

**ISIS DA COSTA PINHO**

**A FALA PRIVADA NA APRENDIZAGEM DE INGLÊS COMO LÍNGUA  
ESTRANGEIRA EM TAREFAS COLABORATIVAS**

**PORTO ALEGRE**

**2009**

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL  
INSTITUTO DE LETRAS  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS  
CURSO DE MESTRADO EM ESTUDOS DA LINGUAGEM  
ÁREA: ESTUDOS DA LINGUAGEM  
ESPECIALIDADE: LINGÜÍSTICA APLICADA  
LINHA DE PESQUISA: AQUISIÇÃO DA LINGUAGEM

**A FALA PRIVADA NA APRENDIZAGEM DE INGLÊS COMO LÍNGUA  
ESTRANGEIRA EM TAREFAS COLABORATIVAS**

**ISIS DA COSTA PINHO**

**ORIENTADORA: PROF.<sup>a</sup> DR.<sup>a</sup> MARÍLIA DOS SANTOS LIMA**

Dissertação de Mestrado em Estudos da Linguagem,  
apresentada como requisito parcial para a  
obtenção do título de Mestre pelo Programa de  
Pós-Graduação em Letras da Universidade  
Federal do Rio Grande do Sul.

**PORTO ALEGRE**

**2009**

Ao meu querido Edinaldo e à minha família pelo amor,  
aos meus alunos que me ensinaram a ser professora,  
à minha orientadora e demais professores que me ensinaram a amar o que faço.

Com carinho.

## AGRADECIMENTOS

Agradeço primeiramente à Universidade Federal do Rio Grande do Sul, cujo ensino público, gratuito e de qualidade forneceu acesso, desde a graduação, ao conhecimento necessário para a minha formação como aprendiz, professora e pesquisadora.

À CAPES, pela concessão da bolsa de Mestrado; apoio que me motivou a produzir, a publicar artigos e a apresentar trabalhos em eventos acadêmicos na área de Linguística Aplicada.

A todos os professores que me estimularam a dialogar com as diversas perspectivas teóricas que envolvem o estudo da linguagem e o processo de ensino-aprendizagem, auxiliando-me na produção de um posicionamento claro e autônomo.

À minha orientadora, Profa. Dra. Marília dos Santos Lima, pelo apoio e inspiração fundamentais para que me tornasse pesquisadora e autora de minha carreira acadêmica.

Às professoras Eunice Polonia, Daniela Norci Schroeder, Rosa Maria de Oliveira Graça, Beatriz Fontana e Elisabete Andrade Longaray, pelas conversas, motivação e apoio.

Aos sujeitos desta pesquisa, agradeço profundamente a participação na testagem da tarefa “Quebra-cabeça”. Vocês foram fundamentais para esta dissertação.

Aos meus pais, Marildes e Cláudio, e à minha família, agradeço o amor e a compreensão com que me cercaram desde o início.

Ao Edinaldo, pelo amor, compreensão e motivação, essenciais para que eu desse sempre o melhor de mim e nunca desistisse de sonhar.

Valeu!

## RESUMO

Esta pesquisa busca investigar o papel da fala privada na aprendizagem de inglês como língua estrangeira, a partir da análise de seu uso por aprendizes adultos engajados em uma tarefa colaborativa. A base teórica norteadora desse estudo consiste em princípios da teoria sociocultural e de sua aplicação na aquisição de segunda língua (SL) e língua estrangeira (LE) conforme Vygotsky (1978, 1986, 1987), Lantolf (2000, 20006), Lantolf e Thorne (2000, 2006), Swain (2000), Smith (2007) e Lee (2008), entre outros. O estudo envolveu a aplicação da tarefa colaborativa “Quebra-cabeça” (de Swain e Lapkin, 2001) a sete duplas de aprendizes adultos de nível iniciante e pré-intermediário de inglês como LE, em um Curso Livre em extensão promovido por uma universidade federal. Nessa tarefa, as duplas deveriam construir uma narrativa, oralmente e por escrito, a partir de uma série de figuras sem ordem pré-determinada. Logo após a tarefa, houve uma entrevista com os participantes a fim de registrar suas percepções quanto à tarefa realizada, seu desempenho, e uso da fala privada. Além disso, aplicou-se um questionário para construir o perfil dos participantes enquanto aprendizes de LE. Uma semana após a tarefa, uma sessão reflexiva foi realizada, na qual as duplas puderam observar a sua produção oral e escrita por meio das gravações e do texto escrito e foram encorajadas a refletirem sobre a língua produzida e a fazerem reformulações. Os diálogos foram gravados em áudio e em vídeo, transcritos e analisados em busca de evidências de fala privada. Pergunta-se qual a natureza e função da fala privada no diálogo colaborativo e quais seus efeitos no processo auto-regulatório dos indivíduos. A análise dos dados sugere que a fala privada mediou a busca por auto-regulação na realização da tarefa, quando a natureza do diálogo foi colaborativa, promovendo ocasiões de aprendizagem. Esse estudo pretende contribuir para a elaboração de intervenções pedagógicas mais eficazes para a aprendizagem de línguas com a testagem de tarefas colaborativas que fomentem o uso da língua como processo e produto da aprendizagem, que se torna relevante para a realização de um evento comunicativo.

**PALAVRAS-CHAVE:** fala privada, teoria sociocultural, diálogo colaborativo, aprendizagem, língua estrangeira.

## ABSTRACT

This research aims to investigate the role of private speech in English as a foreign language learning, based on the analysis of its use by adult learners engaged in a collaborative task. The theoretical approach this study follows comprises sociocultural theory principles and their application in the second and foreign language acquisition research, according to Vygotsky (1978, 1986, 1987), Lantolf (2000, 2006), Lantolf and Thorne (2000, 2006), Swain (2000), Smith (2007) and Lee (2008), among others. The study involved the production of the collaborative task “jigsaw” (Swain and Lapkin, 2001) by seven dyads of beginner and pre-intermediate adult English learners, in a private language course promoted by a Brazilian federal university. In this task, the dyads should construct oral and written narratives, based on a series of pictures with no pre-determined order. Soon after the task, an interview was taken with the participants in order to register their perceptions of the task itself, their performance, and the use of private speech. Furthermore, a questionnaire was applied to build the participants’ profile as English learners. A week after the task, a reflexive section happened, in which the dyads could observe their oral and written production, and they were encouraged to reflect upon the language produced and make reformulations. The dialogues were audio and video recorded, transcribed and analysed in search of private speech evidence. The main research question focus on the nature and function of private speech in the collaborative dialogue and its effects in the learners’ self-regulatory process. The data analysis suggests that private speech mediated the search for self-regulation in the task completion, when the nature of the dialogue was collaborative, promoting learning situations. This study intends to contribute to the elaboration of more effective pedagogic interventions for language learning based on collaborative tasks that foster language as a learning process and product.

**KEY-WORDS:** private speech, sociocultural theory, collaborative dialogue, learning, foreign language.

## SUMÁRIO

Introdução .....	8
Capítulo 1: Teoria sociocultural e aquisição de SL/LE .....	10
1.1 Princípios da teoria sociocultural .....	10
1.1.1 Linguagem e pensamento .....	10
1.1.2 Aprendizagem e desenvolvimento .....	13
1.1.3 Fala privada .....	15
1.2 As diferentes perspectivas de Piaget e Vygotsky .....	21
1.3 Dicotomia fala privada e fala social .....	22
1.4 A teoria sociocultural aplicada à aprendizagem de SL/LE .....	25
1.4.1 Trabalho colaborativo e aquisição de SL/LE .....	25
1.5 Fala privada e trabalho colaborativo .....	29
1.6 A relevância de estudar a fala privada para a aprendizagem de LE .....	39
Capítulo 2: O estudo desenvolvido .....	41
2.1 Tarefa .....	41
2.2 Perfil dos participantes .....	42
2.3 Estudo piloto .....	43
2.3.1 Dados coletados no estudo piloto .....	44
2.4 Estudo principal .....	45
Capítulo 3: Análise dos dados .....	48
3.1 Turma 1 .....	48
3.1.1 Dupla 1 .....	48
3.1.2 Dupla 2 .....	54
3.1.3 Dupla 3 .....	60
3.1.4 Dupla 4 .....	62
3.1.5 Dupla 5 .....	64
3.2 Turma 2 .....	66
3.2.1 Dupla 6 .....	66
3.2.2 Dupla 7 .....	68
Capítulo 4: Resultados e Considerações .....	70
Referências Bibliográficas .....	74
Anexos .....	79

## INTRODUÇÃO

A motivação para a realização da presente pesquisa surgiu a partir de um estudo realizado em 2006<sup>1</sup> sobre a fala privada na produção colaborativa de inglês como LE. Os dados do estudo do diálogo colaborativo mostraram não só a negociação e a co-construção de soluções para problemas lingüísticos e comunicativos, mas também o uso de fala privada para a busca de auto-controle sobre a tarefa de produzir sentido, quando os aprendizes colocaram em xeque seus conhecimentos e tentaram solucionar as suas deficiências. Os resultados desse estudo apontaram a necessidade de uma análise mais aprofundada da natureza e da função da fala privada para a realização de trabalhos colaborativos sem a presença do professor.

Esta pesquisa se propõe investigar o papel da fala privada na aprendizagem de inglês como língua estrangeira (LE). A intenção é oportunizar aos aprendizes adultos tarefas colaborativas que promovam o aprimoramento do desempenho através da reflexão de como o processo auto-regulatório do indivíduo acontece. Busca-se igualmente contribuir com pesquisas atuais da teoria sociocultural aplicada à aquisição de segunda língua (SL), como Lantolf e Thorne (2006), Lantolf (2000, 2006), que apontam a falta de dados sobre a fala privada em contexto de trabalho colaborativo por aprendizes adultos e inserida no contexto de LE.

A questão que norteou esta pesquisa foi, portanto: Qual a natureza e a função da fala privada inserida em um diálogo colaborativo e quais seus efeitos no processo auto-regulatório dos indivíduos?

---

<sup>1</sup> Como bolsista de iniciação científica CNPq/UFRGS apresentei em 2006 os resultados desse estudo no XVIII Salão de Iniciação Científica da UFRGS; no VII Salão de Iniciação Científica da PUCRS; e no IV Fórum Internacional de Línguas Estrangeiras, evento realizado na UCPEL, em Pelotas.



