

MARÍLIA MENDES FERREIRA

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

UNICAMP
BIBLIOTECA CENTRAL
SEÇÃO CIRCULANTE

CAMPINAS/2000

Marília Mendes Ferreira

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

Dissertação apresentada ao Curso de
Linguística Aplicada do Instituto de
Estudos da Linguagem da Universidade
Estadual de Campinas como requisito
parcial para obtenção do título de
Mestre em Linguística Aplicada na área
de Ensino-Aprendizagem de Segunda
Língua e Língua Estrangeira.

Orientador: Prof. Dr. John Robert
Schmitz

Unicamp
Instituto de Estudos da linguagem

2000



200015 583

UNIDADE	BC
N.º CHAMADA:	T/UNI CAMP
	E 4331
V.	Ex.
TOMBO BC/	42674
PROC.	16/278/00
C	☐
D	☒
PREÇO	R\$ 11,00
DATA	14/10/00
N.º CPD	

CM-00149547-8

FICHA CATALOGRÁFICA ELABORADA PELA BIBLIOTECA IEL - UNICAMP

F413f

Ferreira, Marília Mendes

A fala ^{privada} (egocêntrica) em interações de alunos realizando atividades orais em língua estrangeira (inglês) / Marília Mendes Ferreira. - - Campinas, SP: [s.n.], 2000.

Orientador: John Robert Schmitz

Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual de Campinas, Instituto de Estudos da Linguagem.

1. Língua estrangeira. 2. Aprendizagem. 3. Fala. 4. Vygotsky, L. S. (Lev Semenovich) 1896-1934. 5. Bakhtin, M. M. (Mikhail Mikhailovich). I. Schmitz, John Robert. II. Universidade Estadual de Campinas. Instituto de Estudos da Linguagem. III. Título.

Prof. Dr. John Robert Schmitz – Orientador

Prof. Dr. Douglas Altamiro Consolo

Profa. Dra. Denise Bértoli Braga

suplente: Profa. Dra. Joanne Busnardo Neto

Este exemplar é a redação final da tese
defendida por marília mundes

Ferreira

e aprovada pela Comissão Julgadora em
01 / 08 / 2000



UNICAMP
BIBLIOTECA CENTRAL
SEÇÃO CIRCULANTE

Dedico esta dissertação ao meu marido João Carlos da Rosa.

Agradeço

a CAPES pelo apoio financeiro

aos FUNCIONÁRIOS do IEL , em especial, às bibliotecárias pela extrema boa vontade com que me auxiliaram

aos COLEGAS com quem compartilhei muitas das minhas reflexões, dúvidas e angústias

aos PROFESSORES do IEL pela oportunidade, através dos cursos oferecidos e dos atendimentos dados, do amadurecimento paulatino do meu trabalho.

à Prof. Dra. EDWIGES MARIA MORATO a quem devo grande parte da concretização deste trabalho

ao Prof. Dr. JOHN ROBERT SCHMITZ, pela orientação segura, pela paciência com os percalços que tive durante minha caminhada, pelo apoio psicológico nos momentos de crise e, sobretudo, por me permitir 'voar' em minhas reflexões teóricas

aos MEUS PAIS pelo apoio dado

ao MEU MARIDO pelo apoio, carinho e compreensão que me ofertou durante esse período

a TODAS AS PESSOAS que direta ou indiretamente me secundaram na concretização desse sonho

e sobretudo a DEUS pois, sem sua permissão, nada eu poderia ter feito

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

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	9
CAPÍTULO 1: AS PESQUISAS EM ENSINO/APRENDIZAGEM LÍNGUA ESTRANGEIRA SOB A PERSPECTIVA SÓCIO-CULTURAL	13
1.1- Introdução	13
1.2- As pesquisas	14
1.2.1- As linhas de pesquisa no campo da oralidade	19
1.2.1.1- A linha ortodoxa	19
1.2.1.2- A linha sócio-cultural	23
CAPÍTULO 2- CONCEITUAÇÃO DO TERMO FALA PRIVADA (O TERMO FALA PRIVADO REVISITADO)	39
2.1- Introdução	39
2.2- O termo FP revisitado	40
2.2.1- Considerações iniciais	40
2.2.2- Primeiro momento: Piaget, Vygotsky, Luria	41
2.2.3- Segundo momento: Reese, Flavell, Kohlberg	49
2.2.4- Terceiro momento: a FP em contexto de ensino /aprendizagem de língua estrangeira	53
2.2.5- Quarto momento: a FP sob o ponto de vista do dialogismo	67
2.2.5.1- conceituação de dialogismo	67
2.2.5.2- FP e o dialogismo segundo a psicologia	73
CAPÍTULO 3- A METODOLOGIA DA COLETA DOS DADOS	82
3.1- Contextualização do problema	82
3.2- Justificativa	83
3.3- Metodologia da coleta dos dados	85
CAPÍTULO 4- A ANÁLISE DOS DADOS	90
PRIMEIRA PARTE	
4.1- Considerações iniciais	90
4.2.- O processo de formulação/reformulação dos enunciados produzidos	94
4.2.1- a repetição	98
4.2.2- o uso de L1	106
4.2.3- alongamento de sons	109

4.2.4- tentativas de elaboração/ levantamento de hipóteses	112
4.2.5- tentativas de formulação do enunciado seguido de enunciado dirigido ao interlocutor	116
4.3- Interjeições	120
4.4- Tradução de termos em LE para L1	123
4.5- Conclusão	124
 SEGUNDA PARTE	
4.6- Considerações iniciais	127
4.7- Orientação	127
4.8- Perguntar dúvidas ao interlocutor seguido ou não de explicações	140
4.9- A metafala	147
4.10- Discussão de tópico gramatical	155
4.11- Comentários sobre assuntos não pertinentes à tarefa	156
4.12- Corrigir o interlocutor	157
4.13- Conclusão	158
 CAPÍTULO 5- CONCLUSÕES E ENCAMINHAMENTOS	 162
 ANEXOS	 168
Anexo 1- transcrição dos dados	168
Anexo 2- fotocópias das atividades dadas	197
 REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	 202

RESUMO

Esta dissertação se insere na perspectiva vygotskiana, também denominada de sócio-cultural. Trabalhos em pares de alunos de inglês, nível iniciante de um centro de línguas de uma universidade federal foram gravados e filmados.

Primeiramente se discorreu sobre a conceituação do termo “fala privada” (Flavell, 1966) e sua distinção com o termo “fala egocêntrica” (Piaget, 1923). Uma perspectiva dialógica (Bakhtin, 1981) da fala privada foi adotada, em vista da ineficiência de sua distinção com a social. Na primeira parte da análise, visei exatamente a mostrar, através dos processos cognitivos que subjazem a elaboração de um enunciado na língua estrangeira, a convivência da fala privada e da social. Na segunda parte, tratei do uso da L1 e de suas funções no desempenho dos sujeitos.

Com base na primeira parte da análise, concluiu-se que é impossível a distinção rígida, na produção lingüística, da fala privada da social e que as marcas do privado no uso da linguagem indicam uma reflexão sobre a língua estrangeira (ações epi e metalingüística) (Geraldi, 1990) e um processo de luta do aluno para aprender e apreendê-la. A segunda parte, permitiu-me concluir que a L1 apresentou funções que colaboraram para a realização da atividade; portanto, a fala em L1 auxiliou o aluno a falar na língua estrangeira.

As implicações deste estudo para a aula de língua estrangeira são: 1) uma atividade por mais fácil que seja, para alunos de nível iniciante, pode conter níveis de dificuldade que impliquem em um processo de reflexão sobre a língua estrangeira, e em decorrência disso, o aluno pode precisar de mais tempo para a realização da mesma; 2) o uso de L1 não deve ser repreendido pelo professor uma vez que ela pode secundar o aluno a falar em língua estrangeira, como no caso das funções de orientação e perguntar dúvidas ao interlocutor.

Palavras – chave:

Ensino-aprendizagem de língua estrangeira - habilidade oral - perspectiva vygotskiana - fala privada - fala egocêntrica – dialogismo – cognição – língua materna

INTRODUÇÃO

Interessei-me pelas questões da oralidade devido, principalmente, a minha própria dificuldade de falar em inglês, mesmo após vários anos de curso. Desejava muito me expressar oralmente nessa língua, porém, algo me impedia; não sei se devido à preocupação de não cometer nenhum erro gramatical, ou o próprio método em que estudei - o audiolingualismo.

Como professora, notei uma crescente preocupação dos colegas, devido ao movimento comunicativo, em promover momentos de interação oral entre os alunos através, geralmente, de trabalhos em pares ou pequenos grupos, realizando os mais variados tipos de atividades. Acrescido a isso, há a cobrança do aluno que deseja se comunicar oralmente na língua estrangeira(doravante LE). Lembro-me que há alguns anos, dando aulas na mesma escola áudio-lingual em que estudei, um aluno perguntou “será que até o final do ano já estou falando em inglês”? Estávamos no início do segundo semestre e ele já estava no seu terceiro ano de inglês.

Pode-se questionar que a prática oral de uma LE como o inglês e o francês não se mostra tão necessária para os brasileiros, devido ao nosso contexto de uso dessa língua. Raramente, encontramos falantes competentes com quem exercitar essas línguas, salvo algumas exceções como viagens, contato com funcionários estrangeiros, caso se trabalhe em uma empresa multinacional ou na área de turismo, por exemplo. Além disso, os brasileiros geralmente estudam línguas para se preparar para o vestibular ou para ler

literatura na área em cursos de pós-graduação. Porém noto, baseada na minha experiência como professora, que os alunos desejam falar na língua alvo, e se sentem frustrados se não o conseguem.

Em decorrência do descrito acima observado na minha experiência como professora de inglês, busquei na literatura pertinente estudos sobre a habilidade oral. Deparei-me com a linha ortodoxa – que será exposta no capítulo 1 dessa dissertação – que aborda a questão focalizando tomadas de turnos e estratégias comunicacionais. Essa perspectiva adota uma concepção de comunicação como mera transmissão de informação e de língua como instrumento de comunicação ou meio de se alcançar um objetivo. Tendência aliás muito imperante numa linha atual de ensino de línguas: task based language teaching, ou TBLT¹ (Lee, 1995:440). Segundo Franzoni(1992), concepções como essa levam a área de ensino/aprendizagem de línguas a ter uma visão

“reduzida e reduzida do processo de ensino/aprendizagem de uma língua estrangeira”(Franzoni, op.cit: 82)

Porém, deparei-me também com textos que abordavam, diferentes aspectos do processo de ensino/aprendizagem de uma LE, inclusive a oralidade, estudando a fala em seu aspecto cognitivo e não como mero instrumental de comunicação como a linha anteriormente exposta. Também, observei que o uso de L1 nas interações em LE era considerado – fato que sempre verifiquei nos momentos em que proporcionava prática oral aos meus alunos. Em suma, a identificação teórica foi maior com essa perspectiva denominada de vygotskiana.

¹ Ensino de línguas baseado em tarefas

Dentre os vários focos de interesse para pesquisas dessa perspectiva, optei pelos textos sobre a fala privada(doravante FP), primeiramente, porque o termo me soava como algo novo e diferente do que a perspectiva já tradicional estudava. A princípio, hipotetizava que talvez a FP fosse uma provável explicação para a dificuldade de nosso alunado em lidar com a prática oral em sala de aula e de falar espontaneamente numa LE.

Com um contato maior com a literatura, percebi que FP se confunde com outros termos como fala egocêntrica , fala interna, também desconhecidos para mim. Quanto mais lia, mais confusos os termos se tornavam para mim. Intuitivamente, acreditava, e ainda acredito, que a perspectiva vygotskiana é profícua para a área, e não somente para as questões relativas à habilidade oral. Contudo, o estudo da FP por essa perspectiva se mostrava deficitário, falho, constituindo, a meu ver, o ponto nevrálgico dessa linha de pesquisa. Por isso, optei, nessa pesquisa de mestrado, por abordar a questão da FP e sua relação com a habilidade oral. Não para desmerecer tal postura teórica, mas, ao contrário, para fortalecê-la, contribuindo para que as reflexões sejam bem embasadas, estudos bem conduzidos e que nos levem a propor alternativas para melhores práticas da habilidade oral em LE, na sala de aula.

A dissertação está organizada da seguinte forma: no capítulo 1, exponho as pesquisas na área da lingüística aplicada, sob a perspectiva vygotskiana e as pesquisas sobre oralidade de linha mais ortodoxa, seguindo a denominação dada por Frawley & Lantolf (1984). No capítulo 2, trato da conceituação do termo fala privada, meu objeto de investigação neste trabalho. No capítulo seguinte,

descrevo a metodologia da coleta dos dados. Na quarta parte, analiso os dados obtidos e, finalmente, no quinto e último capítulo, apresento minhas conclusões finais e encaminhamentos. A parte de anexos contém a íntegra das transcrições dos dados, além das fotocópias das atividades.

CAPÍTULO 1: AS PESQUISAS EM ENSINO/APRENDIZAGEM DE LÍNGUA ESTRANGEIRA SOB A PERSPECTIVA SÓCIO-CULTURAL

1.1 - INTRODUÇÃO

A lingüística aplicada vem se consolidando como um campo de estudo de base multidisciplinar (Signorini & Cavalcanti, 1998:8) que por meio das pesquisas realizadas e das teorias adotadas ou geradas através dessas pesquisas muito tem contribuído para a reflexão sobre o processo de ensino/aprendizagem de uma LE.

Dentre as várias disciplinas que a influenciaram, como a lingüística e a antropologia, meu escopo específico de investigação centra-se nas possíveis contribuições da psicologia, em especial do desenvolvimento, para os estudos de questões referentes ao ensino/aprendizagem de LE.

Sobre as contribuições deste campo do saber para a lingüística aplicada, pode-se mencionar os estudos sobre motivação e atitude de Gardner & Lambert (1972) realizados a partir da década de 70. Na década de 80, surge uma nova perspectiva teórica advinda dessa área, mais especificamente dos textos vygotskianos e de seu divulgador nos EUA - J. V. Wertsch. Estudos (Kohlberg et al, 1968; Berk & Garvin, 1984; Berner, 1971; Goudena, 1987; Frauenglass & Díaz, 1985; Klein, 1964)² foram realizados procurando averiguar a veracidade de várias assertivas de Vygotsky³ e muitos destes abordando a questão da FP.

² Berk, L. E., & Garvin, R. 1984. Development of private speech among low-income Apalachian children. *Development Psychology*, 20, 271-286.

O interesse dos psicólogos educacionais americanos (John-Steiner, Bruner, Cole) pela então denominada “psicologia soviética”⁴, atingiu a área de ensino de línguas. Essa nova linha teórica, na área, passou a ser denominada, então, de vygotskiana, de psicolingüística vygotskiana ou sócio-cultural.⁵

Lantolf & Pavlenko (1995:116-7) afirmam que essa perspectiva se encontra à margem das outras linhas de pesquisa em lingüística aplicada; sem mencionar a razão para tal fato, contudo. Certamente o número de pesquisas, sob essa perspectiva se nos apresenta bem menor. Duas fontes de referência sobre ela são o número 78 do periódico *The Modern Language Journal* de 1994 e uma coletânea de artigos editada por Appel & Lantolf (1994).

O presente capítulo visa a fornecer um panorama das pesquisas sob a perspectiva vygotskiana na área de ensino/aprendizagem de LE.

1.2 AS PESQUISAS

As pesquisas de linha sócio-cultural abordam diferentes aspectos da aquisição da oralidade e da escrita.

Berner, E. S. 1971. *Private speech and role-taking abilities in preschool children*. Unpublished doctoral dissertation, Harvard University, Cambridge, MA.

Goudena, P. P. 1987. The social nature of private speech of preschoolers during problem solving. *International Journal of Behavioral Development*, 10, 187-206.

Klein, W. L. 1964. An investigation of the spontaneous speech of children during problem solving. *Dissertation Abstracts International*, 25, 2031. (University Microfilms N0. 64-09, 240) . As referências completas de Kohlberg et ali(1968) e Frauenglass & Díaz(1985) estão na bibliografia deste trabalho.

³ Aqui estão algumas delas: “egocentric speech begins to play a unique and important role in the child’s activity at a very early age”(Vygotsky, 1987:69); “egocentric speech is the attempt to make sense of the situation in words, to find a solution to a problem or plan the next action”. (id. p. 70)

⁴ Morato(1996:43) discorda dessa denominação pois há várias correntes e influências na psicologia que se faz hoje na ex-URSS.

⁵ O termo sócio-cultural advém da perspectiva de Vygotsky na psicologia opondo-se a linhas como o cognitivismo piagetiano, por exemplo, mas que não necessariamente refere-se às pesquisas em linguística aplicada que tratam da questão cultural em aprendizagem de línguas. Como exemplo deste último caso, pode-se citar: BENTAHILA, A. & E. Davies.1989. “Culture and language use: a problem for foreign

Aljaafreh & Lantolf (1994) investigaram se a correção de erros (de uso de preposição, artigos, tempo verbal e modos) de redações durante sessões com um monitor-pesquisador, poderia ou não auxiliar o processo de aprendizagem do aluno. Os três sujeitos utilizados no estudo provinham de um curso em leitura e redação em inglês. O monitor-pesquisador inicialmente pedia aos sujeitos que lessem suas composições novamente e sublinhassem os erros e os corrigissem antes de se iniciar a sessão. Em seguida, passava-se à discussão dos erros. Já nessa fase, o pesquisador, dependendo do nível de consciência do aprendiz acerca do erro cometido, procurava corrigi-lo de um modo mais ou menos explícito. Quanto mais implícito fosse a correção do pesquisador, mais auto-regulado ou mais desenvolvidas estariam aquelas estruturas lingüísticas no processo de aprendizagem do sujeito.

A análise dos dados se deteve no desempenho do sujeito em uma mesma sessão e nas subseqüentes. Os dados foram analisados a partir de três tópicos: o esquema de cooperação⁶, as diferenças individuais na zona de desenvolvimento proximal (doravante ZDP⁷) para as diferentes estruturas focalizadas e a microgênese da ZDP, em que se procura detectar a relação do uso das formas lingüísticas com a correção e explicação efetuada nas sessões.

Concluiu-se que a correção dos erros e o processo de aprendizagem ocorreram na interação entre o indivíduo mais capaz e o aprendiz e, essa interação, por sua vez construiu a ZDP. A determinação se o erro seria corrigido

language use". *IRAL* 27,2:99-112 e TANNEN, D. 1984. "The pragmatics of cross-cultural communication". *Applied Linguistics* 5,3:189-95.

⁶ Tradução nossa para o termo 'collaborative frame'.

implícita ou explicitamente dependeria do nível de ZDP do aluno para a estrutura em questão, portanto, não podendo ser estipulada a priori. O desenvolvimento da interlíngua é detectado não somente pela capacidade do aluno de generalização da regra explicada, mas também pelo tipo e quantidade de ajuda requerida pelo aprendiz. Portanto, para os autores, somente as formas lingüísticas não são suficientes para indicar o real desenvolvimento ou progresso do indivíduo.

De Guerrero & Villamil (1994) investigaram que tipos de interação ocorriam entre os membros de uma dupla trabalhando na revisão de um texto e em que tipo de regulação⁸ se encontravam os interactantes. 54 alunos de nível intermediário de um curso de redação em inglês participaram da pesquisa. Os sujeitos, individualmente, após cinco aulas em que exercitaram a escrita de textos narrativos e de persuasão, escreveram uma primeira versão de um texto. Os textos para correção foram escolhidos por terceiros. As duplas foram compostas por um leitor, geralmente do tipo auto-regulado e pelos autores dos textos, geralmente do tipo regulado pelo outro. O estudo mostrou que os padrões de interação do tipo auto-regulado/regulado pelo outro e auto-regulado /auto-regulado do tipo colaborativo são mais propícios para a aprendizagem. A revisão em pares oportuniza ao aluno o exercício de formas de regulação. E ela

⁷ A ZDP é definida como "(...) the distance between the actual development level as determined by independent problem solving and the level of potential development as determined through problem solving under adult guidance or in collaboration with more capable peers." (Vygotsky, 1979)

⁸ Wertsch(1979b) classifica a regulação em três tipos: a fase inicial seria a regulação pelo objeto('object-regulation') em que o indivíduo, atraído pelos estímulos do ambiente, não consegue realizar a tarefa ou receber auxílio do indivíduo mais capaz. Na fase de regulação pelo outro('other-regulation'), ele já consegue entender o auxílio que lhe é fornecido de fora e consegue realizar a atividade sob essa orientação. Na fase final, ele se encontra auto-regulado('self-regulated') não necessitando mais, para realizar certa tarefa, do auxílio do outro.

corroborar a crença de que a revisão constituiu-se em um bom recurso para a aprendizagem da escrita. Porém, como os autores não mostraram a relação entre o padrão de interação estabelecido e a versão final do texto a ser feita, essa última assertiva, a meu ver, não pode ser confirmada.

Ainda sobre as pesquisas referentes ao ensino da escrita temos o estudo de DiCamilla & Anton (1997) que aborda o papel da repetição nas interações promovidas pela elaboração de um texto escrito em conjunto. Cinco pares de alunos iniciantes de espanhol escreveram três textos sobre temas relativos ao curso, fora da sala de aula. Essas atividades foram gravadas em áudio. Com a análise dos dados, verificou-se que a repetição se destina a auxiliar o parceiro, fornecendo-lhe tempo para pensar, hipotetizar, avaliar sua produção lingüística e a criar um estado de intersubjetividade⁹ entre os interlocutores. Através desses dois processos, o aluno pode construir o conteúdo a partir da sua interlíngua.

A perspectiva vygotskiana trata também do tema estratégias de aprendizagem. Lantolf et al (1985) estudam as estratégias de uso de dicionários pedagógicos bilíngües utilizadas por alunos de níveis iniciante, intermediário e avançado. 89 sujeitos dos quais 36 eram iniciantes, 21 de nível intermediário e 32 de nível avançado foram utilizados. Eles deveriam traduzir para o espanhol

⁹ Esse termo foi criado por Rommetveit (1974, 1979) e pode ser definido como “interlocutor[s]’ share [of] some aspect of their situation definition, namely when individuals working in collaboration define the objects (both concrete and abstract), events and goals of a task in the same way” (Wertsch, 1985:159 apud DiCamilla & Anton, 1997:615)

Rommetveit, R. 1974. *On message structure: A framework for the study of language and communication*. New York: Wiley.

Rommetveit, R. 1979. On codes and dynamic residuals in human communication, 163-175, in R. Rommetveit & R.M Blakar, eds., *Studies of language, thought and verbal communication*. Orlando, FL: Academic Press.

Wertsch, J. V. 1985. *Vygotsky and the social formation of mind*. Cambridge, MA: Harvard University Press.

15 sentenças isoladas utilizando, como auxílio, um dicionário de sua escolha. Os resultados mostraram que há uma estratégia comum a todos os sujeitos: utilizar seu conhecimento lingüístico para a tradução antes do uso do dicionário. Quando optam por utilizar o dicionário, os iniciantes e intermediários, ainda na fase de regulação pelo objeto se baseiam no critério lexical puramente formal, i.e., uma tradução literal sem considerar o contexto de uso da palavra para a escolha do melhor termo na lista de opções fornecida pelo dicionário. Já os alunos avançados adotam a estratégia contrária, demonstrando que estão mais regulados que os níveis anteriores.

Donato & McCormick (1994) realizaram um estudo em que procuravam modificar o contexto sócio-cultural de uma turma de conversação em francês através do uso de “portfolios”¹⁰. Objetivaram, através dessa mudança, incentivar os alunos a buscar e criar as suas próprias estratégias de aprendizagem. Nesses relatórios, os 10 sujeitos utilizados deveriam refletir sobre o seu processo de aprendizagem e também fornecer indícios que estavam aprendendo o conteúdo dado. Durante a utilização dessa técnica, por um semestre, constatou-se que os sujeitos gradativamente utilizavam estratégias mais específicas para cumprir suas metas de aprendizagem e se tornaram mais críticos em relação a sua utilização. Esse estudo, a meu ver, avança a reflexão sobre o uso de estratégias. Essa linha teórica não impõe, como a

¹⁰ Portfolios consistem em um tipo de relatório em que o aluno deve refletir sobre o seu processo de aprendizagem e também fornecer indícios de que está aprendendo o conteúdo dado. (Donato & McCormick, 1994:457)

tradicional(Chamot & O'Malley,1987; O'Malley & Chamot,1990; Oxford,1990)¹¹, uma lista de estratégias não estabelecidas pelos alunos e exteriores a eles e, sim, oportuniza a eles a criação e busca de suas próprias estratégias mais próximas a sua realidade e necessidade e, dessa forma, permitindo ao indivíduo ser o agente construtor do seu próprio processo de aprendizagem.

A linha vygotskiana trata também da oralidade, focalizando o significado das funções cognitivas da fala e a FP. No próximo item, discorrerei sobre as pesquisas em oralidade de linha ortodoxa, assim denominada por Frawley & Lantolf (1984), e vygotskiana, empreendendo uma comparação entre elas.

1.2.1 LINHAS DE PESQUISA NO CAMPO DA ORALIDADE

1.2.1.1 A linha ortodoxa

Essa linha de pesquisa apresenta como pressuposto fundamental o fato de que a interação social é o veículo propulsor da aquisição de uma segunda língua. Através da interação, há a negociação de sentidos, ou seja, o insumo é tornado mais compreensível e este, segundo Krashen(1982), leva à aquisição de uma segunda língua.

Assim, com base nesse pressuposto, os defensores dessa linha realizaram diversos estudos com o objetivo de verificar se as atividades comumente utilizadas na sala de aula – lacuna de informação, tomada de decisão e discussão de tópicos – proporcionavam maior negociação de sentidos.

¹¹ Chamot, A. & M.O' Malley.1987. "The cognitive academic language learning approach: a bridge to the mainstream". *TESOL Quaterly* 21:227-49

O' Malley,M.J. & A .U. Chamot.1990. *Learning strategies in second language acquisition*. Cambridge: Cambridge University Press.

Alguns trabalhos representativos dessa linha são Pica & Doughty(1985); Doughty & Pica (1986), Pica (1987), Brooks (1992 a e b) e Courtney (1996).

As pesquisas de Pica e Doughty focalizam a interação proporcionada por atividades comumente presentes em materiais didáticos. Em Pica & Doughty(op.cit.) foram aplicadas, em três salas, duas atividades do tipo tomada de decisão: uma no formato '*teacher-fronted*' e outra em grupos de quatro alunos. A análise dos dados mostrou que os alunos em grupos apresentaram maiores oportunidades de uso da língua alvo, que no formato '*teacher-fronted*' e houve pouca negociação de sentidos em ambos os formatos, provavelmente, segundo as autoras, devido ao tipo de atividade, que não permitia muita troca de informação.

No estudo de 1986¹², as autoras utilizaram atividades do tipo lacuna de informação bidirecional¹³ em interações nos formatos '*teacher-fronted*'¹⁴, grupos e pares. Os resultados indicaram que houve maior interação modificada nas atividades do tipo lacuna de informação do que nas de tomada de decisão e maior interação no grupo do que no formato '*teacher-fronted*', sem haver, contudo, diferenças estatisticamente significativas na negociação de sentidos em pares ou grupos.

Oxford,R.L.1990. "Styles, strategies and aptitude: connections for language learning",67-125, in, T.Terry & C.W.Stansfeld, eds, *Language aptitude reconsidered*. Englewood Cliffs, NJ:Prentice Hall.

¹² Doughty & Pica(1986). Cf. referência completa na bibliografia apresentada nesta dissertação.

¹³ Atividades do tipo lacuna de informação bidirecional são aquelas em que os alunos possuem quantidades de informação necessárias para a realização da atividade, de modo que o fluxo de transmissão da informação ocorre nas duas direções.

¹⁴ O termo '*teacher-fronted*' refere-se a um tipo de interação em sala de aula em que o professor comanda a interação detendo o turno durante a maior parte do tempo, opõe-se à interação proporcionada pelo trabalho em pares ou grupos.

Pica(op.cit.), com base em dados coletados em estudos anteriores (Pica (1982), Pica & Long (1986) e Pica & Doughty (1985))¹⁵, procura mostrar que a estrutura das relações sociais na sala de aula não permite a interação modificada entre os alunos e entre eles e o professor. Assim, a autora conclui que para se implementar as atividades de lacuna de informação do tipo bidirecional, que por estudos acima relatados se revelou como ótimo recurso para promover tal modificação na interação, é necessário uma redefinição da relação entre aluno e professor no sentido de nivelar, equiparar seus status na sala de aula. Contudo, uma redefinição não pode significar um nivelamento, uma equiparação de status, pois é constitutivo do papel do professor o 'saber mais' , o estar mais preparado, ter vivenciado mais experiências enquanto que o aluno, para progredir em termos de conhecimento, precisa e muito desse professor. Podemos ainda mencionar Vygotsky (1987), para sustentar minha posição, que coloca o auxílio do adulto ou companheiro mais capaz, através da interação social, como fundamental para o desenvolvimento cognitivo do ser humano.

Brooks(1992a) gravou em áudio e vídeo interações de alunos em pares, em aulas de conversação, discutindo sobre doze tópicos propostos pelo professor. O autor concluiu que essa atividade não promove maior negociação de sentidos, provavelmente, por não permitir o desenvolvimento de estratégias de comunicação(Tarone,1981).

¹⁵ Pica,T.1982. *Second Language Acquisition in Different Language Contexts*. PhD. Dissertation, University of Pennsylvania.

_____ & M.H.Long.1986. "The classroom linguistic and conversational performance of experienced and inexperienced teachers" in R.Day,ed, *Talking to learn: conversation in second language acquisition*. Rowley,MA: Newbury House.

Em estudo posterior(Brooks,1992b), os alunos em pares, sentados um de frente para o outro, separados por uma barreira, realizaram uma atividade do tipo lacuna de informação. O desempenho dos alunos foi gravado e filmado por vinte minutos. Os sujeitos foram previamente treinados¹⁶ na língua materna, doravante L1. Gravou-se também a mesma atividade com nativos para efeito de comparação. Os resultados mostraram que, nessa interação, houve uso de estratégias de comunicação como reformulação, circunlocução e sinalização de dificuldades de compreensão e uso freqüente de L1. Este último resultado leva o autor a uma reanálise de seus dados e a busca de explicações para o constante uso de L1 na teoria sócio-cultural que será exposta posteriormente.

Courtney(op.cit.) gravou, em áudio, alunos realizando atividades do tipo lacuna de informação, tomada de decisão, 'role-play ' e discussão de tópicos. Os resultados obtidos mostraram que a relação tipo de tarefa e desempenho do aprendiz foi significativa estatisticamente. Tarefas do tipo discussão de tópicos apresentaram turnos mais longos e maior quantidade de palavras por turno do que as atividades do tipo lacuna de informação e estas mostraram maior uso de estratégias de repetição e esclarecimento e de negociação de sentidos.

Em suma, essas pesquisas procuraram averiguar se os vários tipos de atividades disponíveis para o desenvolvimento da oralidade proporcionavam maior negociação de sentidos entre os alunos; se eram, em outras palavras, facilitadoras ou promovedoras de aquisição. Como pude verificar, atividades do tipo lacuna de informação mostraram-se as melhores para cumprir tal objetivo.

¹⁶ Treinados no sentido de que realizaram atividades do experimento em L1 antes de ela ser realizada na língua alvo.

Seu objeto de análise se deteve na superfície lingüística (estratégias de comunicação, interlíngua, turnos). Além disso, a visão de comunicação que permeia essas pesquisas mostra-se bastante reduzida (Franzoni, op.cit). A comunicação é concebida sem conflitos, ideal, harmônica em que o indivíduo (ou aluno) A transmite uma informação ao indivíduo (ou aluno) B que se não entendê-la, deve negociar essa informação para atingirem mútua compreensão (Platt & Brooks, 1994).

1.2.1.2 A linha sócio-cultural

No início da vida intelectual de Lev Semenovitch Vygotsky, a psicologia se dividia em duas linhas antagônicas. Havia uma linha denominada de experimental, atrelada às ciências naturais, tendo como objeto de estudo os processos elementares humanos, ou seja, os reflexos causados por estímulos do meio ambiente. Já os mentalistas se propunham a estudar os processos psicológicos superiores¹⁷, contudo sem muita eficiência (Cole & Scribner, 1984:6-7). Vygotsky, diante desse quadro, procurou uma síntese¹⁸ entre as duas linhas, e isso o fez um inovador no campo de estudos da psicologia. Freitas (1994:73) esclarece que foi possível essa renovação pelo fato de o autor russo possuir amplos conhecimentos de outros campos do saber, levando-o, portanto, a ter uma visão mais global do mundo e das coisas.

¹⁷ “Processos psicológicos superiores são aqueles que caracterizam o funcionamento psicológico tipicamente humano: ações conscientemente controladas, atenção voluntária, memorização ativa, pensamento abstrato, comportamento intencional.” (Oliveira, 1994:23)

¹⁸ A síntese, para Vygotsky, é considerada na acepção marxista, ou seja, não uma mera soma das duas tendências, mas sim sua conciliação para o surgimento de algo novo (Oliveira, 1994:23).

Qual seria então a proposta de Vygotsky para a psicologia em crise, na sua época? Qual é o elemento novo, fruto da síntese das abordagens experimental e mentalista?

Vygotsky se preocupava fundamentalmente com as questões relativas ao desenvolvimento humano¹⁹. Para ele, as funções mentais superiores, que distinguem nós, seres humanos, dos outros animais, desenvolvem-se através da associação do elemento biológico, isto é, a fisiologia do corpo humano, com o elemento social²⁰. Em outras palavras, o indivíduo é um ser de base biológica, uma máquina com células e órgãos, mas vivendo em sociedade, interagindo com pessoas do seu grupo sócio-cultural(Vygotsky,1984).

Nessa interação com outras pessoas, em que, necessariamente, faz-se necessário o uso da linguagem, o indivíduo entra em contato com a cultura de seu grupo social e com a sua maneira de conceber e ver a realidade. Nesse processo o ser humano internaliza²¹ a linguagem, os discursos, a cultura, as formas de regulação. Através da linguagem, utilizada nessa interação social, concretiza-se o desenvolvimento das funções mentais superiores.

O elemento novo proposto por Vygotsky, ausente até então das teorias psicológicas, é exatamente o aspecto sócio-cultural, o ambiente em que esse ser humano biológico vive. Segundo Cole & Scribner(1984:8):

¹⁹ Na verdade, como nos esclarece Freitas(1994:75), Vygotsky iniciou seus estudos em psicologia por estar interessado “nos problemas relacionados com os mecanismos psicológicos da criação literária e [n]as questões semiológicas relacionadas com a estrutura e funções dos símbolos, signos e imagens poéticas.” Isso, a meu ver, justifica a presença de exemplos extraídos de obras literárias para ilustrar suas afirmações.

²⁰ Vygotsky entende a palavra social como sinônima de cultural: “tudo que é cultural é social.”(tradução nossa para “(...) everything that is cultural is social.”(Vygotsky,1979:164)

²¹ Vygotsky define o termo internalização como a “reconstrução interna de uma operação externa.”(1984:74). Por essa definição fica claro que o processo de internalização implica em uma atitude

“(...) ele[Vygotsky] foi o primeiro psicólogo moderno a sugerir os mecanismos pelos quais a cultura torna-se parte da natureza de cada pessoa.”

A linguagem, mais especificamente o signo, é o componente mediador na relação entre o indivíduo e o seu ambiente sócio-cultural e como ele é coletivo, socialmente dado, ele transmitirá também os elementos de cultura do grupo social e a forma com que esse grupo concebe, molda, vê a realidade:

“(...) está claro que o desenvolvimento cultural está baseado no uso de signos e sua inclusão em um sistema geral de comportamento que inicialmente era externo e social.” (Vygotsky, 1979:158)

Pelo exposto acima, pode-se perceber que a interação social mediada pela linguagem constitui-se a base do desenvolvimento cognitivo de um ser humano. Portanto, o indivíduo mais capaz desempenha um papel fundamental no desenvolvimento do indivíduo.

Em resumo, para Vygotsky, o componente sócio-cultural torna o ser humano “humano”. Eu preciso ser o outro, ou entender o outro, para ser eu mesmo. Sem o outro, eu não existo como ser humano, pois não vou desenvolver em mim o que me torna humano: a linguagem e as funções mentais superiores.

Maiores informações concernentes ao pensamento de Vygotsky serão fornecidas na seção sobre a fala privada, em que discutirei as visões vygotskiana e piagetiana a respeito.

Autores tais como Frawley, Lantolf, Donato e Brooks, entre outros, procuram subsídios na teoria sócio-cultural da psicologia soviética(Vygotsky,

ativa do sujeito, pela reconstrução daquilo que ele recebe do mundo exterior. O internalizado, portanto, não é mera transposição e cópia do que lhe vem de fora.

Luria e Leontiev) para explicação de fenômenos lingüísticos de aquisição/aprendizagem²² de segunda língua e língua estrangeira, estabelecendo, assim, uma relação de interdisciplinaridade entre as duas teorias(Schinke-Llano,1993).

A linha vygotskiana através do artigo de Platt & Brooks(1994) critica duramente a teoria de aquisição de segunda língua de Krashen por conterem hipóteses não refutáveis. Por exemplo, não foi provado, até o momento, que insumo compreensível gera aquisição. Na minha opinião, basear pesquisas de toda uma década em hipóteses que não foram testadas, é algo grave que poderia comprometer a validade das próprias pesquisas. Na minha opinião, as hipóteses do modelo do monitor de Krashen foram consumidas como axiomas, algo dado, isento de questionamentos, por alguns setores de pesquisa em segunda língua²³. Além disso, como já disse, o modelo de comunicação que subjaz a essa teoria, apesar de Krashen não tratar especificamente disso, é uma visão harmoniosa, de transmissão de informação que, no máximo, permite a negociação de sentidos²⁴ que, por sua vez, gera um insumo mais compreensível e com ele se adquire a língua alvo para se comunicar. Como professora e como falante de uma língua, posso perceber, facilmente, que a comunicação não envolve somente isso e, sim também, desentendimentos, equívocos, conflitos (Tannen,1984). No contexto de sala de aula, a situação se

²² Krashen (1982) distingue aquisição de aprendizagem de uma segunda língua. Segundo ele, o primeiro processo é inconsciente, natural enquanto este é consciente, formalizado, geralmente focalizado em regras. Nesse trabalho, não distingo os dois processos.

²³ Um exemplo disso são as pesquisas relatadas no item 1.2.1.

²⁴ Como se fosse possível sempre se negociar o sentido. Sob um ponto de vista discursivo de linha francesa, esta negociação é possível mas não garante a compreensão, pois nem sempre, devido a posições dos sujeitos, os sentidos podem ser negociados.

recrudesce por haver já outra língua (L1) mais próxima e íntima do aluno que se constitui na sua matriz de significação. Talvez, por Krashen não se preocupar com questões relativas ao ensino de língua estrangeira e sim com a aquisição de segunda língua, as pesquisas baseadas em sua teoria não tenham atentado para a possibilidade da presença da L1, do seu uso no exercício da oralidade em LE na sala de aula. Outro fator que pode explicar o não estudo do uso da L1 pela linha ortodoxa refere-se ao fato de os alunos não possuírem uma L1 comum, já que são de diferentes nacionalidades. A LE, portanto, passa a ser o veículo de comunicação comum a todos.

