, 2007. Disponível em <<http://language.la.psu.edu/~thorne/>>. Acesso em: 09 jan. 2009.

LANTOLF, J. P.; APPEL, G. (eds.) *Vygotskian Approaches to Second Language Research*. New Jersey: Ablex, 1994.

LANTOLF, J. P.; FRAWLEY, W. Second language performance and Vygotskian psycholinguistics: Implications for L2 instruction. In: MANNING, A.; MARTIN, P.;

McCALLA, K. (Eds.). THE TENTH LACUS FORUM, 1983, p. 235-440. Columbia, SC: Hornbeam.

LAPLANE, A. F. Interação e silêncio na sala de aula. *Cadernos CEDES*, 50, ano XX, p. 55-69, abr. 2000.

LAVE, J.; WENGER, E. *Situated Learning: Legitimate Peripheral Participation*. Cambridge: Cambridge University Press, 1991.

LEE, Jina. Dialogic aspect of private speech: A study of interactional dynamics of adult bilinguals' private speech. *CONFERENCE LANGUAGE IN ACTION – Vygotsky and Leontievian Legacy Today*. Jyväskylä, Finland, June, 2006.

LEITÃO, S.; BANKS-LEITE, L. Argumentação na linguagem infantil: algumas abordagens. In: DEL RÉ, A. (org) *Aquisição da linguagem - uma abordagem psicolinguística*. São Paulo: Contexto, 2006. p. 45-61.

LEITÃO, S. Processos de construção do conhecimento: a argumentação em foco. *Revista Pro-posições*, v. 18, n. 3 (54), p. 75-92, set./dez, 2007.

\_\_\_\_\_. Argumentação e Processos de Construção do Conhecimento. In: KRONMÜLLER, E.; CORNEJO, C. *Ciencias de la Mente: Aproximaciones desde Latinoamérica*. Santiago, Chile: JCSáez Editor, 2007a. (draft enviado pela autora)

\_\_\_\_\_. Arguing and Learning. In: LIGHTFOOT, C.; LYRA, M.C.D.P. ; VALSINER, J. (Eds.). *Challenges and strategies for studying human development in cultural contexts*, 2007b.

\_\_\_\_\_. Argumentação e construção do conhecimento: a dimensão auto-reguladora da argumentação. X ANPEPP, 2004. *Anais do X Simpósio de Pesquisa e Intercâmbio Científico da ANPEPP*, p. 33-34.

\_\_\_\_\_. The potential of argument in knowledge building. *Human Development*, v. 43, n. 6, p. 332-360, 2000.

\_\_\_\_\_. O Potencial da Argumentação no desenvolvimento meta-cognitivo. IV CONGRESSO BRASILEIRO DE PSICOLOGIA DO DESENVOLVIMENTO, João Pessoa, Brasil, 2003.

LEITÃO, S; ALMEIDA, E. G. da S. A produção de contra-argumentos na escrita infantil. *Revista Psicologia: Reflexão e Crítica*, 2000, 13(3), p. 351-361.

LEONTIEV, A. N. *Psychology and the Language Learning Process*. Oxford: Pergamon, 1981.

LEONTIEV, A. A.; RYABOVA, T. V. The phase structure of the speech act and the nature of plans. *Journal of Russian and East European Psychology*, v. 41, n. 3, p. 33-38, May-June 2003. Tradução em inglês de “Fazovaia struktura rechevogo akta i priroda planov,” *Planyi i modeli budushchego v rechi (materiali k obsuzhdeniiu)* [Plans and Models of the Future in Speech (Material for Discussion)], p. 27–32. Tbilisi: Metsniereba, 1970. Disponível em: <<http://www2.fcsh.unl.pt/psicolinguistica/docs/5Akhutina.pdf>>. Acesso em: 08 jan. 2009.

LIER, L van. From input to affordance: social-interactive learning from an ecological perspective. In: LANTOLF, J. P. (Ed.) *Sociocultural Theory and Second Language Learning*. Oxford: Oxford University Press, 2000. p. 245-259.

\_\_\_\_\_. *Introducing Language Awareness*. UK: Penguin, 1995a.

\_\_\_\_\_. The use of L1 in L2 classes. *Babylonia* (Switzerland), 1995b. (artigo enviado pelo autor)

LIGHTBOWN, P. M.; SPADA, N. *How Languages are Learned*. Oxford: Oxford University Press, 1993.

LIMA, A. P. de. *Visitas Técnicas: um processo de "conciliação" escola-empresa*. 2008. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada) – LAEL, PUC, São Paulo.

LURIA, A. R. *Pensamento e linguagem: as últimas conferências de Luria*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1986.

\_\_\_\_\_. Verbal regulation of mind. In COLE, M.; COLE S. (eds.) *The Making of Mind: A personal account of Soviet Psychology*. 5. ed., Cambridge: Harvard University Press, 1994, p. 104-119.