O presente estudo organiza-se em quatro capítulos. No Capítulo 1, serão apresentados e discutidos princípios da teoria sociocultural e pesquisas de sua aplicação na área de aquisição de segunda língua (SL) e língua estrangeira (LE) que trabalham conceitos-chave, como mediação simbólica, internalização, zona de desenvolvimento proximal, andaime, trabalho colaborativo e fala privada, que serviram de base para a exploração do tema fala privada. No Capítulo 2, será abordada a metodologia da pesquisa, com a descrição do estudo piloto e seus resultados, a caracterização do perfil dos participantes e a análise do instrumento de coleta de dados. No Capítulo 3, os dados coletados serão apresentados e examinados sob a ótica da teoria explorada no Capítulo 1. No Capítulo 4, os resultados da análise dos dados serão retomados e as contribuições dessa pesquisa serão sistematizadas.

## Capítulo 1

### **TEORIA SOCIOCULTURAL E AQUISIÇÃO DE SL/LE**

O presente capítulo pretende discutir o papel da fala privada na aprendizagem de línguas e suas implicações para a sala de aula de língua estrangeira (LE) ou segunda língua (SL). Para tanto, é essencial a apresentação e discussão de princípios da teoria sociocultural e de estudos de sua aplicação à aquisição de línguas que nortearam esta pesquisa. A discussão da base teórica avança no sentido de abordar a natureza e a função da fala privada para o desenvolvimento sociocognitivo do aprendiz, adulto ou criança, de línguas; a dicotomia fala privada e fala social; e a presença da fala privada no contexto da tarefa colaborativa.

#### **1.1 Princípios da teoria sociocultural**

A teoria sociocultural procura compreender o desenvolvimento sociocognitivo do indivíduo através da relação entre a inter-ação com o meio social, mediação interpsicológica, e a inter-ação no meio cognitivo, mediação intrapsicológica, que se estabelece através da apropriação, internalização e uso da linguagem. Na interação, o indivíduo compartilha uma regulação mediada pelo social sobre o seu comportamento, que o estimula no desenvolvimento do processo auto-regulatório mediado pela linguagem.

##### **1.1.1 Linguagem e pensamento**

Nas palavras de Vygotsky (1986), a convergência do pensamento e da linguagem é a chave para a compreensão do desenvolvimento cognitivo e da natureza da consciência humana. Ao analisar as origens do pensamento e da

linguagem e a sua relação com o desenvolvimento cognitivo no homem, Vygotsky observa que o homem compartilha com os animais o uso da linguagem como meio de alívio emocional e de contato social. Contudo, o que caracteriza o ser humano é o uso da linguagem em conjunto com o pensamento na resolução objetiva de problemas e tentativas intencionais e conscientes de informar e influenciar o seu meio físico e social.

A linguagem é considerada, na perspectiva sociocultural, como um instrumento do pensamento, e a comunicação dialógica tem papel central na construção conjunta do conhecimento. Os processos psicológicos superiores (como raciocínio, atenção voluntária, memória seletiva, planejamento, aprendizagem e avaliação da efetividade das ações) desenvolvem-se, pois, a partir da interação coletiva e da internalização de atividades externas (interpsicológicas) em internas (intrapicológicas) (VYGOTSKY, 1986; LANTOLF 2000; SWAIN, 2001). Esse processo é mediado pela linguagem, considerada, simultaneamente, como atividade cognitiva e produto. É a internalização final de recursos específicos (gramatical, lexical, semântico) para a execução de uma atividade comunicativa que evidencia o crescimento psicológico (HALL, 2001).

Fatores biológicos e culturais formam, no homem, um sistema mental dialeticamente organizado, no qual o biológico provê as funções necessárias enquanto o cultural permite a regulação dessas funções (VYGOTSKY, 1987). Esse sistema é produzido através da internalização, que, conforme Lantolf (2006), é o processo pelo qual os membros de comunidades de prática<sup>2</sup> se apropriam de artefatos simbólicos a partir de experiências comunicativas, convertendo-os em artefatos psicológicos para mediar a sua atividade mental. Assim, a linguagem é uma das mais poderosas pontes entre experiência, representação e comunicação. Ela possui duas funções essenciais que estão conectadas: a comunicação interpessoal, como meio de práticas socioculturais, e a representação interna, que

---

<sup>2</sup> Comunidades de Prática são comunidades formadas por indivíduos que compartilham e aprendem entre si através da interação, com objetivo ou necessidade de resolver problemas e trocar experiências para o bem comum (WENGER, 1998; McDERMOTT, 2000).

conecta o pensamento à linguagem (JOHN-STEINER; PANOFSKY; SMITH, 1994).

No processo de desenvolvimento, a linguagem permite a utilização de ferramentas auxiliares na solução de problemas, que possibilitam superar ações impulsivas, planejar soluções antes de sua execução, internalizar e memorizar estruturas de ações bem sucedidas e dominar o seu próprio comportamento. Com a ajuda da linguagem, o indivíduo reorganiza o campo visual-espacial e cria um campo temporal, em que pode ver mudanças na situação imediata a partir de atividades passadas e pode planejar ações futuras. A essência da memória humana reside no uso que o homem faz de signos. Assim, o homem influencia as suas relações com o ambiente e, com isso, muda o seu próprio comportamento, subjulgando-o ao seu controle através da linguagem; ou seja, o indivíduo adquire a capacidade de ser sujeito e objeto de seu próprio comportamento (VYGOTSKY, 1978).

O momento mais significativo no curso do desenvolvimento intelectual do homem ocorre quando o desenvolvimento do pensamento e da linguagem, então linhas separadas, de origens distintas, juntam-se para iniciar uma nova forma de comportamento em que o pensamento torna-se verbal e a linguagem racional. A convergência do pensamento e da linguagem ou pensamento verbal é determinado mais por um processo histórico-cultural internalizado através da interação com o social do que meramente por determinações biológicas (VYGOTSKY, 1978, 1986).

O pensamento não é, portanto, meramente expresso em palavras, mas existe através delas. Cada pensamento estabelece uma relação entre coisas, desenvolve-se, satisfaz uma função, resolve um problema. O significado das palavras é um fenômeno do pensamento corporificado na linguagem e da linguagem iluminada pelo pensamento; é a união, pois, da palavra com o pensamento (VYGOTSKY, 1986).

### **1.1.2 Aprendizagem e desenvolvimento**

A aprendizagem é resultado da interação com o meio social e o desenvolvimento é o processo sociocognitivo de apropriação de recursos simbólicos no auto-controle do comportamento resultante da mesma. Contudo, Vygotsky (1978) explica que a aprendizagem não é desenvolvimento, mas pode gerar desenvolvimento ao estimular uma variedade de processos internos que seriam impossíveis sem ela. Assim, é um aspecto necessário e universal do processo de desenvolvimento cultural das funções psicológicas superiores.

Conforme Vygotsky (1978), a aprendizagem e o desenvolvimento estão inter-relacionados desde o primeiro dia de vida do indivíduo. Para estabelecer a relação entre aprendizagem e desenvolvimento, Vygotsky cria o conceito de Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP).

Para que a aprendizagem aconteça, deve haver a interação do aprendiz (novato) com alguém mais experiente (especialista) que possa atuar, através da linguagem, como seu orientador na resolução de um problema. Esse processo leva à expansão de seu espaço cognitivo ou zona de desenvolvimento proximal. A ZDP é a distância entre o nível atual de desenvolvimento, determinado pela independência em resolver um problema, e o nível de desenvolvimento potencial, caracterizado pela resolução de um problema sob a supervisão de um adulto ou em colaboração com parceiros mais capazes (VYGOTSKY, 1978). A ZDP vem a ser a metáfora para a análise de como as formas de mediação são internalizadas pelos indivíduos.

A ZDP oportuniza, portanto, delinear o futuro próximo da criança e o estado dinâmico de seu desenvolvimento através da observação das funções que foram adquiridas e as que estão em via de amadurecer. O que está na ZDP (potencial) será o nível de desenvolvimento (adquirido) no futuro, isto é, o que a criança pode fazer com ajuda hoje, ela poderá fazer por si em seguida (VYGOTSKY, 1978). A ZDP é a construção colaborativa de oportunidades para os indivíduos desenvolverem os processos mentais superiores. Em vez de ser um atributo fixo do aprendiz, a ZDP constitui um potencial para a aprendizagem gerado na interação entre os aprendizes

em diferentes situações (LANTOLF, 2000). O quanto os aprendizes se aproveitam dessa interação dependerá de sua natureza e do estágio de desenvolvimento em que se encontram. Com a co-construção de soluções, a ZDP expande-se e novas possibilidades se evidenciam (WELLS, 1998).

Sob a ótica de Ohta (2000), os aprendizes são falantes/ouvintes que compartilham a língua co-construída, apropriando-se dela individualmente segundo objetivos de construção gramatical, discursiva e cultural dentro do processo de aprendizagem. O desenvolvimento cognitivo do indivíduo acontece, portanto, na ZDP e se constitui em um processo que se estende ao longo da vida. Através da interação colaborativa com os outros, o indivíduo passa por um processo auto-regulatório que, a partir da geração interna de seu próprio espaço cognitivo, culmina no domínio sobre o seu comportamento. A auto-regulação não consiste em um nível de desenvolvimento permanente, mas relaciona-se a tarefas específicas, sendo caracterizada pela aquisição de um potencial individual para o desenvolvimento em diversos empreendimentos co-construídos em interações entre membros de uma cultura, através da linguagem (DICAMILLA; ANTÓN, 1997, 2004).

No contexto colaborativo da aprendizagem, Wood, Bruner e Ross (1976) criam o termo andaimento para o processo interativo de negociação, no qual o especialista acessa o nível de competência do aprendiz e escolhe o tipo de ajuda necessária para que ele complete uma tarefa. O especialista toma controle de partes da tarefa que estão além do nível atual de competência do aprendiz, passando-lhe gradualmente a responsabilidade de completá-la conforme a sua competência evolui. O andaimento pode, assim, promover o movimento da colaboração para a internalização (WOOD; BRUNER; ROSS, 1976; BERK, 1992; HALL, 2001). Pode-se partir de uma perspectiva mais simétrica da interação entre estudantes, no entanto, descrevendo o comportamento dos aprendizes como uma “ação colaborativa de solução de problemas”, em que o objetivo em comum é a produção de um texto e a aprendizagem é um aspecto que integra o processo da realização da tarefa, não sendo o objetivo principal (WELLS, 1998).