A perspectiva vygotskiana, a meu ver, preenche essa lacuna. Seja por ela, devido a sua origem, se preocupar com questões educacionais, seja por considerar e procurar explicar, entre outros fenômenos, o uso de L1 em aulas de língua estrangeira e, principalmente, por considerar a comunicação, também, como um processo de construção e reconstrução contínua e de não-comunicação(Pêcheux,1988). A fala é vista também como uma atividade cognitiva, que cria uma realidade social compartilhada e auxilia no planejamento e execução da atividade e não simplesmente como um veículo de transmissão de mensagens. Muitos dos enunciados são dirigidos ao próprio falante que busca, pela FP²⁵, a auto-regulação. Acredito, em resumo, que essa linha teórica vem ampliar a reflexão sobre o fenômeno de comunicação nas interações de alunos nas aulas de língua estrangeira e sobre a relação aluno-atividade e contribuindo grandemente para os estudos em lingüística aplicada e os estudos da linguagem em geral.

Passo a seguir a relatar os estudos na perspectiva vygotskiana que tratam especificamente das atividades orais.

Um dos primeiros estudos, que se tornou um texto seminal²⁶ na área tanto na investigação da escrita quanto da oralidade, é o de Frawley & Lantolf(1985). Nessa pesquisa, alunos de nível intermediário realizaram uma atividade que consistia em relatar oralmente uma estória com base em seis figuras mostradas uma de cada vez e sucessivamente. Alunos avançados e crianças nativas também realizaram a mesma atividade, para efeito de comparação. Com a aplicação da atividade, foram observadas quatro formas lingüísticas utilizadas pelos alunos intermediários para obter um controle maior dessa tarefa para, assim, realizá-la. A primeira se refere à macroestrutura, que consistia em o aluno descrever cena por cena, sem estabelecer a relação entre elas, portanto não construindo a estória. Os alunos intermediários e as crianças nativas apresentaram esse comportamento enquanto que os alunos avançados apresentaram poucos exemplos e os adultos nativos não o apresentaram, indicando, com isso, que estes estavam completamente auto-regulados.

A segunda forma lingüística se refere ao tempo verbal e ao aspecto. Tanto os alunos intermediários quanto as crianças nativas usaram ou o passado simples ou o presente contínuo para relatar a estória ao contrário dos alunos avançados e adultos nativos que utilizaram o presente atemporal. Os autores argumentam que o passado simples gera uma distância dos fatos, tornando-os

²⁵ Ver na seção posterior, a discussão desse conceito.

²⁶ O texto se tornou um clássico na minha opinião, por ser, frequentemente, mencionado nos artigos da área e por ter seu experimento reproduzido (McCafferty, 1992, 1994b) e afirmações testadas (Ahmed, 1994; McCafferty, 1992, 1994b)

mais compreensíveis e portanto possíveis de serem narrados, enquanto que o presente contínuo os aproxima do locutor. Como o aluno intermediário e a criança nativa não haviam atingido a fase de auto-regulação, que, exatamente, seria o uso do presente atemporal que sintetiza essas duas noções, eles usaram uma ou outra forma ou as duas concomitantemente.

A referência constitui-se na terceira forma lingüística de busca de auto-regulação. Um sujeito já auto-regulado narra a estória referindo-se ao sujeito temático por um sintagma nominal e, a partir da segunda referência, o pronominaliza. Ao surgir um outro referente, o narrador abandona o pronome, utiliza um sintagma nominal e ao referir-se a ele, novamente, usa uma forma pronominal, e assim sucessivamente. Entretanto, tanto os alunos de nível intermediário quanto as crianças nativas somente pronominalizaram os sujeitos temáticos, que eram três, mantendo-os sob essa forma por toda a estória. Em outras palavras, eles basearam-se numa referência exofórica²⁷ sendo, dessa forma, necessária a presença das figuras para recuperar o referente de cada pronome presente na narrativa.

A quarta e última forma lingüística são os marcadores afetivos, como por exemplo *sss, oh, oho, ok, huh?*. Os alunos intermediários foram os que mais apresentaram esse tipo de forma. A explicação dada é a mesma para as três formas já citadas: atingir controle sobre o objeto, no caso a tarefa, para poder realizá-la. Os autores concluem que não há diferenças entre falantes nativos e não nativos, segundo a perspectiva teórica adotada. Além disso, o desempenho

²⁷ “A referência é exofórica quando a remissão é feita a algum elemento da situação comunicativa, isto é, quando o referente está fora do texto (...)” (Koch, 1989:20)

dos alunos intermediários, reais sujeitos do experimento, não refletia o modelo de comunicação como transmissão de mensagens para um interlocutor, pois muitas vezes, essa fala era uma fala privada, como no caso dos pronomes, em que não estava claro os referentes para as formas pronominais apresentadas, mas o sujeito sabia qual era o referente de cada uma. Em suma, o uso de macroestruturas para iniciar o relato da história, a pronominalização, as interjeições e o uso de certos tempos e aspectos verbais constituíram formas lingüísticas de FP²⁸, específicas a esse contexto, mas que indicam, de qualquer forma, um processo cognitivo por parte do sujeito.

Brooks & Donato(1994) reanalisam os dados obtidos em Brooks(1992b) a partir de uma perspectiva psicolingüística de linha vygotskiana. Eles identificaram três funções cognitivas para a fala: regulação pelo objeto²⁹, orientação compartilhada e estabelecimento de objetivos. A primeira constitui-se em uma fala sobre a própria tarefa e sobre a própria fala resultante da realização da atividade. Esses enunciados indicam, portanto, que o indivíduo apresenta dificuldades de entendimento de como fazer a atividade. Ele ainda não conseguiu controlar o objeto, no caso, a atividade, estando, portanto, na fase inicial de regulação em que, na verdade, ele ainda não apresenta condições de ser auxiliado. Segundo os autores, essa função, geralmente, ocorre na L1 e consiste num processo cognitivo normal. A segunda função se refere aos passos determinados pelos sujeitos para a realização da tarefa e variam de indivíduo para indivíduo e o último, a verbalização dos objetivos da tarefa. Com base

²⁸ Cf. capítulo 2 sobre conceituação do termo fala privada.

²⁹ Tradução nossa para o termo em inglês *object -regulation*.

nesses dados, os autores concluem, primeiramente, que a interação pode ser também um ato cognitivo (regulação), que o fato de pedir aos alunos para realizarem a tarefa não garante que ela terá sentido para eles, pois este será adquirido pela estruturação e estabelecimento de objetivos por parte dos alunos; e finalmente que o processo cognitivo verificado na realização de uma atividade pode ser transferido para atividades futuras.

No meu entendimento, as três funções identificadas podem ser sintetizadas em uma única já preconizada por Vygotsky (1987:257) - a função reguladora. Os termos utilizados se confundem. O estabelecer objetivos, constitui-se também em um modo de se atingir orientação, seja esta compartilhada ou não. Portanto, os dois vocábulos designam coisas semelhantes. Ademais, se se apresenta necessidade de orientação (compartilhada ou não) e estabelecimento de objetivos na realização da tarefa, isso indica que o(s) sujeito(s) estão regulados pelo objeto, isto é, pela atividade. Não haveria, portanto, necessidade de se estabelecer três funções para a fala e sim, somente, uma. A diferença, talvez, resida no fato de que o primeiro termo indique uma fase em que o sujeito esteja totalmente regulado pela atividade e os dois outros sinalizariam que os sujeitos já estão saindo dessa fase.

Outro aspecto a ser notado, e a meu ver, o mais relevante refere-se à omissão dos autores sobre enunciados de caráter mais privado nos eventos escolhidos para análise no artigo. Parece-me que quando as atividades são realizadas pelo sujeito em isolamento, o foco de análise é a FP. Porém, quando

a atividade é realizada em grupos ou pares, observa-se outros fenômenos como a metáfora, a orientação e estabelecimento de objetivos. Por qual motivo isso ocorre? Essa questão será retomada na seção sobre FP.

O estudo de Appel & Lantolf(1994) objetivou investigar como alunos avançados de inglês e nativos utilizavam a FP como um recurso mediador para realizar a tarefa de relato de um texto tipo narrativo e outro expositivo com base em lembrança do que foi lido. O estudo envolveu 28 sujeitos - 14 nativos, alunos de graduação e pós-graduação entre 19 e 38 anos, e 14 alunos de nível avançado de inglês entre 21 e 39 anos de idade – que realizaram a seguinte atividade: 1º) ler sozinhos e cuidadosamente uma fábula, 2º) escrever uma frase resumindo o conteúdo do texto, 3º) ser entrevistado por três minutos, 4º) produzir individualmente protocolos de lembrança que foram gravados, 5º) dois dias depois, o mesmo procedimento foi adotado para a coleta do relato baseado em lembrança do texto expositivo cujo tema era sobre o cuidado com a cultura do café árabe e sua propagação pelo mundo. Não ficou claro no texto, qual a função da entrevista na coleta de dados e nem o porquê desse curto período de tempo apesar de os autores afirmarem na página 439 que a entrevista foi realizada com o intuito de desligarem os sujeitos do texto.

A análise dos dados focalizou quatro aspectos: a fala como planejamento, orientação, re-orientação e a ilusão do entendimento do texto. Em relação ao primeiro aspecto, os autores assumem a mesma posição de O'Connell(1988)³⁰ de que o planejamento do que falar é simultâneo à própria fala do sujeito, ou

³⁰ O'Connell,D.1988. *Critical Essays on Language Use and Psychology*. New York:Springer-Verlag.

seja, ao falar, planeja-se, ordena-se a própria lembrança do texto. Dessa forma, o cognitivo não está somente na atividade mental, interior ao cérebro mas sim no plano exterior, de uso efetivo da língua. A orientação ocorreu através da macroestrutura³¹. Para relembrar o texto lido, alguns sujeitos tiveram que verbalizar o tópico do texto(macroestrutura) para começar a relembrá-lo. Isso corrobora o dito por Van Dijk & Kintsch(1983)³², que já haviam percebido as funções cognitivas de uso de macroestruturas, dentre elas a orientação, a ordenação de informação e escolha de informação relevante. A re-orientação é resultado da instabilidade da própria orientação. O fato de o sujeito ter-se orientado em certo momento da realização da tarefa, não garante que esteja orientado para o restante. Esse fenômeno apareceu sob a forma de externalizações extensas como interjeições (*uh, oh, oops*) e nominalizações repetitivas. Quanto ao último aspecto analisado, se verificou que a tarefa mostrava a alguns sujeitos que eles não haviam entendido todo (ou tão bem) o texto quanto supunham. Por isso o protocolo, nesses casos, não mostra um relato do texto, mas uma tentativa de sua compreensão.

Com base na análise efetuada, os autores concluem que tanto os nativos quanto os alunos, no caso, de nível avançado acionam estratégias semelhantes para realizar a tarefa. Essas estratégias são a fala com função mediadora para planejar, orientar e re-orientar o relato com base na lembrança do texto lido. Como os protocolos revelaram um processo de compreensão do texto por parte dos sujeitos, pode-se concluir também que seu significado pode ser construído

³¹ No estudo de Frawley & Lantolf(1985), o uso de macroestruturas apresentou esta mesma função.

³² Van Dijk, T.A. & W.Kintsch. *Strategies of Discourse Comprehension*. Orlando, FL: Academic Press.

após a sua leitura. A fala com funções mediadoras é fundamental pois para a compreensão do texto lido. Em vista disso, os autores sugerem que a atividade do tipo utilizado nesse experimento seja utilizada em sala de aula como tarefa pós-leitura para se proporcionar maior compreensão do texto lido. Desse modo, a tarefa não seria somente avaliativa do processo de compreensão mas também instrutiva, pois o aluno durante a sua realização poderia entender (melhor) o texto.

Em Platt & Brooks(op.cit.), os dados foram coletados em três situações distintas. Na primeira, dois grupos de alunos de inglês, em um curso específico de vocabulário técnico em eletrônica, realizam uma atividade do tipo 'role-play' . Na segunda, um par de alunos iniciantes de swahili realizam uma atividade do tipo lacuna de informação e finalmente, na terceira situação, um par de alunos universitários, de nível intermediário de espanhol realizam também uma atividade de lacuna de informação.

Excertos da realização do 'role-play' mostraram que os participantes, em certos momentos, não estavam engajados na realização da tarefa no sentido de realizá-la como foi planejada pelo professor. Contudo, os alunos apresentaram uma fala que indicava uma busca de auto-regulação para, posteriormente, realizá-la. Na tarefa dois, intitulada 'Swahili-map lesson', apesar de os alunos terem recebido o insumo necessário para a sua realização, ele tiveram necessidade de criação e reconstrução do contexto da tarefa para poder realizá-la. Na terceira atividade, foco de análise de artigos anteriores(Brooks,1992b e

Brooks & Donato, 1994), foram observados três aspectos da atividade de fala³³ advindos da realização dessa atividade. A primeira, denominada de definição de situação, consiste em enunciados, geralmente realizados em L1, que expressam tentativas dos alunos de estabelecer os objetivos da tarefa e os resultados que devem ser obtidos com ela. A metafala³⁴, também foi observada como parte da atividade de fala. Para os autores, ela funciona como uma válvula de escape emocional ou fala auto-reguladora. Por enunciados sob essa classificação, fica evidente que nem toda fala dos alunos é realizada para responder a alguma pergunta do interlocutor. O terceiro e último fenômeno observado foi denominado de FP. Não ficou claro, no texto, se esses fenômenos lingüísticos ocorreram mais em L1 ou na língua alvo. Os autores, com base nos dados obtidos e analisados, concluem que os ambientes são construídos na atividade da fala pelos alunos e que, por esse motivo, não podem ser classificados em bons ou ruins para a aquisição a priori. A atividade de fala é um uso da linguagem que vai além da transmissão de mensagens e constitui-se num meio de os alunos atingirem a auto-regulação na tarefa. As atividades indicam que tanto a L1 quanto a língua alvo podem ser utilizadas para outras funções além de transmissão de mensagens. Segundo o texto, os modelos de 'input-output', por não perceberem os enunciados da atividade de fala, são inapropriados para descrevê-los e, por isso, limitam nossa visão sobre o desempenho dos alunos. Em seguida, os autores expõem as implicações da adoção de uma perspectiva

³³ Tradução nossa para a expressão 'speech activity'. Wertsch (1979b) apud Platt & Brooks (1994:509) define-a como:

"(...) part of ongoing human cognitive activity that's used in human social interaction."

vygotskiana para a área de SLA. Primeiramente, deve-se atentar mais para o que nossos alunos fazem ao realizar uma determinada tarefa e, além disso, vermos o uso de L1 durante essas interações como um instrumento de mediações, de busca de auto-regulação na tarefa, especialmente para os níveis iniciais.

Novamente, detecta-se uma confusão de termos. O que Brooks & Donato (op.cit.) denominam de orientação compartilhada, envolve o que Platt & Brooks (op.cit.) denominam de definição de situação. Vejamos sua definição:

"(...) atividade durante a qual os indivíduos constroem em conjunto uma representação compartilhada ou 'uma imagem mental' da situação ou orientação (grifo meu) de um certo problema" (Platt & Brooks, op.cit.:505)³⁵.

Definição menos confusa aparece em Appel & Lantolf (op.cit.:443) em que orientação é definida como o modo como os indivíduos vêem a tarefa, ou objeto, os objetivos estabelecidos para realizá-la e os planos e meios para defini-la³⁶. Os artigos, portanto, apresentam uma confusão terminológica.

McCafferty (1992) procurou averiguar se há relação entre a origem cultural do indivíduo e seu uso de fala privada e o acionamento de processos de auto-regulação. Trinta sujeitos foram utilizados, quinze asiáticos e os outros restantes, hispânicos. Os alunos realizaram uma atividade semelhante à utilizada por Frawley & Lantolf (1985). A análise das transcrições mostrou que

³⁴ A metáfora é definida como "(...) talk by the participants about the task at hand and the discourse that constitutes the task,"p.266

Voltarei a tratar dessa questão no próximo capítulo.

³⁵ Tradução nossa para "It refers to speech activity during which humans co-construct a shared representation or 'mental image' of a situation or orientation to a particular problem".

há realmente, pelo menos para esses sujeitos, diferentes culturas no uso de estratégias de regulação. Os hispânicos requeriam mais o auxílio do outro do que os asiáticos. Em relação à forma, os asiáticos utilizaram mais o passado no relato da história e os hispânicos de nível intermediário utilizaram mais os tempos contínuos.

McCafferty (1994b) buscou investigar se há relação entre o nível de proficiência do aluno e seu uso de fala privada e averigua se o uso do tempo verbal constitui-se em exemplo de estágio de regulação pelo objeto. 39 sujeitos de níveis intermediário e avançado realizaram atividades semelhantes as do estudo de Frawley & Lantolf (1985). Os autores concluíram que os sujeitos de nível intermediário produziram mais enunciados classificados de privados do que os de nível avançado. Os alunos de nível intermediário apresentaram maior uso de FP do tipo regulado pelo objeto³⁷ do que os de nível avançado. Quanto ao uso do tempo verbal, esse estudo não confirma os resultados de Frawley & Lantolf (1985), pois os alunos avançados usaram mais o passado que o presente atemporal.

Em resumo, o que se pode perceber dessas pesquisas é que há uma divisão entre pesquisa em que o indivíduo encontra-se isolado e em que está em situação de interação. As primeiras abordam o fenômeno da FP e as outras

³⁶ Tradução nossa para "Orientation in the Vygotskian framework, is defined as the way individual view an object or task, the kind of goals they establish relative to task, and the plans and means they devise to carry the task to its completion".

³⁷ Frawley & Lantolf(1985) baseados em Wertsch(1979b) dividem a FP em três tipos: do tipo regulado pelo objeto, do tipo regulado pelo outro e do tipo auto-regulado. O primeiro se refere à fala do indivíduo relacionado à tarefa, porém, ainda dominado por ela, i.e., ele não conseguiu ainda encontrar uma maneira de realizá-la. O segundo tipo consiste de formas que lembram o diálogo entre um indivíduo mais capaz e aquele que ele está auxiliando. O terceiro e último tipo refere-se a enunciados que indicam que o sujeito entendeu como realizar a tarefa.

focalizam mais fenômenos como (re)orientação, planejamento, metáfora, considerados também como funções cognitivas da fala. Essa questão será discutida mais amplamente no próximo capítulo.

O que de comum ressalta nas duas perspectivas é a valorização da interação social seja como promotora da aquisição/aprendizagem de uma LE, para os ortodoxos, seja do desenvolvimento cognitivo do ser humano, para os vygotskianos. Porém, as semelhanças terminam nisso. Enquanto a linha ortodoxa baseia-se numa visão de comunicação já consagrada no âmbito da lingüística aplicada, i.e, como transmissão de informação, a perspectiva vygotskiana vai além disso e reconhece a comunicação como um fenômeno em que, além da troca de mensagem, há uma atividade de fala cognitiva³⁸. Os objetos de investigação também divergem. A primeira focaliza a superfície lingüística (turnos, estratégias de comunicação) e a segunda, as funções cognitivas da fala, a FP, as formas de regulação. Metodologicamente, ambas tendem à pesquisa do tipo experimental em detrimento da etnográfica. Porém, o tratamento estatístico parece ser mais utilizado pela perspectiva ortodoxa³⁹.

Exposto tal panorama das pesquisas sob a perspectiva sócio-cultural e a de linha ortodoxa, passo, no próximo capítulo, à discussão das diversas conceituações e abordagens do fenômeno da FP.

³⁸ Leontiev (1969:25) apud Wertsch (1979b:4) considera a comunicação como um meio de possibilitar o desenvolvimento cognitivo do indivíduo.
 Leontiev, A. A. 1969. *Yazyt, rech; rechevaya deyatel'nost'*. (Language, speech and speech activity). Izdatel'stvo Prosveshchenie. Moscou.

CAPÍTULO 2: CONCEITUAÇÃO DO TERMO FALA PRIVADA (O TERMO FALA PRIVADA REVISITADO)

2.1 – INTRODUÇÃO

O fenômeno da FP apresenta muitas dificuldades para a sua investigação. Primeiramente, por ser assaz influenciável por variáveis como contexto de produção (por exemplo, se a tarefa que o sujeito irá realizar apresenta-se difícil ou não para ele), características psicológicas do sujeito (hiperatividade, tensão) e a sua idade. Além disso, segundo Díaz (1992:56) problemas metodológicos encontrados durante as pesquisas desestimulam os pesquisadores. Um dos problemas mencionados foi o pouco uso de FP por crianças durante certas pesquisas, levando os investigadores a questionarem sua importância no desenvolvimento cognitivo do indivíduo. Há na literatura duas importantes obras relacionadas à questão: a coletânea de artigos publicada por Zivin em 1979 e outra de 1992, por Díaz e Berk.

Como vimos no capítulo anterior, vários aspectos do ensino/aprendizagem de LE são estudados na perspectiva sócio-cultural, dentre eles o ensino da escrita, o uso de estratégias, as formas de regulação nas atividades em pares, o tratamento de erros e a FP. Dentre esses temas, pude verificar que, por razões que irei expor adiante, os estudos relativos à FP se mostram questionáveis. Exatamente por isso, proponho neste capítulo, uma revisão da conceituação do termo e de alguns de seus estudos (geralmente

³⁹ A utilização da estatística é controversa na área. Autores como Frawley e Lantolf discordam do seu uso enquanto Díaz e McCafferty não.

realizados com crianças) e verificar como a questão é tratada no âmbito da lingüística aplicada e suas consequências para a pesquisa na área. Na minha opinião, o modo de abordagem da questão da fala privada constitui-se no ponto nefrágico dessa perspectiva teórica.

2.2 – O TERMO FP REVISITADO

2.2.1 – Considerações iniciais

Antes de começar a expor as diversas visões do que seja o fenômeno da FP, devo esclarecer dois termos: fala egocêntrica (doravante FE) e FP⁴⁰. O termo FE foi utilizado pela primeira vez por Piaget na sua primeira obra *A linguagem e o pensamento na criança* de 1923 e o vocábulo FP por Flavell (1966) em seu artigo "Le langage privé". Este termo foi criado para se distinguir mais nitidamente o fenômeno geral da linguagem de falar para si próprio, da interpretação piagetiana a respeito desse fato. Piaget denomina o fato de FE e Flavell, de FP (Kohlberg et al, 1968:692)⁴¹. Por hora, utilizarei o termo FP por ser este o vocábulo amplamente empregado na literatura.

Pode-se distinguir quatro momentos no trato da FP. O primeiro é representado pelos autores que iniciaram os estudos na área: Piaget, Vygotsky e um pouco depois Luria. A segunda fase é constituída pelos interpretadores americanos – da década de 60 e 70 – do primeiro momento: Reese, Flavell e Kohlberg. Em seguida, há os utilizadores do termo FP aplicado a contextos de ensino de LE para adultos. Pode-se citar como representantes desse momento:

⁴⁰ Do inglês "private speech"

⁴¹ Segue a citação na íntegra: "(...) it seems advisable, following Flavell (1966), to restrict the term 'egocentric' to Piaget's theoretical interpretation of private speech rather than the phenomenon itself. As

Frawley, Lantolf, Appel e McCafferty. Finalmente, um quarto e último momento que aborda a FP de um ponto de vista dialógico (Bakhtin, 1981,1988,1997). Os trabalhos de Bivens & Hagstrom (1992) e Ramirez (1992) se inserem nessa fase.

No presente capítulo, discutirei as diversas interpretações da FP e, ao final, procurarei determinar se há ou não diferenças entre as denominações de FP e FE e, se sim, as implicações de se utilizar cada um desses termos.

2.2.2 Primeiro momento: Piaget, Vygotsky, Luria

Piaget apresenta uma formação acadêmica no âmbito das ciências naturais, doutorando-se com uma tese sobre moluscos. Devido ao seu interesse pela construção do conhecimento pelo ser humano, passou a investigar a lógica e o raciocínio das crianças.

O primeiro livro *A linguagem e o pensamento na criança* (1923), mais especificamente, em seu primeiro capítulo intitulado “As funções da linguagem em duas crianças de 6 anos”, trata da questão da fala egocêntrica. Piaget e colaboradores observaram as falas de duas crianças de 6 anos, por um período de um mês, em um jardim de infância. Identificaram dois tipos de fala: a socializada, dirigida a um interlocutor externo e a egocêntrica dirigida ao próprio falante. A FE se subdivide em três tipos: a repetição ou ecolalia, o monólogo e o monólogo coletivo. A primeira forma consiste na repetição de palavras, que podem até estar desprovidas de sentido, e sílabas por puro prazer da criança;

used by Flavell, ‘private speech’ refers to speech when alone, as well as to the noncommunicative speech in social settings studied by Piaget and by Vygotsky(1962)”.

relembra o balbucio do bebê e não apresenta um caráter social já que nesse uso de linguagem não se objetiva a comunicação. No monólogo, a criança fala para si mesma, vocalizando seus pensamentos; ela não se dirige a ninguém, não apresentando, também, a fala um caráter social, comunicativo. Essa forma de FE se destina a acompanhar, reforçar e melhorar a ação, pois a linguagem pode muitas vezes suprir as deficiências de ação da criança. No monólogo coletivo, a criança busca envolver o ouvinte evocando-o, buscando chamar sua atenção para o que ela está fazendo. Entretanto, ao mesmo tempo, ela não atenta para as reações desse ouvinte a sua evocação ou mesmo espera que ele preste atenção a ela. A criança envolvida em seu próprio mundo não é capaz de considerar o ponto de vista do outro, e por isso, de manter um contato social efetivo com ele. Provavelmente por essa tentativa (mesmo má sucedida) de contato social, para Piaget, o monólogo coletivo constitui-se na forma mais social de FE.

No meu entendimento, essa assertiva de Piaget, constitui-se em um argumento a favor de minha tese a ser desenvolvida na parte referente ao dialogismo de que a FE ou FP deve ser vista sob a perspectiva dialógica.

De acordo com Piaget, a criança até por volta dos sete anos de idade age e pensa de modo egocêntrico. As razões apontadas por ele para tal fato repousam na ausência de contato social da criança e do grande uso, por parte dela, de gestos, movimentos, mímicas tanto quanto de palavras. Em relação a esse aspecto, discordo do autor pois a criança, desde a fase uterina, apresenta contato social com sua mãe através de gestos e da linguagem. Além disso, o ser

humano é um ser essencialmente social, não sendo possível, portanto, uma criança não possuir contato social com quem quer que seja.

Outro aspecto que se deve mencionar refere-se à palavra *comunicativo*. Piaget entende tal termo como social, i.e., só há comunicação se houver um ouvinte externo e se minha fala for dirigida a ele e vocalizada. Ele não entende como comunicação o falar para si mesmo, mesmo com as funções que ele atribui a tal manifestação de linguagem: acompanhamento da atividade, supressão das deficiências da criança.

Piaget, com a análise dos dados, também classifica o pensamento da criança em três formas. A forma indireta ou autística do pensamento, que não é adaptada à realidade e, sim, à imaginação; não é também compromissada com a verdade preferindo-se satisfazer os desejos. Segundo ele, esse tipo de pensamento é individual, incomunicável e regido por leis do simbolismo e da satisfação imediata.

O pensamento inteligente ou direto é consciente, adaptado à realidade e busca também influenciá-la. Há uma preocupação em se provar o que diz (advindo daí a ênfase na prova), aceita-se o verdadeiro e o falso; é controlado pela experiência e a lógica; as relações entre as proposições são explícitas. Além disso, não há o emprego de esquemas visuais e de julgamentos com base em opiniões pessoais. Piaget, para ilustrar esses dois tipos de pensamento, mostra como a água pode ser entendida sob esses dois pontos de vista. Para a criança que ainda está na fase do pensamento autístico, a água é algo ligado a sua realidade própria, ou seja, a água que o corpo humano expele, a água que

acompanha o nascimento de uma criança e daí ser ela ser símbolo do batismo e da fecundação. Já, para o pensamento inteligente, a água é um elemento cuja composição e comportamento podem ser estudados pela química, portanto, algo bem mais objetificado.

O pensamento egocêntrico é a forma intermediária entre o pensamento autístico e o inteligente. A criança, nessa fase, busca adaptar-se à realidade, porém como esta ainda lhe é distante, com a lógica do pensamento autístico busca apreendê-la e comunicá-la. Advém daí, características do tipo raciocínio implícito sendo compreendido somente pela criança; ausência de preocupação em provar ou verificar as proposições; analogias feitas com base em esquemas pessoais; emprego de imagens; a influência dos julgamentos de valor. Como vimos na parte referente ao monólogo coletivo, há já indícios de fala comunicativa, porém não efetivada por imaturidade da criança, devido ao seu egocentrismo.

Da mesma forma que o egocentrismo, a FE encontra-se entre o pensamento autístico em que as crianças se encontram completamente envoltas em seu próprio mundo e o pensamento direto ou socializado em que a figura do outro é considerada e distinta do seu próprio eu. Portanto, para o psicólogo suíço, o desenvolvimento do ser humano se efetiva do plano interior para o exterior, do plano individual para o social.

Em suma, para Piaget (1923) a fala egocêntrica constituiu-se em uma manifestação do egocentrismo da criança e um meio de investigação – no primeiro livro somente – da sua lógica e raciocínio, seus focos principais de

pesquisa. O egocentrismo apresenta-se como causa de certos comportamentos observados nas crianças como o realismo intelectual, o sincretismo e a precausalidade⁴². Ele deve ser superado pela criança até os sete ou oito anos de idade, pois apresenta-se como empecilho para a continuação do seu desenvolvimento psicológico (Piaget, 1923:239-40).

Piaget utiliza-se de uma abordagem estruturalista no estudo da linguagem das crianças. As formas e suas categorizações e não tanto as funções dessas formas eram enfatizadas por ele. As únicas referências ao papel da fala egocêntrica para o desenvolvimento da criança ocorrem ao se mencionar que ela serve para acompanhar a atividade e para suprir deficiências da criança, ou seja, o indivíduo realiza, por meio da linguagem, o que não consegue por meio da ação.

Vygotsky, através de seu prefácio elaborado para a edição russa do primeiro livro de Piaget e republicado posteriormente no livro *Pensamento e Linguagem*, expõe suas críticas à visão piagetiana de fala egocêntrica. Neste texto, Vygotsky critica Piaget em dois aspectos basicamente: 1) em relação ao curso do desenvolvimento da fala social, egocêntrica e interna, 2) em relação ao curso do desenvolvimento cognitivo humano. Na minhaa opinião, essas divergências existem devido a posturas epistemológicas também diferentes. Enquanto Piaget é um cientista de formação positivista, Vygotsky é de formação humanista e se filia ao materialismo histórico (marxismo e dialética).

⁴² O realismo intelectual consiste na realidade criada pela própria criança fruto de sua criação mental e não correspondente à realidade concreta. O sincretismo é uma “síntese objetiva” (Piaget, 1923: 152) que ocorre através da generalização em detrimento da análise dos detalhes. Essa associação é feita de modo muito peculiar, em que somente a criança consegue captar ou entender o raciocínio feito. A precausalidade

Certamente, esse fator determina muitíssimo a visão de mundo dos dois pesquisadores. Isso nos leva a acreditar que as divergências entre Piaget e Vygotsky sobre a fala egocêntrica constituem-se em uma questão de interpretação⁴³, isto é, do modo de olhar algo. Para Zivin (1979:19,44), os autores podem estar tratando de fenômenos diferentes sob uma mesma denominação por considerarem relevantes aspectos que não são para o outro. Piaget preocupa-se com a adaptabilidade social do enunciado emitido pelas crianças enquanto que Vygotsky focaliza o papel desses enunciados no desenvolvimento cognitivo do ser.

Em relação à FE, os autores divergem em relação ao seu papel no desenvolvimento cognitivo humano e ao curso do desenvolvimento desse tipo de linguagem. Vygotsky priorizava o estudo da(s) função(ões) da FE, enquanto Piaget, os aspectos estruturais. Para aquele, o uso da FE pela criança apresentava uma função de busca da auto-regulação, ou seja, se a fala acompanha a atividade, se há uso de expressões indicando alívio emocional ou se há planejamento para a execução da atividade, isso representa formas do sujeito atingir controle, entendimento da tarefa e, assim, tornar-se capaz de realizá-la de modo independente, indicando crescimento cognitivo, maturidade. Para Piaget, a FE ocorria devido ao fato de a criança ainda não ser capaz de diferenciar o eu da figura do outro. Ele observava a não adaptabilidade do dizer

consiste em uma forma de causalidade primitiva em que as crianças criaram um modelo interno na sua mente e passam a explicar os fatos a partir disso.

⁴³ Esta nossa afirmação pode ser corroborada por outra de Bennet-Kastor (1988) apud Perroni (1996:17) que afirma que há dois filtros na pesquisa científica: um que atua na metodologia como na escolha dos sujeitos, o modo de coleta, o local e outro atuante na análise e interpretação dos dados. No caso de Piaget e Vygotsky, o segundo filtro atuou mais, diferenciando a visão dos autores sobre o fenômeno estudado.

Bennet- Kastor, T. 1988. *Analysing children's language. Methods and theories*. Oxford: Basil Blackwell.

da criança às convenções da fala socializada. Já Vygotsky enfatizava a potencialidade da fala egocêntrica para a auto-regulação. Enquanto um privilegiava o aspecto funcional do fenômeno, o outro focalizava aspectos formais. Devido a isso, Zivin (1979), como expus no parágrafo anterior, acredita que os dois autores tratam de fenômenos diferentes.

Portanto, a linguagem possui diferentes funções para os dois autores. Enquanto que, para o psicólogo russo, ela contribuiu de modo decisivo para o desenvolvimento psicológico do ser humano, para Piaget, ela simplesmente reflete o estado de egocentrismo da mente do indivíduo. Posteriormente, no decorrer de suas obras se verifica que a inteligência, e não mais a linguagem, construída através da interação criança-objeto-mundo, passa a ser peça-chave no desenvolvimento da criança.

Para Vygotsky, este tipo de fala representa um período de transição da fala social para a interna; ela não desaparece mas sim, converte-se, por um processo de abreviação e subvocalização, em fala interna. Esse fenômeno ocorre por volta dos 7 ou 8 anos de idade. Para Piaget, o percurso é inverso, a fala egocêntrica encontra-se entre a fase autista e a fala socializada e, na medida em que esta se desenvolve, a fala egocêntrica deve desaparecer. A fala egocêntrica está ligada ao pensamento realístico, segundo Vygotsky, uma vez que apresenta uma função planejadora, não sendo, portanto, uma simples manifestação do egocentrismo. Em suma, a FE, para Piaget, resulta de uma socialização inadequada de uma fala voltada para si. Para Vygotsky, ela resulta

de uma diferenciação inapropriada entre fala para si e fala para o outro, i.e., inadequada individualização do que é social.

Neste ponto, adentro o segundo ponto de desavença entre eles – o curso do desenvolvimento cognitivo humano. Para Piaget, o social é algo exterior ao ser humano e o seu papel é de impulsioná-lo a sair do seu mundo de fantasia e a experienciar a realidade exterior. Este aspecto é relevante, porém, surge após uma fase autística, introspectiva do ser humano e tem como função justamente fazer com que o indivíduo saia desse egocentrismo e entre, interaja com a realidade exterior, atingindo a maturidade. Já para Vygotsky, o social é importante também, porém ele constitui o indivíduo desde o início. Para esse autor não há desenvolvimento sem contato social.

O que irei discorrer sobre Luria baseia-se somente no resumo de Zivin(1979). O autor denomina o fenômeno da FE de fala auto-reguladora, e preconiza que não só o aspecto semântico da palavra, mas também sua articulação sonora são elementos potenciais para promover a auto-regulação. Há diferenças também na metodologia empregada. Enquanto Vygotsky coletava a FE espontaneamente, Luria instruía suas crianças sobre o que dizer e quando dizer nos experimentos. Porém, ambos consideram esse tipo de fala auto-reguladora.

Dos três autores citados, Piaget e Vygotsky, indubitavelmente, são os mais mencionados, debatidos, investigados pelas gerações seguintes de pesquisadores na área.

2.2.3 Segundo momento: Reese, Flavell e Kohlberg⁴⁴

Nos estudos de Reese se encontra o termo mediação verbal e não FE. Segundo ele, a mediação verbal é dirigida ao próprio falante, apresenta função auto-reguladora, ocorre na presença de outros ou em isolamento, e sua presença constitui-se em um indício de desenvolvimento intelectual do indivíduo. Desse modo, a ausência desse fenômeno indica nível pré-escolar, seu uso significa desenvolvimento e silêncio, maturidade. As formas vocalizada e não vocalizada são equivalentes (portanto não haveria distinção entre FP e linguagem interna) e a fala induzida ou espontânea também se equivalem. De modo semelhante à Vygotsky, Reese privilegia o aspecto semântico da fala.

Flavell⁴⁵ trabalha com duas hipóteses: a hipótese de deficiência de produção e a da deficiência de mediação. Na primeira, não ocorre produção de fala e conseqüentemente de mediação verbal, e na segunda, ocorre a fala, porém, ela não é destinada à mediação. Devido a esta segunda hipótese, para o autor, nem toda fala é auto-reguladora e dirigida a si próprio. Ela só será dirigida a si mesmo se apresentar função mediadora. A FP pode ser estudada com o sujeito em isolamento ou na presença de outros, porém ele acredita que na primeira situação, a probabilidade de ocorrência do fenômeno seja maior. A ausência dessa fala também constitui-se em um indício de um nível pré-escolar de desenvolvimento da criança. Para medir a hipótese de deficiência de produção, ele, semelhante à Vygotsky, coleta os dados de forma espontânea; e

⁴⁴ O resumo abaixo se baseia também em Zivin(1979).

⁴⁵ Flavell apresenta três linhas de pesquisa (Zivin, 1979). A primeira aborda a questão da auto-regulação nas crianças em idade escolar. A segunda busca uma síntese entre Vygotsky e Luria a respeito da auto-regulação. Já na terceira linha, o pesquisador se volta para as questões do egocentrismo e da FE de Piaget: a

para testar a hipótese da deficiência de mediação, ele adota uma abordagem mais indutiva, análoga a de Luria. Deve-se ressaltar que Flavell acrescenta uma nova função, além da auto-reguladora para a FP: o auxílio à lembrança. No meu entendimento, isso não deixa de ser uma forma de se atingir o controle sobre um certo tipo de tarefa(que exija uso de memória) que se esteja realizando, portanto também auto-reguladora. As formas vocalizada e não vocalizada da fala privada são equivalentes e somente o aspecto semântico é relevante.

Na opinião de Zivin(1979:41), Kohlberg et al (1968) não traz muitas contribuições para a questão por apresentar uma interpretação confusa de Piaget e Vygotsky. Para aqueles pesquisadores, há seis formas de manifestação da fala privada: 1) repetição, 2) referência a objetos, 3) descrição da atividade, – sendo os itens 1 e 3 aspectos comuns com Piaget –, 4) perguntas respondidas pelas próprias crianças, 5) auto-regulação – semelhante a Vygotsky – e 6) murmúrio. A FP em Kohlberg et al (op.cit) não é dirigida ao próprio falante e sim a um “eu” dividido , ou seja, mesmo que eu esteja falando para mim mesmo, esse eu está dividido em outros “eus”. O fenômeno ocorre somente em isolamento e apenas uma de suas formas está destinada à auto-regulação. Cada forma conduz a outra na hierarquia e pode surgir, novamente, em outra idade. As formas vocalizada e não vocalizada são equivalentes e o aspecto semântico e a espontaneidade são relevantes. Semelhantemente a Flavell, nem todas as formas de FP são auto-reguladoras. Portanto, o que difere Kohlberg et

al (op. cit) de outros autores é o fato de que cada tipo de FP é dirigida a um eu diferente.