\_\_\_\_\_. Inner Speech and the cerebral organization of the regulative function of speech. In: WERTSCH, J. V. (Ed.). *Language and Cognition*. Washington, DC: John Wiley & Sons, 1982. p. 247-257.

MACARO, E. *The role of L1 in the acquisition of L2*. Proceedings of a seminar held on 2 July 2001, at St Hilda's College, University of Oxford.

MACKERETH, G. Making Connections in a Multi-Cultural Foreign Language E-Classroom. Disponível em: <<http://www.core-ed.net/efellows04/gayleen/research/knowledge.html>>. Acesso em: 07 mar. 2008.

MAGAKIAN, J. L. Langage, discours et initiation du changement stratégique : de l'intersubjectivité à l'intrasubjectivité. XIIème CONFERENCE DE L'ASSOCIATION INTERNATIONALE DE MANAGEMENT STRATEGIQUE. Les Côtes de Carthage du XIIème Conférence de l'Association Internationale de Management Stratégique, 2003.



Disponível em: <[http://www.strategie-aims.com/tunis/communications/CSP\\_9b.pdf](http://www.strategie-aims.com/tunis/communications/CSP_9b.pdf)>.  
Acesso em: 20 jan. 2008.

MAHN, H.; JOHN-STEINER, V. Developing the affective ZPD. *III CONFERÊNCIA DE PESQUISA SÓCIO-CULTURAL*, 2000. Campinas, UNICAMP. Anais... [s. p.] Disponível em: <<http://www.fae.unicamp.br/br2000/indit.htm>>. Acesso em: 14 out. 2008.

MARCUSCHI, L. A. *Fenômenos da linguagem: reflexões semânticas e discursivas*. Rio de Janeiro: Lucerna, Série Dispersos, 2007.

\_\_\_\_\_. *Análise da Conversação*. São Paulo: Ática, 1999.

MARKOVÁ, I. On “the inner Alter” in Dialogue. *International Journal for Dialogical Science*, v. 1, n. 1, p. 125-147, 2006. Disponível em:  
[http://ijds.lemoyne.edu/journal/1\\_1/index.html](http://ijds.lemoyne.edu/journal/1_1/index.html) . Acesso em: 26 jun 2008.

McCAFFERTY, S. G. The Use of Private Speech by Adult ESL Learners at Different Levels of Proficiency. In: LANTOLF, J. P.; APPEL, G. (eds.) *Vygotskian Approaches to Second Language Research*. New Jersey: Ablex, 1994. p. 117-133.

McCAFFERTY, S. G. The use of private speech by adult second language learners: A cross-cultural study. *Modern Language Journal*, v. 76(2), 1992, p. 179-189

\_\_\_\_\_. Adult second language learners use of private speech: A review of studies. *Modern Language Journal*, v. 78(4), 1994a, p. 421-436.

\_\_\_\_\_. Nonverbal Expression and L2 Private Speech. *Applied Linguistics*, 1998, v. 19, n. 1, p. 73-96, 1998.

MIDDLETON, D.; BROWN, S. A psicologia social da experiência – a relevância da memória. *Pro-Posições*, v. 17, n. 2 (50), p. 71-97, 2006.

MINICK, N. O desenvolvimento do pensamento de Vygotsky: uma introdução a ‘Thinking and Speech’ (Pensamento e Linguagem). In: DANIELS, H. (Org.). *Uma introdução à Vygotsky*. Tradução Marcos Bagno. São Paulo: Ed. Loyola, 2002[1987/1996]. p. 31-59.

MIOTELLO, V. Ideologia. In: BETH, B. (org.). *Bakhtin: Conceitos Chave*. São Paulo: Contexto, 2005. p. 167-176.

MONDADA, Lorenza; DUBOIS, Danièle. Construção dos objetos de discurso e categorização: uma abordagem dos processos de referenciação. In CAVALCANTE, M. M.; RODRIGUES, B. B.; CIULLA, A. (orgs.) *Referenciação*. São Paulo: Contexto, 2003, p. 17-52.

MORATO, E. M. Vigotski e a perspectiva enunciativa da relação entre linguagem, cognição e mundo social. *Educação e Sociedade*, v. 21, n. 71, p. 149-165, 2000.

\_\_\_\_\_. *Linguagem e Cognição: as reflexões de L. S. Vygotsky sobre a ação reguladora da linguagem*. São Paulo: Plexus, 1996.

\_\_\_\_\_. *Das funções e do funcionamento da linguagem: Um estudo das reflexões de L. S. Vygotsky sobre a “função reguladora da linguagem” e algumas implicações lingüístico-cognitivas para a Neurolingüística*. 1991. Dissertação (Mestrado em Lingüística) – IEL, UNICAMP, Campinas.