Durante o seu desenvolvimento, a criança experiencia a linguagem como atividade, e é capaz de fazer uso dela (criar significado, fazer sentido), a fim de aprender a utilizá-la em inúmeros comportamentos e usos lingüísticos que, por fim, se tornam dominantes (NEWMAN; HOLZMAN, 2002).

### **1.1.3 Fala privada**

Fundamental para a teoria vygotskyana da mente mediada é a noção de que o que surge como fala social dirigida para regular os outros se desenvolve em uma fala psicológica, direcionada para regular o próprio funcionamento mental. Esse processo passa por uma fase intermediária na qual a aparência formal é social, mas a função torna-se cada vez mais psicológica e cognitiva.

A partir da análise do desenvolvimento psicológico da criança e de sua relação com a interação social, Vygotsky (1978) observa o processo autorregulatório pelo qual o indivíduo em formação passa até alcançar um comportamento independente diante da resolução de uma tarefa. Conforme Lee (2008), a auto-regulação é a regulação voluntária internamente orientada que evidencia que o indivíduo é capaz de um funcionamento autônomo. A auto-regulação na criança é dividida por Wertsch (1979) em três estágios: regulação do objeto, regulação pelo outro e auto-regulação. No estágio da regulação do objeto, a criança não consegue focar a sua atenção e controlar o seu comportamento para um objetivo fora dos estímulos do ambiente. Em seguida, na regulação pelo outro, os aprendizes dependem do apoio e orientação do adulto na realização de uma tarefa. No terceiro estágio, o da auto-regulação, o indivíduo consegue controlar o seu comportamento verbal e físico, não se distraindo mais com características irrelevantes do ambiente nem necessitando da inteira ajuda de outros mais experientes. Nesse estágio, a fala privada surge como recurso de auto-regulação do aprendiz diante do desafio de melhorar o seu desempenho em tarefas que exijam uma competência superior à sua atual.

Esse processo auto-regulatório se dá, então, através da linguagem, na medida em que a criança se apropria da fala do adulto como instrumento dialógico interno, ou seja, quando fala para si, ela passa a exercer maior regulação sobre o seu comportamento em torno de um objetivo específico. Assim, a fala privada tem como característica primeira ser um diálogo auto-dirigido em que o indivíduo busca um controle maior sobre si, sobre o seu desempenho e sobre a tarefa, em um processo de tomada de poder e de responsabilidade (VYGOTSKY, 1987).

Usa-se aqui o termo fala privada, cunhada por Flavell (1966) e a designação mais utilizada na literatura de desenvolvimento da criança, por ser um termo que enfatiza os aspectos de auto-direção e de auto-regulação da fala, melhor representando a perspectiva vygotskyana. Considera-se fala privada a fala auto-dirigida que o aprendiz emprega, geralmente, diante de uma tarefa que promova desafio cognitivo, na busca de regulação do comportamento para a resolução de problemas (VYGOTSKY, 1986, 1987; LANTOLF, 2006; LANTOLF; THORNE, 2006).

Vygotsky (1978, 1986, 1987) considera a fala privada um estágio intermediário entre a comunicação social externa e o auto-direcionamento interno em que os processos cognitivos superiores, como atenção seletiva, memória voluntária, planejamento, formação de conceitos e auto-reflexão se desenvolvem. No início, a fala segue a ação e, depois, passa a acompanhar o comportamento da criança como meio expressivo de alívio emocional. Finalmente, a fala privada passa para o ponto de início da ação e assume uma função auto-regulatória de planejamento e modulação (VYGOSTKY, 1978, 1986; DIAZ; BERK, 1992). Segundo Berk (1992), essa suposição de que a fala privada segue, acompanha e acaba precedendo a ação com a função de planejamento é difícil de documentar. O que pesquisas recentes apontam é que a fala que segue ou acompanha a ação pode ajudar o aprendiz a manter a atenção, representar mentalmente aspectos da tarefa, tornar-se mais consciente de suas ações e objetivos e reutilizar estratégias bem sucedidas anteriormente.



O desenvolvimento da fala privada se dá por meio da aquisição de formas sociais de colaboração, atividade e comportamento, na esfera das funções mentais. Clark (1998) observou que o indivíduo pode se apropriar da língua adquirida na interação social para o desenvolvimento das funções intrapsicológicas de monitoramento, reflexão crítica e modificação de idéias, conceitos e problemas. A fala privada representa, pois, a fase ontogênica em que a criança desenvolve a habilidade de usar a fala social como meio para regular o seu próprio funcionamento mental. A fala combina, portanto, funções de interação social (comunicação) e de cognição (processo de criação de significados). Com a privatização da fala, os processos mentais superiores surgem no plano interior e, assim, as capacidades biológicas são organizadas em uma mente culturalmente mediada (VYGOTSKY, 1986).

Vygotsky (1987) afirma que a fala privada é a expressão formal da convergência do pensamento e da linguagem, além de ser importante mediadora para o crescimento intelectual e para a eventual independência psicológica ou autorregulação em uma tarefa específica. A fala privada emerge como veículo principal para a internalização de funções adquiridas na colaboração social. As crianças usam a fala privada para focar a atenção, controlar a atividade motora, modular os seus estados afetivos, marcar finais e transições, elogiar e motivar-se, visando mediar e controlar o seu comportamento. Além disso, observa-se também a prática e a repetição de sons, narrativas, exclamações, criação e representação de papéis através da fala privada (VYGOTSKY, 1987; DIAZ; BERK, 1992).

A interação social é o ponto de apoio para o desenvolvimento cognitivo do indivíduo, conforme o processo de individualização e apropriação dos signos e do pensamento social manifesta-se na evolução da fala externa, à fala privada, até a fala interior. O desenvolvimento da fala interior e o crescimento intelectual na criança é contingente do domínio sobre os meios sociais do pensamento, a linguagem.

Inicialmente, a fala para si e a fala para os outros não têm uma diferenciação clara para a criança (VYGOSTKY, 1986). Com o progressivo isolamento da “fala para si”, a linguagem perde a sua vocalização e torna-se fala interior. O decréscimo na vocalização da fala privada indica o desenvolvimento da abstração do som, a nova faculdade de “pensar palavras” em vez de pronunciá-las. A fala privada perde a sua forma lingüística, portanto, transformando-se em fala interior.

A fala interior constitui-se em puro significado, não sendo observável. De acordo com Vygotsky (1987), a fala interior é formada por significados generalizados, desenvolvidos por uma dada cultura (“sense”, “sentido” em português) assim como pela representação única e individual desses sentidos em uma experiência comunicativa (“meaning”, “significado” em português).

Diante de tarefas que ofereçam desafios cognitivos, a fala interior é exteriorizada através da corporificação da fala privada. A partir daí se pode verificar que a fala interior possui como características a predicação, ou seja, a perda do sujeito ou tópico com a preservação do predicado. Vygotsky (1986) compreende como características que identificam a fala interior a falta de sujeito psicológico (informação dada) e a presença de predicado psicológico (informação nova). Contudo, Wells (1998) ressalta que as frases predicativas, elípticas, podem não ser direcionadas para si, podendo aparecer em uma conversa em que há o compartilhamento de conhecimentos sobre o assunto tratado. Ademais, observa-se, como características da fala interior, uma sintaxe simplificada, a abreviação de conteúdo, e a condensação e a aglutinação de palavras para expressar idéias complexas. O pensamento é, pois, mediado externamente pelos signos e internamente pelo significado (VYGOTSKY, 1986).

De Guerrero (1998) considera a fala interior como o instrumento mediador da formação, da expressão e do desenvolvimento do pensamento verbal. Com relação à função comunicativa, a fala interior torna-se fala privada, funcionando como meio para a internalização de manifestações sociais da linguagem, para a comunicação auto-orientada, e como antecedente para a comunicação com os

outros. Como instrumento cognitivo, é usada no planejamento, orientação e avaliação da ação. Ademais, a relação que possui com o pensamento verbal e com a comunicação faz com que a fala interior esteja envolvida nos quatro modos de produção e percepção da linguagem: audição, fala, leitura e escrita.

A partir do que foi visto, a compreensão da relação entre pensamento e linguagem só é possível através do estudo do pensamento verbal ou fala interior, a convergência do pensamento e da linguagem. E para compreendê-la, teríamos que examinar a ligação intermediária entre a fala externa e a interior, a fala privada, o pensamento comunicado. Abordar a fala interior, fala inaudível, a partir da fala privada, tem como vantagem a sua acessibilidade à observação, pois ela é vocalizada, audível, além de manter a função da fala interior. A fala privada é a externalização da fala interior em suas funções de planejamento e regulação do comportamento em que os signos mediam a solução de problemas cognitivos.

Conforme Vygotsky (1986), a incidência da fala privada cresce durante a infância (de 4 a 5 anos) e decresce na idade de 7 anos, fazendo uma curva invertida e reaparecendo com menos intensidade ao longo da vida. Já Berk (1992) o contrapõe, trazendo resultados de estudos que sugerem que esta curva se repete cada vez que a criança deve alcançar o domínio de uma habilidade cognitiva, como classificar e ordenar objetos, ler, escrever e desenvolver o pensamento matemático.

Uma pesquisa na área de aquisição de primeira língua (LM) realizada por Wertsch (1985a), focou crianças de dois a sete anos na montagem de um “quebra-cabeça” assistidos por seus pais e por um modelo de guia. Foi observado que estas crianças passaram a tomar o controle de seu comportamento à medida que se apropriaram da linguagem usada por seus pais. E a sua fala, que era exclusivamente social, passou a exercer uma função psicológica compartilhada, por ser auto-dirigida e acontecer na presença dos pais.