No meu ponto de vista, nas seis formas de FP mencionadas acima, há uma confusão entre forma e função. A repetição, a referência a objetos, perguntas são formas de FP que podem ter a função auto-reguladora ou não. Já a descrição da atividade indica um comportamento do indivíduo frente à tarefa que pode também apresentar objetivos auto-reguladores.

Em Reese , podemos destacar que ele abandona o termo linguagem ou fala para tratar do que ele denomina de mediação verbal, sendo o traço vocalização não mais definidor do fenômeno. Já Flavell, cria um novo termo para a FE – a FP – e uma nova função: o de auxílio à memória; trabalha também com as hipóteses de deficiência de produção e de deficiência de mediação. Kohlberg et al(1968) divide o sujeito em vários eus diferenciados e cria uma hierarquia entre formas de FP, sendo que uma delas somente seria auto-reguladora.

Após a exposição do conceito de FP/FE pelos autores do primeiro e segundo momentos, passo agora a discutir semelhanças e diferenças prováveis entre esses dois termos.

Primeiramente, o termo FE é de criação piagetiana e FP constitui-se em um vocábulo criado por um pesquisador do segundo momento: Flavell. O segundo termo não foi utilizado por Vygotsky, porém o é pelos autores vygotskianos. Acredito que em decorrência disso, o termo FP passa a ser associado a Vygotsky, mesmo ele não o tendo utilizado. A FE apresenta uma definição específica, ou seja, a dada por Piaget, e que carrega

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

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

John-Steiner & Tatter(1983:92) afirma que esse termo é menos ambíguo que o outro.

A partir disso o que se observa é a adoção do termo FP (e sua proliferação) pelos estudiosos da área. Além dessa distinção, deve-se ter em mente, com base em Zivin(1979), que a FE abordada por Vygotsky não é a mesma de Piaget.

No meu ponto de vista, o termo FE, em suas duas interpretações – piagetiana e vygotskiana - permite uma relação com o dialogismo⁴⁶. Primeiramente por seu caráter intermediário, representativo de duas fases extremas e que, portanto, conteria características de ambas, ou em termos bakhtinianos, as vozes do elemento social e do individual (que por sua vez é um

⁴⁶ Posteriormente, definirei esse termo.

social internalizado). Além disso, Piaget, em sua classificação das formas de FP, denomina de monólogo coletivo, o falar para si que já inclui de modo elementar a figura do outro. Já o adjetivo *privado* deixa claro que a fala é somente para si (como se isso fosse possível), mas voltarei a essa questão no item sobre o dialogismo.

2.2.4 Terceiro momento: a FP em contexto de ensino/aprendizagem de língua estrangeira

Essa terceira fase de abordagem da FP é representada por pesquisadores da área de ensino/aprendizagem de LE sobretudo de origem norte-americana que lidam especificamente com a FP.

Como disse anteriormente, na minha opinião, o tratamento da questão pelos autores se mostra problemática, por simplesmente consumirem a concepção vygotskiana de FP simplificando-a em seus artigos sem refletir mais amplamente sobre o termo. Nesse item, objetivo expor como a concepção simplista do que seja FP permeia os relatos de pesquisa dos autores e de outros da área da psicologia e suas consequências para a pesquisa.

Frawley & Lantolf (1985) identificam quatro formas de FP: macroestrutura, tempo e aspecto verbais, marcadores afetivos e referência. Essas formas, com exceção do uso de interjeições, são bastante específicas da tarefa utilizada no experimento: narração de uma história por um aluno em isolamento. Para os autores, FP constitui-se em qualquer peculiaridade do uso lingüístico voltado não para a comunicação e sim, para o próprio falante para se atingir a auto-

regulação. Podemos exemplificar isso através da referência. O sujeito ainda não totalmente auto-regulado para a tarefa, pronominaliza todos os personagens sem indicar qual o referente exato das formas pronominais. Esse uso do referente é bastante pessoal, pois somente o falante sabe qual é esse referente.

McCafferty (1992:179) define FP como fala para si mesmo, ou pensar alto⁴⁷. As formas identificadas também são bastante específicas para o tipo de tarefa aplicada: narração de uma estória por um aluno sozinho em uma sala. Eis as formas: 1) imposição de um esquema inapropriado ao texto; por exemplo ao contar a estória, um sujeito inicia-a com a expressão “era uma vez” não pertencente ao gênero do texto; 2) confere uma história passada a algum personagem da estória; 3) contar, por exemplo o número de macacos na figura mostrada; 4) fazer comentários apreciativos, por exemplo – “the monkeys are cute”; 5) suspiros, risadas, exclamações; 6) tempo e aspecto verbais; 7) perguntas dirigidas ao próprio emissor; 8) enunciados indicativos de que o sujeito compreendeu a tarefa.

No seu texto de 1994a em que resenha sete estudos concernentes a FP, McCafferty identifica as seguintes funções para a FP: a função metacognitiva representada pelo planejamento e monitoração do indivíduo; a função social, que consiste em um esforço coletivo de se determinar objetivos para a solução de um problema e a afetiva, constituída por interjeições, risadas, que controlam a ansiedade de realização da tarefa e também podem revelar sentimentos em relação a ela. A função social não fica clara no texto. O autor cita Ahmed

⁴⁷ Tradução nossa para ‘speech for the self’ e ‘thinking out loud’, respectivamente.

(1988)⁴⁸ que estuda a FP em ambiente interativo e mostra que apesar de os nativos e não-nativos estarem engajados na tarefa, a FP foi em maior número que a social. Talvez o que McCafferty queira dizer é que, nesse caso, a FP substituiu a interação social que poderia haver entre os sujeitos e que não teria ocorrido devido à opção dos sujeitos de não buscarem uma regulação conjunta. O autor, em sua resenha desse estudo, informa que os sujeitos nativos e não nativos em pares preferiram o uso de FP ao invés de uma orientação compartilhada porém não aponta as razões para tal fato. Talvez, pela inibição dos não nativos em perguntarem para os nativos, considerados , por eles, mais proficientes, capazes e os nativos por sua vez poderiam pensar que como são nativos, não teriam necessidade de requerer ajuda dos não nativos. Deve-se acrescentar que a atividade dada às duplas eram sobre matemática e não língua estrangeira propriamente.

Em outro artigo de 1994b, o mesmo autor na página 117, novamente define FP como pensamento alto. Esse autor também utiliza a classificação de Frawley & Lantolf (1985) de FP como FP que leva à auto-regulação, que indica regulação pelo objeto e que indica regulação pelo outro⁴⁹. As funções da FP seriam duas: a metacognitiva em que o sujeito planeja, monitora sua ação durante a realização da atividade e a afetiva (p.118). Novamente, observa-se uma confusão de termos. O que esse autor denomina de função metacognitiva, na verdade, constitui-se na função de busca de auto-regulação, ou nos termos de Morato(1996) de função reguladora. A função afetiva, a nosso ver, não

⁴⁸ Ahmed, M. 1988.. "Speaking as cognitive regulation: a study of L1 and L2 dyadic problem-solving activity". Diss., Univ. of Delaware, Newark.

representa uma função distinta, pois o controle da ansiedade na realização da tarefa pode levar o indivíduo a ficar mais auto-regulado.

A pesquisa de Appel & Lantolf (1994a) utiliza uma atividade diferente das usadas anteriormente. Neste caso, os sujeitos deveriam ler um texto e recontá-lo em seguida. Os autores objetivaram averiguar como a fala, em especial a FP, poderia auxiliar os sujeitos na realização dessa atividade. Foram detectadas pausas, pausas preenchidas, o uso de macroestruturas (enunciados indicadores de elaboração da idéia a ser expressa), repetições de itens lexicais e busca do vocábulo apropriado. Como se pode observar, a macroestrutura apresenta-se peculiar ao tipo de tarefa dada. A FP, com a mesma conceituação de Frawley & Lantolf (1985) serviu, nesse contexto, para o planejamento de atividade e para orientação e reorientação do sujeito na sua realização. Essas funções acima mencionadas podem ser consideradas, na terminologia de McCafferty, como função metacognitiva.

Os estudos acima relatados, exceto McCafferty (1994a), que constituiu-se em uma resenha de artigos, utilizaram basicamente um mesmo tipo de tarefa: alunos confeccionando estórias ou as relembando em situação de isolamento. Isso, a nosso ver, representa um fator bastante significativo, pois muitos dos enunciados que esses autores consideram como privados, isto é, dirigidos ao próprio falante, poderiam não o ser se a atividade estivesse sendo realizada em pares ou em grupos. Um exemplo que podemos citar refere-se aos enunciados sob a classificação de FP que indica regulação pelo outro. Em Frawley & Lantolf (1985) encontramos o seguinte enunciado: "This road – what's this"? sendo o

⁴⁹ Tradução para os termos object, other and self-regulation private speech.

trecho todo considerado como um enunciado privado. Ora, se a estória fosse construída em conjunto essa pergunta poderia ser uma fala dirigida a um interlocutor externo.

Ainda no mesmo artigo, considera-se o uso dos tempos passado e contínuo em vez do presente atemporal como indicativo de uso da FP. Ora, suponhamos que dois alunos devessem criar a estória em conjunto. Mesmo que utilizassem o passado e o contínuo (indicando também a fase de regulação pelo objeto, e um uso cognitivo de linguagem) não poderíamos afirmar que fossem exemplo de uso da FP. Além disso, outros estudos (Ahmed, 1988, 1994) não chegaram aos mesmos resultados. Parece-me, enfim, que os enunciados são classificados de privados devido simplesmente ao fato de os sujeitos estarem sozinhos. McCafferty (1994b:31) nos alerta a respeito disso, dizendo que o próprio tipo de atividade utilizado nos experimentos - apresentação de figuras uma por uma e o aluno sozinho para realizá-la - induzem ao surgimento da FP.

A questão torna-se mais problemática quando encontro, nos artigos sob essa perspectiva, exemplos de FP ou uma discussão sobre essa questão em situações de interação social. Brooks & Donato (1994) analisam as interações de alunos realizando atividades do tipo lacuna de informação. O objeto de investigação compôs-se de funções cognitivas da fala (regulação pelo objeto, orientação compartilhada e formação de objetivos)⁵⁰.

Na primeira função, temos o fenômeno denominado por ele de metafala. Porém, estranhamente (ou seria propositadamente?) na p. 267 no exemplo B há o seguinte exemplo de FP de S1 que não foi considerado.

- "S1 092 – oh um momento
 093 – el semicírculo faire um
 094 - no not faire that's French
 095 – um el semicírculo derecho de
 el um a el [botón]
 096 – which way does it fell?
 097 – down, right?
 S2 098 – Arriba
 S1 099 – Arriba?"

Isso pode ter ocorrido por não ser objetivo dos autores investigar a FP em situação de interação social. Entretanto, os autores reconheceram a existência do fenômeno em análise de um trecho anterior:

"This statement ['ah' solamente. That's a good word!] can be classified as metatalk since S1 talks directly and explicitly about her own self-generated speech. In fact she appears to be addressing no one other than herself" (grifo meu, Brooks & Donato, 1994:267)

e destacam as funções planejadora da linguagem, exercida também pela FP.

Na minha opinião, eles designam fenômenos semelhantes aos estudados pelas pesquisas em que o sujeito não se encontra interagindo com outro, de nomes diversos. Há um silenciamento das pesquisas em situação de interação sobre a FP, como se essa pudesse ocorrer somente quando o sujeito encontrasse isolado. Ora, nesse caso, mostra-se fácil ao pesquisador classificar os enunciados lingüísticos em privado já que qualquer um deles o será, pois o sujeito está sozinho.

Outro fato que me chamou a atenção foi a divisão que DiCamilla & Anton (1997:612) fazem das linhas de pesquisa da perspectiva sócio-cultural: uma linha que aborda a FP e a fala interna e outra que investiga a colaboração nas

⁵⁰ Tradução minhaa para object regulation, shared orientation e goal formation.

interações ocorridas em diversos contextos. Isso constitui-se num par dicotômico que opõe a FP e a interação social nos levando a suspeitar, portanto, que estudos de FP não são realizados em contextos de interação social ou até que ela não ocorre nessas situações.

A FP apresenta-se definida como sussurro para si mesmo em Platt & Brooks (1994:507). Esses autores diferentemente do artigo anterior, identificaram a existência do fenômeno da FP em situações de interação social. Na página 501, analisam um excerto em que há esse tipo de fala, porém não a denominam de FP, e sim de 'non-attendance to talk'.

Mais adiante, à página 507, analisam outra manifestação de FP sob o nome de "whispering to self". Por que os autores dividiram a FP em "non attendance to talk" e "whispering to self" e somente essa última foi denominada de privada? Pode-se perceber que há uma confusão de termos. Seja com uma ou outra denominação, a função desse tipo de fala é a de regulação⁵¹. A atividade aplicada aos sujeitos era do tipo lacuna de informação bidirecional. No quadro abaixo, procurei sintetizar as conceituações de FP dos autores do terceiro momento:

Quadro 1:

Quadro sinóptico da conceituação de FP segundo alguns autores da área de ensino/aprendizagem de línguas

Autor(es)/ FP	Forma	conceito-função	Contexto de produção
Frawley & Lantolf(1985)	- macroestrutura - tempo e aspecto verbais - -marcadores	Fala para si com objetivo de auto-regulação	Sujeito em isolamento

⁵¹ No texto, p.499, a expressão utilizada é 'regulatory'.

	afetivos		
	- referência		
McCafferty(1992, 1994 a e b)	- imposição de um esquema inadequado ao texto - criação de uma história para o personagem - contar - comentários apreciativos - suspiros, risadas, exclamações - tempo e aspecto verbais - perguntas dirigidas a si próprio - enunciados indicativos de compreensão da tarefa	Fala para si mesmo, pensamento alto com funções metacognitiva, social e afetiva	Idem
Appel & Lantolf(1994 a)	- pausas - pausas preenchidas - macroestrutura - repetições de item lexical - busca do vocábulo apropriado	mesmo de Frawley & Lantolf(1985)	Idem
Platt & Brooks(1994)	_____	Sussurro para si mesmo; Denominação de 'non-attendance to talk' e 'whispering to self'; função auto-reguladora	Interação social

O que se pode concluir desse quadro? Basicamente, com exceção de Platt & Brooks(1994), admite-se a possibilidade de FP somente em situação de

isolamento semelhante a Flavell⁵² e, principalmente Kohlberg. Estranhamente esses autores, que se consideram vygotskianos, não adotam a postura do autor que acredita que a FP/FE ocorra tanto em presença de outras pessoas como em situação de isolamento.

O segundo aspecto que podemos verificar refere-se às formas de FP arroladas. Comparemos as formas dos dois primeiros estudos com o terceiro. Há, neste, a presença de pausas e repetições, inexistentes nos anteriores. Por outro lado, comparando os dois primeiros estudos que envolvem o mesmo tipo de atividade, os autores não obtêm exatamente as mesmas formas de FP. Portanto, as formas apreendidas são estreitamente dependentes da situação enunciativa a que essa atividade expõe os sujeitos.

O termo FP e a própria concepção de linguagem de Vygotsky não são abordados adequadamente. Os autores preocupam-se mais em se diferenciar da linha ortodoxa, realçando a função reguladora ou cognitiva da linguagem em vez da comunicativa e investigando outros aspectos da fala que não a quantidade de turnos e estratégias comunicacionais. Esses autores, no meu entendimento, prescindem de uma reflexão mais apurada do que seja linguagem para Vygotsky. Pois é a partir disso que ele desenvolve outros conceitos como FE e função reguladora. Nesse aspecto, Morato(1996) avança muitíssimo a reflexão pois ao invés de reproduzir/ parafrasear o pensamento do autor ela busca ir além, depreendendo dos textos de Vygotsky sua concepção de

⁵² Zivin(1979:40) esclarece que apesar de Flavell afirmar que a FP ocorra nas duas situações, ele enfatiza que, em isolamento, a probabilidade de se obtê-la é maior. Talvez seja essa a posição dos autores da área de ensino/aprendizagem de LE.

linguagem e relacionando-a a tendências contemporâneas da lingüística: a perspectiva enunciativo-discursiva.

Um exemplo que corrobora minha suspeita desse certo desconhecimento dos autores sobre Vygotsky refere-se ao fato de que, apesar de nos textos do autor russo estar claro que ele aborda a linguagem considerando tanto os aspectos lingüísticos(sintaxe, fonologia) quanto os extra-lingüísticos(contexto, situação enunciativa) e que , portanto, a questão da FP, linguagem interna e linguagem externa ou social serem influenciados pelas situações de uso da linguagem, os autores da área de ensino/aprendizagem de língua estrangeira preferem estudar a FP em uma sempre mesma situação: narrativas de estórias.

“Vygotsky tenta, talvez por um compromisso metodológico que assumira, distingui-los [os recursos discursivos comuns às linguagens externa e interna] claramente. O que consegue, afinal, é alertar para o fato de que tomados discursivamente, não são absolutamente dissociáveis.”
(Morato, 1996:95)

Gostaria de incluir, nesse item, a definição de FP de alguns pesquisadores contemporâneos da área da psicologia e citados pelos autores de LE. Segundo John-Steiner & Tatter (1983:92), a FP apresenta duas funções: a cognitiva e a afetiva. As repetições, o jogo de palavras, comentários dirigidos a objetos inanimados, descrição da própria atividade em andamento, comentários que indicam uma orientação do falante na realização da tarefa, expressões de alívio e prazer são formas de FP. Deve-se ressaltar que esses pesquisadores, pelo menos nessa época, investigavam o uso de FP por crianças e não por

adultos. Fernyhough & Russel (1997:651-2) a definem como uma fala não claramente dirigida a um interlocutor. Sua função é a busca da auto-regulação, expressão emocional, prática lingüística; destina-se também a estabelecer para o falante o significado da realização de determinada tarefa. Esta última função, acredito, poderia ser considerada uma função auto-reguladora, pois estabelecer o significado da realização de uma tarefa também é uma forma de se atingir a auto-regulação.

Harris (1990:35) a define como verbalizações dirigidas ao próprio falante com função auto-reguladora. Manning & White (1990) investigam o uso da FP em contexto de sala de aula, porém com os alunos realizando tarefas individualmente. O conceito de FP do autor é o comumente adotado: fala para si mesmo sem intenções comunicativas(p.365). Furrow (1992:143) considera FP a fala aprendida na interação social, porém utilizada no âmbito intrapessoal. Algumas das principais funções apontadas e comuns a outros autores são: auto-regulação, expressiva, descrição da própria atividade.

Bivens & Hagstrom(1992: 161) apresentam a mesma definição dos últimos autores, e o alívio emocional, assistência na resolução de problemas e comentários das atitudes próprias ou de outros como funções de FP. Finalmente, Díaz (1992:62), define FP como a fala dirigida a si mesmo com o objetivo de busca da auto-regulação e não com o intento de se comunicar com alguém.

Em suma, as definições apresentadas são assaz semelhantes. A fala privada é um fenômeno lingüístico em que os enunciados do falante são

dirigidos a si mesmo e com funções que podem ser resumidas em duas: 1) de se auto-regular (denominada também de função cognitiva por alguns autores) seja pelo planejamento, orientação, estabelecimento de objetivos; 2) expressiva, emotiva ou de alívio emocional.

Porém, percebe-se dois problemas nessa definição que não é tratada devidamente pela literatura. Díaz (1992) e mesmo Zivin (1979) caracterizam a FP como uma fala com função mais cognitiva que não se prestaria à comunicação. A fala social sim apresentaria essa função. Zivin (op.cit) em seu artigo denomina genericamente de fala comunicativa⁵³ a gama de termos criados para referir-se ao fenômeno da fala para si mesmo. Porém, discordo dos autores por acreditar que as duas funções coexistem numa relação dialética. Em outras palavras, se verbalizo algo durante uma situação difícil com intuito de atingir o controle da tarefa, isso me leva a me comunicar coisas que não sabia, ou a um entendimento maior do questão, e isso também é comunicação.

Essa relação dialética é exposta por Morato (op.cit.) em judiciosa análise do pensamento de Vygotsky acerca da função reguladora da linguagem e de sua relação com a função comunicativa:

“A função comunicativa – se levarmos a sério a noção de mediação – só pode ser pensada mediante a função reguladora, em meio a outras funções da linguagem.” (p.41)

O mesmo princípio rege a relação entre a exterioridade, ou fala social, e a interioridade, ou fala interna:

"(...) Vygotsky é mais incisivo quanto ao movimento dialético entre exterioridade e interioridade".(p.51)

O segundo problema refere-se à distinção dos enunciados privados dos sociais. Como determinar com certeza que um enunciado é dirigido ao próprio falante? Se os sujeitos estão realizando uma atividade sozinhos, o impasse é de fácil solução como fizeram os estudos iniciais na área de ensino/aprendizagem de LE. Mas e nas situações de interação social? Em outras palavras, os artigos da área, em especial na área de ensino/aprendizagem de LE, não tratam da questão satisfatoriamente. Colocam-se definições simplificadas, como as expostas acima e mostra-se a análise. Pela bibliografia lida, nenhum artigo contempla uma análise mais detalhada sobre o caso de FP em contextos de interação social. O que a meu ver, apazigua e mascara a dificuldade de se lidar com esse fenômeno.

Alguns autores, percebendo o problema, sugerem a criação de critérios para a classificação dos enunciados sociais e aqueles que não se encaixem nele, serão denominados de privados. Nessa linha, Frauenglass & Díaz (1985:360) consideram, em seu estudo, como enunciados sociais aqueles que são dirigidos ao pesquisador ou precedido, acompanhado ou seguido de um olhar do falante para o pesquisador. Deve-se esclarecer que os sujeitos realizaram a atividade individualmente na presença do pesquisador. Porém, este se manteve afastado deles, durante a sua realização. Furrow (1992:147) apresenta os seguintes critérios: o enunciado será considerado social se for

⁵³ Tradução nossa para o termo 'communicative speech'.

seguido, acompanhado ou precedido por um olhar dirigido ao interlocutor, ou alguém exterior à atividade (esse critério é o mesmo de Frauenglass & Díaz (op.cit)), se houver contato físico (o braço é estendido em direção a alguém, uma aproximação) ou presença de um vocativo no enunciado. Outro critério adotado refere-se ao contexto do enunciado, ou seja, se ele mantém o tópico da sentença anterior ou se é resposta a uma pergunta do interlocutor. Indubitavelmente, esses critérios ampliam os de Frauenglass & Díaz (op.cit) e representam uma tentativa de solução do problema que coloquei aqui. Feigenbaum (1992) e Fernyhough & Russel (op.cit) também utilizaram critérios semelhantes de diferenciação.

Poder-se-ia pensar também na possibilidade de se interrogar os sujeitos sobre para quem intencionavam dirigir este ou aquele enunciado. Entretanto, acredito que isso seria ineficiente, pois a oralidade é espontânea, pouco planejada e durante a fala, não ficamos pensando se o enunciado dirige-se a nós mesmos ou ao interlocutor externo. Além disso, não detemos o controle total de nossas intenções. Acredito sim que eventos de FP em situações de interação social ocorram de maneira espontânea, natural e de forma, suspeito, muitas vezes inconsciente. Portanto, prefiro não compartilhar de tal postura adotada pelos autores acima. Duas razões me levam a isso. Primeiramente, por Vygotsky já preconizar que a FE é uma forma intermediária da fala social e da linguagem interna, portanto, contendo características das duas. Em segundo lugar, por adotar como postura teórica o dialogismo de Bakhtin, que afirma que a linguagem, e logicamente os enunciados, são constituídos por diferentes vozes.

Deve-se esclarecer que a questão que se coloca aqui refere-se à distinção dos enunciados privados dos sociais na produção lingüística dos sujeitos feita a partir dos estudos resenhados no terceiro momento. Obviamente, não se está olvidando que o enunciado, seja privado ou social, segundo Bakhtin e Vygotsky, possuem uma origem social.

2.2.5 – Quarto momento: a FP sob o ponto de vista do dialogismo

2.2.5.1- conceituação de dialogismo

Bakhtin não utiliza, em seus textos, a palavra dialogismo e sim diálogo, dialógico, polifonia. No presente item, procuraremos definir o que seja esses termos e sua relação com o dialogismo. Finalmente, relacionaremos este com o fenômeno em questão : a FP.

No meu ponto de vista, a obra que melhor esclarece o que seja dialogismo é *Problemas da poética de Dostoiévski*. O livro objetiva analisar o conjunto da obra desse autor russo, buscando identificar os elementos que compõem a característica principal de sua poética: a polifonia. Dostoiévski foi o autor que, maestralmente, desenvolveu ao ápice o romance polifônico, cujas origens remontam às manifestações culturais da idade média. Os heróis apresentam independência nas suas falas, não sendo mero retrato do pensamento do autor (p.1). Isso leva à variedade de vozes no romance que não são subordinadas umas as outras e sim plenivalentes, ie, de igual valor e que , portanto, interagem em posição de igualdade. Em realidade, os personagens dostoiévskianos representam pontos de vista, opiniões acerca do mundo. Eles ,

em diálogos consigo mesmos (denominados por Bakhtin de microdiálogos) ou entre eles, se revelam através dessas opiniões alheias. Percebemos e apreendemos quem são e como são os personagens através da fala do outro sobre o personagem e da incorporação dessa fala do outro na sua própria. Porém, as personagens não são acabadas, concluídas. Um dos princípios da poética do autor é exatamente a inconclusibilidade do diálogo, do herói, do romance, enfim.

Em verdade, o princípio de constituição dos personagens-heróis de Dostoiévski apresenta-se válido também para o indivíduo do mundo real. Nós somos constituídos e revelados por várias opiniões alheias, pela figura do outro. Porém é um equívoco pensar que o diálogo deve ser restringido à análise literária. Bakhtin no próprio livro à p. 34, afirma que as relações dialógicas são um fenômeno universal:

“As relações dialógicas – fenômeno bem mais amplo do que as relações entre as réplicas do diálogo expresso composicionalmente – são um fenômeno quase universal, que penetra toda a linguagem humana e todas as relações e manifestações da vida humana, em suma, tudo o que tem sentido e importância.”

À página 160, Bakhtin afirma que as relações dialógicas estão presentes em qualquer parte significativa do enunciado (uma palavra isolada, por exemplo), em dialetos sociais ou regionais, na enunciação como um todo ou em fenômenos que tenham significação. Em suma, o diálogo na obra de Dostoiévski constitui-se no confronto de diferentes vozes dos personagens, que compõem a história, e que representam diversos pontos de vista sobre o mundo e a vida.

Portanto, com a leitura de *Problemas da poética de Dostoiévski* em que Bakhtin analisa os diálogos dos heróis dostoiévskianos depreende-se o que o termo diálogo significa para Bakhtin: relação de diferentes vozes, ou pontos de vista, presentes na linguagem, no enunciado, nos textos, na consciência humana.

O termo polifonia já mencionado anteriormente aparece diversas vezes nos textos de Bakhtin, sobretudo na análise dos textos literários. Ele foi o termo utilizado para caracterizar a poética de Dostoiévski, ou seja, o modo como este compôs suas obras literárias, em que prevalece, como vimos, a multiplicidade de vozes dos personagens constituindo-os. Para Brait(1994:22), polifonia e dialogismo são termos equivalentes:

“(...) polifonia(...) é apenas um outro termo para dialogismo e para o conceito das diferentes vozes instauradas num discurso.”

A palavra dialogismo apresenta algumas interpretações por parte dos comentadores de Bakhtin. O termo pode indicar um princípio constitutivo da linguagem (Bakhtin,1981:34;1988:123; Brait,1996:79; Barros,1996:26; Faraco,1996:122-4), do homem (Barros,1996:26; Faraco,1996:118) e do discurso (Brait,1994:25). O dialogismo representa também uma maneira de ver, conceber o mundo (Barros,1996:26; Castro,1996:96; Machado,1996:229).

O termo pode significar também alteridade constitutiva, i.e., a figura do outro constituindo o eu (Bakhtin,1997:316,405-6; Brait,1994:14; Lemos,1994:40). Já ,na obra *Problemas da poética de Dostoiévski* , pode-se vislumbrar esse

aspecto do dialogismo, ao se analisar as opiniões das personagens acerca dos heróis e como elas estavam presentes na fala interior dele e entre personagens.

Faraco(1996:118-23) considera o dialogismo uma antropologia filosófica.

Este termo é definido como:

“(...) abordagem mais globalizante das realidades humanas e não apenas teorias e modelos formais de fragmentos de coisas.”(op.cit:117)

Na minha opinião , o autor refere-se a uma forma globalizante de ver o homem, i.e., de estudá-lo considerando o mundo social em que vive, sua história e a linguagem que o constitui.

Segundo Bakhtin é próprio do homem ter uma atitude responsiva ativa. Portanto, ao estudá-lo, não há como privar o objeto de estudo de uma reação a nossa investigação e de isolá-lo do contexto em que se insere, por exemplo. As ciências naturais pretendem estudar seus objetos de investigação de modo isolado e como seres / coisas passivas que não reagem, não respondem ao processo de investigação. Deve-se esclarecer que resposta para Bakhtin assume um sentido amplo, i.e., de refutar, concordar, confirmar, completar(p.316). Outros autores como Barros(1996:23), Castro(1996:109) assumem a mesma postura.

Portanto, o dialogismo por ser uma postura que preconiza o diálogo entre as coisas e os seres, que pressupõe essa atitude responsiva inerente do homem, apresenta-se como a melhor maneira de se estudá-lo.

Enfim, o dialogismo vê o homem como ele realmente é, e não isolado, desvinculado de seus aspectos constitutivos. A meu ver, o dialogismo deve ser entendido além da noção de diálogo, seja entre interlocutores em uma comunicação face a face – noção mais divulgada - , seja entre textos ou discursos, ou até mesmo entre formações discursivas e ideológicas e sim como uma forma globalizante de conceber o mundo. Devido ao caráter ativo e responsivo do homem(p.121), o dialogismo apresenta-se como a maneira mais adequada de se lidar com ele(Freitas,1996:170-1).O dialogismo se aplica tanto ao homem, quanto ao ambiente em que vive, e sobretudo à linguagem. Sem uma concepção adequada do que ela seja, temos , como consequência, uma visão deturpada, incompleta, fragmentada do que seja o homem e os fenômenos que o envolvem.

Assumindo , portanto, o dialogismo como uma forma globalizante de ver o homem e tudo o que se relaciona a ele, inclusive a linguagem; e sendo a FP uma manifestação de uso da linguagem, só posso concebê-la de forma dialógica. Além disso Bakhtin concebe a consciência como também originária da sociedade. Para ele, a consciência é um “fato sócio-ideológico”(Bakhtin,1988:35), ou seja, ela é determinada pela vida social dos indivíduos e pela ideologia nela presente. O seguinte trecho

“A consciência não só nada pode explicar, mas , ao contrário, deve ela própria ser explicada a partir do meio ideológico e social.” p.35

no meu ponto de vista, relaciona-se muito com a afirmação de Vygotsky de que as funções mentais superiores se desenvolvem primeiramente no plano

intermental para posteriormente se manifestarem no nível intramental. Portanto, a consciência é socialmente dada, a lógica da vida em sociedade, da interação verbal, do diálogo é a lógica do psiquismo, da consciência, do discurso interior. Desse modo, pode-se concluir que a FP pertencente ao nível do psiquismo individual não é de todo privado, ela possui sim uma origem social, tão bem explicada por Vygotsky, e mantém essa lógica no seu uso. Bakhtin também afirma que

“a palavra é o material semiótico da vida interior, da consciência(discurso interior)”p.37.

Se a palavra é signo e o signo é ideológico, realizando-se na vida em sociedade; a vida interior, o discurso interior também será regido pela ideologia, pela vida em sociedade.

Por outro lado, assumindo com Vygotsky que a FE é uma fala intermediária entre a social e a interna, aquela, portanto, apresentará características das outras duas.

Morato(op.cit.:66) não acredita ser viável distinguir a linguagem interna da externa:

“Parece-me que uma clara distinção entre as duas[linguagem interna e externa] não é absolutamente possível(...) se levamos em conta a pluralidade de processos enunciativos que constituem o discurso(a rigor, a linguagem externa)”

“Vygotsky tenta, talvez, por um compromisso metodológico que assumira, distingui-los[os recursos discursivos comuns às linguagens externa e interna] claramente . O

que consegue afinal é alertar para o fato de que tomados discursivamente não são absolutamente dissociáveis". (p.95)

Se para a autora, é impossível diferenciar linguagem interna de externa, mais impossível me parece distinguir a linguagem externa de um tipo de linguagem intermediária das duas: a FE.

Adotando a postura dialógica e afirmações acima citadas de Vygotsky e Morato, vê-se que é inútil separar, delimitar, com rigor, enunciados privados de sociais. Sob esse ponto de vista a FE apresenta-se como um termo mais adequado pois nas suas formas apreendidas por Piaget, temos uma bem dialógica de FE: o monólogo coletivo. Entretanto, o termo FP é mais utilizado na literatura. Portanto, a utilização do termo privado apresenta-se falha pois só pode ser pensada admitindo e considerando o seu aspecto social constitutivo e a situação enunciativa. Dessa forma, o privado não apresenta-se tão privado como vem sendo postulado por autores que trabalham com a FP no âmbito da lingüística aplicada. Devido a isso, no título da presente dissertação coloco a fala (não tão) privada em interações de alunos realizando atividades orais em LE(inglês).

2.2.5.2- FP e o dialogismo segundo a psicologia

Na área da psicologia, a FP vem sendo abordada sob a perspectiva do dialogismo por Wertsch, 1980; Bivens & Hagstrom, 1992 e Ramirez, 1992.

Bivens & Hagstrom(op.cit.) apesar de mencionar Bakhtin, através de seu conceito de polifonia e relacioná-lo com a FP, o faz de um modo superficial.

Mostram como nos textos literários a FP está presente, e reproduzindo conversas sociais, provando com isso a sua origem social.

Ramirez (op.cit.) diferentemente dos autores anteriores, considera o diálogo na FP partindo da sua própria origem, ou seja, se ela apresenta uma origem social, ela guarda essas características ao longo do seu desenvolvimento. Para ele, esse tipo de fala somente pode ser compreendido se se levar em consideração o contexto de uso dos enunciados, ou seja, a situação de interlocução, e os enunciados precedentes e subseqüentes do suposto enunciado privado. Os exemplos não discutem a dificuldade de se classificar o enunciado em privado ou social, mas mostram como a FP convive com a fala social e vice-versa em situações de interação. Isso, para mim, representa um indício de que a classificação não é tão fácil e que as duas formas convivem no uso geral da linguagem, da comunicação e da consciência humanas (Bakhtin, 1988).

Wertsch(op.cit.) também relaciona o dialogismo bakhtiniano, não somente com a FP mas também com a fala interna. Porém, a argumentação se restringe a realçar as origens sociais da FE e da interna e que estas mantêm em suas estruturas as características do diálogo entre o indivíduo e o outro mais capaz, na fase de regulação pelo outro.

Berk (1992:30-31) admite o dialogismo no estudo da FP. Porém, os estudos nesse sentido tendem a buscar provas formais da presença do elemento social na FP. Como exemplo dessas provas, podemos citar as perguntas-respostas e as ordens e as suas respostas.

Wertsch (1991) apud Berk (1992:30-31)⁵⁴, obra em que o autor busca estabelecer uma relação mais clara entre esses dois autores, afirma que o dialogismo não se revela somente no âmbito da estrutura formal e sim também de voz. Para Bakhtin, todo enunciado é composto de outras vozes que são percebidos pelo tom e pelo conteúdo, por exemplo.

Na área de LE, devido ao fato da reflexão sobre FP ser um tanto quanto simplificada, não verifiquei uma tentativa de relacionar esse fenômeno lingüístico com o dialogismo bakhtiniano, apesar de este não ser ignorado pelos autores da área.

Platt & Brooks (op.cit.:509-10) mencionam Bakhtin ao criticarem a visão mecanicista de comunicação. Lantolf & Pavlenko (1995:110) mencionam Voloshinov ao definirem enunciado sob uma perspectiva dialógica. Já DiCamilla & Anton (op.cit.:623) referem-se a esse intelectual ao tratarem das funções "scaffolding" e criação e manutenção da intersubjetividade do fenômeno da repetição. Segundo eles, a repetição consiste em uma apropriação do dizer do outro, e isso corrobora a idéia de Bakhtin de que a palavra não provém da língua como entidade neutra, abstrata mas sim do outro, da interação social.

Appel & Lantolf (op.cit.:439) apesar de não aludirem ao dialogismo explicitamente, fazem-no de modo indireto através do reconhecimento de que a FP possui uma origem social. O mesmo ocorre em McCafferty (1994a:119) ao explicar que as formas de FP do tipo regulação pelo outro são intituladas assim

⁵⁴ Wertsch, J. V. 1991. *Voices of the mind: a sociocultural approach to mediated action*. Cambridge: Harvard University Press.

porque elas relembram o diálogo do indivíduo mais capaz com o menos capaz no início do desenvolvimento psicológico.

Destarte, observa-se que os autores na área de LE não reconhecem claramente o caráter dialógico da FP. Eles, apesar de admitirem a existência de tal fenômeno como pude observar com as referências bibliográficas a Bakhtin e Voloshinov, não o utilizam para o estudo da FP.

Como pode-se perceber na área da psicologia, a relação FP/FE com o dialogismo fica restrita a uma concepção de diálogo como interação face a face e de se considerar nos estudos da FP a situação enunciativa em que ela se insere. Mesmo neste caso, porém, há ainda uma forte preocupação em se distinguir a FP da fala social. Resumindo, reconhece-se o caráter dialógico da FP por dois motivos. Primeiramente, devido a sua origem na fala social, comunicativa e à manutenção dessas formas no seu uso (Appel & Lantolf, 1994; Lantolf & Pavlenko, 1995). Em segundo lugar porque vários estudos (Deutsch & Stein, 1972; Furrow, 1984; Rubin, 1979; Rubin e Dyck, 1980 apud Feigenbaum, 1992:183-4)⁵⁵ comprovaram que crianças usaram mais FP em presença de outros do que quando sozinhas. Isso nos mostra também que a FP apresenta-se como uma forma intermediária entre uma fala “totalmente” social, externa, comunicativa e uma fala “totalmente” interna, privada, em que o social também está presente, porém reconstituído e internalizado.

⁵⁵ Deutsch, F. & Stein, A. H. 1972. “The effects of personal responsibility and task interruption on the private speech of preschoolers”. *Human Development* 15:310-24.
Furrow, D. 1984. “Social and private speech at two years”. *Child development* 55:355-62.
Rubin, K. H. 1979. “The impact of the natural setting on private speech”, 265-94, in, G. Zivin, ed, *The development of self-regulation through private speech*. New York: Wiley.
Rubin, K. H & Dyck, L. 1980. “Preschoolers’ private speech in a play setting”. *Merrill-Palmer Quarterly*, 26:219-29.

Os autores acima resenhados, seja da área da psicologia ou do ensino de línguas, não consideram a concepção de linguagem que permeia as referências de Vygotsky sobre FP.