MORATO, E. M. ; COUDRY, M.I.H. Processos enunciativo-discursivos e patologia da linguagem: algumas questões lingüístico-cognitivas. *CEDES*, n. 24, p. 66-78, 1991.

MOSKOWITZ, G. *Caring and Sharing in the Foreign Language Class*. Boston: Heinle & Heinle, 1978.

MOURA, H. M. de Melo. Semântica e argumentação: diálogo com Oswald Ducrot. *D.E.L.T.A.*, São Paulo, v. 14, n. 1, fev. 1998.

NEUGEBAUER, V. *A constituição dos sujeitos e os conflitos discursivos na aula de língua estrangeira*. Dissertação (Mestrado em Lingüística Aplicada). 2003. IEL, UNICAMP, Campinas.

NEWMAN, F.; HOLZMAN. A zona de desenvolvimento proximal. In: NEWMAN, F.; HOLZMAN (Org.). *Lev Vygostky: cientista revolucionário*. Tradução Marcos Bagno. São Paulo: Edições Loyola, 2002[1993]. p. 71-110.

NOGUEIRA, A. L. H. Sobre condições de vida e educação: infância e desenvolvimento humano. *Horizontes*, v. 24, n. 2, p. 129-138, jul./dez. 2006. Disponível em: <[http://www.saofrancisco.edu.br/edusf/publicacoes/RevistaHorizontes/Volume\\_08/upload/Address/Art2%5B6566%5D.pdf](http://www.saofrancisco.edu.br/edusf/publicacoes/RevistaHorizontes/Volume_08/upload/Address/Art2%5B6566%5D.pdf)>. Acesso em: 22 ago. 2008.

\_\_\_\_\_. A escolarização e as normas: Produção de sentidos e processos de apropriação. 27<sup>a</sup> *Reunião Anual da ANPEd*, 2004. Disponível em: <<http://189.1.169.50/reunioes/27/gt20/t202.pdf>>. Acesso em: 18 nov. 2007.

NOVAES-PINTO, R. *A contribuição do Estudo Discursivo para uma análise crítica das Categorias Clínicas*. 1999. Tese (Doutorado em Lingüística) - IEL, UNICAMP, Campinas.

NUNAN, D. *Second Language Teaching and Learning*. Boston: Heinle & Heinle, 1999.

O'MALLEY, M. J.; CHAMOT, A. U. *Learning Strategies in Second language Acquisition*. Cambridge: Cambridge University Press, 1990.

O'MALLEY, J. M.; CHAMOT, A. U.; STEWNER-MANZANARES, G.; RUSSO, R. P.; KUPPER, L. Learning strategy applications with students of English as a second language. *TESOL Quarterly*, 19, p. 557-584, 1985.

OLIVEIRA, Ivone Martins de. *O Sujeito que se Emociona: Signos e sentidos nas práticas culturais*. 2001. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, UNICAMP, Campinas.

OLIVEIRA, I. M. de; SMOLKA, A. L. B. A emoção nas relações de conhecimento: um estudo realizado com adolescentes no espaço escolar. *III CONFERÊNCIA DE PESQUISA SÓCIO-CULTURAL*, 2000..Anais..., Campinas, UNICAMP. Disponível em: <<http://www.fae.unicamp.br/br2000/trabs/1070.doc>> Acesso em: 23 ago. 2008.

OXFORD, R. *Language Learning Strategies: What every teacher should know*. New York: Newbury House, 1990.

PAIVA, V. L. M. O. Monitor. In: PAIVA, V. L. M. O. *A complexidade da aquisição de segunda língua*. 2008 (Livro em construção). Disponível em: <<http://www.veramenezes.com/monitor.pdf>>. Acesso em: 28 dez. 2008.

PALMER, H. E. *The Principles of Language Study*. New York: World Book Company, 1921. PALMER, R. F. *The Principles of Language Study*, 1917. Reprinted in *Language and Language Learning*, London: O.U.P, 1964. Disponível em: <[http://www.archive.org/stream/principlesoflang00palmrich/principlesoflang00palmrich\\_djvu.txt](http://www.archive.org/stream/principlesoflang00palmrich/principlesoflang00palmrich_djvu.txt)>. Acesso em: 06 jan. 2009.

PAVEAU, M. A.; SARFATI, G. É. *As grandes teorias da Lingüística: da gramática comparada à pragmática*. Trad. M. R. Gregolin et al. São Carlos: Claraluz, 2006 [2003].

PELLEGRINI, A. D. The development of preschooler's private speech. *Journal of Pragmatics*, n. 5, p. 445-458, 1981.

PEYTARD, J. Discours intérieur vs discours rapporté chez Volochinov/Bakhtine. *Hétérogénéité en discours. Cahiers du français contemporain*, n. 3 (juin), p. 9-26, 1996.