Estudos da aplicação da teoria sociocultural na aquisição de SL sugerem o emprego da fala privada por aprendizes na busca por auto-regulação em tarefas que promovam desafios cognitivos. A fala privada pode ser completamente

externalizada, podendo ser ouvida por um potencial observador; e pode ser sussurrada e até subvocal, sendo audível apenas para o falante. A fala privada é, pois, a fala interior, puro significado, que ganha propriedades formais na mediação do pensamento direcionado à resolução de problemas (LANTOLF; THORNE, 2006).

Conforme Diaz (1992), a fala privada pode ser categorizada em conteúdo, forma e função. O conteúdo da fala privada refere-se a aspectos referenciais do enunciado, do que está sendo dito; a forma consiste em aspectos estruturais e prosódicos como altura de voz, entonação, sintaxe; e a função da fala privada se refere a possíveis efeitos no comportamento do aprendiz relevantes à realização da tarefa. A partir da diferenciação entre conteúdo e função, poderemos ter falas como repetição e jogo de palavras, exclamações e expressões de afeto e até canto, que poderiam ser consideradas irrelevantes para a tarefa quanto ao seu conteúdo, mas que realizam importantes funções para a regulação do comportamento do aprendiz diante da tarefa. Com isso, algumas exclamações podem servir para aliviar a tensão e servir como ponto de transição para a próxima etapa; canto e repetição de palavras podem servir como meios de relaxamento e de manutenção da concentração em uma tarefa estressante; e expressões de afeto podem regular estados afetivos e emocionais.

Se a fala privada possui uma função cognitiva, a sua frequência deve aumentar na medida em que a tarefa fica mais complexa (VYGOTSKY, 1987; AZMITIA, 1992). Pesquisas recentes de Lantolf (2006) e de Lantolf e Thorne (2006) observaram que aprendizes adultos, diante de uma tarefa desafiadora, usam a fala privada como estratégia cognitiva, mediadora do processo de aprendizagem de SL.

Segundo Lantolf (2006), a fala privada não só serve para mediar e regular o funcionamento mental em tarefas cognitivas complexas, mas também facilita a internalização das funções mentais. O autor acrescenta que a fala privada na criança e no adulto serve como mediação ao processo auto-regulatório do indivíduo, já que

foca a atenção do falante em características específicas relevantes para a realização de tarefas (LANTOLF; THORNE, 2006). O uso da fala privada por adultos é de grande interesse para a teoria sociocultural pela ligação que possui com a fala interior, servindo como janela para a visualização de uma variedade de funções, como planejamento, reflexão e criação, reordenando ou transformando o conhecimento já adquirido em novas perspectivas e *insights* (JOHN-STEINER; PANOFSKY; SMITH, 1994).

## **1.2 As diferentes perspectivas de Piaget e Vygotsky**

A comparação das perspectivas de Vygotsky e Piaget com relação ao que vem a ser a fala privada para o desenvolvimento do homem gera a percepção de diferenças significativas. Em seus estudos, Vygotsky faz uso do termo “fala egocêntrica”, criado por Piaget (1962), mesmo discordando de sua conceituação. Segundo Piaget, a “fala egocêntrica” é a fala sem função comunicativa, não direcionada a outros ou não expressa de modo compreensível para outros, representando, pois, uma imaturidade cognitiva e incapacidade da criança de imaginar a perspectiva dos outros. Isso revelaria um estado autístico da mente da jovem criança, somente em parte adaptada para o social. Nessa perspectiva, a “fala egocêntrica” serve apenas como prática lúdica de sons, formada por frases desconexas que apenas acompanham ou completam a atividade sensório-motora, que podem estimular a fala em outras crianças, mas não tem objetivo de ser ouvida ou compreendida. Com a maturidade cognitiva e o aumento de experiências sociais, a fala egocêntrica desaparece e é substituída por uma fala socializada em que o indivíduo coordena pontos de vista e faz a troca de idéias (PIAGET, 1962).

Vygotsky discorda da conclusão de Piaget de que tal fala é egocêntrica e não-social e que não possui papel importante na vida cognitiva da criança, questionando a sua intenção comunicativa e considerando-a o espaço de transição da fala social externa para a fala interior auto-dirigida e base para o desenvolvimento das funções psicológicas superiores (VYGOSTKY, 1978; BERK,

1992; DIAZ, 1992). Conforme Zivin (1979), não há discordância entre Vygotsky e Piaget, o que há são diferentes pontos de análise da “fala egocêntrica”. Piaget (1962) está mais interessado na forma da “fala para si” que não está de acordo com a comunicação social, e Vygotsky (1986) busca entender porque esse tipo de fala acontece e qual a sua função auto-regulatória cognitiva e motora.

Quanto à permanência durante a vida, Piaget (1962) considera que a fala egocêntrica com a maturação cognitiva lá pelos 7 anos de idade é substituída pela fala adaptada ao meio social. Vygotsky (1986), por sua vez, argumenta que, já que a “fala egocêntrica” origina-se da fala social, a sua incidência deve aumentar com o crescimento de oportunidade para a comunicação. Além disso, a “fala egocêntrica” diminuiria a sua prevalência por volta de 7 anos, mas poderia ser acionada novamente em qualquer idade diante de uma tarefa difícil. Todavia, Diaz (1992) observa que, se a presença de adultos é um regulador da atividade da criança, tal presença reguladora pode inibir a necessidade por auto-regulação e o uso de fala privada, o que é comprovado com resultados de pesquisas que apontam uma maior frequência de fala privada diante de pares do que diante de adultos ou professores, já que é mais provável que eles ajam como reguladores de sua atividade.

### **1.3 Dicotomia fala privada e fala social**

Uma discussão relevante para esta pesquisa é a relação que se estabelece entre fala social e fala privada, e a sua diferenciação. Conforme Diaz (1992), os estudos vygotksyanos parecem indicar que durante o desenvolvimento a fala privada pode ser claramente distinguida da fala social de acordo com os critérios de predicação, abreviação e subvocalização. Porém, pesquisas indicam que a distinção entre social e privado acaba por ser extremamente difícil já que a fala social também possui a função regulatória e a fala privada compartilha propriedades estruturais com a comunicação social (DIAZ; BERK, 1992; DIAZ, 1992).

Ao pesquisar as origens sociais da fala privada, Vygotsky (1978, 1986) buscou demonstrar a sua inicial falta de diferenciação da comunicação social em experimentos que desencorajaram a interação social. Vygotsky (1978, 1986) testou posicionar crianças em situações em que a vocalização e a ilusão de entendimento estavam ausentes, como na presença de crianças surdas ou falantes de outras línguas; em posição distante dos outros; em isolamento; ou só podendo cochichar com a introdução de um barulho alto. Verificou-se que, diante da eliminação da possibilidade de entendimento – uma característica da fala social –, o uso da fala privada diminuiu acentuadamente. Além disso, a fala privada aumenta com a acessibilidade de um parceiro em potencial. Em estudos experimentais do uso da fala privada no desenvolvimento do indivíduo, Vygotsky (1978, 1986) observou que a fala privada funde-se ao curso das ações da criança e revela a sua consciência sobre a situação e o processo do pensamento na busca pela resolução de tarefas. (VYGOTSKY, 1978, 1986; BERK; GARVIN, 1984; KOHLBERG et al., 1968; DIAZ; BERK, 1992; NEWMAN; HOLZMAN, 2002).

A relação intrínseca e complexa existente entre fala social e fala privada manifesta-se pela presença em ambas de estrutura dialógica (perguntas, diretivas e respostas) e predicação (resultante do conhecimento em comum sobre o tópico da conversa), e de um aumento em suas ocorrências pelo grau de proximidade de ouvintes.

Ademais, pesquisas demonstram que um enunciado pode ter ao mesmo tempo uma função social, de pedido de ajuda, e uma função cognitiva, de auto-regulação, como, por exemplo, em comentários e perguntas auto-dirigidas que demonstram dificuldades encontradas como “Eu não sei” e “Como é que se fala mesmo?” (VYGOTSKY, 1986, DIAZ, 1992).

Segundo Diaz (1992), para distinguir fala privada e fala social é preciso encontrar marcas observáveis da direção e da função da fala, partindo do que os dados trazem antes de uma categorização. Ainda, sugere-se começar com frases que são explicitamente dirigidas ao outro, isto é, frases que contém referências

explícitas a outra pessoa, como “olhe para isso, João!”; frases que são respostas a perguntas do outro; e frases que são acompanhadas por contato visual antes, simultaneamente ou depois da frase.

Pergunta-se: que implicações surgem para o estudo da fala privada e para a dicotomia fala privada/fala social quando esta, como se pode observar por diversos estudos, aparece quando o aprendiz se encontra na presença de outros, participando de uma tarefa colaborativa com objetivo em comum?

Conforme Dicamilla e Antón (2004), em um contexto de interação social torna-se opaca a identificação da fala privada, sendo esta pública, disponível a todos os ouvintes, apesar de exercer uma função privada. Já Ferreira (2000) propõe que as reflexões sobre fala privada devem abandonar a postura dicotômica e admitir a dialogia constitutiva do fenômeno. Acrescenta ser difícil a discriminação do que é função regulatória e função comunicativa, e o isolamento da fala social presente na fala privada e o privado contido no social. Assim, o próprio termo privado, dirigido apenas para si, possui falhas por não considerar a co-presença da função comunicativa e auto-regulatória que constitui a fala. Apesar disso, na análise de momentos em que a língua mediou a aprendizagem da LE, Ferreira marca a distinção entre privado, como processos cognitivos envolvidos na reformulação de frases, e social, como enunciados produzidos.

A sua pesquisa foca o uso da fala privada por aprendizes adultos iniciantes de inglês como LE em tarefas orais em sala de aula de curso livre de uma universidade federal. A coleta de dados foi feita a partir da observação e análise de quatro atividades orais em dupla, aplicadas pela professora da turma, três de “role-play” com termos e expressões já determinados para a sua substituição, e uma de descrição de vestuário de personagens. Ferreira critica o uso dessas tarefas pela professora, por não oferecerem grandes desafios aos aprendizes. Seria necessário, portanto, como estímulo à aprendizagem, a testagem de tarefas que promovessem a improvisação do uso da língua, desafiando os alunos a produzirem sentido na LE.