Este recebeu influências do Círculo Lingüístico de Praga, do formalismo russo (sobretudo de Jakubinsky, de Bulher, Pierce e fundamentalmente de Humboldt) (Morato, 1996). Para este último autor mencionado, a linguagem é uma atividade estruturante, de caráter altamente dinâmico (Humboldt, 1936 apud Franchi, 1992)⁵⁶, daí advém o postulado vygotskiano de que a linguagem possui papel fundamental na construção do indivíduo, da sua cognição, da sua inserção no mundo. Segundo Humboldt apud Franchi (op.cit), a linguagem não pode ser reduzida à sua função comunicativa. Ela se presta também para apaziguar (no sentido de ordenar, organizar) o pensamento, o intelecto humanos. Dessa assertiva, Vygotsky se inspira para elaborar sua noção de FR. Ainda conforme o pensador alemão, a linguagem presta-se a constituir o quadro de referências da vida do indivíduo. Através dela, o homem vê o mundo, suas experiências (e acrescentaríamos interpreta-os). Enfim, a linguagem é processo, atividade, trabalho e não simplesmente um produto, um conjunto de frases formuladas a partir de leis sintáticas e morfológicas.

As funções comunicativa e reguladora se inter-relacionam-se (Franchi, 1992:25). Esta advém de algum lugar, e esse lugar é a interação humana, a linguagem externa, o contato social que, por sua vez, apresenta uma função comunicativa. Ao longo do desenvolvimento, as duas funções coexistem

⁵⁶ Humboldt, W. 1936. *Über die Verschiedenheit Sprachbaues* (Berlin) (na tradução Francesa *Introduction à l'oeuvre sur le kavi*, Paris: Seuil; 1974).

influenciando-se mutuamente. Ao auxiliar uma criança por exemplo, a resolver um problema, ou completar uma tarefa, dou instruções, levo-a a observar, aspectos do problema não considerados, etc. Isso é comunicação e nessa comunicação regulo, auxilio o indivíduo menos capaz. Outro aspecto que poderíamos fornecer refere-se a minha própria pessoa. Ao estudar os textos para a elaboração dessa dissertação, leio-os silenciosamente e falo em voz alta o que entendi. Essa verbalização (que poderia ser também direcionada a um ouvinte qualquer) é extremamente necessária para mim, pois a faço para tentar entender (melhor) o raciocínio do autor, para então, ter condições de me posicionar a respeito. Nesse processo, falo coisas que me esclarecem, tenho 'insights', enfim, a ação auto-reguladora me comunica coisas que desconhecia. Desse modo, as funções coexistem, podendo uma ser mais pronunciada do que a outra, dependendo da situação de enunciação.

As reflexões sobre FP devem abandonar, a meu ver, as posturas dicotômicas. Por exemplo, encontramos em Appel & Lantolf (1994:439) a afirmativa de que a FP se destina à regulação ou à função cognitiva - para utilizar um termo deles - e a fala social apresenta uma função comunicativa. Baseando-me na minha própria experiência exposta acima, discordo disso. Caso eu externalizasse o que entendi do texto, para outra pessoa, um colega de curso, por exemplo, com objetivos claros de tentar, por meio dessa verbalização, entender o texto, essa fala não seria potencialmente privada, no sentido de estar falando para me comunicar algo e ou outro se prestando a ser somente um estímulo dessa fala, um ouvinte simplesmente? Portanto, mostra-se difícil a

dicotomização função reguladora - função comunicativa, fala privada – fala social ou linguagem externa – linguagem interna, tão ao gosto da época de Vygotsky e Piaget. O melhor a fazer, a meu ver, se se pretende lidar com a FP é admitir a dialogia constitutiva desse fenômeno. Não é tão fácil, diferenciar fala social de FP, mesmo utilizando critérios distintivos, nem de isolar a fala social presente na FP, nem o privado contido no social.

Alguns critérios, aliás, mostram-se insustentáveis. Por exemplo, um forte indício de que um enunciado é social é o fato de o falante olhar para o interlocutor (Ramirez, 1992). Ora, eu posso olhar para o interlocutor e ter uma fala dirigida a ele, mas também, e talvez sobretudo a mim mesma, como no exemplo dado acima.

Faz-se necessário destacar que Vygotsky ia além das influências recebidas, não simplesmente reproduzindo ou aplicando as idéias dos autores (Morato, 1996). Para ele, a linguagem não é uma representação mental exatamente, pela relação entre ambos não ser direta. A unidade de ligação entre ambos é o sentido e Vygotsky (1987:275-6) reconhece o seu caráter fluido, mutável; devido a isso a relação não é direta e unívoca. A linguagem se desenvolve a partir das interações sociais humanas; ela

*“não somente organiza e estrutura as experiências como também é organizada e estruturada por estas”
(Morato, op.cit: 63).*

Segundo Morato (op.cit:83-4) o que freqüentemente ocorre nas abordagens de teorias lingüísticas ou dos pesquisadores é a ênfase ou na função comunicativa ou na reguladora. A autora inclusive expande a noção de

função reguladora de Vygotsky. Enquanto este, nos textos, realça o caráter de solução de problemas, superação de dificuldades, uma função organizadora que inclusive produz novas formas de comportamento, aquela define a função reguladora como:

“Nossa capacidade de planejar, organizar e estruturar nossas próprias ações(e as de nossos interlocutores) adquire mobilidade e flexibilidade pelo concurso de inúmeros processos discursivos(verbais e não verbais) que vão caracterizando a atividade lingüístico-cognitiva.”(Morato, op.cit.:53)

ressaltando que mais do que uma função a função reguladora constitui-se em um modo de funcionamento da própria linguagem.

Na área do ensino de línguas, sobretudo devido ao comunicativismo, a função comunicativa da linguagem é a enfatizada. As possíveis explicações que encontro para tal fato repousam na grande necessidade da área de atender às exigências do mercado. Poderia-se argumentar que as pessoas buscam, ao ingressarem em um curso de idiomas, “aprender “ a se comunicar oralmente ou por escrito na língua estrangeira, ler nessa língua para atender geralmente, necessidades imediatas ou “sobreviver” no país para onde estão viajando. De que lhes serviria se constituir como indivíduo na língua alvo se já o fizeram na língua materna?

A FR, em suma, é uma atividade constitutiva da linguagem (Franchi, 1976, 1977) apud Morato (op.cit)⁵⁷ que regula tanto a operação mental quanto a significação. Deve-se lembrar, entretanto, que a idéia de determinação e organização inspirada pela FR não apresenta-se incompatível com o sentido que é de caráter oposto, isto é, fluído, inconstante, altamente mutável.

Concluindo, a fala social e FP, as funções reguladora e comunicativa não constituem pares dicotômicos, fenômenos que se excluem mutuamente. Ademais, se se assume com Bakhtin, o caráter constitutivo do dialogismo na cognição (Vygotsky apud Morato op.cit:33), no discurso, na linguagem, no sentido, na interação humana, a FP não poderia escapar disso, pois ela é uma manifestação de uso da linguagem. Deve-se esclarecer que não estou afirmando que a FP não exista e sim que sua diferenciação da fala social em critérios rígidos apresenta-se irrelevante.

Tendo exposto a conceituação do meu objeto de investigação e minha postura teórica a respeito, exporei no próximo capítulo a metodologia da coleta de dados e, na quarta parte, a sua análise.

⁵⁷ Franchi, C. 1976. "Hipóteses para uma teoria funcional da linguagem". Tese de doutorado. IEL/UNICAMP. Inédita. O texto de 1976 foi republicado em 1992 e sua referência completa se encontra na bibliografia da dissertação.

CAPÍTULO 3: A METODOLOGIA DA COLETA DOS DADOS

3.1 – Contextualização do problema

Minha preocupação precípua, já delineada na introdução dessa dissertação, refere-se à oralidade e ao seu ensino⁵⁸ na sala de aula.

Com o quadro delineado nos capítulos anteriores das pesquisas em oralidade de um modo geral e daquelas que tratam especificamente da FP, temos a seguinte situação. Dentro das pesquisas sobre oralidade, a perspectiva vygotskiana, apesar de presente já desde a década de 80, na lingüística aplicada, permanece relegada a uma situação de menor prestígio (Lantolf & Pavlenko, 1995:116-7) e seus artigos são em menor número do que a linha ortodoxa. Nas pesquisas referentes à FP, observa-se uma situação problemática, pois não há um consenso no uso dos termos e a metodologia, por razões já expostas, apresenta-se questionável. Como disse, a meu ver, se por um lado a perspectiva permite ampliar a noção de comunicação na área de ensino-aprendizagem de línguas, por outro lado, não apresenta uma reflexão sustentada do fenômeno da FP.

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

⁵⁸A palavra ensino implica em explicitação de conteúdos. No caso da oralidade, acreditamos que seu “ensino” constitui-se mais em uma oportunização ao aluno, por parte do professor, do exercício da LE em sala de aula.

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

3.2 – Justificativa

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

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

interações em pares investigando a FP no Brasil também não foram encontrados na bibliografia lida.

Em resumo, muito se pode fazer no campo interdisciplinar das teorias de aquisição de segunda língua e ensino de LE e a psicolingüística vygotskiana (Schinke- Llano, 1993:26; McCafferty, 1994a:422). Há a necessidade de maiores investigações no campo da comunicação para que ultrapassemos a concepção usual de comunicação como somente transmissão de informações, (Platt & Brooks, 1994:509) e de pesquisas sobre a FP em ambientes mais interativos (McCafferty, op.cit). Nesse aspecto, a presente pesquisa pode vir a contribuir para a área pois coletei os dados em contexto de sala de aula, com alunos em pares realizando atividades orais. Lantolf em comunicação pessoal através de correio eletrônico me apoiou em tal opção⁵⁹. Schinke-Llano (op.cit) também nos alerta para o fato de que o trabalho em pares ou grupos investigados sobre a perspectiva sócio-cultural são poucos.

McCafferty(1994a) indica alguns aspectos a serem investigados: como os aprendizes de segunda língua ou língua estrangeira se utilizam de mecanismos de auto-regulação em contextos diversos; como a regulação pelo objeto, pelo outro, e a auto-regulação ocorrem em relação aos diferentes tipos de atividades e em relação aos ambientes de sala de aula e experimental. Deve-se reconsiderar, também, os modelos de processamento do discurso ainda bastante adotados pela teoria de segunda língua, que não reconhecem a influência ou presença da FP e investigar a possível interferência da origem

cultural na auto-regulação. Além disso, faz-se necessário investigar as reações do professor ao uso da FP dos alunos e comparar o uso dela em aprendizes em imersão com outros em contextos formais. Permito-me, aqui, acrescentar outro tópico de investigação: a relação FP, e mesmo da função reguladora da linguagem, e o uso de L1 em contextos de aprendizagem de uma língua estrangeira. Lantolf também em comunicação pessoal por correio eletrônico disse-me que eu deveria responder tal pergunta.⁶⁰ Em suma, há muito o que se investigar nessa perspectiva teórica.

Como expus no capítulo anterior, a FP será abordada segundo a perspectiva dialógica. Em decorrência disso, apresenta-me inviável a distinção entre FP e fala social.

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

3.3. Metodologia da coleta dos dados

Esta pesquisa foi realizada em sala de aula, focalizando especificamente os momentos de prática oral oferecido pelo professor aos alunos em pares. O trabalho em pequenos grupos foi preterido para se poder reduzir a possibilidade de muitos ruídos que comprometeriam a clareza da transcrição dos dados. Além

⁵⁹ “I very much like the idea that you are not collecting the data in an experimental setting but in a real classroom. I am increasingly convinced that this is where we must look for legitimate data on the language learning process.”

⁶⁰ “This one of the things you should be able to provide an answer for.”

disso, o trabalho em grupo, poderia oportunizar a um aluno mais extrovertido ou com tendência para a liderança, controlar a atividade falando mais.

O equipamento utilizado foi uma filmadora e um gravador pequeno conectado a dois microfones de lapela, um para cada aluno da dupla. O uso desses microfones foi sugerido por Lantolf em comunicação pessoal por correio eletrônico⁶¹ para se poder ter mais clareza na obtenção das falas.

O nível iniciante foi escolhido por representar o início do aprendizado do aluno na língua e por constituir as suas primeiras experiências de falar em uma LE. Desejo, a partir desse início, traçar, juntamente com estudos posteriores em níveis intermediário e avançado, um quadro do desempenho e do desenvolvimento da oralidade do aluno em LE, que, julgo, irá contribuir bastante para a melhoria desta prática na sala de aula.

Além disso, estudos sobre oralidade tanto na perspectiva ortodoxa quanto sócio-cultural geralmente estudam sujeitos de nível intermediário.

A coleta foi realizada em um centro de línguas de uma universidade federal no período de 20/10/98 a 10/12/98, perfazendo um total de aproximadamente 23 horas de observação em sala de aula. Duas turmas de nível iniciante foram utilizadas. Os sujeitos nos dois grupos eram compostos, em sua maioria, por estudantes universitários de diferentes cursos. O livro adotado foi *New American Streamline – Departures*⁶². O curso abrangiu as unidades de 1 a 26. Havia duas aulas por semana com duração de 100 minutos cada. As

⁶¹ “We have (...) begun to use individual tape recorders for each student. Often students have their own small cassette recorders with mikes that can be used.”

⁶² HARTLEY, B. & P. Viney. 1996. *New American Streamline*. Oxford: Oxford University Press.

duas primeiras aulas observadas não foram gravadas em áudio ou vídeo. Eu, como pesquisadora, apresentei-me às turmas, expliquei a eles que estava ali para realizar uma pesquisa sobre ensino/aprendizagem de línguas, sem contudo, revelar meu real objeto de investigação.

A cada aula sentava em algum lugar diferente na sala, para poder observar os alunos e o professor sob diferentes ângulos de visão. Procurei anotar tudo o que ocorria na sala, em especial, o comportamento dos alunos realizando as atividades orais.

Inicialmente, a filmadora foi mostrada e focalizada porém não a ligava. Fiz isso para que os alunos pudessem se acostumar com ela paulatinamente. Gradativamente, fui filmando momentos da aula até gravar a aula toda. Não me interessava por todos os momentos da aula, filmei-os todos para despistar a professora do meu real objeto de investigação na sala de aula e fazer com que os alunos se acostumassem mais e mais com o aparelho para que, no momento real de coleta, eles estivessem menos inibidos. Os dois lados da sala eram focalizados alternadamente, e sempre depois que os alunos já haviam se sentado, para evitar que eles fugissem do equipamento. A filmadora não focalizou o professor, por não ser este o meu objeto de investigação, porém gravou muitas de suas falas.

O gravador e os microfones de lapela foram utilizados somente quando os alunos realizaram uma atividade oral. Com essa aparelhagem, não foi possível um período de adaptação.

Como havia poucos momentos de prática oral na sala, tive tempo para observar os alunos e escolher meus possíveis sujeitos. Para tal escolha, pedi ajuda ao professor. Ele me indicou os alunos mais freqüentes às aulas e os que provavelmente não se importariam de serem sujeitos da pesquisa. Em uma turma, foi possível fazer todas as gravações com os mesmos sujeitos - A e C - sendo A do sexo masculino e C, do sexo feminino.

Contudo, na outra turma, o mesmo não foi possível, pois os sujeitos que a professora me indicou e que aceitaram serem gravados e filmados quase nunca estavam presentes nas aulas com atividades orais. Por isso, as gravações realizadas nesse grupo foram feitas com diferentes pares de sujeitos, escolhidos praticamente no momento da gravação.

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

As gravações referem-se à realização de atividades propostas nas unidades 15,19,23 e 24. As três primeiras eram role-plays com termos e expressões já determinados para substituição. A atividade baseada na lição 24

consistia em uma descrição do vestuário das personagens. Na seção de anexos, encontram-se as fotocópias das atividades.

No próximo capítulo, exponho a análise dos dados obtidos conforme a metodologia aqui descrita.

CAPÍTULO 4: A ANÁLISE DOS DADOS

PRIMEIRA PARTE⁶³

4.1 – Considerações iniciais

Como disse, no capítulo 2, o fenômeno da FP será abordado, neste trabalho sob a perspectiva dialógica. Em outras palavras, assumo aqui que o falar para si mesmo existe, porém, apresenta-se inviável a distinção rígida dos enunciados em privados e sociais como propuseram pesquisas já resenhadas em capítulos anteriores desta dissertação; acredito, sim, que ambos os tipos de enunciados convivem no uso da linguagem.

Além disso, não há como a FP pertencer somente ao falante como se fosse uma propriedade privada, pois o ser humano é essencialmente social e tudo o que diz está na cadeia de comunicação verbal sendo passível de provocar reações, respostas dos outros a esse enunciado (Bakhtin,1997); mesmo que o falante tenha a intenção de produzi-lo somente para si.

Através da análise exposta a seguir, procurarei mostrar que o privado e o social convivem nas produções enunciativas dos alunos realizando atividades orais propostas pelo professor para a prática da oralidade na LE, mais especificamente , o inglês; e que essa divisão apresenta-se muito difícil de ser feita , exatamente pela relação dialógica que permeia ambos.

Resta-me a pergunta: há algo realmente privado no uso da linguagem? Acredito que a linguagem efetivamente de caráter privado se encontra nos processos cognitivos que estão por trás da produção do enunciado lingüístico

⁶³ A análise será dividida em duas partes. A primeira discorrerá sobre o convívio da FP e da social nos enunciados e a segunda sobre as funções desempenhadas pela L1 no desempenho dos sujeitos.

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

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

Como já afirmei, os dados constituem-se em produções de alunos iniciantes realizando atividades orais em pares propostas pelo professor. Essas atividades foram quatro sendo que três foram diálogos com sugestões de itens para substituição e uma, descrição oral do vestuário de personagens do livro⁶⁴.

As atividades apresentavam-se fáceis pois o modelo do diálogo estava claro no livro, e os itens para substituição foram fornecidos em um 'drill comunicativo'. O exercício que talvez apresentasse maior nível de dificuldade

seria a descrição do vestuário pois os alunos deveriam lembrar a ordem dos adjetivos, tópico gramatical daquela unidade. Porém, o desempenho dos alunos não representou uma mera substituição desses itens do diálogo, ou propriamente, a descrição da vestimenta dos personagens. Notou-se que houve, paralelamente e, em muito maior quantidade, falas que indicavam discussão em conjunto de como realizar a tarefa, dúvidas de como fazê-la; perguntas ao professor para solucionar essas dúvidas, uso de L1, alongamento de sons e também um processo de formulação dos enunciados. Os alunos não simplesmente fizeram as substituições, eles se depararam com obstáculos, ao realizar essas substituições, a começar pela própria LE e procuraram superá-los.

As marcas lingüísticas indicativas de processo cognitivo que envolve a superação desses obstáculos são: formulação/reformulação de enunciados, uso de interjeições e a tradução de termos em LE para a L1.

Gostaria de tecer aqui alguns comentários sobre as atividades propostas. Estas não eram desafiadoras e nem variadas. Toda a prática oral que os sujeitos tiveram em dois meses de coleta foi a realização de três atividades idênticas já descritas e uma de descrição do vestuário. Além disso, o único trabalho em pares que realizavam era o de leitura de textos das unidades ensinadas. Não houve, durante o período de coleta, a realização de trabalho em grupos. Isso me leva a caracterizar como pobre a prática da oralidade nos dois grupos observados. O professor destinava a maior parte do tempo das aulas para explicação de vocabulário das unidades e de tópicos gramaticais, sem contudo

⁶⁴ Cópias das atividades estão na seção de anexos.

oferecer oportunidades de uso desses itens na forma de exercícios orais comunicativos. A parte gramatical era exercitada através dos exercícios escritos do workbook dos alunos e de exercícios escritos extra fornecidos pelo professor.

Todavia, apesar do pouco nível desafiador da maioria dessas atividades; os alunos apresentaram um trabalho com a LE e uma luta para produzir os enunciados na nova língua indicando que ela, mesmo sendo estrangeira:

“(...) não está de antemão pronta [como pretendem os materiais didáticos e professores] 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; (...)” (Geraldí, 1990:28)⁶⁵.

Além disso, essas tarefas permitiram ao aluno refletir sobre a língua e a linguagem de maneira em geral. Assim, acredito que a oportunização do uso da LE aliada a esse processo reflexivo que esta desencadeia, conduz o aluno à aprendizagem da língua.

Dessa forma, na análise que ora empreendo, assumo com Franchi(1977:22) que a língua(gem)

“(...) não é um dado ou resultado[ou produto]; mas um trabalho que dá forma ao conteúdo de nossas experiências.”

Passo agora à análise do processo de formulação/reformulação dos enunciados produzidos.

⁶⁵ A citação refere-se à L1, porém, acredito que as mesmas palavras possam ser aplicadas à LE. A propósito, acredito ser interessante citar o seguinte trecho:

“Se falar fosse simplesmente apropriar-se de um sistema de expressões pronto, entendendo-se a língua como um código disponível, não haveria construção de sentidos(...)”. (Geraldí, op.cit.: 32)

4.2- O processo de formulação/reformulação dos enunciados produzidos⁶⁶

A formulação dos enunciados indica que o aluno está tentando construí-lo na LE. Nos dados em questão, o processo de formulação não se constitui em uma simples reprodução dos enunciados do diálogo, substituindo os trechos já determinados. Os alunos formularam e reformularam esses enunciados através do uso de repetições, de L1, alongamento de sons e tentativas seguidas de reformulação, muitas até seguidas de perguntas dirigidas ao parceiro do *pair work*. Isso ocorre ou porque ele ainda não domina totalmente essa língua – como é o caso dos sujeitos da pesquisa – , ou porque não se lembra de algum item que deve dizer, ou de sua pronúncia. Enfim, algo ‘emperra’ , põe-se como empecilho à produção do enunciado. Com isso, pode-se perceber toda a força da LE como estrangeira para o aluno e a sua busca de tentar domá-la, dominá-la, apreendê-la mesmo em situações limitadas como as oferecidas pelo material didático adotado. Assim, interpreto a formulação do enunciado pelo aluno: luta para dominar o seu dizer na LE, mesmo que por instantes, e apesar de seu pouco conhecimento da língua.

A elaboração é um fenômeno concomitantemente externo e interno. Interno porque indica essa luta do aluno com a LE, com sua memória, com suas estratégias de aprendizagem. Ao que ele está pensando, nesse momento, somente ele tem acesso. Externo porque é passível de ser percebido, através de

⁶⁶ Os termos elaboração e formulação e reelaboração e reformulação serão usados aqui indistintamente.

marcas lingüísticas, e portanto, respondido(no sentido bakhtiniano de resposta) pelo parceiro do *pair work*.

Associo essa elaboração/reelaboração dos enunciados às atividades epilingüística e metalingüística descritas por Geraldi(op.cit). Para esse autor, há uma ação que o sujeito faz com a língua, uma ação que faz sobre a língua e a ação da língua sobre o sujeito (grifo meu). Ele as denomina, respectivamente, de atividade lingüística, epilingüística e metalingüística.

As atividades lingüísticas representam os enunciados produzidos sem apresentar interrupções:

"As atividades lingüísticas são aquelas que, praticadas nos processos interacionais, referem ao assunto em pauta, (...) permitindo a progressão do assunto; (...) [representa] um certo tipo de reflexão que se poderia dizer quase 'automática', sem suspensão das determinações do sentido que se pretendem construir na intercompreensão dos sujeitos."(Geraldi,op.cit.:44)

Já a atividade epilingüística envolve um nível de reflexão sobre os recursos expressivos da língua:

"(...) suspendem o tratamento do tema [portanto, do enunciado] a que se dedicam os interlocutores para refletir sobre os seus recursos expressivos que estão usando. Seriam operações que se manifestariam nas negociações de sentido, em hesitações, em auto-correções, reelaborações, rasuras, pausas longas, repetições, antecipações, lapsos, etc."(Geraldi,op.cit.:48) (grifo meu)

As atividades metalingüísticas envolvem um nível de reflexão sobre a

linguagem em que se fala sobre o sistema formal da língua construindo conceitos e fazendo classificações⁶⁷.

Geraldi(op.cit.:40) afirma que esses três tipos de ações convivem na produção lingüística. Portanto, pode-se afirmar que as ações lingüística, epilingüística e metalingüística se inter-relacionam. Ao produzir um enunciado, eu consciente ou inconscientemente, mostrando ou não ao meu interlocutor, estou refletindo sobre a língua (tanto no nível do sistema formal quanto de sentidos). Não há como separar nitidamente as três ações. Nos dados coletados, os alunos interrompem sua ação/ produção lingüística, para refletir, discutir sobre como produzir o enunciado pois os alunos apresentam limitação de conhecimento da LE. Portanto, claramente, a ação da LE(ação da linguagem, ação metalingüística) afeta os sujeitos, o que gera outros enunciados que fogem ao tema central que era a produção de enunciados do diálogo modelo. Na análise, pode-se encontrar exemplos em que a produção dos enunciados é interrompida por dúvidas de pronúncia da palavra, desconhecimento de como falar certo número na LE, ou do significado de certo vocábulo presente no diálogo.

Em suma, para mim, o processo elaborativo/reelaborativo de produção dos enunciados apresentados pelos sujeitos da pesquisa representam um ato de reflexão sobre a linguagem que se está usando; ação epilingüística provocada,

⁶⁷ O autor considera também como atividade metalingüística “(...) os sistemas de referência historicamente constituídos(...)”p.75. Porém, esse aspecto não será utilizado na presente análise. Outro esclarecimento que se deve fazer refere-se à relação das atividades epilingüística e metalingüística com os níveis de consciência da reflexão. Legrand-Gelber(1989) apud Geraldi(op.cit.) afirma que atividade epilingüística seria uma operação não consciente e a metalingüística, consciente. Geraldi prefere não fazer a distinção com base nesse aspecto.

por sua vez, por dificuldades com o sistema formal da língua (ação metalingüística).

Para Geraldi,

“A aprendizagem da linguagem é já um ato de reflexão sobre a linguagem; as ações lingüísticas que praticamos nas interações em que nos envolvemos demanda esta reflexão (...)” (Geraldi, op.cit.:40)

Desse modo, aprendizes de uma LE sempre refletirão sobre ela, implícita ou explicitamente. Acredito que, em níveis iniciais como os sujeitos dessa pesquisa, o nível de reflexão deva ser em maior quantidade e mais explícito. Digo em maior quantidade porque o desconhecimento da língua é maior e mais explícito porque as próprias aulas promovem muita explicação gramatical, portanto, reflexão metalingüística.

A citação abaixo, a meu ver, ilustra bem a convivência das três ações:

“(...) nas ações lingüísticas há já ações de reflexão sobre a linguagem. E não poderia deixar de ser assim, ou a linguagem não seria o que é. Se entendermos a linguagem como mero código, e a compreensão como decodificação mecânica, a reflexão pode ser dispensada; se a entendermos como uma sistematização aberta de recursos expressivos cuja concretude significativa se dá na singularidade dos acontecimentos interativos, a compreensão já não é mera decodificação e a reflexão sobre os próprios recursos utilizados é uma constante em cada processo.”(Geraldi, op.cit.:41-2)

Ela também explica o porquê dos enunciados produzidos pelos alunos serem diferentes, - e não uma mera reprodução - dos diálogos dos exercícios

propostos: as situações enunciativas são distintas. No diálogo do livro, há a reprodução de uma situação real de comunicação e entre nativos. Já a situação de coleta de dados mostra um ambiente pedagógico, alunos iniciantes de LE, portanto, pouco conhecedores do idioma, e que falavam para “treinar” a língua e não propriamente para atender a necessidades reais como comprar um cd ou roupas, por exemplo. Como a produção dos enunciados é diretamente influenciada pelo contexto de enunciação, não se poderia obter produções semelhantes nas duas situações.

Nos itens seguintes, analisarei as marcas lingüísticas indicativas do processo de formulação/reformulação dos enunciados e que também são indícios do processo cognitivo do falante de lidar com a LE⁶⁸.

4.2.1- A repetição

Marcuschi(1996:97) define repetição como:

“(...)produção de segmentos discursivos idênticos ou semelhantes duas ou mais vezes no âmbito de um mesmo evento comunicativo.”

Encontrei vários exemplos, nos dados, de enunciados que apresentavam o uso de repetições para elaborar os enunciados. Deve-se esclarecer que as hetero-repetições não serão contempladas, no presente estudo, por serem desencadeadas pelo interlocutor externo e não pelo próprio falante, representando, claramente, uma fala social e não propriamente uma atividade

⁶⁸ As numerações que acompanham as citações dos trechos analisados referem-se, respectivamente, ao número do pair work e ao número do enunciado na transcrição integral. Em anexo, encontram-se as transcrições na sua íntegra. Exemplo: PW1-6 refere-se ao enunciado de número 6 do pair work de número 1.

cognitiva do sujeito. O que não significa que não haja atividade cognitiva/reflexiva nesses casos.

A repetição pode vir seguida de pausas⁶⁹ como nos excertos abaixo⁷⁰:

EXCERTO 1

PW1-6: “C: *water .. please né? (0,7) about então .. how about a .. a sandwich?*”

7: “A: *hum, yes*”

Neste trecho, pode-se observar que o aluno tenta elaborar a frase “*how about a sandwich?*” como se apresenta no diálogo modelo e fazendo a substituição pedida através da escolha do item *sandwich*. Entretanto, ele não elabora, de imediato, sua frase. Há uma pausa longa de sete segundos em que o aluno pensa ou procura no livro o que dizer e como dizer. Sua primeira tentativa é errada pois ele falou somente *about*; ele o percebe, faz uma pequena pausa – indicada pelo sinal gráfico (..) – e reformula o enunciado acrescentando o termo necessário “*how*” e repetindo a palavra “*about*” já dita. Em seguida, o aluno hesita no que vai dizer em sequência e repete o vocábulo “*a*” uma vez entremeado também por uma pausa. Finalmente, ele escolhe o termo a ser colocado na frase para completá-la. Pode-se perceber, portanto, que ao se elaborar o enunciado dirigido ao interlocutor “*how about a sandwich?*” e que poderia ser simplesmente lido do livro, houve alguns percalços representados sequencialmente por: pausa, tentativa de elaboração, reformulação via acréscimo de um termo mais repetição de outro já dito, repetição associada à pausa.

⁶⁹ Ver tabela de transcrição para verificar duração das pausas.

⁷⁰ Os excertos transcritos, apesar de serem citações, não seguirão o padrão adotado para as mesmas, nessa dissertação, para melhor visualização dos fenômenos em análise.

O trecho “(...) water .. please né?(...)” será analisado posteriormente, na seção que tratará do uso da L1.

EXCERTO 2

PW4-70:” R1: Orlando flight, please? [W: Orlando flight, please?

71:R1: é: the three .. three .. and .. three and twenty is on is at gate ... four.”

No presente excerto, ocorre a repetição do número *three* antecedida por uma pausa. Em seguida, há outra pausa indicando hesitação, o uso de *and* sinalizando que o enunciado continuará. Porém, o aluno ainda incerto do que dizer faz mais uma pausa provavelmente durante a qual pensa ou procura no livro o que dizer⁷¹.

A reelaboração “(...) *is on is at*(...)” será analisada no item sobre tentativas de elaboração.

EXCERTO 3

PW4-127:” W: which gate is the .. Atlanta flight, please?

128: R1: the: four .. four hours is at gate”

Novamente, no trecho acima, encontra-se a repetição do número quatro antecedido por uma pausa. A repetição vem seguida da complementação necessária. A pausa, associada à repetição, confere ao falante um tempo para procurar o que dizer ou pensar no que dizer.

EXCERTO 4

PW5-61:”C: Time. it's over here! how much is it? vamo vê um, dois, três, é o magazine é dois e no .. two .. no .. two dollars and ninety five cents”

⁷¹ Os alunos, nesse diálogo, deveriam perguntar horários de voo e de trem para várias localidades e perguntar os números do portão ou plataforma de embarques.

Este enunciado apresenta-se bastante interessante e por outras vezes será mencionado e analisado ao longo deste capítulo. Por hora, analisarei somente o fenômeno da repetição que ele apresenta. A dificuldade observada aqui é a de dizer os números em inglês. Após fazê-lo em português, o aluno se corrige através do uso de *no* - diferentemente de outros casos em que tende a usar a palavra *não* -, suspende rapidamente seu dizer, provavelmente, para se lembrar de como se fala dois em inglês e o diz. Há novamente uma pausa seguida de *no.. two* entremeada por outra pausa, mas já complementada pelo restante do número a ser dito.

EXCERTO 5

PW7-107: "S: good morning. may I see you help you?"

108:R2: I'm looking for a ... for a: dictionary"

Neste trecho, observa-se também a repetição de *for a* seguida de pausa, em que se percebe a busca do aluno, na memória ou no livro, do que dizer. A repetição desse exemplo vem, também, seguida de alongamentos de som que confere mais ainda ao enunciado a idéia de interrupção da produção do enunciado para procurar/pensar algo para dizer. Esse tipo de pausa se presta também para manter o turno.

Em todos esses exemplos há a repetição de um item lexical (*a, four, three, no, two*) com exceção de PW7(1)108 em que parte de um sintagma nominal foi repetido (*for a*) entremeado por uma pausa curta. A associação desses dois elementos – repetição e pausas - indica-nos que o falante está tentando elaborar seu enunciado em LE. Esse enunciado é social pois no excerto 1, ele busca formular uma pergunta para o interlocutor, no 3, ele tenta

formular uma resposta a uma pergunta feita pelo interlocutor; em 4, ele procura dizer o preço do produto em inglês num processo conjunto de elaboração do diálogo por escrito⁷².

As marcas de repetição aliadas às pausas podem sugerir hesitação no fluxo da fala, busca do que dizer na memória ou no material didático, pensamento sobre a formulação do enunciado. Seja qual for a idéia que ele expresse, a repetição, principalmente associada às pausas (que, por sua vez, indica que algo na mente do falante ocorre) nos sinaliza que o sujeito está num processo de formulação de seus enunciados e que algo está atrapalhando ou conturbando esse processo. Porém, ao que ele pensa somente ele tem acesso. Por essas pistas lingüísticas conseguimos depreender que o processo de elaboração do enunciado ocorre simultaneamente ao seu dizer. Como estamos considerando privado esse processo, sempre um enunciado, por mais social que seja, será também, em certa medida, privado no seu processo de formulação. Portanto, privado e social, externo e interno convivem no uso da linguagem.

Pode-se observar também que em todos os exemplos dados, exceto no trecho 5, a repetição apresentou uma função coesiva(Marcuschi,1996; Tannen,1984 apud DiCamilla & Anton,1997:610). A pausa era usada para manter o turno e pensar. Ao se decidir sobre o que dizer, o aluno primeiramente retomava a palavra já dita para organizar sua fala para si próprio e, em seguida dizia o restante do enunciado. Nessa organização via retomada do já dito repousa a função coesiva da repetição.

⁷² Voltarei a comentar, mais adiante, o modo de A e C realizarem as atividades orais.

A repetição também pode ocorrer com parte da palavra. Vejamos os seguintes exemplos:

EXCERTO 6

PW1-34: "A: mineral water (0,3) wa, water que que você colocou aí?"

EXCERTO 7

PW2-137: "Pr: there you go, tha that's a dollar ninety-five esse trem não tá dando muito ((...)) ((risos))"

EXCERTO 8

PW5-107: "A: thi .. this one's very good.. it's a new model"

Em todos esses casos, encontramos a hesitação do falante em falar ou por não ter certeza daquela palavra ser a correta para ser utilizada ou de sua pronúncia. Neste, como nos outros casos de repetição, percebe-se que os percalços enfrentados pelo aluno ao elaborar um enunciado na LE, mesmo sendo um enunciado já determinado pelo livro didático, enfrenta a ação metalingüística, ou seja, a língua influenciando no processo de enunciação e epilingüístico pois há reflexão interna do falante - inacessível a nós - sobre a linguagem perceptível através de pistas lingüísticas.

Ainda sobre o tema repetição, pude notar, nessa análise, que ela também constitui-se em uma estratégia cognitiva para cumprir vários objetivos como:

- 1) fixar na memória a pronúncia correta,

EXCERTO 9

*PW1-4: "C: hum então a bo, bottle {borol} que fala? bottle{borol} .. of .. mineral ..
5:A: water
6:C: water .. please né? (0,7) about então .. how about a .. a sandwich?"*

EXCERTO 10

PW2-104:” Cl: *sure {sore} sure {sure} né?*

105:Pr: *sure {chur}*

106:Cl: *sure {chur} sure {chur} hi, agora que que nós vamos fazer aqui?”*

EXCERTO 11

PW7-42:” R2: *how much is it?*

43:S: *ah ..*

44:R2: *five-hundred*

45:S: *five é: five hun {uan} hundred {rundred} .. five hundred {rundred}*
((...))”

No excerto 10, o aluno não está certo da pronúncia da palavra *sure*, pede ajuda ao colega, que fornece a pronúncia certa (enunciado 105). Em 106, ele repete a palavra duas vezes claramente para fixar em sua memória a pronúncia correta. No trecho 11, um aluno encontra dificuldades de pronúncia da palavra *hundred* e quando a pronuncia corretamente, a repete para fixar na memória a pronúncia certa ao mesmo tempo que já retoma o enunciado anteriormente iniciado (“(...) *five é: five* (...)”). Aqui, a repetição cumpre tanto uma estratégia cognitiva quanto um papel coesivo pois retoma o enunciado interrompido.

2) para fixar na memória a palavra adequada,

EXCERTO 12

PW3-23:” C: *seventeen, ah sorry is that ..*

24:A: *ahn?*

25:C: *dezessete*

26:A: *seventeen .. seventeen”*

EXCERTO 13

PW4-47: "W: é: .. *which track gate is the ... Minneapolis certo?*
 48:R1: *Minneapolis*
 49:W: *Minneapolis .. Minneapolis train, please? (...)*"

EXCERTO 14

PW4-65: "W: *which track is the* [R1: *ah! não aí os aviões* [W: *é gate* [R1: *é gate*
 66:W: *which gate is the Chicago?*
 67:R1: *não primeiro Orlando*"
 68: "W: *ah, which track {treik} which gate which gate* [R1: *is the* [W: *is the*"

No excerto 12, observa-se que A não entende algo dito por C. Este então traduz o termo que julga que C não saiba, ou se lembre, o que é confirmado em 26, em que A repete a forma correspondente em inglês para o número dezessete. No exemplo seguinte, o aluno possui uma lista de cidades para perguntar sobre horários e números de portão e plataforma de embarques; opta por Minneapolis, confirma a escolha com R1 em 47 e, em 49, repete o nome da cidade por duas vezes, sendo que na última continua a formulação do enunciado. No excerto 14, o aluno percebe que errou falando *track* ao invés de *gate* e por isso repete *which gate* uma vez para fixar na memória o termo correto.

3) para retomar a fala interrompida (função coesiva),

EXCERTO 15

PW1-68: "C: *qual a cor? (0,3) preto né? bota preta? pode ser?*
 69:A: *yes, black*
 70:C: *black (0,3) what size?*
 71:A: ((...)) *nó! tô confundino isso aqui tudo uai*
 72:C: *(0,10) are you? what size are you?"*

EXCERTO 16

PW7-81: *S: good morning, é: how may I help you?*

82:R2: *I'm looking for a textbook, não não não, a magazine! I'm looking for a magazine"*

A repetição permite ao falante reestruturar o enunciado já iniciado e a partir disso concluí-lo, apresentando, portanto, uma função coesiva, como já disse anteriormente.

Outra função da repetição encontrada foi para enfatizar certa idéia como no trecho acima citado com a repetição da palavra *não*. Ela é repetida três vezes, provocando uma ênfase na palavra e indicando que o termo dito estava errado. Em seguida, ela fala o termo certo *magazine* e repete todo o enunciado na sua versão final ("*(...) I'm looking for a magazine*"). Repetição, como vimos, com função coesiva.