PIAGET, J. *A Linguagem e o Pensamento da Criança*. 7. ed., São Paulo: Martins Fontes, 1999[1966].

\_\_\_\_\_. Comments on Vygotsky's critical remarks concerning The Language and Thought of the Child, and Judgment and Reasoning in the Child, 1962. Disponível em: <<http://www.marxists.org/archive/vygotsky/works/comment/piaget.htm>>. Acesso em: 14 mar. 2008.

PINO, A. *As Marcas do Humano: As origens da constituição cultural da criança na perspectiva de Lev. S. Vigotski*. São Paulo: Cortez, 2005.

\_\_\_\_\_. O biológico e o cultural nos processos cognitivos. In: MORTIMER, E. F.; SMOLKA, A. L. B. (orgs.). *Linguagem, cultura e cognição: Reflexões para o ensino e a sala de aula*. Belo Horizonte: Autêntica, 2001. p. 21-50.

\_\_\_\_\_. O social e o cultural na obra de Lev S. Vigotski. *Educação e Sociedade*. Revista Quadrimestral de Ciência da Educação/Centro de Estudos Educação e Sociedade (CEDES), v. XXI, n. 71, p. 45-78, 2000.

PLANTIN, C. La interaccion argumentativa. *Escritos* 17/18, p. 23-49, 1999. Disponível em: <http://icar.univ-lyon2.fr/membres/cplantin/publications.htm>. Acesso em: 26 set 2008.

QUAST, K. Ensino/aprendizagem de línguas estrangeiras e o coro de vozes presente na fala egocêntrica/privada. *Anais do 4o. SEPLA - Seminário de Pesquisas em Lingüística Aplicada*, 2008, Taubaté: UNITAU, 2008.

\_\_\_\_\_. O discurso interior é argumentativo? *Anais do XIII SETA*, 2008, Campinas: UNICAMP/IEL, 2008. v. 2. p. 423-428.

\_\_\_\_\_. Por uma concepção dialógica da fala privada. *Anais do XII SETA*. Campinas: UNICAMP/IEL, 2007. v. 1. p. 341-346.

\_\_\_\_\_. *A Língua Materna como Recurso Mediacional na Aprendizagem de Línguas Estrangeiras*. 2003. Dissertação (Mestrado em Lingüística Aplicada). UNITAU, Taubaté.

REVUZ, C. A língua estrangeira entre o desejo de um outro lugar e o risco do exílio. In: SIGNORINI, I. (org.) *Língua(gem) e Identidade*. Campinas: Mercado de Letras/ São Paulo: Fapesp, 1998, p. 213-230.

REY, F. L. G. El lugar de las emociones en la constitución social de lo psíquico: El aporte de Vigotski. *Educação e Sociedade*, ano XXI, n. 70, p. 132-148, abr. 2000.

RICHARDS, J. C.; RODGERS, T. S. *Approaches and Methods in Language Teaching*. Cambridge: Cambridge University Press, 1986.

RIOLFI, C. R. Quebras na escrita, surpresas para quem escreve: o percurso subjetivo na formação do professor de Língua Portuguesa. In: CALIL, E. (org.). *Trilhas da Escrita: Autoria, Leitura e Ensino*. São Paulo: Cortez, 2007. p. 33-64.

RIVERS, W. J. Story Writing: A Comparison of Native and L2 Discourse. In: LANTOLF, J. P.; LABARCA, A. (Eds). *Second Language Learning: Focus on the Classroom*. Norwood, NJ: Ablex, 1984. p. 195-211.

ROBBINS, D. Vygotsky's Zone of Proximal Development, Imitation, and Mimesis. In: *Vygotsky's and A. A. Leontiev's Semiotics and Psycholinguistics: Applications for Education, Second Language Acquisition, and Theories of Language*. Westport, Connecticut: Praeger, 2003. p. 28-54 (draft da autora).

ROCAP, K. Publicação eletrônica. Mensagem enviada à Lista de discussão XMCA (Mind, Culture, and Activity) em 27 de março de 2003. Disponível em: <[http://lchc.ucsd.edu/MCA/Mail/xmcamail.2003\\_03.dir/](http://lchc.ucsd.edu/MCA/Mail/xmcamail.2003_03.dir/)>

ROEBUCK, R. F. ; WAGNER, L. C. Teaching repetition as a communicative and cognitive tool : evidence from a Spanish conversation class. *International Journal of Applied Linguistics*, v. 4, no 1, p. 70-89, jan. 2004.

ROEBUCK, R. F. Puedo hablar bien pero no entiendo lo que dicen: Estrategias para mejorar la comprensión y la producción en la clase de conversación. Disponível em: <<http://liberalarts.iupui.edu/wlac/actas-00.Roebuck.pdf>> Acesso em: 17 set 2007.