Smith (2007) procurou analisar a realização de jogos com dados e cartas que exigiam a produção de frases significativas com a utilização de aspectos da SL (advérbios, substantivos compostos, verbos no passado) por 18 pequenos grupos de falantes nativos de diferentes línguas, de 8 a 10 anos, aprendendo inglês no Ensino Fundamental no Reino Unido. Para a resolução das tarefas, os aprendizes tinham que acessar o seu conhecimento lingüístico, lidar com informações novas e conflitantes, experimentar e traçar hipóteses sobre a forma ou significado da SL. A participação trouxe indícios sobre o seu conhecimento lingüístico, o emprego e apropriação de novas criações no curso das tarefas.

Os resultados desse estudo problematizam a dicotomia fala privada e social com a análise da emergência da fala privada em sua função intrapsicológica, auto-regulatória, inserida em um contexto social de construção colaborativa que privilegia a função comunicativa da linguagem. Para Smith (2007), a fala privada é uma experiência ao mesmo tempo subjetiva e negociada, na qual os aprendizes buscam recursos de apoio na atividade interpsicológica para a resolução de problemas da construção do novo na SL. Em um contexto de trabalho em grupo, a ocorrência da fala privada pode ser interpretada como um pedido de ajuda ou sinal de falha a ser corrigida, recrutando apoio e atenção dos parceiros para a busca de alternativas.

Assim como uma atividade intrapsicológica auto-regulatória pode ter conseqüências interpsicológicas, o inverso também é verdadeiro. A fala social pode passar a exercer uma função privada assim que a resolução conjunta de um problema desencadear a ativação do espaço cognitivo do aprendiz que se apropria da produção coletiva para agendar as suas próprias batalhas e criar estratégias de ataque e transformação da língua como aprendizagem (SMITH, 2007).

#### **1.4 A teoria sociocultural aplicada à aprendizagem de SL/LE**

##### **1.4.1 Trabalho colaborativo e aquisição de SL/LE**

Sob a perspectiva sociocultural, os diálogos colaborativos que apóiam os aprendizes na realização de tarefas que estão além de seu nível de desenvolvimento atual são essenciais para que o desenvolvimento aconteça (VYGOTSKY, 1978, 1986; DIAZ; BERK, 1992). Uma questão que se coloca para o ensino de línguas é como oferecer aos aprendizes atividades que promovam ocasiões de aprendizagem que melhor fomentem o estabelecimento de relações entre forma e sentido, enquanto lidam com as anomalias da língua. Ademais, deve-se oferecer aos aprendizes também a prática de improvisar a expressão de suas idéias para alcançar uma maior competência comunicativa. A reutilização sistemática de tarefas parece ser um importante meio para a promoção deste crescimento (BYGATE et al., 2001).

Parte-se, portanto, da relevância de estudos sobre tarefas (BYGATE, SKEHAN, SWAIN, 2001; ELLIS, 2003) que estimulam a colaboração entre os aprendizes, em duplas ou em grupo, oportunizando ocasiões para a aprendizagem de LE através da negociação e reflexão sobre a sua própria produção. Consideram-se tarefas colaborativas tarefas comunicativas inseridas na sala de aula de LE que envolvem os aprendizes na compreensão, manipulação, produção e interação na LE, enquanto sua atenção está focada principalmente no significado e não apenas na forma lingüística. Essas tarefas oferecem ocasiões para a aprendizagem, tornando o conhecimento da LE relevante para que a comunicação aconteça (SWAIN, 2001; WESCHE; SKEHAN, 2002; LIMA; PINHO, 2007).

Conforme a “Hipótese da Interação” de Long (1996), o insumo compreensível pode levar à aprendizagem da SL/LE quando surge da negociação de sentido. A negociação de sentido se refere a momentos em que o andamento da conversa é suspenso para a solução de um mal-entendido causado por uma falha lingüística ou contextual. Portanto, a modificação no insumo como parte da interação faz com que ele se torne relevante para a aprendizagem, já que atua para resolver uma lacuna lingüística salientada pela produção (LONG, 1996; GASS; SELINKER, 2008). Nesse sentido, não basta só exposição ao insumo, mas também

que esse insumo seja produzido na interação com o professor ou colegas na resolução de problemas lingüísticos ou comunicativos.

O processo de aprendizagem mais eficaz resulta de atividades que promovam a reflexão sobre forma e sentido da SL/LE. A abordagem pedagógica que objetiva promover uma aprendizagem de produção e reflexão é chamada de “ensino com foco na forma”. De acordo com Long e Robson (1998) “o ensino com foco na forma” é uma abordagem baseada na “Hipótese da Interação” (LONG, 1996), teoria que critica a concepção de aquisição de SL como um processo puramente analítico de acumulação de partes discretas do sistema lingüístico em si ou um processo incidental e implícito, resultado apenas da exposição a um ambiente de insumo rico. O espaço fértil para o desenvolvimento lingüístico, conforme essa abordagem, é o da interação entre os aprendizes na realização de tarefas cujo objetivo primordial é o da comunicação da mensagem. Durante a interação, a ocorrência de problemas de compreensão e produção desencadeiam a negociação pelo sentido que traz o foco de atenção dos aprendizes para a forma da SL. As modificações da estrutura interacional resultantes dessa negociação tornam o insumo compreensível, permitindo um acesso facilitado a formas lexicais e gramaticais da SL até então desconhecidas, além de fornecer informação relevante sobre a relação entre forma e função lingüísticas (LONG e ROBINSON, 1998; PINHO, 2006).

O desenvolvimento da autonomia do aprendiz é, de acordo com Lima (2004), muito influenciado pelo jeito com que os professores de línguas organizam a prática do ensino-aprendizagem, incluindo como evento principal de sala de aula a provisão de *feedback* corretivo<sup>3</sup>. Muitos estudos indicam que o tratamento do erro fornecido pelos professores geralmente não promove o foco dos aprendizes em sua própria produção, perdendo, assim, a oportunidade de refletir sobre o uso da LE e negociar a correção de erros entre os seus pares.

---

<sup>3</sup> *Feedback* corretivo é considerado o movimento corretivo em que o professor fornece evidência negativa (a indicação de desvios na norma) ao aluno como resposta a sua produção.

O projeto de pesquisa dirigido por Merrill Swain (1985, 1995, 2000) reúne vários estudos com o objetivo de encontrar procedimentos de ensino que auxiliem os falantes nativos de inglês, alunos de imersão de francês, a atingir proficiência na segunda língua (SL). Para isso, investiga-se qual é a influência do output (produção) estendido e da interação na aprendizagem de SL, aplicando tarefas colaborativas que fomentem a percepção e a reflexão sobre a forma da língua entre os estudantes anglofônicos canadenses. Os resultados de sua pesquisa na sala de aula de imersão de Francês no Canadá mostrou que, após vários anos de sala de aula comunicativa com exposição a insumo rico, mas sem instrução explícita, os aprendizes conseguiram atingir certa fluência, mas quanto à acurácia permaneceram com uma produção muito aquém do esperado para níveis avançados. Swain percebeu que não só os alunos deveriam receber insumo compreensível, mas também oportunidades para a produção (output) na língua dentro de um ensino que equilibrasse foco na forma e no sentido.

Influenciada pela teoria sociocultural, Swain (1995, 2000) testou tarefas que promovessem a colaboração entre os aprendizes além do foco no sentido e na forma. Assim, nos traz o conceito de “diálogo colaborativo”, definido como a interação de apoio que se estabelece entre os aprendizes na realização de uma tarefa em que a língua media a aprendizagem da SL durante a resolução de falhas lingüísticas salientadas pela produção. Nessa relação dialógica, os significados são co-construídos, apropriados pelos indivíduos e reutilizados em tarefas posteriores. Através do diálogo colaborativo, os aprendizes co-constroem conhecimento lingüístico ao se engajarem não só em resolver problemas lingüísticos, mas também em superar dificuldades comunicativas. Buscando “fazer sentido”, os aprendizes focam a forma da língua, percebem lacunas em sua produção, formulam e testam hipóteses.

Pesquisas na área de aquisição de SL (ANTÓN; DICAMILLA, 1998; TURNBULL; ARNETT, 2002) apontam o uso da LM como instrumento mediador da interação e facilitador da aprendizagem em SL, principalmente entre aprendizes com baixa proficiência na língua alvo e que compartilham a mesma LM. Essa

relação entre uso da LM e nível de proficiência aparece reforçado na observação de que quando a composição de um texto não oferece nenhum desafio cognitivo para os aprendizes, o texto é criado diretamente na SL. Logo, a LM pode ser vista como recurso para a aprendizagem de SL/LE, pois os falantes podem traçar associações com o que já conhecem da língua (estrutura e funcionamento), comparando tanto o que é similar quanto o que é diferente. Na interação com tarefas que exijam um desempenho maior do que a competência atual, a LM pode aparecer para preencher uma lacuna, permitindo que a conversa flua e diminuindo o grau de dificuldade e frustração na realização de uma tarefa em SL/LE, além de atuar como instrumento de análise da LE enquanto produto na busca de estratégias para a solução de problemas.

### **1.5 Fala privada e trabalho colaborativo**

A fala privada, conforme Berk (1992), possui origens na fala social, segue o desenvolvimento até a internalização e aumenta com o grau de dificuldade da tarefa. A fala continua a ser um meio auto-regulatório através do desenvolvimento e tanto crianças quanto adultos continuam a externalizar o pensamento como recurso para atingir níveis maiores de domínio cognitivo.

Se o indivíduo é competente em uma dada tarefa, o uso da fala privada torna-se pouco necessário para obter sucesso e, assim que a tarefa tornar-se difícil, desafiando o seu nível atual de habilidade e competência, a fala privada é acionada na tentativa de dominar a tarefa. Se a fala privada for eficiente, o indivíduo chegará a uma maior habilidade, competência e domínio, e, com isso, não precisará mais usá-la como recurso cognitivo. Embora a linguagem seja importante, a auto-regulação se vale também de habilidades cognitivas adquiridas que permitem certo distanciamento do campo perceptual imediato para a análise de problemas e a comparação de soluções alternativas (VYGOTSKY, 1986; AZMITIA, 1992; DIAZ, 1992).