Portanto, a repetição dos dados em análise se prestou: 1) para indicar uma atividade elaborativa do enunciado por parte do sujeito, 2) para sinalizar uma estratégia cognitiva do falante, que, por sua vez, prestou-se a fixar na memória a pronúncia correta, a palavra adequada, para retomar a fala interrompida, ou 3) para enfatizar algum termo dito.

Passo, agora, à análise de outros processos lingüísticos que constituem a formulação dos enunciados pelo falante.

4.2.2- O uso de L1

O uso de L1 será abordado em dois aspectos, na presente análise. O primeiro refere-se ao uso da língua materna como um outro recurso acionado pelo falante para formular e reformular seus enunciados em LE. O segundo aspecto relaciona-se com a função planejadora, organizadora que a L1 pode desempenhar na realização de atividades orais. Tratarei deste último aspecto na segunda parte da análise.

Os sujeitos desta pesquisa são alunos iniciantes e, portanto, a L1 está ainda muito presente no processo de aprendizagem de uma LE. Veja os exemplos:

EXCERTO 17

PW1-4: C: hum então a bo, bottle {borol} que fala? bottle .. of .. mineral ..

5:A: water

6:C: water .. please né? (0,7) about então .. how about a .. a sandwich?"

No enunciado 4, o uso de "(...) que fala?(...)" será analisado em item posterior.

EXCERTO 18

PW5-61: C: Time. it's over here! how much is it? vamo vê um, dois, três, é o magazine é dois e no .. two .. no .. two dollars and ninety five cents"

O aluno traduz o preço do produto – dois – que, logo em seguida, tenta converter para a LE.

EXCERTO 19

PW5-119: A: what's the title?

120:C: Time do you have it?

121:A: yes, it's over there, opa! over here"

O aluno com o uso de uma interjeição bem típica da oralidade – opa – nos revela que errou e que deve corrigir o seu enunciado.

EXCERTO 20

PW6-6:” C: precisa now .. this is now nem now .. here is não .. eu já entrei direto no she’s A {ei} “

Nota-se o uso das palavras *nem* e *não* mostrando a dificuldade em que o sujeito falante se encontra para formular a frase.

EXCERTO 21

*PW7-81:” S: good morning, é: how may I help you?
82:R2: I’m looking for a textbook, não não não, a magazine! I’m looking for a magazine”*

Como já disse, a repetição da palavra *não* é enfática e ocorreu em L1, podendo indicar que o falante percebeu que estava errado e que deveria se corrigir.

Pode-se perceber que, nos excertos 19 e 21, o uso de *opa* e *não*, respectivamente, mostram como a linguagem pode condensar informações. Essas palavras são a ‘ponta do iceberg’ do que realmente os alunos estão pensando. Fala-se *opa*, mas o sujeito poderia ter pensado “Nossa! Não posso falar *over there* e sim *over here*, está aqui no livro”. Já o *não* poderia indicar “falei textbook mas queria dizer magazine”⁷³.

Em suma, o uso de L1 pelo sujeito indica que ele, no processo de elaboração do enunciado em LE, encontra problemas, sente necessidade de reformular frases já ditas, constitui-se, portanto, numa pista da atividade

⁷³ Devo esclarecer que o que sugiro aqui como pensamento dos alunos ao pronunciar ‘opa’ e ‘não’ constitui-se somente em um exemplo para ilustrar essa condensação de informações. Minha metodologia de

cognitiva do falante. Além disso, mostra como a L1 está lado a lado com a LE. Como já disse, na segunda parte da análise, voltarei a tratar do uso da L1.

4.2.3- Alongamento de sons⁷⁴

Na transcrição, esse fenômeno é representado pelo símbolo(:). O alongamento de som pode ou não vir seguido de pausa. Veja os seguintes exemplos:

EXCERTO 22

PW2-88:” Cl: would I like water or

89:Pr: não

90:Cl: would I like: .. water or: ... a glass of milk?”

EXCERTO 23

PW4-37:” W: which track the is the: eight .. eighteen “

EXCERTO 24

PW4-46:” R1: yes, sir can I help you?

47:W: é: .. which track gate is the ... Minneapolis certo?”

EXCERTO 25

PW4-71:” R1: é: the three .. three .. and .. three and twenty is on is at gate ... four”

EXCERTO 26

PW4-128:” R1: the: four .. four hours is at gate”

EXCERTO 27

PW5-59:”C: (...)good morning .. a: I’m looking for a textbook ou então a magazine pode?(...)”

pesquisa não contempla técnicas de introspecção para explicitar, com certa margem de segurança, o que o sujeito está pensando.

⁷⁴ Em Marcuschi(1996) é utilizado o termo alongamento de vogal. Porém, preferi utilizar um termo mais genérico: som.

EXCERTO 28

PW7-86: "R2: how much is it?"

87:S: é twen.. two dollars and ninety - five cents"

Nos exemplos dados, pode-se perceber que o alongamento do som serviu para sinalizar que o falante buscava elaborar seu enunciado procurando o que dizer, seja na memória, seja no material didático. Portanto, este fenômeno constitui-se em mais uma pista da atividade cognitiva do sujeito, um sinalizador de que algo ocorre na sua mente, porém ao qual não se tem acesso.

As pausas associadas ao alongamento de som reforçam ainda mais essa idéia; bem como o alongamento em início de turno, que nos dados obtidos ocorreram, em sua maioria, com a palavra *e*. Neste caso, adotando ainda a terminologia de Marcuschi(op.cit.) temos um caso de pausa preenchida. A pausa preenchida constitui-se no alongamento de som com interjeições ou palavras sem sentido, utilizadas em

"(...) momentos de organização e planejamento interno do turno e dão tempo ao falante de se preparar."
(Marcuschi,op.cit.:27)

Em outras palavras,

"(...)silêncios ou pausas são funcionais para o falante no ato de elaborar sua fala." (Goldman-Eisler,1968 apud Appel & Lantolf,1994:440)⁷⁵

Faz-se interessante observar ainda o que ocorre em

EXCERTO 29

*PW4-58: R1: a: the nine fifty {faify}[W: ((...)) is on track seventeen.
 59:W: sorry is that ... é:
 60:R1: seventeen"*

EXCERTO 30

*PW7-112: R2: how much is it?
 113:S: é: ... é: ...
 114:R2: eighteen"*

Nesses trechos, o alongamento de som possibilita ao falante manter o turno, enquanto pensa no que dizer, mas o interlocutor interrompe o processo e o auxilia.

As pausas não serão analisadas isoladamente porque a maioria das presentes nos dados apresentam duração de meio segundo a um segundo, portanto, pausas muito curtas e que fazem parte da oralidade. Pausas mais longas, se ocorressem, poderiam ser estudadas, procurando relacioná-las com a atividade cognitiva do falante. Na presente análise, portanto, elas foram abordadas como pistas que corroboram, reforçam, juntamente com outras marcas lingüísticas, o processo formulativo dos enunciados. Também não foram considerados, na análise, os alongamentos de som que incidiram sobre enunciados em L1 em que se discutia o modo de elaborar o enunciado, como nos exemplos abaixo:

*PW2-172: Pr: gostei, esse aí ficou legal vamo:
 173:Cl: aqui nós vamos pô: vamo pô boots"*

PW4-50: R1: não isso aqui é depois, quando for os aviões é: the nine forty is on

⁷⁵ Tradução minha para o trecho: "(...) silences or pauses are functional for the speaker in the act of generating speech."

track eight"

PW5-70:" A: pode perguntar se: *cê estuda .. como é que é jornalismo em inglês?*⁷⁶

4.2.4- Tentativas de elaboração/levantamento de hipóteses

Houve casos em que o processo de formulação dos enunciados ocorreu sem uso da repetição, das pausas, do alongamento dos sons ou da L1. O sujeito ia testando hipóteses, arriscando maneiras de elaborar o enunciado. Nos dados, houve grande incidência desse fenômeno com os números, o que nos leva a concluir que os sujeitos desta pesquisa apresentavam dificuldade em pronunciar os números em inglês e que, portanto, precisariam de mais prática, envolvendo o assunto. Os exemplos são :

EXCERTO 31

PW3-13:" C: *é esse aqui é nine, ninety .. como é que fala nove e cinqüenta? eu não sei!*

14:" A: *nove e cinqüenta? nine fifteen .. nine fifty*"

EXCERTO 32

PW3-20:" (...) [A: *não de flight.* [C: *não, track então aqui no B fica the ninety ninety fif five fifty*"

EXCERTO 33

PW4-13:" R1: *aqui é time{taim}, por exemplo aqui tá nove e trinta aí se coloca o time{taim} dele né?*

14:" W:"*nine ten [R1:a hora dele nine ninety...*"

⁷⁶ Esses três trechos não vieram precedidos da palavra excerto porque não serão analisados.

EXCERTO 34

PW7-9:"S: é a hundred eight eighteen dollars"

EXCERTO 35

PW7-21:"S:a hundred and sixty, sixteen, sixteen two"

EXCERTO 36

PW7-33:" S: around l i: l thirty é .. thirteen dollars"

EXCERTO 37

PW7-45:"S:five é: five hun{uan} hundred{rundred} .. five hundred{rundred} ((...))"

EXCERTO 38

PW7-87:"S:é: twen..two dollars and ninety-five cents"

EXCERTO 39

PW7-100: "R2:hum..é..thirteen dollars and nine ninety-nine cents"

EXCERTO 40

PW7-115:"S:eighteen dollars and ninety nineteen five cents"

O excerto 37 poderia ser considerado também como uma testagem de hipótese a respeito da pronúncia de um número, no caso, *hundred*. Os demais trechos indicam uma confusão dos alunos sobre qual número utilizar.

Outro item freqüente , porém, um pouco menos do que os números, refere-se à pronúncia das palavras:

EXCERTO 41

PW7-55: "S: how much can you spend{espend}, spend{spend}?"

EXCERTO 42

PW7-57: "S: here{her} here's{rir} one at/i:/ é.."

EXCERTO 43

PW7-110: "R2: New Oxford Picture dic{dic} dic{dics} Dictionary do you have it?"

Os excertos abaixo mostram testagem de hipóteses a respeito de aspectos quaisquer do enunciado:

EXCERTO 44

PW6-6: "C: precisa now.. this is now nem now.. here is não .. eu já entrei direto no she's A{ei}"

Este enunciado já foi analisado sob o ponto de vista do uso da L1 (*nem, não*). O uso dessas palavras, por sua vez, reforça as tentativas do falante de iniciar a frase adequadamente.

EXCERTO 45

PW4-37: "W: which track the is the: eight.. eighteen"

Aqui se verifica a tentativa de elaboração da pergunta. Percebendo o erro, o aluno acrescenta o verbo "to be" necessário.

EXCERTO 46

PW4-47: "W: é: .. which track gate is the ... Minneapolis certo?"

Esse enunciado será analisado também em outro aspecto no item 4.2.5.

EXCERTO 47

PW4-68: "W: ah, which track which gate which gate[R1: is the[W: is the"

EXCERTO 48

PW5-101: "A: pard é excuse me?"

Nos três últimos trechos mencionados, a reformulação incide sobre o vocabulário.

EXCERTO 49

PW4-71: "R1: é: the three .. three .. and .. three and twenty is on is at gate ... four"

A reelaboração incidiu sobre o uso da preposição correta.

EXCERTO 50

PW5-100: "C: can you .. may I help you?"

EXCERTO 51

PW7-33: "S: around/i:/ thirty é.. thirteen dollars

34: R2: here..here's é.. here's one .. at twenty eight and.... seventy-five dollars

35: S: great! great! can you show me? can you show it to me?"

Em 34, as tentativas de elaboração incidem sobre o início do enunciado e em 35, verifica-se o acréscimo da preposição *to* necessária e que não havia sido colocada na frase.

Em suma, pode-se verificar que a elaboração/reelaboração dos enunciados indicam uma ação da LE sobre o aprendiz (ação metalingüística) que o leva a refletir sobre essa língua, analisá-la, provocando parênteses (interrupções, ação epilingüística) na produção do enunciado, sua ação lingüística. As pistas analisadas indicam a atividade elaborativa da mente do falante e, portanto, cognitiva, interna (lembrando, novamente, que o cognitivo é constituído socialmente, pela perspectiva teórica adotada. Elas constituem a 'ponta do iceberg' em que a ponta seria a fala social e a parte submersa, os

processos internos, cognitivos do sujeito, dentre os quais a FE. As marcas são dialógicas pois, ao mesmo tempo, 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. Portanto, a diferença entre FP e fala social é inviável. No meu ponto de vista, basta saber da convivência de ambas no enunciado.

4.2.5- Tentativas de formulação do enunciado seguido de enunciado dirigido ao interlocutor

No meu ponto de vista, os excertos classificados sob esse item são os que mais corroboram o caráter dialógico da FP. Nesses casos, o falante tenta algumas vezes elaborar seu enunciado, porém logo se dirige ao interlocutor para perguntar a respeito de dúvidas ou pedir confirmação do que acabou de dizer.

Nos dados, encontramos exemplos sobre

1) pronúncia

EXCERTO 52

PW1-4: "(...) bo, bottle{borol} que fala? (...) "

EXCERTO 53

PW2-80: "Cl: fruit{froit} fruit{fru:t} né? (...) "

EXCERTO 54

PW2-104: "Cl:sure{sore} sure{sure} né? "

EXCERTO 55

PW4-119: "W: which gate is the: a ... Chicago{chikego}.. Chicago{chikago} flight please? é chicago{chikago} né?"

2) números

EXCERTO 56

PW3-13: "C: é esse aqui.... é nine, ninety.. como é que fala nove e cinqüenta? eu não sei!"

EXCERTO 57

PW3-21: "C: fifty, fifty ninety fifty, ninety?"

EXCERTO 58

PW5-22: "A: a hundred.. eighty.. five depois a hundred .. six .. one .. a hundred six .. como é que fala cento e sessenta?"

3) enunciado já produzido

EXCERTO 59

PW3-20: "C: nine fifty is on track eight não aqui no caso seventeen, né?"

EXCERTO 60

PW4-47: "W: é: .. which track gate is the ... Minneapolis certo?"

EXCERTO 61

PW4-113: " W: como fica três e quarenta? three

114: R1: three

115: W: three

116: R1: and forty

117: W: and forty três vinte para as quatro né?"

EXCERTO 62

PW5-58: " A: aí embaixo porque nós não sabemos qual que ela ((a professora)) vai pedir prá nós né?

59: C: (...) .. a: I'm looking for a textbook ou então a magazine pode?(...)"

EXCERTO 63

PW6-4:"C: (...)she's weaving.. né?(0,3) she's.. ela está usando então she's wearing é."

EXCERTO 64

PW6-8:"C: (...) she's Wayne ou .. he's Wayne((o nome da personagem na figura)) ... here's né? fica melhor não fica? here's Wayne"

EXCERTO 65

PW6-22:"C:então ... começa com então?

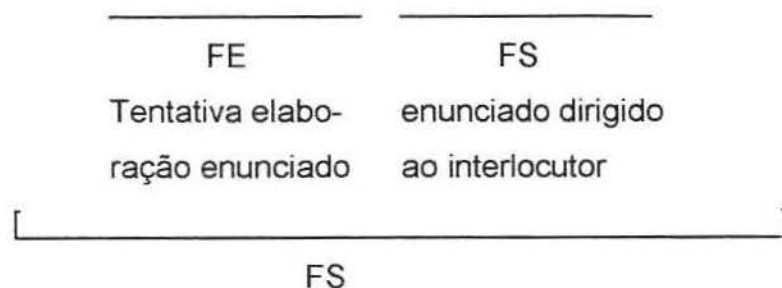
23: A: he's wearing

24:C:here's Wayne she's wearing yellow.. não é? vem a cor primeiro não é? tô certa? é isso mesmo?"

EXCERTO 66

PW6-28:"C: (...) she's wearing .. i eu pus só a cor agora yellow .. não é primeiro não vem a cor? yellow blue yellow coat and the pants não é não?"

Pode-se traçar o seguinte esquema para esses tipos de enunciado:



em que

FS= fala social e FE= fala egocêntrica

Apliquemos este esquema a alguns exemplos:

PW1-4:"(...) bo, bottle{borol} que fala? (...) "

FE FS

[FS]

PW3-13: "C:é esse aqui.... é nine, ninety.. como é que fala nove e cinqüenta?(...)"

[] []

FE FS

[]

FS

PW4-47: "W'é: ... which track gate is the ... Minneapolis certo?"

Figure 1 consists of two horizontal bars. The top bar has a bracket on the left and a bracket on the right. Below the left bracket is the label 'FE', and below the right bracket is the label 'FS'. The bottom bar has a bracket on the left and a bracket on the right. Below the right bracket is the label 'FS'.

PW6-24:C:here's Wayne she's wearing yellow.. não é? vem a cor primeiro não

Diagram illustrating the difference between FE (Fato Erro) and FS (Fato Sentença) in a legal case.

The top timeline shows a sequence of events: FE (Fato Erro) followed by FS (Fato Sentença).

The bottom timeline shows a single event labeled FS (Fato Sentença).

Text below the timelines: "é? tô certa? é isso mesmo?"

"here's Wayne she's wearing yellow.. não é? vem a cor primeiro não é? tô certa? é isso mesmo?" = constituindo-se em um enunciado social

Deve-se destacar que, na maioria dos exemplos encontrados, o falante utilizou-se da L1 para dirigir-se ao interlocutor ("*que fala?*", "*né?*", "*como é que*

fala nove e cinqüenta?”, “*certo?*” “*pode?*”). No excerto 65, o aluno chega a fazer quatro perguntas sucessivas ao interlocutor para solucionar sua dúvida: 1º) “*não é?*”, 2º) “*vem a cor primeiro não é?*”, 3º) “*tô certa?*”, 4º) “*é isso mesmo?*”. Já no trecho 57, percebe-se o enunciado dirigido ao interlocutor pela entonação crescente em *ninety*, e não pelo uso de L1.

No trecho 55, algo interessante ocorre. O aluno testa hipóteses sobre a pronúncia da palavra *Chicago*, termina a frase, mas não resiste a um pedido de confirmação do parceiro: “*(...)é Chicago{chikago} né?*”.

Acredito que a L1 foi utilizada nesses casos pelo fato óbvio de que ela é mais íntima do aluno do que a LE. Portanto, na premência de se elaborar corretamente o enunciado, o aluno pede ajuda ao seu parceiro numa língua em que saiba falar. Perguntar suas dúvidas em inglês seria outro trabalho cognitivo que talvez levaria tempo e correria o risco de não ser compreendido pelo parceiro. Como o que interessava era checar o enunciado produzido, fazer a pergunta em L1 seria mais eficiente e representaria menos perda de tempo para realização da atividade.

4.3- Interjeições

Há várias ocorrências de interjeições, nos dados em questão. Frawley & Lantolf(1985) consideram as interjeições como formas de FP – em sua denominação - para os enunciados gerados a partir do sujeito contando uma estória com base em figuras e em isolamento. Nos dados em análise, observe que as interjeições representam a sinalização de que o falante atingiu a

compreensão de algo; e esse processo diferentemente do que afirma os autores citados ocorreu em enunciados dirigidos a um interlocutor externo.

EXCERTO 67

PW1-50: "T: questions? ((se dirige a outros alunos da sala))

51:C: *piece* {pisi}

52:T: *piece*{pisi} no *piece* {pi:s}? pedaço

53:C: oh! (0,5)"

EXCERTO 68

PW2-58: "Pr: sure

59:Cl: *ahn: aqui nós vamo querer ah!! an ice cream float teacher o que o que que é ice cream float?"*

EXCERTO 69

PW4-77: "W: hum aqui ó! onde cê leu four?

78:R1: *aqui* [W: é três e [R1: *gate* [W: ah! é gate"

EXCERTO 70

PW4-81: "R1: *gate* é: ((...)) é: ... portão de embarque

82:W: ah portão de embarque"

EXCERTO 71

PW5-22: "A: a hundred .. eighty .. five depois a hundred .. six .. one .. a hundred six .. como é que fala cento e sessenta?

23:C: é:.... eu acho que é é: .. sixty

24:A: ah! é a hundred sixty né?"

EXCERTO 72

PW6-34: "A: coat ué? coat não é sapato não?

35:C: não. sapato é shoes

36:A: ah é"

EXCERTO 73

PW7-1: "S: pode trocar né? cê não trocou ... não uai!

2:R2: TROQUE!
 3:S: ah já ah tá"

EXCERTO 74

PW7-12:" R2: *eighty-five*
 13:S: ah tá! *a hundred eight eighteen five*"

Em dois casos, percebe-se que as interjeições indicam um desabafo:

EXCERTO 75

PW5-88:" C:*how much can you spend?*
 89:A: *around ... ai.. a hundred fifty*"

EXCERTO 76

PW5-121:" A: *yes, it's over there, opa! over here*"

Respectivamente, o sujeito quer dizer "é difícil falar o próximo trecho do enunciado" e "não devo falar over there, errei, deixe-me reformular a frase."

Pode-se observar que tanto indicando compreensão como desabafo, o uso da interjeição concentra uma alta carga de sentido, indicando somente uma parte do que provavelmente o falante está pensando e ao qual não se tem acesso. Assim, pode-se concluir que a interjeição apresenta duas faces em convívio dialógico: a externa em que se percebe o que o sujeito quer expressar com seu uso - ,no caso dos dados, compreensão e desabafo - , e um lado interno, representando um alívio emocional diante da tarefa não tão muito fácil de se elaborar enunciados numa língua que se começa a aprender. Portanto, assumo aqui uma postura bem diferente dos autores citados que afirmam categoricamente:

"(...)marcadores afetivos constituem evidência clara de que os falantes estão se dirigindo a si próprios."(*Frawley & Lantolf, 1985.:39*)⁷⁷

Obviamente, não se deve olvidar que o estudo dos enunciados deve ser conduzido relacionando-os com a situação de enunciação. Como já disse, a situação enunciativa de ambas as coletas são bastante diferentes.

A separação dos itens formulação e interjeição foi feita aqui para se ter maior clareza na análise. Mas, nos dados, eles convivem , inclusive este inserido naquele para confecção dos enunciados. Veja os excertos de números 75 e 76 acima.

4.4- tradução de termos em LE para L1

Observemos os exemplos seguintes:

EXCERTO 77

PW1-23:" A: porque olha, olha na lição aqui óh! would you like tea or coffee?

24:C: would you like tea or coffee?

25:A: leite ou café óh chá ou café?"

EXCERTO 78

PW1-30:" A: bottle é garrafa uma garrafa

31:C:glass copo de água não de leite glass of milk"

Nos dois excertos acima, o aluno lê algum trecho do livro e o traduz para entendê-lo e assim ter melhores condições de realizar a tarefa. Os exemplos mostram, na verdade, que os alunos buscam entender certos trechos do diálogo modelo via sua tradução.

⁷⁷ Tradução minha para o trecho: "(...) affective markers constitute clear evidence that speakers are addressing no one other than themselves."

EXCERTO 79

PW4-113: "W: como fica três e quarenta? three

114:R1: three

115:W: three

116:R1: and forty

117:W: and forty três vinte para as quatro né? excuse me"

EXCERTO 80

PW5-39: "A: it is looking for

40:C: procurando. esse looking aqui é o quê?

41:A: looking que é olhando né? looking"

EXCERTO 81

PW5-70: "A: pode perguntar se: cê estuda .. como é que é jornalismo em inglês?

71:C: jornalismo eu não sei .. eu sei jornalista .. journalist

72:A: are you ... are you studying journalist?

73:C: não .. are you a journalist? você é jornalista?"

EXCERTO 82

PW6-11: "C: she's wearing ... ela está usando [A: não tem aí não na maquininha?"

Portanto, a tradução de termos da LE para a L1 apresenta também duas faces em convívio dialógico. Por um lado, esse fenômeno possui a face externa que indica que o aluno aciona uma estratégia para atingir a compreensão de algo e, por outro lado, ela apresenta uma face interna representando o uso dessa estratégia que é cognitiva.

4.5- Conclusão

Na primeira parte da presente análise, que agora concluo, procurei mostrar que a FP e a fala social convivem dialogicamente e que, por isso, não podem ser rigidamente separadas, na produção linguística, como tem feito os

pesquisadores de FP tanto na área da psicologia como do ensino de línguas. Apesar do convívio com a fala social, a FE existe e procurei na cognição as marcas do privado no uso da linguagem para poder, assim, mostrar aquele convívio preconizado antes. Quais seriam pois essas marcas lingüísticas indicativas de um processo cognitivo do falante? As pistas detectadas, nos dados, e analisadas foram o processo de elaboração e reelaboração – que, por sua vez, ocorreu através do uso de repetições, L1, alongamento de sons e tentativas de elaboração, dentre as quais, as tentativas de elaboração seguidas de apelo ao interlocutor –, interjeições e tradução de termos da LE para a L1.

Esse processo interno, como já disse, representa o alcance de compreensão, busca na memória do termo adequado a ser utilizado ou da pronúncia correta da palavra. Tudo isso representando uma luta do aluno com a LE (ações epi e metalingüística). Tal processo perpassa, atravessa o processo de produção do enunciado, que é externo (ação lingüística).

A prática oral dos alunos era reproduzir os diálogos modelos substituindo itens previamente fornecidos. Uma atividade pouco desafiadora ou criativa mas que proporcionou aos alunos momentos de uso da LE, que, por sua vez, ofereceram-lhes momentos de ação sobre a linguagem e desta sobre eles. Tal processo permitiu que dúvidas surgissem, que recuperassem na memória o já aprendido ou visto em sala de aula. Talvez agora, após essa análise, possa-se tentar responder a seguinte pergunta feita por Morato a mim, em comunicação pessoal: qual a importância de se estudar a FP para a lingüística aplicada? Creio que numa perspectiva dialógica tal como feita aqui e relacionando tal

fenômeno à cognição, eu possa dizer que a FP apresenta-se muito importante não pela simples distinção entre enunciados privados e sociais, mas sim por representar a luta do aluno para aprender (ou apreender, domar) a LE. Esta luta, por sua vez, mostra que o processo de aprendizagem dessa língua ultrapassa o momento de explicação - seja gramatical ou de vocabulário - do professor, estando presente em todos os momentos em que se possa oportunizar o contato do aprendiz com a LE: atividades escritas, orais, de compreensão auditiva, de leitura, tanto dentro quanto fora da sala de aula. Essa oportunização, aliás, não é responsabilidade somente do professor, mas também (e no meu ponto de vista, principalmente) do aluno, que deve ser cada vez mais autônomo no seu processo de aprendizagem não só de línguas estrangeiras quanto de outros conteúdos.

Qualquer oportunidade que permita esse trabalho do aprendiz com a LE, creio o levará a maior reflexão sobre ela e, conseqüentemente, a sua aprendizagem. Devo esclarecer que não estou pressupondo aqui que, para haver aprendizagem deva haver uma reflexão consciente sobre a língua, análoga a que ocorreu nos dados. Como já disse, assumo com Geraldi(1990), a postura de que, seja consciente ou inconscientemente, essa reflexão sobre a língua - estrangeira ou não - ocorrerá.

Falar em dialogismo implica obrigatoriamente falar em vozes. Os enunciados estudados compõem de diferentes vozes. Com base na primeira parte da análise, pode-se identificar três vozes: a do livro didático, através das frases modelos propostas pelo autor do material, a voz do parceiro do pair work,

nos momentos de correção e a do aluno, através do seu ato de reflexão sobre a linguagem.

SEGUNDA PARTE

4.6- Considerações iniciais

Neste item, proponho-me analisar o uso da L1 pelos sujeitos durante as atividades orais. Como já disse, esse tema de investigação foge ao meu interesse principal de pesquisa, nesse trabalho; porém, como o uso da L1 pelos sujeitos foi bastante freqüente e os auxiliou na busca da auto-regulação no desempenho da tarefa e além disso, constitui-se em interesse de estudo da perspectiva vygotskiana, optei por estudar o papel da L1 no desempenho dos sujeitos. Com tal estudo, acredito poder mostrar a contribuição da perspectiva para a área do ensino de línguas, apesar do estudo da FP ser um ponto falho dessa perspectiva.

O uso da L1, nos dados, cumpriu vários objetivos: orientar a si próprio ou o interlocutor na realização da tarefa, perguntar dúvidas, metafala, discutir tópicos gramaticais, comentar assuntos não pertinentes à tarefa, corrigir o interlocutor. Passo, a seguir, à análise dos excertos ilustrativos de cada função identificada.

4.7- Orientação

Brooks & Donato(1994:268) definem o termo orientação como o modo dos alunos abordarem determinada tarefa e os procedimentos adotados para

realizá-la⁷⁸. A L1, muitas vezes, foi usada pelos alunos para se orientarem e reorientarem na realização da atividade, estabelecendo o que fazer. Interessante observar que esse fenômeno foi identificado por pesquisadores da perspectiva vygotskiana, porém com alunos realizando atividades com alto nível de dificuldade (c.f. Brooks & Donato, op.cit.).

Não considero as atividades fornecidas aos meus sujeitos difíceis, pois primeiramente foram de um só tipo, o que me permite hipotetizar, com certa margem de segurança, que quanto mais se realiza determinado tipo de atividade, mais fácil ela se torna; em segundo lugar, a tarefa, requeria dos alunos somente a substituição de certos termos dos diálogos por outros previamente fornecidos. Logicamente, não se deve olvidar que os sujeitos são alunos iniciantes e que tarefas aparentemente fáceis podem apresentar obstáculos a eles. Talvez por esse motivo ocorreram tantos momentos de orientação e reorientação na realização das atividades orais propostas aos sujeitos.

Segundo a análise realizada, o uso da L1 para orientação(reorientação) da atividade em realização ocorreu para:

1) escolha de itens a serem substituídos

Isso se explica pelo tipo de atividade realizada: falar o diálogo modelo fazendo substituições em determinados locais. Por isso, o início da realização da

⁷⁸ "Orientation refers to how individuals approach a given task and the steps they take in achieving the goals they have set for themselves" (Brooks & Donato, 1994:268).

atividade, muitas vezes, já se iniciava a partir da escolha dos itens entre os interlocutores. Vejamos os exemplos:

EXCERTO 1

PW1-0: "C: qual que você quer escolher hein A?

1:A: entre o quê?

2:C: você quer a água ou o leite?

3:A: hum .. mineral water"

EXCERTO 2

PW1-18: "C: would you like a bottle of mineral water or a glass of milk? ... aí você escolheu a bottle of mineral water please"

EXCERTO 3

PW1-56: "A: ok! (0,3) excuse me (0,5) excuse me, (0,4) can I help you? (0,4) I'd like a quê? ((iniciam outro role-play no mesmo exercício))"

Faz-se interessante observar, neste trecho, que num mesmo enunciado "I'd like a quê?" há o trecho do diálogo – "I'd like a" – e a dúvida do aluno, expressa em L1- sobre a escolha do item a ser feita – "quê?".

EXCERTO 4

PW1-61: "A: I'd like a pair of jeans, please

62:C: cê vai querer hein?

63:A: é vamo na boot {bu'ti}"

EXCERTO 5

PW1-78: "C: milk shake pode ser?

79:A: aonde?"

EXCERTO 6

PW2-27: "Cl: agora vamo mudá, vamo passar pra essas ((...)) aqui? aqui nós vamo pô?

28:Pr: não mas assim que assume ó you ((...)) cup of coffee

29:Cl: ((...)) então, fala assim ó, please come in. thanks. sit down. thanks. ai eu falo assim would you like a cup of coffee?

30:Pr: ah ((...))

31:Cl: entendeu? aí cê fala aqui nós vamo mudar.. aqui a gente vai pô sandwich aqui eu vô pô orange juice, a gente vai falar se é jaqueta, né? então vamo. então você é a primeira

EXCERTO 7

PW2-59: "Cl: ahn: aqui nós vamo querer ah!! an ice cream float teacher o que o que que é ice cream float?"

O trecho "(...) teacher o que o que que é ice cream float?" será analisado posteriormente.

EXCERTO 8

PW2-76: "Cl: então tá agora é eu que vou fazê meu sorvete
 77:Pr: tá derretendo?
 78:Cl: vamo pô water
 79:Pr: ((...)) water
 80: Cl: se a gente qué água ((...)) melhor aqui a gente põe a piece of fruit {fruit} fruit {fruit} né? [Pr: pedaço de água [Cl: não vamo cake que pedaço de água ((...)) ((risos))"]

EXCERTO 9

PW2-105: "Pr: sure {chur}
 106:Cl: sure {chur} sure {chur} hi, agora que que nós vamos fazer aqui?
 107:Pr: põe milk shake
 108:Cl: é milk shake é melhor hi a milk shake, please"

EXCERTO 10

PW2-119: "Pr: vamo de novo esse.
 120:Cl: então vamo esse de novo. hi
 121:Pr: não vamo mudá. vamo pô aqui... ah já foi tudo
 122:Cl: não
 123:Pr: vamo ... já foi
 124:Cl: ah então vamo esse aqui ... ah o milk shake mesmo
 125:Pr: só se for o ice cream cone "

EXCERTO 11

PW2-156: "Cl: vamo lá, vamo substituir, água mineral. que que é?"

EXCERTO 12

PW2-173: "C: aqui nós vamos pô: vamo pô boots"

EXCERTO 13

PW3-0: "C: pode(0,7) ah! vamo para New York city

1:A: New York city? [C: que que cê acha? é

2:A: (vamo) flight {fraigt}?"

EXCERTO 14

PW3-20: "A: ((...)) [C: nine fifty is on track eight não, aqui no caso seventeen, né? tem que falá track né? não gate né, não. nós vamo falar de trem é
[A: não de flight. [C: não, track então aqui no B fica the ninety ninety fif five fifty"

EXCERTO 15

PW5-5: "C: é ... acho que o nosso é um desses valores aqui óh! vamo pô cento e sessenta [A:cd player"

EXCERTO 16

PW5-18: "A: então nós vamo falá do quinhentos e quatrocentos então?

19:C: ô: não! cento e oitenta e cinco e cento e sessenta. por que aqui ó!? cameras custa cento e oitenta cd player cento e oitenta e cinco, cento e sessenta, cento e sessenta e dois

20:A: então vamo pegá ... um oito cinco e um sei meia zero?

21:C: pode"

EXCERTO 17

PW5-30: "A: a gente deve falá que foi por volta de quanto? quando a gente fala around

31:C: por volta de cento e [A: cento e cinqüenta [C: cinqüenta né?"

EXCERTO 18

PW5-59: "C: então vamo substituir já. good morning .. a: I'm looking for a textbook ou então a magazine pode? no lugar de textbook magazine. what's the title? Time, nossa óh?! ... e como eu sou jornalista né então ... ((risos)) a revista Time magazine, pode ser?

60:A: pode!"

EXCERTO 19

PW5-130:” C: então vamo pôr aqui assim your magazine então”

EXCERTO 20

PW6-7:” A: vamo pô tudo?

8:C: então vamo pô já a calça, e o: calça, jaqueta e chapéu, pode por tudo junto né? que é tudo ((...)) se bem que o chapéu é de material diferente, então vamo na calça e no casaco né? she's Wayne {eine} ou .. he's Wayne {eine} ((o nome do personagem na figura)) ... here's né? fica melhor não fica? here's Wayne {eine}”

2) definição dos papéis dos interlocutores

Os exemplos abaixo mostram que, antes de iniciar a realização da tarefa, os alunos determinavam, de antemão, quem seria quem na representação dos diálogos. Observe :

EXCERTO 21

PW1-8:” C: (0,9) hum .. vai gravá hein? nós vai se estrela ((...)) ((risos))

9:A: no ca, no caso, cê que tá .. cê que é sou eu primeiro aí

10:C: tanto faz você escolhe então how about a sandwich? [A: ((...)) [C: how about a sandwich? hum (0,4) no thanks I am on a diet (0,13) nois vai se estrela. ((risos))”

Por duas vezes o aluno C comenta – “(...) nós vai se estrela”. Estes enunciados ocorrem devido à presença da aparelhagem da coleta dos dados (gravador, microfones de lapela e filmadora) que os torna foco da pesquisa e da atenção da sala. Daí advém a comparação com pessoas famosas.

EXCERTO 22

PW2-27:” Cl: agora vamo mudá, vamo passar pra essas ((...)) aqui? aqui nós vamo pô?

28:Pr: não mas assim que assume ó you ((...)) cup of coffee

29:Cl: ((...)) então, fala assim ó, please come in. thanks. sit down. thanks. ai eu falo assim would you like a cup of coffee?

30:Pr: ah ((...))

31:Cl: entendeu? aí ~~cê fala~~ aqui nós vamo mudar.. aqui a gente vai pô

sandwich aqui eu vô pô orange juice, a gente vai falar se é jaqueta, né?
então vamo. então você é a primeira"

EXCERTO 23

PW2-48:" Pr: how about a sandwich?

49:Cl: no thanks I am on a diet começa aqui deixa eu começar essa aqui
então. ((limpa a garganta)) excuse me"

EXCERTO 24

PW2-95:" Pr: no thanks, I'm on a diet

96:Cl: começa você"

EXCERTO 25

PW2- 129:"Pr: ice cream cone

130:T: ((...))

131:Pr: normal ah tá! hi

132:Cl: é eu quem falo"

EXCERTO 26

PW2-187:" Cl: aqui ó. cê viu? você vai falar que você quer um um milk shake e
eu vô perguntá se você vai levar

188:Pr: então tá

189:Cl: então vai"

EXCERTO 27

PW3-9:" C: então pera aí ... tá quem vai começá? então the ..

10:A: aí eu falo assim sorry is that ... seventeen? ((...)) seventeen, áh
isso aqui não precisa não né?"

EXCERTO 28

PW4-1:"6:W: ((...)) mas nos vamos ter que passar pro

7:R1 : não, não, aqui ó. éh você é o A e eu o B tá? aí você substitui assim
ó .. eh: onde tiver por exemplo ... "

EXCERTO 29

PW4-26:” R1: *twenty ninety agora com o Washington né? eh: cê é o A né?”*

EXCERTO 30

PW5-46:” C: *hum ... não deixa eu substituir primeiro [A: *esse negócio depende do que ((...))*] C: *porque eu não sei nem onde você está.* [A: *pessoa tá fazendo*”*

EXCERTO 31

PW5-95:” A: *cê que vai falar isso*”

EXCERTO 32

PW5-97:” A: *cê que vai começar*
98: C: *então eu começo? é?*
99: A: *vai vai começa*”

3) orientação

Os exemplos sob essa categoria ilustram que os alunos, através de frases mais ou menos recorrentes, (“vamo”, “então vamo”, “vamo substituí?”) (re)orientam-se e (re)orientam o parceiro para realizar ou continuar a realizar a tarefa, sem determinar papéis ou escolher itens para serem substituídos⁷⁹. Outras vezes, o interlocutor se desorienta e faz perguntas ao parceiro que lhe explica como fazer, realizar o exercício.

EXCERTO 33

PW1-15:” A: *que cê pois no would?*
16: C: *hum?*
17: A: *would you like*
18: C: *would you like a bottle of mineral water or a glass of milk? ... aí você escolheu a bottle of mineral water please.*”

⁷⁹ Por essa razão, optei por criar uma terceira categoria.

EXCERTO 34

PW1-34: A: mineral water (0,3) wa, water que que você colocou aí?

EXCERTO 35

PW1-37: A: aí cê pois o quê?

38:T: all of them?