ROGOFF, B. Observing sociocultural activity on three planes: Participatory appropriation, guided participation, and apprenticeship. In: WERTSCH, J. V.; DEL RIO P.; ALVAREZ A. (Orgs.), *Sociocultural studies of mind*. Cambridge, UK: Cambridge University Press, 1995. p. 139-163.

ROJO, R. Enunciação e interação na ZDP. In: MORTIMER, E.; SMOLKA, A. L. Linguagem, cultura e cognição: reflexões para o ensino e a sala de aula. Belo Horizonte: Autêntica, 2001. p. 89-106.

SALGADO, J. Thought as Dialogue: a comment on Marková. *International Journal for Dialogical Science*, v. 1, n. 1, p. 149-154, 2006. Disponível em: [http://ijds.lemoyne.edu/journal/1\\_1/index.html](http://ijds.lemoyne.edu/journal/1_1/index.html) . Acesso em: 26 jun 2008.

SALGADO, J.; HERMANS, H. J. M. The Return of Subjectivity: From a Multiplicity of Selves to the Dialogical Self. *E-Journal of Applied Psychology: Clinical section*. v. 1, n. 1, p. 3-13, 2005. Disponível em <http://ojs.lib.swin.edu.au/index.php/ejap/article/viewFile/2/11> Acesso em: 31 jul 2008.

Sánchez RODRÍGUEZ, E. S.; de la Mata BENÍTEZ, M. L. Formal schooling, memory actions and regulatory speech: a microgenetic study. *III CONFERÊNCIA DE PESQUISA SÓCIO-CULTURAL*, 2000. Campinas. Anais... Disponível em <<http://www.fae.unicamp.br/br2000/trabs/1610.doc>>. Acesso em: 16 jan. 2008.

SAN MARTÍN, C.; TORRES, E. Estudio de la emergencia del habla privada en una situación comunicativa infantil de juego y sus relaciones con el conflicto comunicativo. *Anuario de Psicología*, v. 35, p. 71-85, 2004. Disponível em <<http://www.raco.cat/index.php/AnuarioPsicologia/article/viewFile/61779/88563>>. Acesso em: 11 jan. 2008.

SAN MARTÍN, C. M. Acerca de la función intelectual del lenguaje: Dinámicas entre usos autorreguladores del lenguaje y dificultad de la tarea en una situación de comunicación referencial. *Interlingüística* n. 16, p. 1-12, 2006. Disponível em <<http://www.ajl.uma.es/Pdf/54.pdf>>. Acesso em: 25 jan. 2008.

SAVILLE-TROIKE, M. Private Speech: evidence for second language learning strategies during the 'silent' period. *Journal of Child Language*, n. 15, p. 567-590, 1988.

SCHÜTZ, Ricardo. Vygotsky & Language Acquisition. English Made in Brazil <<http://www.sk.com.br/sk-vygot.html>>. Acesso em: 07 set. 2008.

SELINKER, L. Interlanguage. *International Review of Applied Linguistics*, v.10, p. 209-231, 1972.

SERÓDIO, M. H. Drama. In: E-Dicionário de Termos Literários. Disponível em <<http://www2.fcsh.unl.pt/edtl/verbetes/D/drama.htm>> Acesso em: 25 ago. 2008. ISBN: 989-20-0088-9

SILVESTRI, A. La Diversidad Funcional del Lenguaje Interior: trama semántica y trama episódica. *Estudios de Psicología*, 28(1), p. 18-31, 2007. Disponível em <<http://docserver.ingentaconnect.com/deliver/connect/fias/02109395/v28n1/s3.pdf?expires=1206154688&eid=43114868&titleid=4365&accname=Guest+User&checksum=0D52DCD41F7E1FDD91F27E3833918B5D>>. Acesso em: 21 mar 2008.

SILVESTRI, A.; BLANCK, G. (1993). *Bajtín y Vigotski: la organización semiótica de la conciencia*. Barcelona: Anthropos, 1993.

SINHA, C. Vygotsky, internalization and evolution. In: MAIER, R. (Ed.) *Internalization: conceptual issues and methodological problems*. The Netherlands, Utrecht: ISOR, 1992. p. 125-146.

SMOLKA, A. L. B. Experiência e discurso como lugares de memória: a escola e a produção de lugares comuns. *Pro-posições*, v. 17, n. 2 (50), p. 99-118, maio/ago. 2006.

\_\_\_\_\_. A prática discursiva na sala de aula: Uma perspectiva teórica e um esboço de análise. *Cadernos CEDES*, ano XX, n. 24, p. 60-75, jul. 2000.

\_\_\_\_\_. O (im)próprio e o (im)pertinente na apropriação das práticas sociais. *Cadernos CEDES* v. 20, n. 50, abr. 2000(a).