Diaz (1992) observa que a produção e a frequência de fala privada mostram-se sensíveis a manipulações experimentais, como tipo e dificuldade da tarefa assim como o contexto no qual é observada. E acrescenta que apesar da frequência da fala privada ser relativamente mais baixa em coletas experimentais do que em ambientes naturais, isso não deve desestimular pesquisadores em criar experimentos para estudar os diferentes usos e funções da fala privada.

A pesquisa de Azmitia (1992) analisa a relação entre conhecimento, fala privada e desempenho na tarefa com a aplicação de experimentos em que crianças de 4 a 6 anos devem construir estruturas a partir de modelos Lego em duplas e sozinhos. Os resultados desse estudo apontam que, embora o uso da fala privada esteja relacionado a dificuldades enfrentadas na realização imediata da tarefa, quando os indivíduos já conhecem o tipo de tarefa para se orientarem através das partes complicadas da solução, a fala privada pode estar associada ao aumento da acurácia na tarefa. Também, observou-se que os participantes que fizeram a tarefa em colaboração e depois individualmente produziram mais fala privada que aqueles que fizeram as tarefas sequenciais sozinhos, o que parece corroborar a perspectiva vygotskyana de que a regulação do outro leva à auto-regulação, além de que o seu uso pode servir para reduzir o estresse da perda do parceiro.

Uma maneira de aumentar a produção de fala privada é tornar a tarefa mais difícil, impedindo o uso direto de ferramentas para a solução de problemas. Com isso, o uso emocional da linguagem aumenta, assim, como os esforços para atingir uma solução, e a fala para si revela a sua relação próxima com a fala para o outro (VYGOTSKY, 1978). O aparecimento de fala privada indica que os aprendizes estão participando ativamente no processo de aprendizagem. Nesse processo, a fala privada expressa, portanto, a apropriação cognitiva de estratégias de autocontrole oferecidas pela interação com o outro e a busca pelo aperfeiçoamento do desempenho do aprendiz de SL para alcançar um objetivo (VYGOTSKY, 1986).

Dicamilla e Antón (2004) analisaram a fala de estudantes universitários de espanhol, falantes nativos de inglês, na produção em duplas de composições na SL.

Observaram que a fala privada permitiu que os aprendizes focassem a tarefa em momentos de desafio cognitivo e tivessem um distanciamento psicológico das formas problemáticas a resolver, adquirindo, com isso, um maior controle sobre o seu desempenho e a própria tarefa. No desafio de construir novas idéias na SL, os alunos fizeram buscas lexicais, perceberam discrepância em suas produções indicando a saliência de falhas em seu conhecimento, e traçaram hipóteses e testaram novas formas lingüísticas. Além disso, houve o uso da repetição na fala privada como meio para focar a atenção sobre uma forma de onde partir para continuar a construção de sentido na SL. Assim, a fala privada disponibilizou aos falantes a abertura de um espaço privado de atuação construtiva sobre a língua enquanto processo e produto. Em pontos críticos da tarefa em que novas idéias precisam ser geradas, a “língua para pensar” pode revelar como os aprendizes trabalham na tarefa e qual é a língua empregada. Durante a tarefa de construir um texto em espanhol, houve ocorrências de fala privada em que os estudantes fizeram uso da versão em inglês (LM) do que havia sido produzido até então como apoio para pensar e criar conteúdo novo na SL. Assim, houve a distinção entre língua do texto (espanhol) e língua da tarefa (inglês) (DICAMILLA; ANTÓN, 2004).

Pesquisas sobre o uso da repetição no discurso de aprendizes adultos de segunda língua apontam que a repetição oportuniza aos falantes uma maior produção na língua enquanto formulam o que irão dizer em seguida. Além disso, a repetição parece facilitar a compreensão, já que oferece uma fala menos complexa, ao mesmo tempo em que estabelece uma conexão com o discurso anterior. O uso de palavras, frases e orações oferecidas pelo interlocutor fomenta a concordância entre os aprendizes, ocasião necessária para que a ZDP aconteça. Além disso, a repetição pode levar ao estabelecimento de afiliação entre os aprendizes, a partir da mostra de envolvimento e aceitação das contribuições do outro. A auto-repetição serve, ainda, para que o falante mantenha seus turnos, quando sofre interferência do interlocutor. Pode também ser meio para o reparo da própria produção, além de promover a coesão de seu discurso, característica importante para que o falante se torne um

participante discursivo ativo (RYDLAND e AUKRUST, 2005; DUFF, 2000; PINHO, 2006).

Na interação em pares, Duff (2000) entende que a repetição é usada como indicador de que o falante percebeu e selecionou pontos do discurso do interlocutor a fim de reutilizá-los futuramente. Os dados observados em sala de aula mostraram que a repetição foi usada para direcionar a atenção dos aprendizes para conceitos-chave ou formas lingüísticas, especialmente se não estavam ouvindo; para corrigir ou aceitar a contribuição de um aluno; e para promover uma coesão discursiva. Com a repetição, os aprendizes podem ouvir diferentes ocorrências de um termo potencialmente problemático, articular o termo e sentir-se parte de um grupo em sintonia com o processo de aprendizagem (DUFF, 2000; PINHO, 2006).

Lantolf e Thorne (2006) discutem como os aprendizes de SL empregam a língua para regular a sua atividade mental, e até que ponto continuam a funcionar através da LM. Os autores fazem a importante distinção entre a mediação que usa as formas da SL, e a que se organiza pelo seu significado. Desse modo, pode-se inferir sobre o quanto outras línguas além da LM podem ser usadas na regulação da atividade mental do indivíduo.

Em Frawley e Lantolf (1985), a análise da narração de uma história em figuras por falantes nativos e de SL revelou que, enquanto os aprendizes de SL fizeram uso de formas da língua alvo, não empregaram conteúdo semântico e gramatical apropriado na SL, pois a produção de uma narrativa coerente ofereceu grandes desafios cognitivos.

O fato de que os falantes podem usar a SL socialmente não implica que conseguem empregá-la para regular a sua atividade cognitiva. Apesar de ter origens na fala social, a função psicológica da fala leva tempo para se desenvolver (LANTOLF, 2006). Centeno-Cortés e Jiménez-Jiménez (2004) observam que os estudantes em sua fala privada voltam para a LM quando o processo de raciocínio na SL torna-se muito complexo para o aprendiz manter. Observa-se, assim, que os aprendizes com baixo nível de proficiência compreendem palavras em SL



acessando a memória conceitual através da LM (associação de palavras), enquanto que os aprendizes mais proficientes não precisam mais do apoio desta para chegar ao significado da SL.

Yamada (2005), buscando novo *insight* sobre a natureza da “eficiência da tarefa” (eficiência comunicativa para os resultados da tarefa), relaciona o processo de comunicação na SL aos resultados de uma tarefa dada às duplas de alunos japoneses universitários de inglês que deveriam completar um mapa na SL. Para isso, baseou-se no conceito de teoria da atividade, que compreende tarefas orientadas para um objetivo, um meio para analisar as relações entre o desenvolvimento da mente e do comportamento social. Conforme a autora, o estudo do uso da língua precisa tratar tanto dos processos cognitivos dos interlocutores quanto dos processos sociais de interação com o meio ambiente e comunidade. Desse modo, parte para a análise da fala privada para verificar como os interlocutores tomam decisões (processos cognitivos) para atingir o objetivo da tarefa (processos sociais). De acordo com a natureza assimétrica do processamento cognitivo da LM e da SL, os resultados mostraram diferentes usos das línguas, sendo que os meta-comentários em japonês surgiram para solucionar processos dialógicos problemáticos, indicando que os aprendizes precisaram da LM para pensar a tarefa. Já a fala privada em inglês foi usada para assimilar as informações problemáticas na base de conhecimento para focar em sua solução, motivada pelo objetivo de produzir sentido na interação com o outro em inglês.

Aprendizes adultos de SL engajados em atividades comunicativas passam a usar a fala privada como meio para ganhar controle sobre a tarefa, sobre si mesmos e sobre a situação em que a tarefa está envolvida. Em suas tentativas de auto-regulação, os aprendizes usam as estratégias cognitivas oriundas do desenvolvimento da auto-regulação na infância, as quais, através do acesso contínuo, permanecem disponíveis por toda a ontogênese. A fala privada surge da necessidade que os aprendizes de SL têm de impor ordem a uma tarefa, falando e identificando-a (FRAWLEY; LANTOLF, 1985, 1997). Donato (2000) vem mostrar que as atividades coletivas de aprendizagem de SL oferecem a oportunidade para

observar a fala privada do adulto, que de outra forma permaneceria oculta. Nesse processo auto-regulatório, os aprendizes adultos podem passar pelas etapas de (i) regulação do objeto, evidenciado por reações diretas às figuras ou descrições destas; (ii) regulação pelo outro, qualquer elocução com forma dialógica como perguntas auto-dirigidas; e (iii) auto-regulação, meta-comentários mostrando que o sujeito entendeu ou superou uma dificuldade inicial como em “Ok. Now I know” (“agora eu sei”) ou “I did it” (“Consegui”).

McCafferty (1994) aponta que a fala privada no contexto de inglês como SL exerce também uma função afetiva como, por exemplo, em expressões do tipo “I did”, que demonstram alívio ou prazer, e “I can’t do it”, que indicam ansiedade e insegurança, servindo como suporte emocional que promove distanciamento psicológico e autocontrole diante do estresse gerado pela tarefa.

Na ocorrência de fala privada em situações de tarefas em grupo, verificou-se também que os estudantes falam para eles mesmos para orientar a sua própria atividade enquanto parecem ignorar o que os outros dizem, ou sussurram para si quando tentam resolver problemas postos pela tarefa. Há também sussurros auto-direcionados de diretivas (“wait!”, “espera!” em português), negação (“no”, “não” em português), perguntas com referentes omitidos (“how do I say that?”, “como digo isso?” em português), repetições de formas novas e difíceis na SL e as suas traduções na LM, além de expressões afetivas como (oh) e enunciados de abertura e fechamento (Let’s see/ ok, “vamos ver/ok” em português). Nesses estudos, a fala privada parece ter sido estimulada pelo contexto social por promover a construção de conhecimento lingüístico e a sua internalização pelos participantes (DICAMILLA; ANTÓN, 2004; SMITH, 2007; WINSLER et al., 2000). Verificou-se, portanto, que a fala privada serviu para focar a atenção dos aprendizes sobre a produção, servindo como ponte para a construção de novas hipóteses e testagens sobre a SL, prolongando a disponibilidade da língua a ser trabalhada e contrastando com o resultado de novos acessos ao próprio conhecimento (SMITH, 2007).