39:C: bottle of mineral water, please

40:A: (0,10) depois?

41:C: how about a sandwich?"

EXCERTO 36

PW1-75:C: thirty- four , então né? (0,17)

76:C: vamo só marcar esse aqui debaixo oh!?"

EXCERTO 37

PW2-27: Cl: agora vamo mudá, vamo passar pra essas ((...)) aqui? aqui nós vamo pô?

28:Pr: não mas assim que assume ó you ((...)) cup of coffee

29:Cl: ((...)) então, fala assim ó, please come in. thanks. sit down. thanks. ai eu falo assim would you like a cup of coffee?

30:Pr: ah ((...))

31:Cl: entendeu? aí cê fala aqui nós vamo mudar.. aqui a gente vai pô sandwich aqui eu vô pô orange juice, a gente vai falar se é jaqueta, né? então vamo. então você é a primeira"

EXCERTO 38

PW2-37: Cl: a cup of coffee please. era a glass of milk

38:Pr: o:h

39:Cl: vai vai de novo"

EXCERTO 39

PW2-44: Pr: would you like a glass of milk?

45:Cl: a glass of milk please

46:Pr: how about a cookie?

47:Cl: de novo vai, Pr

48:Pr: how about a sandwich?

49:Cl: no thanks I am on a diet começa aqui deixa eu começar essa aqui então. ((limpa a garganta)) excuse me"

EXCERTO 40

PW2-82: "Cl: não água aqui no beber ué ((...)) aqui entendeu? vamo começar
 83:Pr: então vamo"

EXCERTO 41

PW2-105: "Pr: sure {chur}
 106:Cl: sure {chur} sure {chur} hi, agora que que nós vamos fazer aqui?
 107:Pr: põe milk shake"

EXCERTO 42

PW2-119: "Pr: vamo de novo esse.
 120:Cl: então vamo esse de novo. hi
 121:Pr: não vamo mudá. vamo pô aqui... ah já foi tudo
 122: Cl: não
 123:Pr: vamo ... já foi
 124:Cl: ah então vamo esse aqui .. ah o milk shake mesmo"

EXCERTO 43

PW2-156: "Cl: vamo lá, vamo substituir, água mineral. que que é?
 157:T: ((...))
 158:Cl: ((...)) can of soda vai você"

EXCERTO 44

PW3-0: "C: pode(0,7) ah! vamo para New York city
 1:A: New York city? [C: que que cê acha? é
 2:A: (vamo) flight {fraigt}?
 3:C: então pera aí .. fica which ..
 4:A: which a track is the New York city ... train, please?
 5:C: which .. track
 6:A: aí cê forma the [C: which track [A: the nineteen ... in the nine... the
 nine fifty ... on track seventeen [C: ((...))]"

EXCERTO 45

PW3-7: "A: ((...)) debaixo, não precisa escrever de novo não ué!
 8:C: hum.. não? which gate , não que número né? é o mesmo horário
debaixo? não é não esse aqui [A: não aqui ó é nove e cinquenta e
 dezessete
 9:C: então pera aí ... tá quem vai começá? então the ..
 10:A: aí eu falo assim sorry is that ... seventeen? ((...)) seventeen, ah isso
aqui não precisa não né?

11:C: precisa. aqui em baixo ó. então the ... ai ... New York city"

EXCERTO 46

PW3-32:" C: vamo

33:A: vamo lá. excuse me

34:C: yes sir, may I help you?"

EXCERTO 47

PW4-1:" W: vamo faze nos dois esse aqui então

2:R1: vamo [W: isso aqui

3:R1: isso aqui vai ser ((...))

4:W: vamo passar pro papel?

5:R1: não, é só pra conversar

6:W: ((...)) mas nos vamos ter que passar pro

7:R1 : não, não, aqui ó. éh você é o A e eu o B tá? ái você substitui assim
ó .. eh: onde tiver por exemplo ...

8:W: São Luís, Luís, Washington

9:R1: aqui aqui tá Oakland Chicago aí cê coloca St. Louis

10:W: São?

11:R1: St. [W: St [R1: Louis

12:W: St Louis

13:R1: aqui é time{taim}, por exemplo aqui tá nove e trinta aí se coloca o
time{taim} dele né?

14:W: nine ten [R1: a hora dele nine ninety ...

15:W: ten

16:R1: nine ten ái depois você substitui aqui ó. o track né, e no lugar the
eighteen ... é ... twenty .. nine. [W: twenty .. twenty nine

17:R1: hum hum ái aqui."

Não se pode deixar de comentar os enunciados de números 4 e 5 deste último excerto que revelam uma tendência do aluno em escrever em exercícios destinados ao desenvolvimento da habilidade oral. A atitude de R1 foi extremamente positiva pois impediu que o aluno W fizesse o exercício de modo escrito. Contrariamente, os alunos A e C possuíam ambos o hábito de escrever nas atividades orais, o que refletiu muito no desempenho gravado: eles mais discutiram o que escrever do que falaram em inglês. A dupla Pr e Cl fizeram a mesma atividade que A e C. Analisando a íntegra das transcrições, pode-se

notar uma nítida distinção na realização da atividade: enquanto aqueles fizeram todas as substituições, inclusive repetindo-as quando não julgavam ter um bom desempenho, estes praticamente não falaram em inglês, e sim somente fizeram as substituições de modo escrito. Portanto, uma mesma atividade foi feita pelos alunos de diferentes maneiras. Isso corrobora resultados da pesquisa de Coughan & Duff(1994) que nos mostra que uma mesma tarefa não será realizada sempre da mesma maneira por diferentes indivíduos e nem mesmo por um mesmo indivíduo. Além disso essa comparação dos comportamentos das duas duplas me torna mais convicta de que a atitude do aluno frente ao seu processo de aprendizagem é fator fundamental para seu sucesso.

EXCERTO 48

*PW4-43: " W: is that é: eighteen ou eight?
44:R1: eighteen agora Minneapolis"*

EXCERTO 49

*PW4-49: " W:Minneapolis .. Minneapolis train, please? esse eight não precisa de falar? não?
50:R1: não isso aqui é depois, quando for os aviões é: the nine forty is on track eight"*

EXCERTO 50

*PW4-61: " W: seventeen ou eighteen
62:R1: seventeen, agora com os aviões"*

EXCERTO 51

*PW4-66: " W: which gate is the Chicago?
67:R1: não primeiro Orlando"*

EXCERTO 52

PW4-94: " R1: aqui ó. em que .. qual a o po o port [W: qual [R1: o portão de embarque [W: portão de embarque [R1: do avião [W: do avião [R1:

de Chicago [W: de Chicago[R1:por favor? [A: por favor? hum. ((...))
 95: R1: entendeu?
 96: W: só
 97: R1: agora ... aqui né?

Dos excertos 47 ao 52, retirados de um mesmo pair work, pode-se verificar que o aluno R1 foi o líder, o que orientou W o tempo todo durante a realização da tarefa, ao ponto mesmo de assumir o papel de professor. No trecho 47, nos enunciados 1, 9 e 16, ela dá ordens, em 7 e 13, ela fornece explicações. Esses atos de explicação e ordem se repetem nos excertos posteriores: ordem (PW4-44, PW4-62, PW4-67) e explicação (PW4-50, PW4-94). Nesses trechos, pode-se observar como o enunciado do aluno contém a voz da figura do professor, perceptível através dos atos de explicação e de ordem.

EXCERTO 53

PW5-3: " C: mas aqui ela substituiu o what's não é não?
 4: A: sei lá!
 5: C: é ... acho que o nosso é um desses valores aqui óh! vamo pô cento e sessenta [A: cd player "

EXCERTO 54

PW5-7: " C: pode ser o aparelho não? panasonic. é o aparelho
 8: A: ah então tá .. vamo substituir .."

EXCERTO 55

PW5-18: " A: então nós vamo falá do quinhentos e quatrocentos então?
 19: C: ô: não! cento e oitenta e cinco e cento e sessenta. por que aqui ó!? câmeras custa cento e oitenta cd player cento e oitenta e cinco, cento e sessenta, cento e sessenta e dois"

EXCERTO 56

PW5-55: " C: ((...)) cento e sessenta. great! pronto .. só aqui que é para substituir ou aqui também? ... será?

56:A: *hum?*

57:C: *é para substituir aqui também?*

58:A: *aí embaixo porque nós não sabemos qual que ela ((a professora)) vai pedir prá nós né?*

59:C: *então vamo substituir já. good morning .. a: I'm looking for a textbook ou então a magazine pode? no lugar de textbook magazine. what's the title? Time, nossa óh?! ... e como eu sou jornalista né então ... ((risos)) a revista Time magazine, pode ser?"*

EXCERTO 57

PW5-62:" A: *vou fazer umas indicaçõeszinhas aqui. how much is it? quanto que é hein?"*

O aluno diante de vários produtos e listas de preços referentes a cada produto, acaba por se confundir e para que isso não mais ocorra e, principalmente, na apresentação para a professora, decide fazer certa indicação. Isso representa um procedimento encontrado pelo aluno para superar uma dificuldade encontrada na realização da tarefa.

EXCERTO 58

PW5-115:" A: *vamo na outra? ((refere-se a outro diálogo))"*

EXCERTO 59

PW5-133:" A: *vamo vamo pô* [C: *que tem que substituir aqui* [A: *ficou do mesmo jeito né?* [T: *you have to substitute ok?"*

EXCERTO 60

PW7-76:" R2: *agora como que eu falo?*

77:S: *mesma coisa"*

4.8- Perguntar dúvidas ao interlocutor seguida ou não de explicações

A L1 foi utilizada também para perguntar dúvidas ao interlocutor. Este interlocutor foi, na maioria dos casos encontrados, os parceiros do pair work e por uma vez o professor.

Essas perguntas indicavam **desconhecimento de vocabulário**:

EXCERTO 61

PW1-46: "C: água mineral

47:A: sandwich

48:C: o que que é a piece of cake, a piece of candy, a piece suco, será é?

((aqui eles iniciam a realização de outro trecho do role-play))

49:A: você fez no thanks"

EXCERTO 62

PW2-59: "Cl: ahn: aqui nós vamo querer ah!! an ice cream float teacher o que o que que é ice cream float?"

Este exemplo constitui-se no único encontrado em que o aluno pergunta uma dúvida ao professor. Outro caso foi encontrado nos dados, porém, não em L1, e por isso não foi considerado nessa análise:

PW2-127: "Pr: professora

128:T: yes ma'am

129:Pr: ice cream cone

130:T: ((...))

131:Pr: normal ah tá! hi"

EXCERTO 63

PW2-117: "Pr: eu fiquei olhando, falei gente

118:Cl: aqui ó in a glass, in a paper {peper} cup. o que que é paper {peper} cup? deve ser copo de papel né? é

119: Pr: vamo de novo esse"

EXCERTO 64

PW2-140: "Cl: que que é isso aqui ó? ((...))

141:Pr: ((...))

142:Cl: não a gente não pôs isso aqui ó. que que é?

143:Pr: ((...)) sei não sneakers deve ser ((...)) não é não?"

EXCERTO 65

PW2-148: "Pr: oh yes [Cl: que que é esse to stay? que é to stay? [Pr: to stay to go

149:Cl: ah to stay, to go to go é pra comer ali agora?

150:Pr: é. [Cl: to stay é fora? não to stay é no local [Cl: to stay é no local"

EXCERTO 66

PW2-156:" Cl: vamo lá, vamo substituir, água mineral. que que é?"

EXCERTO 67

PW3-13:" C: é esse aqui é nine, ninety .. como é que fala nove e cinqüenta?
eu não sei!

14:A: nove e cinqüenta? nine fifteen .. nine fifty"

EXCERTO 68

PW4-80:" W: e o que significa esse gate aqui?

81:R1: gate é: ((...)) é: ... portão de embarque"

EXCERTO 69

PW4-86:" R1: the ... three and thirty is at gate nineteen. [W: nineteen. é o que significa isso

87:W: é o que significa isso aqui ó?

88:R1: qual?

89:W: flight

90:R1: flight é ... o .. avião"

EXCERTO 70

PW5-6:" A: o cd não é o disquinho?

7:C: pode ser o aparelho não? panasonic. é o aparelho"

EXCERTO 71

PW5-34:" A: looking for é procurando né? porque aqui just looking ((olhando diálogo anterior))

35:C: looking [A: aqueles olhinhos [C: é olhar, né? [A: hum?"

EXCERTO 72

PW5-70:" A: pode perguntar se: cê estuda .. como é que é jornalismo em inglês?

71:C: jornalismo eu não sei .. eu sei jornalista .. journalist"

EXCERTO 73

PW6-8: "C: então vamo pô já a calça, e o: calça, jaqueta e chapéu, pode por tudo junto né? que é tudo ((...)) se bem que o chapéu é de material diferente, então vamo na calça e no casaco né? she's Wayne {eine} ou .. he's Wayne {eine} ((o nome do personagem na figura)) ... here's né? fica melhor não fica? here's Wayne {eine}
9:A: quê? wearing? deve ser usando né?"

EXCERTO 74

PW6-32: "A: yellow o quê? casaco é o quê?
33:C: coat and pants não é?
34:A: coat ué? coat não é sapato não?
35:C: não. sapato é shoes"

EXCERTO 75

PW5-22: "A: a hundred .. eighty .. five depois a hundred .. six .. one .. a hundred six .. como é que fala cento e sessenta?
23:C: é:.... eu acho que é é: .. sixty "

Neste excerto, pode-se observar que a dúvida é sobre como falar certo número, no caso o cento e sessenta.

Há exemplos também em que o aluno usa a L1 para perguntar dúvidas sobre **gramática**. Veja os exemplos:

EXCERTO 76

PW6-4: "C: her que a gente usa ou não? she's weaving .. né? (0,3) she's .. ela está usando então she's wearing é:
5:A: ((...)) colocá igual ((...))"

EXCERTO 77

PW6-23: "A: he's wearing
24:C: here's Wayne {ueine} she's wearing yellow .. não é? vem a cor primeiro não é? tô certa? é isso mesmo?
25:A: deixa eu te alcança
26:C: ((...))
27:A: que que cê pois que ela tá usando?
28:C: então here's Wayne {eine} she's wearing .. i eu pôs só a cor agora yellow .. não é primeiro não vem a cor? yellow blue, yellow coat and the pants não é não?"

No primeiro exemplo, a dúvida é sobre o uso ou não do pronome possessivo e no seguinte sobre a ordem dos adjetivos, tópico gramatical da lição na qual a atividade se insere.

Os alunos perguntaram também dúvidas sobre **pronúncia**:

EXCERTO 78

*PW4-33: W: agora ... como é que fala isso aqui Oakland {ôkland}
34:R1: Oakland {ókland} deve ser [W: ((...)) [R1: Oakland { ókland}]*

Como já disse, as perguntas foram dirigidas mais ao parceiro do pair work do que ao professor. Talvez isso tenha ocorrido porque o professor, durante as atividades em pares, raramente permanecia na sala. Este dava as instruções necessárias, e deixava os alunos sozinhos por vários minutos, retornava, aproximava-se das duplas para verificar se tinham dúvidas e logo se iniciava as apresentações dos grupos para a sala toda.

Outro fator que provavelmente explique esse fenômeno observado se refere à proximidade do parceiro ser maior do que a do professor, que, como já disse, se mostrava ausente nesses momentos da aula. Além disso, observa-se que as duplas apresentavam um aluno líder, que orientava a realização da tarefa, assumindo muitas vezes falas próprias da condição de professor e no qual o outro interlocutor via como fonte de explicação e de dissolução de dúvidas. Na dupla A e C, o líder era C, em W e R1, era R1 e em Pr e Cl, era Cl. Geralmente, o aluno líder era o aluno que apresentava menor dificuldade de aprendizagem da LE⁸⁰.

⁸⁰ Na turma dos alunos R1, W, Pr, Cl, R2 e S havia uma estagiária que se incumbia de auxiliar os alunos nas atividades de pair work. Porém, como pode-se observar na íntegra das transcrições, esses alunos não a chamavam, pelo menos durante as minhas gravações. Acredito que isso ocorreu pelo motivo já mencionado

Pode-se perguntar qual a razão dos alunos fazerem perguntas. Primeiramente porque o exercício provoca reflexões dos alunos sobre a língua em aprendizagem, fazendo com que dúvidas surjam e também porque o ato de perguntar dúvidas faz parte do cenário da sala de aula.

Como veremos adiante, esses enunciados, bem como os exemplos de metafala, ocorrem, na produção oral dos alunos, devido à situação enunciativa a que estão sendo expostos. Se estivessem em um país de fala inglesa ou em algum local em que fossem obrigados a usar a língua, sem objetivos pedagógicos, eles provavelmente não teriam tempo para ficar perguntando dúvidas. Eles falariam diretamente, sem interrupções, arriscando-se, mesmo percebendo os erros cometidos. Assim, já se pode antecipar uma conclusão desta pesquisa. Por mais que se queira expor os alunos a uma prática oral mais autêntica – no sentido de próximo à realidade, ao uso da língua tal como ocorre fora da sala de aula– em sala de aula, isso não ocorrerá pois esta configura os enunciados para outro contexto de enunciação – o pedagógico. Daí, advém o fato do desempenho dos alunos não terem sido tranquilos, fluidos, ininterruptos, como os diálogos modelos do livro didático.

Por que tais perguntas serem em L1? Por ela ser a língua que o aluno sabe se expressar melhor e também devido ao nível de ansiedade. Se já apresentava-se difícil falar enunciados pré-fabricados, mais difícil ainda seria elaborar frases por conta própria, desprovidas de um modelo qualquer. Acredito que os sujeitos falaram em L1 até mesmo para agilizar o desempenho do

acima, ie, havia, nas duplas, um aluno seguro de seu conhecimento de inglês e que poderia barrar eventuais dúvidas. Na turma de A e C não havia estagiários.

diálogo, pois levariam mais tempo para perguntar em LE sua dúvida. Por outro lado, o professor pode interferir nesse processo. Neste caso, ele não o fez simplesmente por estar ausente do recinto, nesse momento. Ele poderia, após o aluno perguntar sua dúvida em L1, ou mesmo em outro momento da aula, explicá-lo como fazer aquela pergunta em inglês - “what’s this?”, “how do I pronounce ——— in English?” – para que a LE ficasse mais presente para o aluno, e ele sentisse que estava falando em inglês, que é capaz disso, e que o falar na LE não é algo distante, quase impossível, ou somente alcançável após vários anos de curso.

Obviamente, toda pergunta expressando dúvida, requer uma resposta, uma explicação. As explicações obtidas pelos alunos foram também em L1. Veja os exemplos:

EXCERTO 79

PW2-150:” Pr: *é. [Cl: to stay é fora? não to stay é no local [Cl: to stay é no local*
151:Pr: *e to go é pra viagem*”

EXCERTO 80

PW4-80:” W: *e o que significa esse gate aqui?*
81:R1: *gate é: ((...)) é: ... portão de embarque*”

EXCERTO 81

PW4-87:” W: *é o que significa isso aqui ó?*
88:R1: *qual?*
89:W: *flight*
90:R1: *flight é ... o .. avião*
91:W: *flight é o a [R1: o avião*
92:R1: *de Chicago*
93:W: *hum*
94:R1: *aqui ó. em que .. qual a o po o port [W: qual [R1: o portão de*
embarque [W: portão de embarque [R1: do avião [W: do avião [R1: de
Chicago [W: de Chicago [R1:por favor? [A: por favor? hum. ((...))

95:R1: *entendeu?*

96:W: *só*"

EXCERTO 82

PW5-22:" *A: a hundred .. eighty .. five depois a hundred .. six .. one .. a hundred six .. como é que fala cento e sessenta?*

23:C: *é:.... eu acho que é é: .. sixty "*

EXCERTO 83

PW5-70:" *A: pode perguntar se: cê estuda .. como é que é jornalismo em inglês?*

71:C: *jornalismo eu não sei .. eu sei jornalista .. journalist*"

4.9- A metafala

Passo agora a discorrer sobre a metafala. Como já expus em capítulos anteriores, a metafala é definida como:

"a fala dos participantes sobre a tarefa em questão e do discurso que a constitui."(Brooks & Donato,1994:266)⁸¹

No meu entendimento, o que os autores denominam de discurso que constitui a tarefa refere-se ao próprio desempenho dos alunos, pois os seus enunciados – ou discurso – é que constitui essa tarefa⁸². Pela definição acima, há dois tipos de metafala: uma que se refere à tarefa e outra, ao discurso.

Nos dados encontrou-se somente um caso de metafala do primeiro tipo. Todos os outros foram do segundo tipo.

⁸¹ Tradução minha do original: "Metatalk is talk by the participants about the task at hand and the discourse that constitutes the task".

⁸² Estou assumindo aqui discurso como sinônimo de enunciado. Obviamente, a palavra discurso possui outras definições, dependendo do arcabouço teórico adotado. A propósito, é bastante atual o comentário de Bakhtin(1997:292-3) a respeito da definição da palavra discurso: "A vaga palavra 'discurso' que se refere indiferentemente à língua, ao processo da fala, ao enunciado, a uma sequência (...) de enunciados, a um gênero preciso do discurso (...) esta palavra, até agora, não foi transformada pelos lingüistas num termo rigorosamente definido e de significação restrita (...)" (grifo do autor).

EXCERTO 84

PW5-54:" A: essa foi difícil, viu. foi difícil [C: ((...))]"

A razão que encontro para explicar tal fenômeno refere-se ao fato de que a tarefa realizada e que constitui toda a prática oral da sala de aula observada por dois meses, foi fácil, bastando somente fazer substituições em locais determinados no diálogo e com uma lista de itens para escolha previamente fornecida. Além do mais, os alunos só faziam esse tipo de exercício, portanto já estavam acostumados a ele. A meu ver, o que representava dificuldades para os alunos era elaborar os enunciados do diálogo na LE; era relacionar os itens como por exemplo 'milk shake' com 'cup' e 'glass', 'ice cream' com 'cone' e 'cup', pronunciar as palavras, falar os números em inglês, montar a frase em LE, apesar do modelo ter sido fornecido. Por isso, a meu ver, a metafala incidiu mais sobre o discurso (entendido aqui como conjunto de enunciados) do que sobre a tarefa.

Na metafala sobre o discurso, a maioria dos casos mostra a percepção pelos alunos dos próprios erros durante a realização do diálogo.

EXCERTO 85

PW1-41:" C: *how about a sandwich?*

42:A: nossa! não tem nada a ver esse negócio nosso aqui"

Esse comentário incide sobre o pedido incomum que fizeram no diálogo: *water* com *sandwich* nos enunciados 34 a 40:

34:A:" *mineral water* (0,3) *wa, water que que você colocou aí?*

35:C: *or glass of milk*

36:T: ((...)) *have already finished? hum? all of them?* ((se dirige a certos alunos da sala))

37:A: *aí cê pois o quê?*

38:T: *all of them?*

39:C: *bottle of mineral water, please*

40:A: *(0,10) depois?"*

EXCERTO 86

PW2-114:" Cl: *ou como que nós vamos [Pr: pois é tomar milkshake? ((risos))*

115:Pr: *por isso que eu parei uai como é [Cl: tinha que falar glass, a glass ((...)) [Pr: como é que põe chocolate no na casquinha? milkshake, na casquinha? não tem lógica*

116:Cl: *cê tinha que fala assim in a glass or [Pr: mas cê não viu que eu fiquei procurando. [Cl: or in a cup*

117:Pr: *eu fiquei olhando, falei gente"*

EXCERTO 87

PW2-137:"Pr: *there you go, tha that's a dollar ninety-five esse trem não tá dando muito ((...)) ((risos))*

138:Cl: *((...))*

139:Pr: *esse trem não tá dando muito certo não vamo pô outro trem aqui"*

A palavra trem refere-se ao desempenho deles. Em trecho anterior ao citado aqui, Cl não falou uma linha do diálogo ("in a cup or in a sugar cone?") e, também, falou 'ice cream cone' em vez de somente 'ice cream', no enunciado 133. Devido a isso, o desempenho acabou soando estranho a sua interlocutora provocando sua reação em 137 e 139.

EXCERTO 88

PW5-27:" A: *a hundred sixty sixty ((...)) [C: a hundred sixty*

28:A: *dollars*

29:C: *não mais aí não fica esquisito não? é a hundred e sixty né? cento e sessenta.(1,5)"*

O comentário de C se refere ao modo de falar o número 160 em inglês – a hundred and sixty . C que é o aluno líder dessa dupla parece não ter certeza de como falar tal número, como se observa no trecho seguinte:

23:C: "é: ... eu acho que é é: .. sixty
 24:A: ah! é a hundred sixty né?
 25:C: é! não
 26:C: six é? [A: é

EXCERTO 89

PW7-49: "S: sure, what make do you want?
 50:R2: I'd like a color tvs
 51:S: this is very good it's a new model
 52:R2: how much is it? não a gente pulou
 53:S: five five hundred
 54:R2: oh that's too expensive ((risos))
 55:S: how much can you spend {espend}, spend {spend}?
 56:R2: around é .. four hundred"

O aluno S não percebeu o erro de R2 em 50, continuou falando a sua parte, sem prestar atenção ao que o seu interlocutor dizia. Após esse comentário de R2 em destaque no excerto, S e R2 continuam a falar, sem atentar para o erro cometido, como se pode ver no trecho entre os enunciados de números 53 a 56.

EXCERTO 90

PW7-78: "R2: your English is very good. are you studying it? ((risos))
 79:S: no I'm teaching it
 80:R2: não tem nada a ver... good morning
 81:S: good morning, é: how may I help you?"

Neste trecho, ocorre algo semelhante ao anterior. Os alunos percebem o 'erro' e continuam seu desempenho sem corrigi-lo. Na verdade, não há erro (por isso coloquei aspas nesta palavra); falou-se o que estava no livro didático e o que ocorreu foi que os alunos não perceberam a situação do diálogo e nem a função do comentário ("your English is very good, are you studying it?") nesse contexto. Observa-se nesse trecho que os alunos reproduziram mecanicamente

os enunciados do livro didático sem maiores reflexões. Os enunciados aqui foram constituídos somente pela voz do livro didático.

Em ambos os casos (trechos 89 e 90), percebe-se, portanto que os alunos se preocupam mais em desempenhar o diálogo sem refletir muito sobre o porquê dos seus enunciados.

Dos seis excertos citados(excertos de números 85 a 90), somente nos de número 86 e 87 haverá uma reformulação do discurso em decorrência desta percepção dos erros. Em relação ao excerto 86, pode-se notar isso no enunciado não transcrito de número 119 (*“Pr: vamo de novo esse”*) e em 87, no enunciado 139 (*“Pr: esse trem não tá dando muito certo não vamo pô outro trem aqui”*)

Em outros casos, a metafala mostra a dificuldade de se pronunciar certa palavra:

EXCERTO 91

*PW5-91: “A: great! can you show it to me? ah não isso aqui ficou difícil demais de falá a hundred a hundred ..
92: C: a hundred
93: A: around a hundred, se besta”*

Encontraram-se seis casos de comentários apreciativos, sendo que um deles constitui-se também em um auto-elogio:

EXCERTO 92

PW2-172: “Pr: gostei, esse aí ficou legal vamo:”

Esse auto-elogio foi feito em função do diálogo ter sido realizado sem problemas, interrupções, como se pode notar no trecho que abrange os enunciados de números 164 a 171:

164:Pr: please, come in /
 165:Cl: thank you
 166:Pr: sit down
 167:Cl: thanks
 168:Pr: would you like a can of soda?/
 169:Cl: a glass of soda please.
 170:Pr: how about a piece of cake?
 171:Cl: no thanks I am on diet ((risos))”

EXCERTO 93

PW2-63:” Cl: hum
 64:Pr: yes, milk shake
 65:Cl: vai mas tem que ser .. é mais chique hi an an ice cream float please”

Ela acha mais chique usar ‘ice cream float’ no diálogo do que ‘milk shake’, talvez por este ser mais comum no nosso vocabulário em L1.

EXCERTO 94

PW3-48:” C: pronto ... foi lindo! “

O comentário indica que os alunos perceberam que seu desempenho não foi satisfatório. Eles praticaram o diálogo dado somente no final da gravação após um longo tempo de discussão sobre como fazer o exercício de modo escrito. Na íntegra da transcrição dos dados, percebe-se também que eles fizeram oralmente o exercício somente porque estavam sendo gravados e porque sabiam que eu precisava da gravação de sua produção oral. Veja:

29:A: “vamo fazer ao menos uma conversinha
 30:C: ((risos))
 31:A: pra gravá pra ela ((a pesquisadora))”

EXCERTO 95

PW5-59:” C: então vamo substituir já. good morning .. a: I’m looking for a textbook ou então a magazine pode? no lugar de textbook magazine what’s the title? Time, nossa óh?! ... e como eu sou jornalista né então

... ((risos)) a revista *Time magazine*, pode ser?

O aluno C faz jornalismo. Acredito que ele achou 'chique', como jornalista, a situação de comprar e, principalmente, poder ler uma revista como a *Time*, o que lhe confere um certo status.

EXCERTO 96

PW5-64:" A: só isso?

65: C: só!! é [A: é muito pouco! [C: é uma revista"

Os alunos se referem aqui ao preço da revista.

EXCERTO 97

PW7-119:" S: *your English it's very good. are you studying it?*

120:R2: *no, I'm teaching it acho muito chique falar I'm teaching it*"

Houve quatro casos que se constituem em comentários dos alunos, expressando seu desconhecimento acerca de algo.

EXCERTO 98

PW1-69:" A: *yes, black*

70:C: *black (0,3) what size?*

71:A: ((...)) *nó! tô confundino isso aqui tudo uai*

72:C: (0,10) *are you? what size are you?"*

EXCERTO 99

PW2-53:" Cl: *brown*

54:Pr: *what size are you?*

55:Cl: *ai é que eu não sei ((...))*

56:Pr: *qualquer número que cê ((...))"*

EXCERTO 100

PW3-13:" C: *é esse aqui é nine, ninety .. como é que fala nove e cinqüenta?*
eu não sei!

14:A: *nove e cinquenta? nine fifteen .. nine fifty"*

EXCERTO 101

PW6-29: A: ((...)) [C: *é isso mesmo?* [A: *i não tô apren... sabendo nem escrever mais ... começa com Y {ipisilon} não?* [C: *é W {dabilio} é Y {ipisilon} sei lá .. é o outro eu sempre confundo essas letrinhas*
 30: A: *yellow*"

Semelhantemente ao item anterior, concernente à pergunta de dúvidas, a metafala, no meu ponto de vista, sempre ocorrerá – talvez em LE nos níveis mais superiores de proficiência –, nos trabalhos em pares pois é decorrente do tipo de situação de enunciação a qual expõe-se os alunos, ou seja, de sala de aula.

Como ocorreu nos dados de Brooks & Donato(1994), a metafala ocorreu também em L1 no nível inicial de aprendizagem da língua:

Em suma, a metafala, nos dados, constituiu-se, em sua grande maioria, de comentários sobre o próprio dizer. Esses enunciados indicaram a percepção dos erros por parte dos alunos, dificuldade de pronunciar certa palavra, comentários apreciativos e desconhecimento de algo. Destes quatro tipos, o que mais contribuiu para o andamento e realização da atividade foi o primeiro, por oportunizar ao aluno e a seu interlocutor, maior consciência de seu desempenho na realização da atividade e, a partir disso, reformular ou não o seu dizer. O segundo tipo foi um caso único e, portanto, de menor importância. Quanto ao terceiro tipo, os comentários apreciativos indicadores do desconhecimento do falante, são, do mesmo modo, importantes por mostrar ao interlocutor que o falante enfrenta problemas na realização da atividade que, portanto, precisa de auxílio. Como pode-se observar, essa ajuda ocorre nos enunciados 56, 14 e 30 dos excertos 99, 100 e 101, respectivamente. No trecho 98, o interlocutor C,

praticamente ignora a dúvida de A continuando a formulação de sua frase já iniciada no enunciado de número 70.

Esses dois tipos de enunciados – percepção dos próprios erros e desconhecimento de algo – proporciona aos alunos maior percepção, compreensão do seu dizer na LE, o que, por sua vez, conduz a um maior controle por parte do aluno sobre o que fazer na atividade, como o faz e sobre o seu dizer. Isso, conseqüentemente, o leva a um maior controle, regulação sobre a atividade dada e decorrente maior participação.

Meus dados confirmam as funções apresentadas por Brooks et ali(1997:529) para a metafala: manter o envolvimento na tarefa, aumentar a compreensão dos recursos da língua em aprendizagem e adquirir consciência do seu conhecimento a respeito da mesma⁸³.

4.10- Discussão de tópico gramatical

Encontrei, nos dados, dois excertos em L1 em que os alunos interrompem a realização do diálogo para discutir sobre algum tópico gramatical. Nos exemplos, os alunos discutem sobre usar ou não o artigo indefinido 'a'.

EXCERTO 102

PW1:18:" C: *would you like a bottle of mineral water or a glass of milk? ... aí*
você escolheu a bottle of mineral water please.
 19:A: *só que eu acho que não entra esse a não entra aqui não viu ele só*
tá no exercício.
 20:C: *aqui?*
 21:A: *é"*

⁸³ "(...) speaking about their [the students'] own linguistic resources is a means for them to maintain involvement in the task, increase understanding of those resources and thus gain greater conscious awareness of what they know and do not know (...) in their language abilities."(Brooks et ali, 1997:529)

EXCERTO 103

PW1-32: A: então aqui entra o a vá: acho que

33:C: vai né?

34:A: *mineral water (0,3) wa, water que que você colocou aí?"*

4.11- Comentários sobre assuntos não pertinentes à tarefa

Observe os exemplos abaixo:

EXCERTO 104

PW2-151: Pr: e to go é pra viagem

152:Cl: to go eu quero um boyfriend to go ((risos)) ((...)) pra viagem
((risos))

153:Pr: ((...)) fala isso aqui ((risos))

154:Cl: K ((aluno da sala)) ((...)) é uma boa boyfriend to go pra viagem
((...)) ((risos)) (0,6) tá bom, K, vamo lá

155:T: all the exercises all the substitutions

156:Cl: vamo lá, vamo substituir, água mineral. que que é?"

Deve-se destacar, neste trecho, que a ação do sujeito Cl sobre a linguagem(atividade epilingüística) resulta na criação de uma nova combinação de palavras a partir da expressão fixa 'to go' : 'boyfriend to go'. Isso mostra que, apesar de estrangeira, o aluno pode agir sobre essa língua. Além disso, a expressão criada apresenta sentido ambíguo. O que o aluno queria realmente dizer com a expressão 'boyfriend to go' ? Ela queria um namorado para viajar, para levar para casa ou, simplesmente, ter um namorado?

EXCERTO 105

PW5-10: A: tem borracha?

11:C: tenho

12:A: tá com um bolsão aí hoje hein?"

EXCERTO 106

PW6-13: A: o grafite acabou .. cê tem aí pra fornecer?

14:C: eu? no mas eu te empresto minha lapiseira de bo ((...))

15:A: que que é isso?

- 16:C: *onde é que estará hein?* [A: ((...))]
 17:A: *não eu tenho aqui ó*
 18:C: *ué cadê minha lapiseira? onde que eu enfiei? ah tá aqui! se você
 conti conseguir descrever sem escrever não é necessário não*
 19:A: *eu vou ficar com ela pra mim de boa fé*
 20:C: *com ela?*⁸⁴

Esses tipos de comentários podem ser explicados pelo fato de a prática dos trabalhos em pares promover maior interação entre os alunos; a figura do professor sai mais de cena e os alunos ficam livres para fazer o exercício e inclusive não fazê-lo, se desejarem, ou mesmo intercalá-lo com 'conversas paralelas' (para utilizar um termo muito freqüentemente usado por nós professores). Interessante que Pr, no excerto 104, consciente da necessidade de terminar o exercício, chama a atenção de Cl – *"(...) fala isso aqui(...)"* – não permitindo que a conversa paralela se estenda muito.

Já os dois exemplos posteriores ocorreram em decorrência do próprio contexto de enunciação, ie, da sala de aula.

4.12- Corrigir o interlocutor

A L1 pode ser usada também para corrigir o interlocutor.

EXCERTO 107

- PW2-32:" *Pr: please come in*
 33:Cl: *thank you*
 34:Pr: *sit down*
 35:Cl: *thanks*
 36:Pr: *would you like a cup of coffee?*
 37Cl: *a cup of coffee please. era a glass of milk*

EXCERTO 108

- PW2: 88:" *Cl: would I like water or*
 89:Pr: *não*

⁸⁴ Os excertos 105 e 106 não apresentaram grifos pois o trecho em destaque todo é um exemplo da função da L1 em análise.

- 90:Cl: *would I like: .. water or: ... a glass of milk?*
 91:Pr: *a cup of water, please. (0,3)*
 92:Cl: *a cup how about a water?*
 93:Pr: *NÃO. ((risos))*
 94: Cl: *aqui não é water aqui é piece of cake então é how about a piece of cake?*

EXCERTO 109

- PW2-163:” Pr: *would you like [Cl: não vamo fala com intonação? [Pr: ((...))
vamo falar com intonação? please, come in / fala*
 164:Pr: *please, come in / “*

EXCERTO 110

- PW4-18:” W: *excuse me*
 19:R1: *yes, sir. may I help you?*
 20:W: *which ... which... seven*
 21:R1: *não cê tem, cê fala o track primeiro*

Em PW2-94, percebe-se que a L1 foi usada para o próprio enunciador se corrigir, portanto, constituindo-se numa auto-correção.

4.13- Conclusão

Na segunda parte da análise dos dados, pude identificar seis funções para o uso da L1, apresentada pelos sujeitos: 1) orientação, 2) perguntar dúvidas e dar explicações, 3) metafala, 4) discutir sobre tópico gramatical, 5) comentar sobre assuntos não pertinentes à tarefa, 6) corrigir o interlocutor. Todos os itens, com exceção do de número 5, são pertinentes/ decorrentes da situação pedagógica a que estão expostos os alunos. Em termos de quantidade, os itens 4 e 5 foram pouco frequentes, 2 e 3 exemplos retirados dos dados, respectivamente. Por isso, pode-se afirmar que praticamente não interferiram no desempenho da atividade.

Já os itens 1 e 2 apresentaram grande número de ocorrências. Essas duas funções mostraram-se fundamentais para o andamento da atividade, pois o aluno sem antes se orientar, procurar entender o que deve fazer e como fazer e se reorientar quantas vezes forem necessárias durante a realização da atividade, não conseguirá fazê-la ou a fará de modo insatisfatório. O perguntar dúvidas constitui-se em algo inevitável, a meu ver, pois o exercício expõe o aluno a LE, a uma atividade epi/metalingüística, como já disse na primeira parte dessa análise, e, com esse contexto, dúvidas surgem e o fato de o exercício ser em pares facilita esse perguntar, já que o parceiro está ali bem próximo. O realizar a atividade com dúvidas, certamente, aumenta o nível de ansiedade e frustração. Por isso, o considero como fator importante para o andamento da atividade.

Em suma, a L1 desempenhou um papel útil, bom, diria até necessário para a conclusão da atividade dada. Ela é, geralmente, vista com maus olhos por nós, professores, que buscamos eliminá-la das aulas como algo que atrapalha o processo de aprendizagem da LE. Entretanto, pelo estudo aqui realizado, verifica-se que a L1 não pode ser desconsiderada pelo professor e seu uso impedido por este, nos níveis iniciais de aprendizagem da LE. Ela não pode ser ignorada pelo fato de que seu uso se mostrou bastante freqüente e, principalmente, apresentou funções que colaboraram para a realização da atividade e não o contrário, como geralmente se acredita. Seu uso não pode ser impedido porque apresenta funções positivas para o aluno. Em verdade, a L1 acaba por representar uma estratégia cognitiva seja no nível interno, como

vimos na primeira parte dessa análise, com a tradução de termos da LE para a L1; seja no nível externo, com o uso em conjunto dessa L1 pelos parceiros do *pair work*.