\_\_\_\_\_. A memória em questão: uma perspectiva histórico-cultural. *Educação e Sociedade*. Revista Quadrimestral de Ciência da Educação/Centro de Estudos Educação e Sociedade (CEDES), ano XXI, nº 71, p. 166-193, jul. 2000(b).

\_\_\_\_\_. Esboço de uma perspectiva teórico-metodológica no estudo de processos de construção de conhecimento. In: GÓES, M.C.R. e SMOLKA, A L. B. (Orgs). *A significação nos espaços educacionais: interação social e subjetivação*. 2. ed. Campinas: Papirus, 1997. p. 29-45.

\_\_\_\_\_. A dinâmica discursiva no ato de escrever: relações oralidade-escritura. In: SMOLKA, A. L. B.; GÓES, M. C. R. (orgs.). *A Linguagem e o Outro no Espaço Escolar: Vygotsky e a Construção do Conhecimento*. Campinas: Papirus, 1993. p. 33-62

\_\_\_\_\_. Introdução. In: SMOLKA, A. L. B.; GÓES, M. C. R. (orgs.). *A Linguagem e o Outro no Espaço Escolar: Vygotsky e a Construção do Conhecimento*. Campinas: Papirus, 1993. p. 9-13.

\_\_\_\_\_. *A criança na fase inicial da escrita: a alfabetização como processo discursivo*. São Paulo: Cortez, 2008[1988].

\_\_\_\_\_. *A alfabetização como processo discursivo*. 1987. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, UNICAMP, Campinas.

SMOLKA, A. L. B.; GÓES, M. C. R. (orgs.) *A Linguagem e o Outro no Espaço Escolar: Vygotsky e a Construção do Conhecimento*. Campinas: Papirus, 1993.

SMOLKA, A.; GÓES, M.; PINO, A. The constitution of the subject: A persistent question. In: WERTSCH J.; DEL RÍO, A. (Orgs.). *Sociocultural studies of mind*. New York: Cambridge University Press, 1995.

SMOLKA, A.; GÓES, M.; PINO, A. A constituição do sujeito: uma questão recorrente?. In: WERTSCH J.; DEL RÍO, A. (Orgs.). *Estudos Socioculturais da Mente*. Porto Alegre: ArtMed, 1998[1995].

SOKOLOV, A. N. *Inner Speech and Thought*. New York: Plenum, 1972.

SORDI, R.; De-NARDIM, M. H.; FARIAS, B. Olhar com os olhos de dentro: uma experiência de aprendizagem da atenção. *Arquivos Brasileiros de Psicologia*, v. 60, n. 1, p. 14-31, 2008. Disponível em [http://pepsic.bvs-psi.org.br/scielo.php?script=sci\\_abstract&pid=S1809-52672008000100003&lng=es&nrm=iso](http://pepsic.bvs-psi.org.br/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S1809-52672008000100003&lng=es&nrm=iso) Acesso em: 20 maio 2008.

STELLA, P. R. Palavra. In: BETH, B. (org.). *Bakhtin: Conceitos Chave*. São Paulo: Contexto, 2005. p. 177-190.

STETSENKO, A. Introduction to Tool and Sign in the Development of the Child. In: RIEBER, R. W.; ROBINSON, D. K. (Eds.) *The Essential Vygotsky*, New York: Kluwer Academic/Plenum Publishers, 2004. p. 501-512. Disponível em

<<http://web.gc.cuny.edu/dept/psych/developmental/Anna/StetsenkoToolSign.pdf>> Acesso em: 02 jan. 2009.

STEVICK, E. W. *Humanism in Language Teaching: a critical perspective*. Oxford University Press, 1990.

SWAIN, M.; LAPKIN, S. Interaction and Second Language learning: two adolescent French immersion students working together. *The Modern Language Journal*, v. 82, n. 3, p. 320-337, aut. 1998.

SWAIN, M. The output hypothesis and beyond: Mediating acquisition through collaborative dialogue. In LANTOLF, J. P. (Ed.) *Sociocultural Theory and Second Language Learning*. Oxford: Oxford University Press, 2000. p. 97-114.

TARONE, E. Some thoughts on the notion of communication strategy. *TESOL Quarterly* v. 15, n. 3, p. 285-295, Sep. 1981.

TCHOUGOUNNIKOV, S. O Círculo de Bakhtin e o Marxismo Soviético: uma “aliança ambivalente”. UFRGS: Revista *Conexão Letras*, v. 3, 2006[?]. Disponível em: <<http://www.msmedia.com/conexao/3/cap3.pdf>>

TERRA, M. R. *Letramentos em língua materna & relações de plurilinguismo na aula de inglês*. 2009. Tese (Doutorado em Lingüística Aplicada) – IEL, UNICAMP, Campinas.