A internalização das características de uma SL observada na fala privada tanto de crianças quanto de adultos acontece geralmente por meio da imitação de novas formas lingüísticas fornecidas pelo insumo (LANTOLF, 2006). Para Vygotsky (1987), a imitação é uma atividade natural, complexa e potencialmente transformadora, além de ser fonte para o desenvolvimento de todas as características da consciência na criança. Se a imitação que acontece na fala privada revela o processo de aquisição da língua em tempo real, torna-se necessário estabelecer relações entre o que acontece na fala privada e na fala social subsequente (LANTOLF, 2006).

A pesquisa de Saville-Troike (1988) observou nove crianças asiáticas na presença de colegas falantes nativos de inglês na sala de aula como SL. Nessa pesquisa, para a identificação de exemplos de fala privada, usou-se como critério a fala que era produzida em volume baixo, não era acompanhada por contato de olhos, e não apresentava a expectativa de ser respondida. A análise dos dados revelou que seis destas crianças produziram fala privada em inglês, manifestando vários aspectos do comportamento imitativo: a repetição das elocuições dos outros; recordação e prática; criação de novas formas; a prática da expansão e substituição; e treinamento para a comunicação pessoal. Essa fala privada serviu ao objetivo imediato de internalizar o repertório de SL e ao objetivo a longo prazo de permitir a sua participação na nova comunidade discursiva.

Winsler et al. (2000) investigou a variação contextual e de idade no uso da fala privada em grupos de 28 crianças de 3 e de 4 anos no espaço “natural” da pré-escola nos Estados Unidos. Na sala de aula construtivista em que os alunos tinham a liberdade e o incentivo de explorar o ambiente, observou-se três contextos de sala de aula: o período de atividade com o grande grupo, com leituras e cantos; período de atividades auto-selecionadas, nas quais os alunos podiam escolher jogar dentre uma série de atividades; e período fora no *playground*. Ainda, analisou-se o contexto social das crianças – sozinhas (quase um metro de distância de alguém ou sem interação), com o(s) par(es), ou com a presença do professor –, a natureza direcionada a um objetivo das atividades, e se as atividades se estenderam ou não.

As falas das crianças foram classificadas em fala social, fala privada e sem fala. A fala social foi definida como qualquer verbalização que busca a comunicação com outro indivíduo indicada pela presença de um nome ou pronome referente, um olhar fixo ao outro durante a fala, um toque físico no outro, uma conversa ou um episódio de tomada de turno. Toda a verbalização sem tais marcas, incluindo murmúrios inaudíveis e movimentos de lábios silenciosos foram considerados fala privada. De acordo com tal classificação, não seria possível a presença de fala privada dentro de um diálogo colaborativo, sendo considerada uma tomada de turno. Ainda, Ferreira (2000) argumenta que o contato visual não indica claramente a função da fala. O falante pode olhar para o interlocutor, dirigindo sua fala a ele (função social), mas a fala também pode estar sendo dirigida apenas a si mesmo (função privada).

Os resultados mostraram que as crianças eram mais suscetíveis à fala privada quando sozinhas, ou na presença de pares, do que na presença de um adulto. Uma explicação para isso é que a presença do professor pode ter significado a possibilidade de intervenção e regulação pelo outro, inibindo a necessidade dos aprendizes se responsabilizarem pelo seu desempenho na tarefa. A fala privada dos alunos de 4 anos ocorreu de forma mais sistemática e seletiva, relacionada ao contexto de sala de aula e aos tipos e duração das atividades, em comparação com os aprendizes de 3 anos que foram mais influenciados pelos contextos imediatos do que pelas próprias atividades. Desse modo, os aprendizes de 4 anos “pensaram em voz alta” nas atividades auto-selecionadas, direcionadas a um objetivo, e que se mantiveram por mais tempo, do que em atividades rápidas, livres e sem foco (WINSLER et al., 2000). Com base em resultados de estudos anteriores, os autores consideram que o uso da fala privada é maximizado em situações em que há a necessidade de autocontrole e relativa ausência de regulação ofertada pelo outro.

De acordo com Smith (2007), a fala privada é uma tentativa verbal de auto-regulação do aprendiz durante a resolução de uma tarefa, distinta da comunicação interpessoal, com a qual, geralmente, compartilha o mesmo espaço, e resulta da difícil busca de fazer sentido, tanto na LM quanto na SL.

Conforme John-Steiner (1992), a fala privada nos adultos é pouco freqüente, mas, assim como nas crianças, revela o papel da linguagem para a resolução de problemas. A sua pesquisa analisa o uso da fala privada espontânea por estudantes de graduação de inglês em atividades de lazer como uma aula de artesanato. Em seus dados, observou-se o uso da fala privada no acompanhamento de uma nova atividade, fornecendo auto-expressão e alívio.

A pesquisa da fala privada de aprendizes adultos no contexto de instrução com foco na forma trouxe relevantes descobertas para a área de ensino e aprendizagem de SL. A análise da fala privada com foco na língua revelou que os alunos possuem uma agenda própria do que aprender que nem sempre coincide com o objetivo pedagógico imediato do professor. Além disso, os aprendizes podem responder ao feedback corretivo do professor sendo dirigido a eles ou não, tanto em público quanto, e até mais, através da fala privada (LANTOLF, 2006).

De Courcy (1993), em seu estudo sobre o comportamento de alunos secundaristas australianos em uma sala de aula de imersão de francês, mostrou que os estudantes estavam produzindo fala que não era dirigida à professora nem aos colegas. Quando um aluno respondia publicamente as perguntas da professora, outros alunos também respondiam, mas de forma privada na SL. Quando questionados em uma entrevista posterior sobre os motivos de usar a fala privada, os aprendizes responderam que esta servia para reforçar a resposta de alguém; proteger a face, evitando falar em público uma resposta possivelmente errada; fazer sentido à pergunta feita pela professora; e ganhar prática, usando a língua.

Já Ohta (2000), trabalhando com aprendizes de japonês em tarefas em duplas e em contextos instrucionais, relata que a fala privada surgiu mais na situação em que os alunos tiveram maior liberdade de atuação em um espaço cognitivo privado sem a pressão da interação com o grande grupo. Todavia, as tarefas coletivas eram de natureza gramatical, o que pode não ter oferecido desafio cognitivo para os estudantes. Por sua vez, DiCamilla e Antón (2004) destacam que a ocorrência de fala privada em contextos de interação pode estar associada à

variabilidade da tarefa que, por sua vez, relaciona-se com o grau de dificuldade que oferece dependendo das habilidades individuais dos aprendizes.

Conforme Lantolf e Thorne (2006), pesquisas sobre o uso da fala privada em sua função de internalização e mediação devem coletar dados não só em contextos de imersão de SL, mas também em ambientes com orientação comunicativa para a resolução de tarefas em LE sem a intervenção do professor.

Pinho e Lima (2007) investigaram evidências de fala privada no diálogo de duas duplas de alunos universitários, aprendizes adultos de nível intermediário de inglês como LE, em que os participantes deveriam criar uma narrativa oralmente e por escrito com base em uma série de figuras sem ordem pré-determinada (retiradas de SWAIN; LAPKIN, 2001). Os resultados desse estudo revelaram momentos propiciados pela tarefa colaborativa em que os aprendizes fizeram uso da fala privada diante do desafio de fazer sentido na construção de uma narrativa em LE. A fala privada nos seus estágios de regulação do objeto e do outro serviu como meio para a organização, o ensaio e o controle de seu comportamento verbal, expandindo os seus espaços cognitivos e servindo como apoio interior para que a competência superasse o desempenho. Outra função sugerida pelos dados foi a afetiva, na qual a fala privada foi usada para a liberação da ansiedade e insegurança no aprendiz, servindo como suporte emocional necessário para a continuação da tarefa. Assim, o indivíduo adulto atuou na sua própria zona de desenvolvimento proximal em um processo de auto-andaimento, no qual a linguagem exerceu a sua função cognitiva, recuperando a sua função comunicativa.

Uma área recente de investigação dentro da teoria sociocultural e aprendizagem de SL analisa como algumas formas de gestos podem, assim como a fala, mediar e regular o pensamento. Os gestos seriam movimentos realizados pelas mãos, podendo ser divididos em gestos dêiticos, usados para apontar para objetos no mundo; icônicos, que simulam a forma de objetos; e metafóricos, que representam idéias abstratas. Segundo esses estudos, a conceituação de gestos não contempla expressões faciais, mas pode-se pensar que estas teriam funções

equivalentes no acompanhamento da fala privada. De acordo com Lantolf (2006), falantes de SL parecem utilizar gestos em sincronia com a fala no esforço de acessar o léxico da SL e manter o foco nas propriedades formais dos enunciados. O estudos apontam que os gestos estão relacionados não só com o aspecto comunicativo em situações de conversas, mas também com o comportamento verbal intrapessoal (LANTOLF, 2006; LEE, 2008).

A pesquisa de Lee (2008) procurou analisar quais tipos de gestos acompanham a fala privada além das função dialógica (comunicativa) e auto-regulatória (cognitiva) que os gestos desempenham para a mediação da aprendizagem de inglês como SL. Para isso, sete alunos coreanos de nível avançado de inglês foram gravados em áudio e em vídeo estudando sozinhos textos e apontamentos para um exame de biologia. A análise dos momentos de leitura em voz alta revelou o uso de gestos em sincronia com a fala privada. Juntamente com a fala privada, gestos como aceno de cabeça, batidas com a caneta ou dedo, apontar com o dedo e outros movimentos cinéticos foram usados para ilustrar conceitos abstratos e processos na biologia. Esses gestos desempenharam uma ajuda importante em sua função de comunicação intrapessoal, em que os estudantes foram os seus próprios professores na difícil tarefa de compreender a leitura dos textos e sanar as suas dúvidas. Além disso, o inglês não foi somente um instrumento de mediação, mas também um objeto de aprendizagem, sendo empregado para aprender a matéria – biologia – compreender os textos escritos e organizar a memória.