Não estou defendendo aqui que o uso da L1 seja incentivado na aula de LE e sim que

“(...) ele é um processo psicolingüístico normal que facilita a produção de L2 e permite aos alunos iniciar e sustentar a interação verbal entre eles.(Brooks & Donato, 1994:168)⁸⁵

Isso ocorre porque pensar na L1 apresenta-se mais fácil do que em uma língua desconhecida.

Obviamente, as conclusões aqui expostas restringem-se ao nível inicial de aprendizagem da LE. Hipotetizo que as funções apresentadas pela L1, possam ocorrer, em níveis mais avançados na LE⁸⁶.

Outra conclusão a que se pode chegar refere-se ao fato de que os alunos, por mais que fosse estruturada a atividade oral dada pelo professor, não seguiram literalmente o modelo proposto. Cada dupla de alunos interpretou, resignificou a atividade proposta a seu modo mostrando-nos que ele não é, apesar de desconhecer a LE, um ser passivo, desprovido da capacidade de refletir sobre essa LE, sobre o que diz através dela. Portanto, ele não é uma

⁸⁵ Tradução minha do original: “(...) it is a normal psycholinguistic process that facilitates L2 production and allows the learners both to initiate and sustain verbal interaction with one another.” (Brooks & Donato, 1994:268) . Gostaria de esclarecer que, apesar dos autores utilizarem o termo L2, estou, neste trabalho, considerando o termo equivalente a LE.

⁸⁶ O estudo de Brooks et ali (1997) já mostrou que os sujeitos realizando o mesmo tipo de atividade diminuem o uso de metáfora em L1.

máquina que reproduz mecanicamente o diálogo proposto, simplesmente. Nas palavras de Brooks & Donato(1994:272):

"(...) tarefas não podem ser definidas externamente ou classificadas com base em traços externos específicos (...) apesar de nossos melhores esforços para fazê-lo. Ao contrário, tarefas são, na verdade, construídas internamente através da interação verbal dos alunos de momento a momento durante a realização da tarefa."⁸² (grifo dos autores)

82 Tradução minha para : "(...) tasks can not be externally defined or classified on the basis of specific external features (...) despite our best efforts to do so. Rather tasks are in fact internally constructed through the moment to moment verbal interactions of the learners during actual task performance."

CAPÍTULO 5 – CONCLUSÕES E ENCAMINHAMENTOS

A primeira parte da análise visou mostrar a inviabilidade da distinção entre FP e a fala social e a dialogia presente na relação de ambas. O foco de pesquisa passou da FP para a relação desta com a fala social. A maneira que encontrei para o estudo da FP foi a cognição: marcas lingüísticas - que não são totalmente privadas, pois a língua, os enunciados estão na cadeia de comunicação verbal - indicativas de um processo realmente privado (lembrando mais uma vez que o privado está sendo utilizado aqui no sentido de inacessibilidade e não que a cognição seja desprovida de uma origem social): o pensar, os processos internos da mente do falante. Identifiquei a (re)formulação dos enunciados, o uso das interjeições e a tradução de termos da LE para a L1.

A primeira conclusão a que cheguei no final do capítulo 2 e confirmada no capítulo 4, refere-se à inviabilidade de tal distinção. A segunda se relaciona à situação de sala de aula: o estudo da FP para o ensino de línguas não é relevante simplesmente por não haver um enunciado totalmente privado e sim uma relação intrínseca da FP com a fala social. Essa relação apresenta importância pois envolve processos cognitivos, trabalho do falante com a LE, sua luta para apreendê-la. O professor deve ter consciência de tais fenômenos, principalmente ao dar certa atividade oral para seus alunos evitando cobrar simplesmente um produto – imitação de modelos de diálogos, frases, etc – a ser obtido em determinado espaço de tempo. Ele deve sim considerar que esse processo, não descrito ou previsto pelo plano de aula ou pelo livro didático, ocorre. Uma atividade, por mais fácil que seja para alunos de nível iniciante,

contém níveis de dificuldade que podem implicar no acionamento desse processo descrito por esta pesquisa.

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

Em suma, a conclusão a que se chega com base na primeira parte da análise é: seja quais forem as atividades orais propostas para a prática da LE, oportunizam um processo reflexivo sobre a linguagem, um trabalho com a LE que precisa ser considerado e respeitado pelo professor. Em decorrência disso, os alunos iniciantes necessitam um pouco mais de tempo para sua realização. Obviamente, se a atividade torna-se bastante freqüente, há a probabilidade de diminuição desse processo.

Na segunda parte da análise, identifiquei seis funções para a L1: 1) orientação, 2) perguntar dúvidas, 3) metafala, 4) discutir algum tópico gramatical, 5) comentar assuntos não pertinentes à tarefa, 6) corrigir o interlocutor. De todas elas, somente a metafala indicando comentários apreciativos e a função

de número 5 não contribuíram para o maior envolvimento do aluno com a atividade. Portanto, a maioria das funções apresentadas pela L1 foram de grande relevância para que os alunos realizassem a atividade, ou seja, para que falassem na LE. Isso vai de encontro à crença de nós, professores de línguas, de que o uso da L1 na sala de aula é prejudicial. Novamente, gostaria de deixar claro que não defendo que tal uso deva ser incentivado e sim que ele é um processo psicolingüístico normal (Brooks & Donato, 1994) e que caso ocorra na sala de aula, tal uso deve ser respeitado pelo professor. Acredito que uma das contribuições desse trabalho foi exatamente mostrar isso.

Podemos perguntar qual a importância do presente estudo para o ensino de línguas, mais especificamente, para o ensino da habilidade oral. Com base na primeira parte da análise, afirmo que, por mais fácil seja a atividade dada aos alunos iniciantes, a sua realização apresentará dificuldades, não porque a tarefa seja difícil mas sim porque o iniciar a aprendizagem de uma nova língua é uma situação nova, desafiadora, difícil com a qual o aluno precisa se familiarizar, auto-regular (nas palavras de Vygotsky) para poder entendê-la, controlá-la e, dessa forma, realizá-la bem.

Com base na análise da segunda parte, concluo que o aluno falou em L1 para ter melhores condições de falar na LE, em outras palavras, o uso da L1 possibilitou, facilitou o uso da LE. Isso se explica pelo fato de que a L1 constitui-se no ponto de referência, a matriz de significação do aluno, e seu uso, um processo psicolingüístico que o aluno apresenta para controlar uma nova situação em que se encontra: aprender uma LE.

Na minha opinião, uma das grandes ‘sacadas’ da perspectiva vygotskiana foi reconhecer o uso da L1 nos seus dados – o que a perspectiva ortodoxa não fez– e identificar sua importância para o processo de aprendizagem de uma LE.

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

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

subjetividade no desempenho da tarefa, a sua participação no desempenho do 'script' fechado do livro didático. Os enunciados na LE foram poucos no desempenho dos sujeitos, porém os alunos falavam na L1 buscando se regular, através de uma maior compreensão da LE para expressarem seu pensamento nela. Os dados mostram, a meu ver, o primeiro estágio do processo de aquisição discutido por Bakhtin; cujo trecho foi epígrafe deste trabalho em que ao invés da figura da mãe teríamos a do livro didático, fornecendo o modelo de linguagem a ser seguido.

Na verdade, todos os processos aqui descritos e analisados nada mais são do que a busca de auto-regulação pelo aluno, de controle da atividade, do seu dizer e da desafiadora e nada fácil tarefa de falar, expressar seus pensamentos em uma outra língua. Nesse processo, a contribuição do outro, aqui representado pela figura do parceiro do *pair work*, é de grande importância. Sem a ajuda do outro (seja o parceiro do *pair work*, o professor ou o falante nativo), torna-se difícil a aprendizagem de uma LE, e, por isso, termino essa dissertação como a iniciei, citando as palavras de Bakhtin, que ilustram bem o processo de aquisição/ aprendizagem de uma língua, seja ela estrangeira ou não:

"As influências extratextuais têm uma importância especial nas primeiras fases da evolução do homem. Essas influências se envolvem na palavra (ou noutros signos), e tal palavra é a dos outros, e, acima de tudo, a da mãe. Depois disso, 'a palavra do outro' se transforma, dialogicamente, para tornar-se 'palavra pessoal-alheia' com a ajuda de outras 'palavras do

*outro' e, depois, palavra pessoal
(com, poder-se-ia dizer, a perda das
aspas)."* (Bakhtin, 1997:405-6)

ANEXOS

ANEXO 1 – TRANSCRIÇÃO DOS DADOS

Quadro 2: legenda dos símbolos utilizados na transcrição dos dados

Convenções de Transcrição	
Símbolos	Especificação
..	Pausa observada ou quebra no ritmo da fala, com menos de meio segundo
...	Pausa de meio segundo, medida com cronômetro
....	Pausa de um segundo
(1,5)	Números entre parênteses indicam a duração da pausa acima de um segundo durante a fala, medida com cronômetro. O exemplo indica um minuto e cinco segundos.
.	Decida leve, sinalizando final do enunciado
?	Subida rápida, sinalizando uma interrogação, não necessariamente uma questão.
!	Indica forte ênfase
,	Descida leve, sinalizando que mais fala virá
eh, ah , oh, ih , hum, ahã, humhum, etc ...	Pausa preenchida, hesitação ou sinais de atenção
{ }	Traz a pronúncia da palavra como ela ocorreu
((...))	Incompreensível
(...)	Indica omissão de um trecho da transcrição ou quebra de aula
(())	Explicação do que está acontecendo em sala de aula
[	Sobreposição de falas

()	Transcrição duvidosa
↑	Entonação crescente
J,Z,M :	Traz a fala de um aluno(a)
Ax:	Traz a fala de um aluno(a) qualquer
AA:	Traz a fala de vários alunos(as) ao mesmo tempo
P:	Traz a fala da pesquisadora
T:	Traz a fala do professor(a)
Tape	Quando a fita cassete é utilizada pela professora
Maiúscula	Ênfase ou acento forte
:	Alongamento de som

Crerios estabelecidos a partir de:

Marcuschi (1996), Schiffirin (1987) , VanLier (1988)

Pair work 1 (A/C)

00 C: qual que você quer escolher hein A?

01 A: entre o quê?

02 C: você quer a água ou o leite?

03 A: hum .. mineral water

04 C: hum então a bo, bottle {borol} que fala? bottle .. of .. mineral ..

05 A: water {ueiter}

06 C: water {ueiter} .. please né? (0,7) about então .. how about a .. a sandwich?

07 A: hum, yes

08 C: (0,9) hum .. vai gravá hein? nós vai se estrela ((...)) ((risos))

09 A: no ca, no caso, cê que tá .. cê que é sou eu primeiro ai

10 C: tanto faz você escolhe então how about a sandwich? [A: ((...))] [C: how about a sandwich? hum (0,4) no thanks I am on a diet (0,13) nois vai se estrela. ((risos))

- 11 A: ((...)) hum tá sendo gravado isso aí.
- 12 C: nós vamos virar Fátima Bernardes e Willian Bonner cês vão vê. (0,5)
- 13 A: would?
- 14 C: se você quiser treinar aqui ôh?
- 15 A: que cê pois no would?
- 16 C: hum?
- 17 A: would you like
- 18 C: would you like a bottle of mineral water or a glass of milk? ... aí você escolheu a bottle of mineral water please.
- 19 A: só que eu acho que não entra esse a não entra aqui não viu ele só tá no exercício.
- 20 C: aqui?
- 21 A: é
- 22 C: um copo é será?
- 23 A: porque olha, olha na lição aqui ôh! would you like tea or coffee?
- 24 C: would you like tea or coffee?
- 25 A: leite ou café ôh chá ou café?
- 26 C: would you like é
- 27 A: would .. you like .. ((...))
- 28 C: então o glass também fica assim né? water or glass of milk?
- 29 A: não mais pera aí. (0,4) não, acho que aí entra porque [C: é [A: bottle é [C: um cop
de leite [A: bottle é garrafa então [C: uma lata tipo assim né?
- 30 A: bottle é garrafa uma garrafa
- 31 C: glass copo de água não de leite glass of milk
- 32 A: então aqui entra o a vá: acho que
- 33 C: vai né?
- 34 A: mineral water (0,3) wa, water que que você colocou aí?
- 35 C: or glass of milk
- 36 T: ((...)) have already finished? hum? all of them? ((se dirige a certos alunos da sala))
- 37 A: aí cê pois o quê?
- 38 T: all of them?
- 39 C: bottle of mineral water, please

- 40 A: (0,10) depois?
- 41 C: how about a sandwich?
- 42 A: nossa! não tem nada a ver esse negócio nosso aqui
- 43 C: hum?
- 44 A: não tem nada a ver isso! hum, ((risos)), mineral, sandwich
- 45 C: ah água mineral e sandwich, mas ela não vai aceitar não, ela tá diet
- 46 C: água mineral
- 47 A: sandwich
- 48 C: o que que é a piece of cake, a piece of candy, a piece suco, será é? ((aqui eles iniciam a realização de outro trecho do role-play))
- 49 A: você fez no thanks
- 50 T: questions? ((se dirige a outros alunos da sala))
- 51 C: piece {pi:si}
- 52 T: piece{pi:si} no piece {pi:s}? pedaço
- 53 C: oh! (0,5)
- 54 A: I am on a diet
- 55 C: hum hum (0,4)
- 56 A: ok! (0,3) excuse me (0,5) excuse me, (0,4) can I help you? (0,4) I'd like a quê? ((iniciam outro role-play no mesmo exercício))
- 57 C: ahn onde? ((pergunta para o colega onde ele está))
- 58 A: no segundo.
- 59 A: posso substituí junto [C: posso substituí junto
- 60 C: né não
- 61 A: I'd like a pair of jeans, please
- 62 C: cê vai querer hein?
- 63 A: é vamo na boot {bu'ti}
- 64 C: ((...)) boot {bu'ti}
- 65 A: boot {bu:'ti:} (0,5)
- 66 C: what color?
- 67 A: what color you like? (0,4)
- 68 C: qual a cor? (0,3) preto né? bota preta? pode ser?
- 69 A: yes, black
- 70 C: black (0,3) what size?
- 71 A: ((...)) nó! tô confundino isso aqui tudo uai

72 C: (0,10) are you? what size are you?

73 T: ok, let's go? hum A.V. e Ci. number one substitution. ((a professora pede a dois alunos para apresentarem o diálogo substituindo certos elementos))

(...)

74 T: pshi shi shi. ((professora pede aos alunos para se calarem))

(...)

75 C: thirty four , então né? (0,17)

76 C: vamo só marcar esse aqui debaixo oh!?

77 T: ok, very good. R. and S. I {ai} and J {dzei} substitution. ((I and J referem se às iniciais dos personagens do próximo diálogo))

(...)

78 C: milk shake pode ser?

79 A: aonde?

((alunos fazem oralmente o exercício))

80 T: ((...)) ok! C. and A. the second dialog

81 A: second?

82 T: yeah please.

83 C: segunda do you begin? excuse me

84 A: yes, I can help you?

85 C: I'd like a pair of boots,

86 A: what color would you like?

87 C: black

88 A: what size are you?

89 C: seven. can I try them on?

90 A: sure.

91 T: F. and Se second dialog ((F e Se são iniciais de outros alunos))

(...)⁸⁸

92 T: ok C and A third text substitution.

93 C: ok. hi a milk shake please.

94 A: what flavor?{ flavor} strawberry, chocolate, or vanilla?

95 C: vanilla, please.

⁸⁸ Todos os trechos de aula omitidos referem-se à apresentação de alunos não sujeitos da pesquisa dos diálogos para a sala.

- 96 A: ah in a paper cup a or in a glass?
 97 C: in a glass, please.
 98 A: there you go that's a: two dollars thirty five.
 99 C: ((...))
 100 T: no a two dollars thirty-five
 101 T: very good! look at the picture and make ...

Pair work 2 (Pr/ Cl)

- 00 Cl: a gente fala alguma coisa errada?
 01 P: ih: não tem não pode chamar o professor [Cl: tá
 02 P: se você quiser colocar ((...))
 03 Cl: ah pode pô aí, cê tá gravando?
 04 P: yeah
 05 Cl: please come on in
 06 Pr: thank you
 07 Cl: sit down
 08 Pr: thanks
 09 Cl: would you like tea or coffee?
 10 Pr: a cup of coffee, please.
 11 Cl: how about a cookie?
 12 Pr: no, thanks I'm on a diet
 13 Cl: excuse me... ((iniciam outro role-play do exercício))
 14 Pr: yes, can I help you?
 15 Cl: yes, I'd like a pair of shoes, please
 16 Pr: what color would you like?
 17 Cl: brown
 18 Pr: what size are you?
 19 Cl: seven can I try them on?
 20 Pr: sure
 21 Cl: hi a a frozen yogurt, please. ((iniciam outro role-play do exercício))
 22 Pr: what flavor? s, strawberry, chocolate, or vanilla?
 23 Cl: strawberry, please
 24 Pr: in a sugar cone ou or in a cup?

- 25 Cl: in a cup, please
- 26 Pr: there you go that's a dollar ninety-five
- 27 Cl: agora vamo mudá, vamo passar pra essas ((...)) aqui? aqui nós vamo pô?
- 28 Pr: não mas assim que assume ó you ((...)) cup of coffee
- 29 Cl: ((...)) então, fala assim ó, please come in. thanks. sit down. thanks. aí eu falo
assim would you like a cup of coffee?
- 30 Pr: ah ((...))
- 31 Cl: entendeu? aí cê fala aqui nós vamo mudar.. aqui a gente vai pô sandwich aqui
eu
vô pô orange juice, a gente vai falar se é jaqueta, né? então vamo. então você
é a primeira
- 32 Pr: please come in
- 33 Cl: thank you
- 34 Pr: sit down
- 35 Cl: thanks
- 36 Pr: would you like a cup of coffee?
- 37 Cl: a cup of coffee please. era a glass of milk
- 38 Pr: o:h
- 39 Cl: vai vai de novo
- 40 Pr: please come in
- 41 Cl: thank you
- 42 Pr: sit down
- 43 Cl: thanks
- 44 Pr: would you like a glass of milk?
- 45 Cl: a glass of milk please
- 46 Pr: how about a cookie?
- 47 Cl: de novo vai, Pr
- 48 Pr: how about a sandwich?
- 49 Cl: no thanks I am on a diet começa aqui deixa eu começar essa aqui então. ((limpa
a garganta)) excuse me
- 50 Pr: yes, can I help you?
- 51 Cl: I'd like a pair of jeans, please
- 52 Pr: what color would you like?
- 53 Cl: brown

- 54 Pr: what size are you?
- 55 Cl: aí é que eu não sei ((...))
- 56 Pr: qualquer número que cê ((...))
- 57 Cl: ah não sei ((...)) ah vô pô seven can I try them on?
- 58 Pr: sure
- 59 Cl: ahn: aqui nós vamo querer ah!! an ice cream float teacher o que o que que é ice cream float?
- 60 T: ice cream float ?
- 61 Cl: float
- 62 T: ah flutuante probably in calda.
- 63 Cl: hum
- 64 Pr: yes, milk shake
- 65 Cl: vai mas tem que ser .. é mais chique hi an an ice cream float please
- 66 Pr: what flavor? strawberry, chocolate or vanilla?
- 67 Cl: strawberry please
- 68 Pr: and
- 69 Cl: in a sugar cone or in cup?
- 70 Pr: and in a sugar cone or in a cup?
- 71 Cl: eu falei isso
- 72 Pr: não mas é porque era minha vez
- 73 Cl: in a cup please
- 74 Pr: there you go. that's a dollar ninety-five
- 75 Cl: eighty -five (0,4)
- 76 Cl: então tá agora é eu que vou fazê meu sorvete
- 77 Pr: tá derretendo?
- 78 Cl: vamo pô water
- 79 Pr: ((...)) water
- 80 Cl: se a gente qué água ((...)) melhor aqui a gente põe a piece of fruit {froit} fruit {fruit} né? [Pr: pedaço de água [Cl: não vamo cake que pedaço de água ((...)) ((risos))
- 81 Pr: hum.. não cê mandou pôr água
- 82 Cl: não água aqui no beber ué ((...)) aqui entendeu? vamo começar
- 83 Pr: então vamo
- 84 Cl: please come in

- 85 Pr: thank you
- 86 Cl: sit down
- 87 Pr: thanks.
- 88 Cl: would I like water or
- 89 Pr: não
- 90 Cl: would I like: .. water or: ... a glass of milk?
- 91 Pr: a cup of water, please. (0,3)
- 92 Cl: a cup how about a water?
- 93 Pr: NÃO. ((risos))
- 94 Cl: aqui não é water aqui é piece of cake então é how about a piece of cake?
- 95 Pr: no thanks, I'm on a diet
- 96 Cl: começa você
- 97 Pr: excuse me. ((...))
- 98 Cl: yes, can I help you?
- 99 Pr: I'd like a pair of boots, please
- 100 Cl: what color would you like?
- 101 Pr: black
- 102 Cl: what size are you?
- 103 Pr: six. can I try them on?
- 104 Cl: sure {sore} sure {sure} né?
- 105 Pr: sure {chur}
- 106 Cl: sure {chur} sure {chur} hi, agora que que nós vamos fazer aqui?
- 107 Pr: põe milk shake
- 108 Cl: é milk shake é melhor hi a milk shake, please
- 109 Pr: what flavor? strawberry, chocolate, or vanilla?
- 110 Cl: chocolate, please. ((risos)) (0,3)
- 111 Pr: in a cup or in a sugar cone?
- 112 Cl: in a cup please
- 113 Pr: there you go that's a dollar ninety-five
- 114 Cl: ou como que nós vamos [Pr: pois é tomar milkshake? ((risos))
- 115 Pr: por isso que eu parei uai como é [Cl: tinha que falar glass, a glass ((...)) [
- Pr:
- como é que põe chocolate no na casquinha? milkshake, na casquinha? não tem lógica

- 116 Cl: cê tinha que fala assim in a glass or [Pr: mas cê não viu que eu fiquei procurando. [Cl: or in a cup
- 117 Pr: eu fiquei olhando, falei gente
- 118 Cl: aqui ó in a glass , in a paper {peper} cup. o que que é paper {peper} cup? deve ser copo de papel né? é
- 119 Pr: vamo de novo esse.
- 120 Cl: então vamo esse de novo. hi
- 121 Pr: não vamo mudá. vamo pô aqui... ah já foi tudo
- 122 Cl: não
- 123 Pr: vamo ... já foi
- 124 Cl: ah então vamo esse aqui .. ah o milk shake mesmo
- 125 Pr: só se for o ice cream cone
- 126 Cl: ((...))
- 127 Pr: professora
- 128 T: yes ma'am
- 129 Pr: ice cream cone
- 130 T: ((...))
- 131 Pr: normal ah tá! hi
- 132 Cl: é eu quem falo
- 133 Pr: ice cream cone, please
- 134 Cl: what fl:avor? strawberry, chocolate, or vanilla?
- 135 Pr: vanilla, please
- 136 Cl: in .. in a sugar cone please. ((...)) po esse aqui porque só tem dele
- 137 Pr: there you go, tha that's a dollar ninety-five esse trem não tá dando muito ((...)) ((risos))
- 138 Cl: ((...))
- 139 Pr: esse trem não tá dando muito certo não vamo pô outro trem aqui
- 140 Cl: que que é isso aqui ó? ((...))
- 141 Pr: ((...))
- 142 Cl: não a gente não pôs isso aqui ó. que que é?
- 143 Pr: ((...)) sei não sneakers deve ser ((...)) não é não?
- 144 Cl: ((...)) sneakers {snikers}
- 145 Pr: ((...)) snakers {sneikers} não?
- 146 Cl: não snake é cobra

- 147 T: ((...)) to stay or to go? to stay é pra comer no local, to go é pra viagem ((fala para sala toda))
- 148 Pr: oh yes [Cl: que que é esse to stay? que é to stay? [Pr: to stay to go
- 149 Cl: ah to stay, to go to go é pra comer ali agora?
- 150 Pr: é.[Cl: to stay é fora? não to stay é no local [Cl: to stay é no local
- 151 Pr: e to go é pra viagem
- 152 Cl: to go eu quero um boyfriend to go ((risos)) ((...)) pra viagem ((risos))
- 153 Pr: ((...)) fala isso aqui ((risos))
- 154 Cl: K ((aluno da sala)) ((...)) é uma boa boyfriend to go pra viagem ((...)) ((risos)) (0,6) tá bom, K, vamo lá
- 155 T: all the exercises all the substitutions
- 156 Cl: vamo lá, vamo substituir, água mineral. que que é?
- 157 T: ((...))
- 158 Cl: ((...)) can of soda vai você
- 159 Pr: please come in
- 160 Cl: thank you
- 161 Pr: sit down
- 162 Cl: thanks
- 163 Pr: would you like [Cl: não vamo fala com intonação? [Pr: ((...)) vamo falar com intonação? please, come in / fala
- 164 Pr: please, come in /
- 165 Cl: thank you
- 166 Pr: sit down
- 167 Cl: thanks
- 168 Pr: would you like a can of soda?/
- 169 Cl: a glass of soda please.
- 170 Pr: how about a piece of cake?
- 171 Cl: no thanks I am on diet ((risos))
- 172 Pr: gostei, esse aí ficou legal vamo:
- 173 Cl: aqui nós vamos pô: vamo pô boots
- 174 Pr: sweater
- 175 Cl: sweater é mesmo. a sweater
- 176 Pr: excuse me
- 177 Cl: yes, can I help you?

- 178 Pr: I'd like a sweater please
 179 Cl: what color would you like?
 180 Pr: white
 181 Cl: what size are you?
 182 Pr: nine?
 183 Cl: nine?
 184 Pr: yes, can I try them on?
 185 Cl: sure. (0,3) hi ((...))
 186 Pr: cabô já!
 187 Cl: aqui ó. cê viu? você vai falar que você quer um um milk shake e eu vô
 perguntá se você vai levar
 188 Pr: então tá
 189 Cl: então vai
 190 Pr: hi a milk shake please
 191 Cl: what flavor? strawberry, chocolate or vanilla?
 192 Pr: chocolate, please
 193 Cl: in ... in .. to go?
 194 Pr: in a glass to go?
 195 Cl: in a glass to go?
 196 Pr: yes, please
 197 Cl: there you go, that's a dollar ninety-four
 198 T: have you finished? ((para a sala toda))
 199 Cl: yes finish
 200 Pr: ((...))
 201 T: ok
 202 Pr: hum?
 203 T : ahn: take a look shi shi ((chama a atenção da sala para si)) take a
 look at the bottom look at the picture and make conversations ((enunciado de
 outro exercício do livro))

Pair work 3 (A/C)

- 00 C: pode(0,7) ah! vamo para New York city
 01 A: New York city? [C: que que cê acha? é

- 02 A: (vamo) flight {fraigt}?
- 03 C: então pera aí .. fica which ..
- 04 A: which a track is the New York city ... train, please?
- 05 C: which .. track
- 06 A: aí cê forma the [C: which track [A: the nineteen ... in the nine... the nine fifty ...
on
track seventeen [C: ((...))
- 07 A: ((...)) debaixo, não precisa escrever de novo não uê!
- 08 C: hum.. não? which gate , não que número né? é o mesmo horário debaixo? não é
não esse aqui [A: não aqui ó é nove e cinquenta e dezessete
- 09 C: então pera aí ... tá quem vai começá? então the ..
- 10 A: aí eu falo assim sorry is that ... seventeen? ((...)) seventeen, há isso aqui não
precisa não né?
- 11 C: precisa. aqui em baixo ó. então the ... aí ... New York city
- 12 A: é tudo de baixo
- 13 C: é esse aqui é nine, ninety .. como é que fala nove e cinquenta? eu não sei!
- 14 A: nove e cinquenta? nine fifteen .. nine fifty
- 15 C: nine fifty, nove e cinquenta?
- 16 T: nine .. fifty
- 17 C: nine fifty
- 18 T: have you finished?
- 19 C: então nine fifty
- 20 A: ((...)) [C: nine fifty is on track eight não, aqui no caso seventeen, né?
tem que falá track né? não gate né, não. nós vamo falar de trem [C: é [A: não
de flight.[C: não, track então aqui no B fica the ninety ninety fif five fifty
- 21 C: fifty, fifty ninety fifty, ninety?
- 22 A: in the track seventeen
- 23 A: seventeen .. seventeen
- 24 C: humhum
- 25 T: byebye ((para alguns alunos))
- 26 C: legal
- 27 A: já foram embora? ((refere-se aos colegas que já estavam se retirando))
- 28 C: no
- 29 A: vamo fazer ao menos uma conversinha

- 30 C: ((risos))
 31 A: pra gravá pra ela ((a pesquisadora))
 32 C: vamo
 33 A: vamo lá. excuse me
 34 C: yes sir, may I help you?
 35 A: eh, which track is the New York city train, please?
 36 C: oh .. the ninety .. five .. the ninety five .. on track seventeen.
 37 A: sorry, is that seventeen?
 38 C: yes, seventeen
 39 A: ah.. começa agora!
 40 C: excuse me
 41 A: yes, ma'am. may I help you?
 42 C: which track is the New York city, please? train, please?
 43 A: eh .. the nine .. the nine seventeen on track seventeen
 44 C: sorry is that seventeen?
 45 A: seventeen
 46 C: ok. (0,6)
 47 A: pronto né?
 48 C: pronto ... foi lindo!

Pair work 4 (W / R1)

- 00 R1: já tá ligado né? ((pergunta para P se o gravador já está ligado)) eh:
 01 W: vamo faze nos dois esse aqui então
 02 R1: vamo [W: isso aqui
 03 R1:isso aqui vai ser ((...))
 04 W: vamo passar pro papel?
 05 R1: não, é só pra conversar
 06 W: ((...)) mas nos vamos ter que passar pro
 07 R1 : não, não, aqui ó. éh você é o A e eu o B tá? aí você substitui assim ó .. eh:
 onde
 tiver por exemplo ...
 08 W: São Luís, Luís, Washington
 09 R1:aqui aqui tá Oakland Chicago aí cê coloca St. Louis

- 10 W: São?
- 11 R1: St. [W: St [R1: Louis
- 12 W: St Louis
- 13 R1: aqui é time{taim}, por exemplo aqui tá nove e trinta aí se coloca o time{taim} dele né?
- 14 W:nine ten [R1: a hora dele nine ninety ...
- 15 W: ten
- 16 R1: nine ten aí depois você substitui aqui ó. o track né, e no lugar the eighteen ... é ...
twenty .. nine. [W: twenty .. twenty nine
- 17 R1: hum hum aí aqui.
- 18 W: excuse me
- 19 R1: yes, sir. may I help you?
- 20 W: which ... which... seven
- 21 R1: não cê tem, cê fala o track primeiro
- 22 W: which track is seven St Louis train,please?
- 23 R1: the nine ten is on track twenty nine
- 24 W: sorry is that seven or ...
- 25 R1: twenty nine.. twenty [W: twenty nine
- 26 R1: twenty ninety agora com o Washington né? eh: cê é o A né?
- 27 W: excuse me
- 28 R1: yes sir, can I help you?
- 29 W: which trackl i:l is the Washington train, please? ((...))
- 30 R1: é... the nine twenty is on track seven
- 31 W: sorry. is that l i: l ... nine ..it's that a is that .. seven [R1: seven ou seventeen?
[W:
seven ou seventeen?
- 32 R1: seven
- 33 W: agora ... como é que fala isso aqui Oakland {ôkland}
- 34 R1: Oakland. {ókland} deve ser [W: ((...)) [R1: Oakland { ókland}
- 35 W: excuse me
- 36 R1: yes, sir may I help you?
- 37 W: which track the is the: eight .. eighteen
- 38 R1: não, aí é O {ou}

- 39 W: Oak {ouk}
- 40 R1: Oakland {oukland}
- 41 W: Oakland {oukland} eighteen train eighteen
- 42 R1: não aí o eighteen, cê ainda não fala aí [W: eighteen, please? [R1: o eighteen é só aqui. é the nine thirty is on track eighteen.
- 43 W: is that é: eighteen ou eight?
- 44 R1: eighteen agora Minneapolis
- 45 W: excuse me
- 46 R1: yes, sir can I help you?
- 47 W: é: .. which track gate is the ... Minneapolis certo?
- 48 R1: Minneapolis
- 49 W:Minneapolis .. Minneapolis train, please? esse eight não precisa de falar? não?
- 50 R1: não isso aqui é depois, quando for os aviões é: the nine forty is on track eight
- 51 W: sorry is that é: eight o eighteen? {eighteen}
- 52 R1: eight. {eight}
- 53 W: excuse me
- 54 R1: yes, sir can I help you?
- 55 W: which track is the ... New York
- 56 R1: New York city
- 57 W: New York city .. train, please
- 58 R1: a: the nine fifty {faify}[W: ((...)) is on track seventeen.
- 59 W: sorry is that ... é:
- 60 R1: seventeen
- 61 W: seventeen ou eighteen
- 62 R1: seventeen, agora com os aviões
- 63 W: excuse me
- 64 R1: yes, sir can I help you?
- 65 W: which track is the [R1: ah! não aí os aviões [W: é gate [R1: é gate
- 66 W: which gate is the Chicago?
- 67 R1: não primeiro Orlando
- 68 W: ah, which track {treik} which gate which gate [R1: is the [W: is the
- 69 W: Orlando
- 70 R1: Orlando flight, please? [W: Orlando flight, please?

- 71 R1: é: the three .. three .. and .. three and twenty is on is at gate ... four.
- 72 W: sorry is that
- 73 R1: four ou fourteen [W: four ou four
- 74 R1: fourteen
- 75 W: fourteen
- 76 R1: four
- 77 W: hum aqui ó! onde cê leu four?
- 78 R1: aqui [W: é três e [R1: gate [W: ah! é gate
- 79 R1: o ((...)) aqui e o gate ((...))
- 80 W: e o que significa esse gate aqui?
- 81 R1: gate é: ((...)) é: ... portão de embarque
- 82 W: ah portão de embarque
- 83 W: excuse me
- 84 R1: yes, sir may I help you?
- 85 W: which gate .. is the: ... New Orleans, flight please?
- 86 R1: the ... three and thirty is at gate nineteen. [W: nineteen. é o que significa isso
- 87 W: é o que significa isso aqui ó?
- 88 R1: qual?
- 89 W: flight
- 90 R1: flight é ... o ... avião
- 91 W: flight é o a [R1: o avião
- 92 R1: de Chicago
- 93 W: hum
- 94 R1: aqui ó. em que .. qual a o po o port [W: qual [R1: o portão de embarque [W: portão de embarque [R1: do avião [W: do avião [R1: de Chicago [W: de Chicago [R1:por favor? [A: por favor? hum. ((...))
- 95 R1: entendeu?
- 96 W: só
- 97 R1: agora ... aqui né?
- 98 W: excuse me
- 99 R1: yes, sir can I help you? (0,4)
- 100 W: which gate is the ...
- 101 R1: Vancouver [W: Vancouver
- 102 W: flight please

- 103 R1: the three and forty is at gate six.
- 104 W: sorry is that [R1: six or sixteen [W: six
- 105 W: or sixteen
- 106 R1: sixteen
- 107 W: sixteen
- 108 R1: six
- 109 W: que hora que embarcou? (0,3)
- 110 R1: aqui ó três e quarenta
- 111 W: então fica ...
- 112 R1: hum?
- 113 W: como fica três e quarenta? three
- 114 R1: three
- 115 W: three
- 116 R1: and forty
- 117 W: and forty três vinte para as quatro né? excuse me
- 118 R1: yes, sir can I help you?
- 119 W: which gate is the: a ... Chicago {chikego} .. Chicago {chikago} fight please? é Chicago {chikago} né?
- 120 R1: é the three and fifty is at gate sixteen
- 121 W: sorry is that s [R1: six or sixteen [W: six ou: six ou:
- 122 R1: sixteen
- 123 W: sixteen
- 124 R1: sixteen
- 125 W: excuse me
- 126 R1: yes, sir can I help you?
- 127 W: which gate is the .. Atlanta flight, please?
- 128 R1: the: four .. four hours is at gate
- 129 W: ((...))
- 130 R1: fourteen
- 131 W: fourteen sorry is that's
- 132 R1: four or [W: four
- 133 W: ou fourteen?
- 134 R1: fourteen. ((...))
- 135 W: ((...))

Pair work 5 (A / C)

- 00 A: ((...)) depois ela pediu
- 01 C: mas o cameras custa cento e oitenta, o nosso que é o cd player cento e oitenta e cinco ou cento e sessenta ou cento e sessenta e dois. não é não?
- 02 A: não tem nada haver não. ela falou esses números aqui óh! fifty -three e ...
- 03 C: mas aqui ela substituiu o what's não é não?
- 04 A: sei lá!
- 05 C: é ... acho que o nosso é um desses valores aqui óh! vamo pô cento e sessenta
- [A:
cd player
- 06 A: o cd não é o disquinho?
- 07 C: pode ser o aparelho não? panasonic. é o aparelho
- 08 A: ah então tá .. vamo substituir ..
- 09 C: o aparelho
- 10 A: tem borracha?
- 11 C: tenho
- 12 A: tá com um bolsão aí hoje hein?
- 13 C: canguru pernetta ((risos))
- 14 A: áh! é? ainda não aprendi essa [C: ((risos))
- 15 A: já ouvi falá tanto e ... [C: ((risos))
- 16 A: nem na teoria
- 17 C: ((risos)) quem teorizou não explicou direito o que que é então cê pode dizer que tá fazendo que aprendeu o que é
- 18 A: então nós vamo falá do quinhentos e quatrocentos então?
- 19 C: ô: não! cento e oitenta e cinco e cento e sessenta. por que aqui ó!? cameras custa cento e oitenta cd player cento e oitenta e cinco, cento e sessenta, cento e sessenta e dois
- 20 A: então vamo pegá ... um oito cinco e um sei meia zero?
- 21 C: pode
- 22 A: a hundred .. eighty .. five depois a hundred .. six .. one .. a hundred six ..

como é que fala cento e sessenta?

23 C: é:.... eu acho que é é: .. sixty

24 A: ah! é a hundred sixty né?

25 C: é! não

26 C:six é? [A: é

27 A: a hundred sixty sixty ((...)) [C: a hundred sixty

28 A: dollars

29 C: não mais aí não fica esquisito não? é a hundred e sixty né? cento e sessenta.(1,5)

30 A: a gente deve falá que foi por volta de quanto? quando a gente fala around

31 C: por volta de cento e [A: cento e cinqüenta [C: cinqüenta né?

32 A: a hundred and fifty. ((...))

33 C: ((...)) minha borracha porque agora eu que errei

34 A: looking for é procurando né? porque aqui just looking ((olhando diálogo anterior))

35 C: looking [A: aqueles olhinhos [C: é olhar, né? [A: hum?

36 C: é: onde que é?

37 A: aqui ó! just looking. eu entendi que é apenas olhando

38 C: é!

39 A: it is looking for

40 C: procurando. esse looking aqui é o quê?

41 A: looking que é olhando né? looking

42 C: pera aí! cadê o looking?

43 A: look não é olhar?

44 C: é!

45 A: então

46 C: hum ... não deixa eu substituir primeiro [A: esse negócio depende do que ((...))
[C: porque eu não sei nem onde você está. [A: pessoa tá fazendo

47 C: é e esse cento e oitenta e cinco .. como é que fala é .. eight ... [A: a hundred
[C: a hundred eight eighty five né? [A: eight five é não escreve isso não sô [C: não né!? [A: tem que saber isso. [C: tem que aprender e pronto?