\_\_\_\_\_. O papel de letramentos em L1 nas práticas de letramento em L2: analisando as interações nos eventos de transletramento na aula de inglês. SEPLA, 4, 2008. *Anais do 4º SePLA* (Seminário de Pesquisa em Lingüística Aplicada). Taubaté: UNITAU, 2008. 1 CD.

\_\_\_\_\_. *Inglês para hotelaria: repensando as implicações e aplicações da língua materna na aprendizagem de línguas estrangeiras*. 2003. Dissertação (Mestrado em Lingüística Aplicada) - Universidade de Taubaté – UNITAU, Taubaté.

THORNE, S. L. Second Language Acquisition Theory and some Truth(s) about Relativity. In LANTOLF, J. (Ed.), *Sociocultural Theory and Second Language Learning*. Oxford: Oxford University Press, 2000. p. 219-243.

TODOROV, T. *Mikail Bakhtine — le principe dialogique, suivi de Ecrits du Cercle de Bakhtine*. Paris: Seuil, 1981.

TUDGE, J. Vygotsky, the zone of proximal development and peer collaboration: Implications for classroom practice. In: MOLL, L. C. (Ed.). *Vygotsky and education*. New York: Cambridge University Press, 1990. p. 155-172.



- USHAKOVA, T. N. Inner Speech and Second Language Acquisition: An Experimental-Theoretical Approach. In: LANTOLF, J. P.; APPEL, G. (eds.) *Vygotskian Approaches to Second Language Research*. New Jersey: Ablex, 1994. p. 135-156.
- VAN EK, J. A.; ALEXANDER, L. G. *Threshold Level English*, Oxford: Pergamon, 1975.
- VANDRESEN, P. Lingüística Contrastiva e Ensino de Línguas Estrangeiras. In: BOHN, H. I.; VENDRESEN, P. (orgs.). *Tópicos de Lingüística Aplicada: O ensino de línguas estrangeiras*. Florianópolis: Editora da UFSC, 1988. p. 75-94.
- VEER, R. van der. Janet's constructive theory of the social mind. In: FIEDLER, P. (Ed.). (2006). *Trauma, Dissoziation, Persönlichkeit*. Pierre Janets Beiträge zur modernen Psychiatrie, Psychologie und Psychotherapie, 2006, p. 221-231. Lengerich: Pabst Science Publishers. Disponível em *Janetian Studies* in Line Edition <[http://pierre-janet.com/JanetianStudiesBody.htm#\\_ftn1](http://pierre-janet.com/JanetianStudiesBody.htm#_ftn1)> Acesso em: 01 set. 2008.
- VEER, R. van der.; VALSINER, J. *Vygotsky: uma síntese*. Tradução Cecília C. Bartalotti. 3. ed. São Paulo: Edições Loyola, 1999[1991].
- \_\_\_\_\_. The encoding of distance: The concept of the 'zone of proximal development' and its interpretations. In: COCKING, R.R.; RENNINGER, K.A. (Eds.). *The development and meaning of psychological distance*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, 1993. p. 35-62.
- VERESOV, N. Marxist and non-Marxist aspects of the cultural-historical psychology of L. S. Vygotsky. *Outlines: Critical Social Studies*, v. 7, n. 1, p. 31-50, 2005. Disponível em <<http://www.outlines.dk/contents/Outlines051/Veresov05.pdf>> Acesso em: 24 ago. 2008.
- VERITY, D. P. Side affects: The strategic development of professional satisfaction. In: LANTOLF, J. P. (Ed.). *Sociocultural theory and second language learning*. Oxford: OUP, 2000. p. 179-197.
- \_\_\_\_\_. How professionals think: Private speech in teaching. In: BRADFORD-WATTS, K.; IKEGUCHI, C.; SWANSON, M. (Eds.). *JALT 2005 Conference Proceedings*. Tokyo: JALT, 2006, p. 61-73. Disponível em: <<http://jalt-publications.org/archive/proceedings/2005/E027.pdf>>. Acesso em 25 mar. 2009.
- VILLELA-PETIT, M. da P. Que significa falar consigo mesmo? *Caderno de Estudos Linguísticos*, 11, p. 77-88, 1986.
- VOLOSHINOV, V. N. La structure de l'enoncé. In: TODOROV, T. *Mikail Bakhtine — le principe dialogique*, suivi de *Ecrits du Cercle de Bakhtine*. Paris: Seuil, 1981, p. 287-315.
- VYGOTSKY, L. V. *A Formação Social da Mente*. São Paulo: Martins Fontes, 1984.