48 A: pode parar

49 C: vou apagá esse aqui também e pronto

50 A: ((risos)) ((...)) só os the numbers

- 51 C: tá certo viu!
- 52 A: os the numbers
- 53 C: tá certinho viu?
- 54 A: essa foi difícil, viu. foi difícil [C: ((...))
- 55 C: ((...)) cento e sessenta. great! pronto .. só aqui que é para substituir ou aqui também? ... será?
- 56 A: hum?
- 57 C: é para substituir aqui também?
- 58 A: aí embaixo porque nós não sabemos qual que ela ((a professora)) vai pedir pra nós né?
- 59 C: então vamos substituir já. good morning .. a: I'm looking for a textbook ou então a magazine pode? no lugar de textbook magazine. what's the title? Time, nossa óh?! ... e como eu sou jornalista né então ... ((risos)) a revista Time magazine, pode ser?
- 60 A: pode!
- 61 C: Time. it's over here! how much is it? vamos vê um, dois, três, é o magazine é dois e no .. two .. no .. two dollars and ninety five cents
- 62 A: vou fazer umas indicaçõeszinhas aqui. how much is it? quanto que é hein?
- 63 C: dois e noventa e cinco
- 64 A: só isso?
- 65 C: só!! é [A: é muito pouco! [C: é uma revista
- 66 C: baratinha né?
- 67 A: não mais isso tá muito barato
- 68 C: sure, there you go. may I ... sure there you go thank you. your English is very good já não dá né? porque é eu acho que [A: não pode ser [C: aqui no caso na substituição não [A: não
- 69 C: pode?
- 70 A: pode perguntar se: cê estuda .. como é que é jornalismo em inglês?
- 71 C: jornalismo eu não sei .. eu sei jornalista .. journalist
- 72 A: are you ... are you studying journalist?
- 73 C: não .. are you a journalist? você é jornalista?
- 74 A: aí eu falo .. no I'm not [C: yes, I am

- 75 A: I'm a student journalist
- 76 C: legal. vamo treinar?
- 77 A: ((...)) may I help you?
- 78 C: pardon me? or excuse me?
- 79 A: substitui embaixo também? ((provavelmente esteja referindo-se ao diálogo seguinte)) may I help you? de novo
- 80 C: é.. oh no thanks I'm just looking
- 81 A: can you show .. can you show me some cd players please?
- 82 C: sure. what make do you want?
- 83 A: I'd like a Panasonic.
- 84 C: it's one very good it's one is very good it's a new model
- 85 A: how much is it?
- 86 C: a dollar eighteen five
- 87 A: oh, that's too expensive
- 88 C: how much can you spend?
- 89 A: around ... ai.. a hundred fifty
- 90 C: here is one at a hundred sixteen .. sixty dollars
- 91 A: great! can you show it to me? ah não isso aqui ficou difícil demais de falar a hundred a hundred ..
- 92 C: a hundred
- 93 A: around a hundred, se besta
- 94 C: around a hundred sixty
- 95 A: cê que vai falar isso
- 96 C: ((risos))
- 97 A: cê que vai começar
- 98 C: então eu começo? é?
- 99 A: vai vai começa
- 100 C: can you .. may I help you?
- 101 A: pard é excuse me?
- 102 C: may I help you?
- 103 A: oh, no thanks. I'm just looking
- 104 C: can you show me some cd players please?
- 105 A: sure what make do you want?
- 106 C: I'd like a Panasonic

- 107 A: thi .. this one's very good.. it's a new model
 108 C: how much is it?
 109 A: a hundred eighty five
 110 C: oh, that's too expensive
 111 A: how much can you... you spend?
 112 C: around a hundred fifty dollars
 113 A: here's one at the a hundred sixty
 114 C: great! can you show it to me?
 115 A: vamo na outra? ((refere-se a outro diálogo))
 116 C: good morning [A: good morning
 117 A: good morning how may you help you?
 118 C: I'm looking for a magazine
 119 A: what's the title?
 120 C: Time do you have it?
 121 A: yes, it's over there, opa! over here
 122 C: how much is it?
 123 A: é: two dollars .. and .. ninety -five cents
 124 C: may I see it please?
 125 A: sure, there you go!
 126 C: thank you
 127 A: your English is very good are you a journalist?
 128 C: n.. yes, I am!
 129 A: ok!
 130 C: então vamo por aqui assim your magazine então
 131 T: have you done the ((para a sala toda)) substitution?
 132 C: não vamo esquecer isso aqui
 133 A: vamo vamo pô [C: que tem que substituir aqui [A: ficou do mesmo jeito né?
 [T:
 you have to substitute ok?
 134 T: R, you are letter 'S' and C, you are letter 'T' substitution. ((S e T referem-se
 às
 letras iniciais das personagens do diálogo))

Pair work 6 (A / C)

- 00 C: então now she's A {ei} hum ((...))
- 01 A: ((...))
- 02 C: é her?
- 03 A: cuma?
- 04 C: her que a gente usa ou não? she's weaving .. né? (0,3) she's .. ela está usando então she's wearing é:
- 05 A: ((...)) colocá igual ((...))
- 06 C: precisa now .. this is now nem now .. here is não .. eu já entrei direto no she's A {ei}
- 07 A: vamo pô tudo?
- 08 C: então vamo pô já a calça, e o: calça, jaqueta e chapéu, pode por tudo junto né? que é tudo ((...)) se bem que o chapéu é de material diferente, então vamo na calça e no casaco né? she's Wayne {eine} ou .. he's Wayne {eine} ((o nome do personagem na figura)) ... here's né? fica melhor não fica? here's Wayne {eine}
- 09 A: quê? wearing? deve ser usando né?
- 10 C: here's Wayne {eine} [A: só pode né?
- 11 C: she's wearing ... ela está usando [A: não tem aí não na maquininha?
- 12 C: primeiro a cor
- 13 A: o grafite acabou .. cê tem aí pra fornecer?
- 14 C: eu? no mas eu te empresto minha lapiseira de bo ((...))
- 15 A: que que é isso?
- 16 C: onde é que estará hein? [A: ((...))
- 17 A: não eu tenho aqui ô
- 18 C: ué cadê minha lapiseira? onde que eu enfiei? ah tá aqui! se você conti conseguir descrever sem escrever não é necessário não
- 19 A: eu vou ficar com ela pra mim de boa fé
- 20 C: com ela?
- 21 A: ainda tem um pedaço aqui ...
- 22 C: então ... começa com então?
- 23 A: he's wearing
- 24 C: here's Wayne {ueine} she's wearing yellow .. não é? vem a cor primeiro não é? tô certa? é isso mesmo?

- 25 A: deixa eu te alcançá
- 26 C: ((...))
- 27 A: que que cê pois que ela tá usando?
- 28 C: então here's Wayne {eine} she's wearing .. i eu pôs só a cor agora yellow .. não é primeiro não vem a cor? yellow blue, yellow coat and the pants, não é não?
- 29 A: ((...)) [C: é isso mesmo? [A: i não tô apren.. sabendo nem escrever mais .. começa com Y {ipisilon} não? [C: é W {dabilio} é Y {ipisilon} sei lá .. é o outro eu sempre confundo essas letrinhas
- 30 A: yellow
- 31 C: então
- 32 A: yellow o quê? casaco é o quê?
- 33 C: coat and pants não é?
- 34 A: coat ué? coat não é sapato não?
- 35 C: não. sapato é shoes
- 36 A: ah é
- 37 C: então
- 38 A: yellow
- 39 C: coat. coat {coate} que escreve. cadê o coat? deixa eu conferir como é que escreve coat. (1,0)
- 40 A: mas naquele caso é dois.. será que a cor não fica na frente não? vamo por dois da mesma cor né?
- 41 C: mas a cor tá aqui já óh? she's wearing yellow coat and pants, não é não?
- 42 A: pera aí
- 43 C: então ela está usando
- 44 A: então vai ter que repetir o yellow se não vai ficar né não? .. sei não, acho que não vai dar certo não!
- 45 C: hum

Pair work 7 (R2 / S)

- 00 R2: can you show me some ... cd players please?
- 01 S: pode trocar né? cê não trocou ... não uai!
- 02 R2: TROQUEI
- 03 S: ah já ah tá

- 04 R2: vamo começar de novo .. can you .. can you show me some cd player please?
- 05 S: sure. what make do you want?
- 06 R2: I'd like a Panasonic
- 07 S: this one is very good it's a new model
- 08 R2: how much is it?
- 09 S: é a hundred eight eighteen dollars
- 10 R2: eighty- five
- 11 S: hum .. ((...))
- 12 R2: eighty-five
- 13 S: ah tá! a hundred eight eighteen five
- 14 R2: dollars
- 15 S: não ((...))
- 16 R2: oh, that's too expensive
- 17 S: how much can you spend?
- 18 R2: around é ... a hundred sixty dollars
- 19 S: here's one at ((...)) isso aqui?
- 20 R2: isso
- 21 S: a hundred and sixty, sixteen, sixteen two
- 22 R2: oh great! can you show it to me?
- 23 S: agora tudo de novo?
- 24 R2: é
- 25 S: can you show me some some: watches please?
- 26 R2: sure. what make do you want?
- 27 S: I'd like a Timex Timex
- 28 R2: this one's is very good. it's a new model
- 29 S: how much is it ? how much is it?
- 30 R2: é fifty three dollars
- 31 S: baratim .. oh! that's too expensive! ((risos))
- 32 R2: how much can you spend?
- 33 S: around l i: l thirty é .. thirteen dollars
- 34 R2: here .. here's é .. here's one .. at twenty eight and seventy five dollars.
- 35 S: great! great! can you show me? can you show it to me?
- 36 R2: agora vamo trocar de ((...))
- 37 S: nossa!

- 38 R2: can you show me some some colors TV, please?
- 39 S: sure, what make do you want?
- 40 R2: I'd like a Zenith
- 41 S: this one's very good it's a new model
- 42 R2: how much is it?
- 43 S: ah ..
- 44 R2: five-hundred
- 45 S: five é: five hun {uan} hundred {rundred} .. five hundred ((...))
- 46 R2: oh! that's too expensive! [S: hundred five não é não? não a gente vai ter que começar de novo (1,5)]
- 47 S: vamo de novo?
- 48 R2: can you show me some cameras please?
- 49 S: sure, what make do you want?
- 50 R2: I'd like a color tvs
- 51 S: this is very good it's a new model
- 52 R2: how much is it? não a gente pulou
- 53 S: five five hundred
- 54 R2: oh that's too expensive ((risos))
- 55 S: how much can you spend {espend}, spend {spend}?
- 56 R2: around é .. four hundred
- 57 S: here {rer} here's {rir} one at I i: I é ..
- 58 R2: two hundred
- 59 S: two hundred fifty
- 60 R2: great can you show it to me?
- 61 S: good morning
- 62 R2: de novo? o de baixo? ((referem-se ao próximo diálogo do livro))
- 63 S: agora o de baixo
- 64 R2: good morning, how may how may I help you?
- 65 S: I :
- 66 R2: hum?
- 67 S: ah tá! I like for a cd
- 68 R2: what's the title?
- 69 S: Rap Hits, do you have it?
- 70 R2: yes. it's over here

- 71 S: how much is it?
72 R2: é: ... dollars and nine ninety cents
73 S: may I see it please?
74 R2: sure. there you go
75 S: thank you
76 R2: agora como que eu falo?
77 S: mesma coisa
78 R2: your English is very good. are you studying it? ((risos))
79 S: no I'm teaching it
80 R2: não tem nada a ver ... good morning
81 S: good morning, é: how may I help you?
82 R2: I'm looking for a textbook, não não não, a magazine! I'm looking for a magazine.
83 S: what's the title?
84 R2: Time do you have it?
85 S: yes, it's over here
86 R2: how much is it?
87 S: é: twen.. two dollars and ninety - five cents
88 R2: may I see it, please?
89 S: sure, there you go
90 R2: thank you.
91 S: your English it's very good are you studying it?
92 R2: no, I'm teaching it!
93 S: good morning
94 R2: good morning how how may I help you?
95 S: é:... I'm looking for a cassette..
96 R2: what's the title?
97 S:English in twenty minutes. do you have it?
98 R2:yes, it's over here
99 S: how much is it?
100 R2: hum .. é .. thirteen dollars and nine ninety -nine cents
101 S: may I see .. may I see it please?
102 R2: sure there you go
103 S:thanks

- 104 R2: your English is very good. are you studying it?
105 S: no, I'm teaching it
106 R2: agora o último good morning
107 S: good morning. may I see you help you?
108 R2: I'm looking for a ... for a: dictionary
109 S: what's the title?
110 R2: New Oxford Picture dic { dic } dic { dics } Dictionary do you have it?
111 S: yes it's over here
112 R2: how much is it?
113 S: é: ... é: ...
114 R2: eighteen
115 S: eighteen dollars and ninety nineteen five cents
116 R2: may I see it please?
117 S: sure there you go
118 R2: thank you
119 S: your English it's very good. are you studying it?
120 R2: no, I'm teaching it acho muito chique falar I'm teaching it
121 S: terminou

ANEXO 2 – FOTOCÓPIAS DAS ATIVIDADES DADAS

As atividades expostas abaixo foram retiradas de HARTLEY, B. & P. Viney. 1996. *New American Streamline*. Oxford: Oxford University Press.

197

Choices

15

- G: Please come in.
H: Thank you.
G: Sit down.
H: Thanks.
G: Would you like tea or coffee?
H: A cup of coffee, please.
G: How about a cookie?
H: No, thanks. I'm on a diet.

a cup of coffee
a cup of tea
a glass of water
a glass of milk
a can of soda
a bottle of mineral water

a cookie
a sandwich
a piece of cake
a piece of candy
a piece of fruit



- I: Excuse me....
J: Yes, can I help you?
I: I'd like a pair of shoes, please.
J: What color would you like?
I: Brown.
J: What size are you?
I: Seven. Can I try them on?
J: Sure.

a pair of shoes
a pair of sneakers
a pair of jeans
a pair of boots

a sweater
a jacket
a raincoat



- K: Hi. A frozen yogurt, please.
L: What flavor? Strawberry, chocolate, or vanilla?
K: Strawberry, please.
L: In a sugar cone or in a cup?
K: In a cup, please.
L: There you go. That's a dollar ninety-five.

a frozen yogurt
an ice-cream cone
a milk shake
an ice-cream float

in a cup/in a sugar cone
to stay (eat in)/
to go (take out)
in a paper cup/
in a glass

\$1.95/\$1.85/
\$2.25/\$2.35



Look at the picture and make conversations.

57 FLAVORS OF POPCORN

- HOT BUTTERED
- SALTED
- BARBECUE
- BUBBLE GUM
- CHOCOLATE
- STRAWBERRY CHEESE
- CHEESE ONION AND
- ASPARAGUS
- PEPPERMINT
- SWEET CHEESE
- PIZZA
- APPLE PIE
- BERRY FARMER
- HICKEN
- TUNA FISH

**HARBOR MALL TEN SCREEN
POPCORN WORLD**

5 SIZES

- SMALL \$1.25
- REGULAR \$1.75
- LARGE \$2.50
- EXTRA LARGE \$3.50
- ENORMOUS \$7.25

Travel

19

M: Excuse me.
 N: May I help you?
 M: I'd like some information about the trains.
 N: Where to?
 M: Montreal.
 N: When?
 M: Tomorrow.
 N: Morning or afternoon?
 M: Evening. Around six o'clock.
 N: OK. There's one at 6:40.
 M: Thanks.

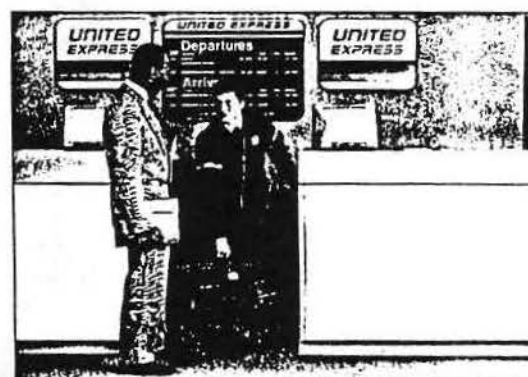
Timetable			
Montreal	5:40	6:40	7:30
Niagara Falls	5:20	6:20	7:20
Ottawa	5:50	6:50	7:50
Winnipeg	5:30	6:10	6:30



O: Excuse me, is this seat taken?
 P: No, it isn't.
 O: Is it OK if I sit here?
 P: Yes, of course.
 O: Is that your newspaper?
 P: Yes, it is.
 O: May I borrow it for a minute?
 P: Yes, sure.



Q: Good morning. May I see your ticket, please?
 R: Yes. Here it is.
 Q: OK. Do you have any luggage?
 R: Yes, one suitcase.
 Q: Put it right here.
 R: Can I carry it on the plane with me? It isn't heavy.
 Q: No, I'm sorry. It's the wrong size.



Look at the departures boards and practice conversations:

A: Excuse me.

B: Yes, sir. May I help you?
 ma'am. Can

A: Which track is the Oakland train, please?
 gate Chicago flight.

B: The 9:30 is on track eighteen.
 3:50 at gate sixteen.

A: Sorry. Is that (eight) or (eighteen)?

B: (Eighteen).

TRAIN DEPARTURES		TIME NOW 9:08	
DESTINATION	TIME	TRACK	
ST. LOUIS	9:10	29	
WASHINGTON	9:20	7	
OAKLAND	9:30	18	
MINNEAPOLIS	9:40	8	
NEW YORK CITY	9:50	17	

FLIGHT DEPARTURES		TIME NOW 3:17	
FLIGHT#	DESTINATION	GATE	TIME
FL349	Orlando	4	3:20
SC168	New Orleans	19	3:30
CE411	Vancouver	6	3:40
TG572	Chicago	16	3:50
SE902	Atlanta	14	4:00
TG705	Mexico City	9	4:10

Shopping



S: Can I help you?
T: Pardon me?
S: Can I help you?
T: Oh, no thanks. I'm just looking.

Can I...?
May I...?
Pardon me?
Excuse me?



U: Can you show me some cameras, please?
V: Sure. What make do you want?
U: I'd like a Minolta.
V: This one's very good. It's a new model.
U: How much is it?
V: \$180.
U: Oh, that's too expensive.
V: How much can you spend?
U: Around \$100.
V: Here's one at \$99.50.
U: Great! Can you show it to me?

cameras (Minolta)
CD players
(Panasonic)
watches (Timex)
color TVs (Zenith)
\$180/\$100/\$99.50
\$185/\$160/\$162
\$53/\$30/\$28.75
\$500/\$400/\$250



W: Good morning.
X: Good morning. How may I help you?
W: I'm looking for a textbook.
X: What's the title?
W: *Instant English*. Do you have it?
X: Yes. It's over here.
W: How much is it?
X: \$12.00.
W: May I see it, please?
X: Sure. There you go.
W: Thank you.
X: Your English is very good. Are you studying it?
W: No. I'm teaching it!

book (*Instant English*)
CD (*Rap Hits*)
magazine (*Time*)
cassette (*English in 20 Minutes*)
dictionary (*New Oxford Picture Dictionary*)
\$12.00
\$15.99
\$2.95
\$13.99
\$18.95



Exercise

Number the sentences below and make a conversation.

Student A

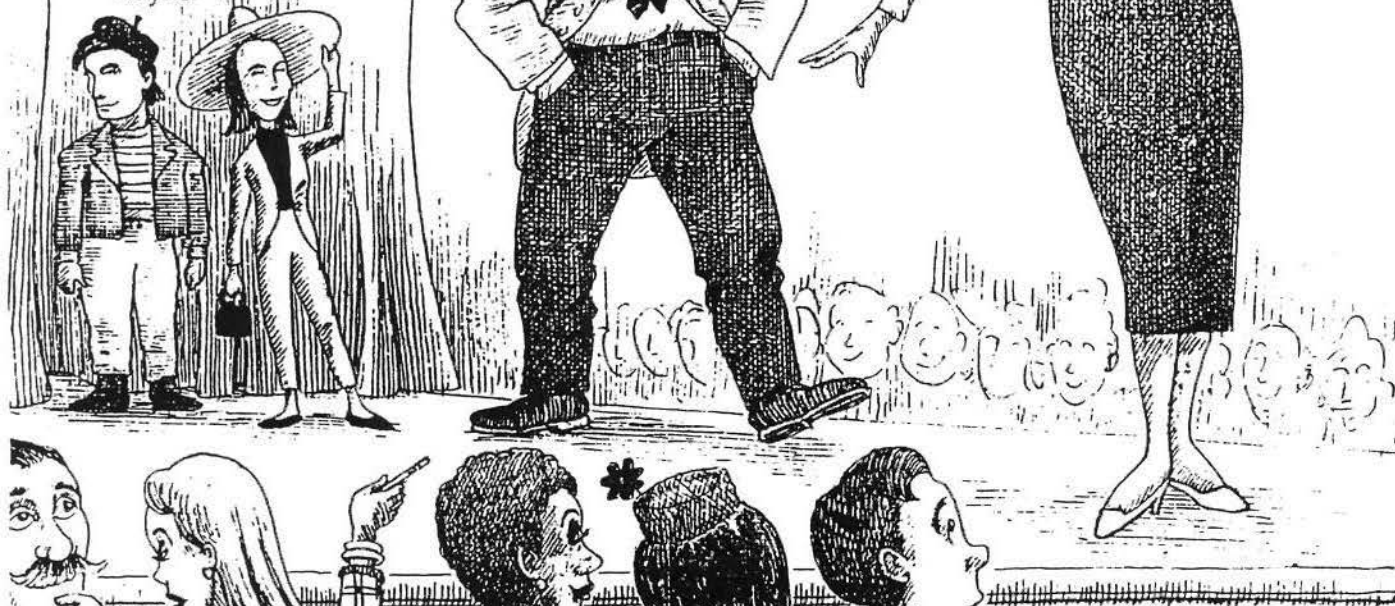
That's too much.
Around \$75.
Could you show it to me?
Hello.
I don't know.
OK. What's the price?
I'm looking for a personal stereo.

Student B

What make would you like?
How much do you want to spend?
Hello. Can I help you?
Sure.
\$150.
I have this one at \$89.95.
This Sony's very good.

And now, ladies and gentlemen, here's Julia. Julia's wearing a white silk blouse and a black skirt. It's made of wool. She's wearing tan shoes, and she's carrying a tan leather bag with a gold chain. Thank you, Julia.

Now, here's Wayne. He's wearing dark blue wool pants and a light blue wool sport coat. He's wearing a yellow cotton shirt and a red and yellow striped silk tie. Thank you, Wayne.



Exercise 1

Describe the two other models.

Exercise 2

Complete these sentences:

1. Wayne's tie is made of
2. Wayne's shirt is made of
3. Wayne's pants are made of
4. Julia's skirt is made of
5. Julia's purse is made of
6. Julia's chain is made of

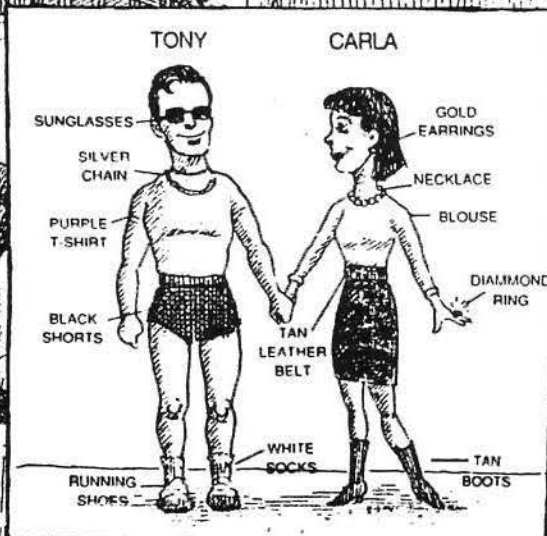
Exercise 3

Use the table. Ask another student questions:

What	is	your	skirt	made of?
		his	tie	
		her	purse	
	are	your	shoes	
		his	pants	
		her	socks	
		their	jeans	

Exercise 4

Write sentences about Tony and Carla.



SUMMARY

This dissertation uses as a theoretical background the Vygotskian perspective, also called the socio-cultural perspective. Pair works of students of English as a foreign language at the beginning level from a language school of a federal university were tape and video recorded.

First, I pointed to several definitions of the term private speech (Flavell, 1966) and its distinction from egocentric speech (Piaget, 1923). A dialogic perspective (Bakhtin, 1981) of the private speech was adopted because of the inefficiency of the differentiation between private and social speech. In the first part of the analysis, I tried to show, through the cognitive processes that are present in the elaboration of an utterance in the foreign language, the intimate association of social and private speech in language. In the second part, I analysed the use of the mother tongue and its functions in the performance of the subjects.

Based on the first part of the analysis, I concluded that a rigid distinction in the language production, of the private and social speech is not possible and that the signals of the private features in the use of language indicate the students' reflection about the foreign language (epi/metalinguistic action) (Gerald, 1990) and their process of struggling with it. The second part allowed me to conclude that the native language contributes to the performance of the activity carried out. Therefore, the native language helped the students speak in the foreign language.

The implications of this research for the foreign language classroom are: 1) an activity, even if it is very easy for the students at the beginning level, can be difficult for them and this can create a process of reflection with respect to the foreign language. Due to such processes, the student may need more time for the performance of the activity; 2) the use of the native language should not be criticized or prohibited by the teacher because the native language can help the student speak in a foreign language.

KEY WORDS:

Teaching and learning a foreign language – oral ability – vygotskian perspective – private speech – egocentric speech – dialogism – cognition – mother tongue

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- AHMED, M. K. 1994. "Speaking as cognitive regulation: a vygotskian perspective on dialogic communication", 157-71, in J. P. Lantolf & G. Appel, eds, *Vygotskian approaches to second language research*. Norwood: Ablex.
- ALJAAFREH, A. & J. P. Lantolf. 1994. "Negative feedback as regulation and second language learning in the zone of proximal development." *The Modern Language Journal* 78,4: 465-83.
- APPEL, G. & J. P. Lantolf. 1994. "Speaking as mediation: a study of L1 and L2 recall tasks". *The Modern Language Journal* 78,4: 437-52.
- BAKHTIN, M. M. 1981. *Problemas da poética de Dostoiévski*. Rio de Janeiro: Forense Universitária.
- _____. (Volochninov). 1988. *Marxismo e filosofia da linguagem*. São Paulo: Hucitec.
- _____. 1997. *Estética da criação verbal*. São Paulo: Martins Fontes.
- BARROS, D. L. P. de. 1996. "Contribuições de Bakhtin às teorias do texto e do discurso", 21-42, in C. A. Faraco, C. Tezza & G. de Castro, orgs, *Diálogos com Bakhtin*. Curitiba: Ed. da UFPR.
- BERK, L. E. 1992. "Children's private speech: an overview of theory and the status of research", 17-53, in, R. M. Díaz & L. E. Berk, eds, *Private speech; from social interaction to self-regulation*. Hillsdale: Erlbaum.
- BIVENS, J. A. & F. Hagstrom. 1992. "The representation of private speech in children's literature", 159-77, in R. M. Díaz & L. E. Berk, eds,

Private speech: from social interaction to self-regulation. Hillsdale:

Erlbaum.

BRAIT, B. 1994. "As vozes bakhtinianas e o diálogo inconcluso", 11-27, in B.

Brait & J.L. Fiorin, orgs, *Dialogismo, polifonia, intertextualidade*. São

Paulo: Edusp.

_____. 1996. "A natureza dialógica da linguagem: formas, e graus de
representação dessa dimensão constitutiva", 69-92, in C. A. Faraco, C.

Tezza & G. de Castro, orgs, *Diálogos com Bakhtin*. Curitiba: Ed. da

UFPR.

BROOKS, F.B. 1992a. "Can we talk?" *Foreign Language Annals* 25,1:59-71.

_____. 1992b. "Spanish III learners talking to one another through a
jigsaw task". *Canadian Modern Language Review* 48,4:696-717.

_____. & R. Donato. 1994. "Vygotskian approaches to understanding
foreign language learner discourse during communicative tasks". *Hispania*
77,2:262-74.

_____. et ali. 1997. "When are they going to say it right?
Understanding learner task during pair work activity". *Foreign Language Annals*
30,4:524-46.

CASTRO, G. de. 1996. "Os apontamentos de Bakhtin: uma profusão temática",
93-111, in, C. A. Faraco, C. Tezza & G. de Castro, orgs, *Diálogos com
Bakhtin*. Curitiba: Ed. da UFPR.

COLE, S. & S. Scribner. 1984. "Introdução", 1-19, in, L. S. Vygotsky. *A formação
social da mente*. São Paulo: Martins Fontes.

- COUGHLAN, P. & P. A. Duff. 1994. "Same task, different activities: analysis of second language task from an activity theory perspective", 173-91, in J. P. Lantolf & G. Appel, eds, *Vygotskian approaches to second language research*. Norwood: Ablex.
- COURTNEY, M. 1996. "Talking to learn: selecting and using peer group oral tasks". *ELT Journal* 50, 4: 318-26.
- De GUERRERO, M. C. & O. S. Villamil. 1994. "Social cognitive dimensions of interaction in L2 peer revision." *The Modern Language Journal* 78, 4: 484-96.
- DEUBER, A. 1997. "Produção oral de alunos ativos e reflexivos no pequeno e grande grupo em aula de LE; sua atitude em relação ao trabalho em pequeno grupo". Dissertação de Mestrado, Unicamp.
- DÍAZ, R. M. 1992. "Methodological concerns in the study of private speech", 55-81, in R. M. Díaz & L. E. Berk, eds, *Private speech; from social interaction to self-regulation*. Hillsdale: Erlbaum.
- _____ & L. E. Berk. 1992. *Private speech: from social interaction to self-regulation*. Hillsdale: Erlbaum.
- DiCAMILLA, F. J. & M. Anton. 1997. "Repetition in the collaborative discourse of L2 learners: a vygotskian perspective". *The Canadian Modern Language Review* 53, 4: 609-33.
- DONATO, R. & D. McCormick. 1994. "A sociocultural perspective on language learning strategies: the role of mediation". *The Modern Language Journal* 78, 4: 453-64.

- DOUGHTY, C. & T. Pica. 1986. "Information-gap tasks: do they facilitate second language acquisition?" *TESOL Quarterly* 20,2:305-25.
- FARACO, C. A. 1996. "O dialogismo como chave de uma antropologia filosófica", 113-26, in C. A. Faraco, C. Tezza & G. de Castro, orgs, *Diálogos com Bakhtin*. Curitiba: Ed. da UFPR.
- FEIGENBAUM, D. 1992. "Development of the syntactic and discourse structures of private speech", 181-98, in R. M. Díaz & L. E. Berk, eds, *Private speech: from social interaction to self-regulation*. Hillsdale: Erlbaum.
- FERNYHOUGH, C. & J. Russel. 1997. "Distinguishing one's own voice from those of others: a function for private speech?" *International Journal of Behavioral Development*. 20, 4:651-65.
- FLAVELL, J. H. 1966. "Le langage privé". *Bulletin de Psychologie* 19,4:698-701.
- FRANCHI, C. 1992. "Linguagem – atividade construtiva". *Cadernos de estudos lingüísticos*. 22:9-39.
- FRANZONI, P. H. 1992. *Nos bastidores da comunicação autêntica: uma reflexão em lingüística aplicada*. Campinas: Ed. da Unicamp.
- FRAUENGLASS, M. H. & R. M. Díaz. 1985. "Self-regulatory functions of children's private speech: a critical analysis of recent challenges to Vygotsky's theory." *Developmental psychology*. 21,2:357-64.
- FRAWLEY, W & J. P. Lantolf. 1984. "Speaking and self-order: a critique of orthodox L2 research". *Studies in second language acquisition*. 6,2:143-59.
- _____. 1985. "Second language discourse: a vygotskyan

- perspective". *Applied Linguistics* 6,1:19-44.
- FREITAS, M. T. de A. 1994. *Vygotsky e Bakhtin: psicologia e educação, um intertexto*. São Paulo: Ática.
- _____. 1996. "Bakhtin e a psicologia", 165-87, in, C. A. Faraco, C. Tezza & G. de Castro, orgs, *Diálogos com Bakhtin*. Curitiba: Ed. da UFPR.
- FURROW, D. 1992. "Developmental trends in the differentiation of social and private speech", 143-58, in, R. M. Díaz & L. E. Berk, eds, *Private speech: from social interaction to self-regulation*. Hillsdale: Elbaum.
- GARDNER, R. C. & W. Lambert. 1972. *Attitudes and motivation in second language learning*. Rowley: Mass: Newbury House.
- GERALDI, J. W. 1990. "Linguagem, interação e ensino". Tese de doutoramento, Unicamp.
- HARRIS, K. R. 1990. "Developing self-regulated learners: the role of private speech and self-instructions". *Educational Psychologist* 25, 1: 35-49.
- JOHN-STEINER, V. & P. Tatter. 1983. "An interactionist model of language development", 79-97, in B. Bain, ed, *The sociogenesis of language and human conduct*. New York: Plenum.
- KOCH, I. G. V. 1989. *A coesão textual*. São Paulo: Contexto.
- KOHLBERG, L. et al. 1968. "Private speech: four studies and a review of theories". *Child development*. 39:691-736.
- KRASHEN, S. D. 1982. *Principles and Practice in Second Language Acquisition*. Oxford: Pergamon Press.

- LANTOLF, J. P. et al. 1985. "Strategies for accessing bilingual dictionaries: a question of regulation". *Hispania* 68, 4: 858-64.
- _____ & G. Appel. 1994a. *Vygotskian approaches to second language research*. Norwood: Ablex.
- _____. 1994b. "Theoretical framework: an introduction to vygotskian approaches to second language research", 1-32, in *Vygotskian approaches to second language research*. Norwood, NJ: Ablex.
- _____ & A. Pavlenko. 1995. "Sociocultural theory and second language acquisition". *Annual Review of Applied Linguistics* 15: 108-24.
- LEE, J. F. 1995. "Using task-based activities to restructure class discussions". *Foreign Language Annals* 28, 3: 437-46.
- LEMOS, C. T. G. de. 1994. "A função e o destino da palavra da palavra alheia: três momentos da reflexão de Bakhtin", 537-43, in B. Brait & J. L. Fiorin, orgs, *Dialogismo, polifonia, intertextualidade*. São Paulo: Edusp.
- MACHADO, I. A. 1996. "Os gêneros e a ciência dialógica do texto", 225-71, in, C. A. Faraco, C. Tezza & G. de Castro, orgs, *Diálogos com Bakhtin*. Curitiba: Ed. da UFPR.
- MANNING, B. H. & C. S. White. 1990. "Task-relevant private speech as a function of age and sociability" *Psychology in the schools* 27: 365-72.
- MARCUSCHI, L. A. 1996. *Análise da conversação*. 3 ed. São Paulo: Ática.
- McCAFFERTY, S. G. 1992. "The use of private speech by adult second language learners: a cross-cultural study". *The Modern Language Journal* 76, 2: 179-89.

-
- _____ 1994a . "Adult second language learners' use of private speech: a review of studies". *The Modern Language Journal* 78,4:421-36.
-
- _____ 1994b. "The use of private speech by adult ESL learners at different levels of L2 proficiency", 117-34, in J.P.Lantolf and G. Appel, eds, *Vygotskian Approaches to Second Language Research*. Norwood, NJ: Ablex.
- MORATO, E. M. 1996. *Linguagem e cognição: as reflexões de L. S. Vygotsky sobre a ação reguladora da linguagem*. São Paulo: Plexus.
- NUNAN, D. 1992. *Research methods in language learning*. Cambridge: Cambridge University Press.
- OLIVEIRA, M. K. de. 1994. *Vygotsky: aprendizado e desenvolvimento um processo sócio-histórico*. São Paulo: Scipione.
- PÊCHEUX, M. 1988. *Semântica e discurso*. Campinas: Ed. da Unicamp.
- PIAGET, J. 1923. *The language and thought of the child*. New York: World Publishing.
- PERRONI, M. C. 1996. "O que é dado em aquisição da linguagem?", 15-29, in Castro, M. F. P. de, ed, *O método e o dado no estudo da linguagem*. Campinas: ed. da Unicamp.
- PICA, T. & C. Doughty. 1985. "Input and interaction in the communicative language classroom: a comparison of teacher-fronted and group activities", 115-32, in, S.M. Gass & C.G. Madden, eds, *Input in Second Language Acquisition*. Cambridge, MA: Newbury House.
- PICA, T. 1987. "Second language acquisition, social interaction, and

- the classroom". *Applied Linguistics* 8,1:3-21.
- PLATT, E. & F.B. Brooks. 1994. "The 'acquisition-rich' environment revisited". *The Modern Language Journal* 78,4:497-511.
- RAMIREZ, J. D. 1992. "The functional differentiation of social and private speech: a dialogic approach", 199-214, in R. M. Díaz & L. E. Berk, eds, *Private speech: from social interaction to self-regulation*. Hillsdale: Erlbaum.
- SCHIFFRIN, D. 1987. *Discourse markers*. Cambridge University Press.
- SCHINKE-LLANO, L. 1993. "On the value of a vygotskian framework for SLA theory and research". *Language Learning* 43,1:121-29.
- SIGNORINI, I. & M.C. Cavalcanti. 1998. "Introdução", 7-19, in I. Signorini & M.C. Cavalcanti, orgs, *Linguística aplicada e transdisciplinaridade*. Campinas: Mercado de Letras.
- TANNEN, D. 1984. *That's not what I meant*. New York: Ballantine Books.
- TARONE, E. 1981. "Some thoughts on the notion of communication strategy". *TESOL Quarterly* 15,3:285-95.
- Van LIER, L. 1988. "Foreign language teaching in China: problems and perspectives". *Canadian and International Education* 16,1:48-61.
- VIEIRA-ABRAHÃO, M.H. 1992. "Um estudo da interação aluno-aluno em atividades em pares ou em grupos na aula de LE". Dissertação de Mestrado, Unicamp.
- VYGOTSKY, L. S. 1979. "The genesis of higher mental functions, 144-188, in

J.V. Wertsch, ed, *The concept of activity in soviet psychology*. New York: Sharpe.

_____. 1984. *A formação social da mente*. São Paulo: Martins Fontes.

_____. 1987. *Thinking and speech*, in R. Rieber & A.S. Carton, eds, *The collected works of L. S. Vygotsky Vol. 1*. New York: Plenum.

WERTSCH, J. V. 1979a. "The regulation of human action and the given-new organization of private speech", 79-98, in G. Zivin, 1979, *The development of self-regulation through private speech*. New York: Wiley.

_____. 1979b. "From social interaction to higher psychological processes: a clarification and application of Vygotsky's theory". *Human Development* 22:1-22.

_____. 1980. "The significance of dialogue in Vygotsky's account of social, egocentric and inner speech". *Contemporary educational psychology* 5:150-62.

ZIVIN, G. 1979. "Removing common confusions about egocentric speech, private speech and self-regulation", 13-49, in, *The development of self-regulation through private speech*. New York: Wiley.