- \_\_\_\_\_. *Pensamento e Linguagem*. São Paulo: Martins Fontes, 1987[1934].
- \_\_\_\_\_. The problem of the environment [1935]. In: VEER, R. van der.; VALSINER, J. (eds.). *The Vygotsky Reader*. Oxford: Blackwell, 1994. p. 338-354.
- \_\_\_\_\_. O problema da consciência. In: VYGOTSKY, L. S. *Teoria e Método em Psicologia*. São Paulo: Martins Fontes, 1999. p. 171-189.
- \_\_\_\_\_. *O Desenvolvimento Psicológico na Infância*. São Paulo: Martins Fontes, 1998.
- \_\_\_\_\_. A consciência como problema da Psicologia do Comportamento. In: VYGOTSKY, L. S. *Teoria e Método em Psicologia*. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1999. p. 56-85.
- \_\_\_\_\_. *A Construção do Pensamento e da Linguagem*. São Paulo: Martins Fontes, 2001[1934].
- \_\_\_\_\_. Problemas de Psicologia General. *Obras Escogidas*, v. II, 2a. ed, 2001a.
- \_\_\_\_\_. Manuscrito de 1929 [Psicologia Concreta do Homem]. *Educação e Sociedade*, 2000, v. 21, n. 71, p. 21-44.
- \_\_\_\_\_. O problema psicológico da Arte. In: *Psicologia da Arte*. São Paulo: Martins Fontes, 1999a[1925]. p. 7-30.
- VYGOTSKY, L. V.; LURIA, A. Tool and Symbol in Child Development [1930?]. In: VEER, R. van der; VALSINER, J. (eds.) *The Vygotsky Reader*. Oxford/UK: Blackwell, 1994. p. 99-174.
- WELLS, G. *Dialogic inquiry: toward a sociocultural practice and theory of education*. Cambridge: Cambridge University Press, 1999.
- \_\_\_\_\_. Using L1 to Master L2: A Response to Anton And DiCamilla's Socio-Cognitive Functions of L1 Collaborative Interaction in the L2 Classroom. *Modern Language Journal*, v. 83, n. 2, p. 248-254, 1999a. (draft enviado pelo autor)
- \_\_\_\_\_. Dialogue, Inquiry, and the Construction of Learning Communities. In: LINGARD, B.; NIXON, J.; RANSON, S. (Eds.) *Transforming Learning in Schools and Communities*. London: Continuum, 2008. Disponível em [http://people.ucsc.edu/~gwells/Files/Papers\\_Folder/Transform%20Learning.pdf](http://people.ucsc.edu/~gwells/Files/Papers_Folder/Transform%20Learning.pdf). Acesso em: 02 jan. 2009.
- WENDEN, A.; RUBIN, J. *Learner Strategies in language learning*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall, 1987.

WERTSCH, J.V. From social interaction to higher psychological processes. *Human Development*, n. 51 (edição de aniversário), p. 66-79, 2008 (reimpressão do artigo publicado em *Human Development*, 1979).

\_\_\_\_\_. *Mind as Action*. Oxford: Oxford University Press, 1998.

\_\_\_\_\_. *Voices of the mind: a sociocultural approach to mediated action*. 4.ed. Cambridge, Massachusetts: Harvard University Press, 1997[1991].

\_\_\_\_\_. The regulation of human action and the given-new organization of private speech. In ZIVEN, G. (Ed.) *The development of self-regulation through private speech*. New York: John Wiley & Sons, 1979, p. 79-98.

WIDDOWSON, H. G. Notional Syllabuses. TESOL CONVENTION, Mexico City, April 1978, and published in *ON TESOL 1978*. Disponível em <[http://fds.oup.com/www.oup.com/pdf/elt/library\\_classics/AppLing\\_c19.pdf?cc=global](http://fds.oup.com/www.oup.com/pdf/elt/library_classics/AppLing_c19.pdf?cc=global)>. Acesso em: 28 mar. 2009.

WIKIPEDIA. Stephen Krashen. [http://pt.wikipedia.org/wiki/Stephen\\_Krashen](http://pt.wikipedia.org/wiki/Stephen_Krashen)

WILKINS, D. *Notional Syllabuses*. London: Oxford University Press, 1976.

WILLIAMS, M. ; BURDEN, R.L. *Psychology for Language Teachers: A Social Constructivist Approach*. Cambridge: Cambridge University Press, 1997.

WINSLER, A.; FERNYHOUGH, C.; McCLAREN, E. M.; WAY, E. *Private Speech Coding Manual*. Unpublished manuscript. George Mason University, Fairfax, VA, USA. Disponível em: <<http://classweb.gmu.edu/awinsler/Resources/PsCodingManual.pdf>> Acesso em: 20 de abril de 2006.

WINSLER, A., CARLTON, M.P.; BARRY, M.J. Age-related changes in preschool children's systematic use of private speech in a natural setting. *Journal of Child Language*, 27, p. 665-687, 2000.

WOOD, D.; BRUNER, J. S.; ROSS, G. The role of tutoring in problem solving. *Journal of Child Psychology and Psychiatry and Allied Disciplines*, 17, p. 89-100, 1976.