### **1.6 A relevância de estudar a fala privada para a aprendizagem de LE**

A teoria sociocultural traz, pois, para o ensino e aprendizagem de SL/LE, uma perspectiva mais unificada na qual professor e aprendizes são vistos como participantes ativos, e a aprendizagem como um desafio colaborativo. As realizações dos aprendizes de segunda língua não são produto apenas da aptidão, *background*, e motivação individual, mas também dependem da estrutura social e

lingüística nas quais a sua aprendizagem acontece. Desse modo, a escolha de quais atividades aplicar em sala de aula e como prover suporte possui grande importância para o sucesso educacional de nossos alunos (GIBBONS, 2002; PINHO, 2006).

A análise e a compreensão do uso da fala privada como resposta dos aprendizes à metodologia empregada em sala de aula podem servir como instrumento avaliativo dos educadores. A fala privada de crianças e adultos oferece indícios de seu pensamento, processamento, emoções, processos motivacionais, estratégias de resolução de problemas, e a emergência de habilidades metacognitivas. Ademais, como os aprendizes estão mais propensos a produzir fala privada na ZDP, trabalhando com objetivos desafiadores, mas alcançáveis, a fala privada pode servir como medida para avaliar se as atividades propostas oferecem o nível de dificuldade apropriada (WINSLER et al., 2000).

A fala privada em uma tarefa colaborativa de produção de SL/ LE pode ser analisada como a busca interna pela superação de um nível de competência que não mais atende às necessidades comunicativas do fazer-se entender. A fala privada pode revelar que o aprendiz, durante a realização de uma tarefa colaborativa, passa por um processo interno de resolução de falhas em seu sistema lingüístico. As deficiências lingüísticas são salientadas pela produção da SL/LE, que é promovida pela interação com o seu parceiro. Com isso, o indivíduo atua em seu próprio espaço cognitivo, utilizando a linguagem como mediadora para o crescimento intelectual. Ao olhar-se para os esforços cognitivos do aprendiz em sua interação consigo, pode-se observar também um processo de aprimoramento de seu desempenho para o alcance de uma competência superior, dando indícios da aprendizagem em andamento.



## Capítulo 2

### **O ESTUDO DESENVOLVIDO**

O presente estudo busca entender o papel da fala privada na aprendizagem de inglês como LE, a partir de evidências de uso da fala privada por aprendizes adultos de inglês como LE engajados na realização de uma tarefa colaborativa. A tarefa escolhida foi a tarefa “Quebra-cabeça” (de Swain e Lapkin, 2001), que consiste na construção de narrativa com base em figuras, por promover foco no sentido e foco na forma.

Para a pesquisa, foram selecionadas duas turmas de nível iniciante e pré-intermediário de inglês de um curso de línguas como programa em extensão promovido por uma universidade federal. Esse curso de línguas se utiliza de uma abordagem comunicativa de foco na forma para o ensino de línguas estrangeiras, em que a gramática da língua deve servir como complemento para o foco no sentido em eventos comunicativos similares a situações práticas e reais do dia-a-dia.

A sala de aula que foi utilizada para o estudo faz parte de um prédio da universidade que é equipada com um computador e uma mesa para uso do professor, data-show e ar-condicionado. Para os alunos, há cadeiras com apoio lateral. Durante a aula de inglês, os alunos posicionavam-se geralmente em semi-círculo.

#### **2.1 Tarefa**

Na tarefa “Quebra-cabeça”, os aprendizes devem ordenar uma história em figuras sem ordem pré-determinada e contar a história, primeiro, oralmente e, depois, por escrito. As figuras levam letras como recurso para a sua ordenação. O

desafio que a tarefa apresenta aos aprendizes de LE é o de co-construir uma narrativa que faça sentido, tendo como ponto de partida o conhecimento prévio individual e compartilhado em dupla sem ajuda de dicionários, material didático ou professor. A ausência da pesquisadora na sala teve como pretensão afastar qualquer influência inibitória sobre a produção de fala privada. E não foi estipulado um tempo para a tarefa acabar, respeitando, assim, o ritmo de cada dupla.

Nesse sentido, a tarefa “Quebra-cabeça” oportuniza aos alunos confiar em si mesmos em situações em que devem aplicar conhecimentos adquiridos, negociar e improvisar para a resolução de problemas. A produção na LE, conforme Swain (1985, 1995, 2000), leva os aprendizes a perceber falhas e dificuldades em expressar os pensamentos através da língua. A percepção de que há uma distância entre o que conseguem fazer e o que só conseguiriam com auxílio promove o apoio mútuo entre os aprendizes na testagem de hipóteses e alternativas para solucionar os problemas que surgem. E, com isso, espera-se que essa tarefa colaborativa desafie os aprendizes a pôr em xeque os seus conhecimentos e experiências sobre a LE, revelando processos cognitivos com a solução de falhas na produção através da fala privada.

## **2.2 Perfil dos participantes**

Os participantes são 14 alunos de duas turmas de inglês de nível iniciante e pré-intermediário, com idades entre 32 e 54 anos, sendo que há duas duplas do gênero feminino e duas mistas na turma 1, e uma dupla do gênero feminino e uma mista na turma 2. Os níveis de proficiência dos aprendizes, iniciante e pré-intermediário, foram considerados a partir da classificação feita pelo próprio curso de línguas e das observações da pesquisadora como professora das turmas. A grande maioria (9) dos alunos possui escolaridade superior completa e teve contato com a língua estrangeira na escola regular. Os alunos da turma 1 estudam inglês no Curso de Línguas há um semestre e meio (9 meses) e os demais há dois semestres e meio (15 meses).

Como professora do curso em questão, pude verificar que o perfil dos participantes se diferencia do restante da maioria dos alunos, universitários com idade que varia dos 16 aos 30, sem estabilidade financeira. Outro diferencial é que os participantes desta pesquisa são funcionários da universidade e gozam de um convívio muito próximo entre si fora de sala de aula, o que se reflete dentro de aula na natureza colaborativa de suas interações.

No questionário aplicado no estudo piloto para traçar o seu perfil, os participantes afirmaram que estudam a LE por essa ampliar as suas possibilidades profissionais e pessoais, e pelo prazer em aprender outra cultura e de se comunicar em outra língua. Em sala de aula, gostam de atividades de conversação em dupla e atividades de leitura e de interpretação de textos. Aplicam os conhecimentos da LE no trabalho e para se comunicar e navegar na internet. E desejam dominar o idioma para ter fluência na conversação e poder compreender bem textos escritos e assistir filmes estrangeiros sem legenda.

### **2.3 Estudo piloto**

O estudo piloto foi realizado em aula com todos os alunos com o objetivo de fazê-los se acostumarem com o tipo de tarefa, com os gravadores e com a câmera filmadora. Antes da tarefa, os alunos responderam individualmente a um questionário para traçar o seu perfil<sup>4</sup>. O questionário utilizado foi elaborado pelos professores do Curso de Línguas e é, normalmente, aplicado nas turmas no início de cada semestre para que se possa conhecer os alunos de cada língua. Assim, aproveitou-se desse instrumento abrangente para retirar informações sobre os aprendizes relevantes para os objetivos deste estudo.

Foi aplicada a tarefa “Quebra-cabeça”, em duplas, pouco distantes uns dos outros, em semi-círculo. Foram apresentadas duas histórias<sup>5</sup> em figuras para cada

---

<sup>4</sup> ANEXO 1.

<sup>5</sup> ANEXO 2 e 3.

turma. Cada dupla recebeu um gravador com instruções de como manuseá-lo. Uma câmera filmadora foi colocada na frente da turma e a professora permaneceu na sala fazendo anotações e procurando não manter contato visual com os participantes.

Após o término da tarefa, os participantes responderam em duplas um questionário<sup>6</sup> sobre as suas percepções sobre a tarefa que haviam realizado: o que haviam achado de positivo e negativo na realização da tarefa, quais dificuldades haviam enfrentado e o que fizeram para solucioná-las, e o que haviam aprendido com a tarefa. Esse questionário teve o propósito de motivar os alunos a refletir sobre as ações e dificuldades que a realização da tarefa proporcionou e o papel da tarefa para a sua aprendizagem.

### 2.3.1 Dados coletados no estudo piloto

Nesse piloto, as gravações não puderam ser aproveitadas devido a problemas técnicos com os gravadores e a impossibilidade da filmadora, por ser única, acompanhar todas as duplas em execução durante a tarefa.

Contudo, as respostas dos alunos ao questionário oportunizaram a observação de suas reações com relação à tarefa, informações relevantes para uma nova aplicação do mesmo tipo de tarefa no estudo principal. A maioria dos alunos considerou a tarefa positiva por desafiá-los a buscar a colaboração dos colegas na tentativa de expressar suas idéias em inglês de forma correta, aplicando o que foi aprendido mesmo sem a ajuda do dicionário. Ademais, através da tarefa os alunos disseram poder observar o que já haviam visto (gramática e vocabulário) e conseguiam produzir na LE, bem como as suas fraquezas.

Segundo os respondentes, a dificuldade em dominar a língua, o medo de errar diante do gravador e a frustração gerada pelos erros cometidos e, algumas vezes, pela falta de entendimento, foram os pontos negativos da tarefa. Os

---

<sup>6</sup> ANEXO 4.

participantes disseram, ainda, enfrentar dificuldades principalmente com a falta de vocabulário, o sentimento de dependência do dicionário, a colocação do tempo verbal, o uso da preposição, do artigo e do pronome, além do esforço para buscar dar seqüência à narrativa. Para resolver essas dificuldades, os aprendizes disseram unir forças e o conhecimento através do diálogo e buscaram palavras sinônimas para substituir as que não sabiam.

Por fim, os alunos disseram ter aprendido a montar uma história através de figuras, a usar as palavras sem medo de errar, a organizar o que já sabiam para achar soluções no momento das dúvidas, e perceberam a necessidade de estudar mais fora de sala de aula.

Pode-se concluir a partir da perspectiva dos participantes que a tarefa “Quebra-cabeça” ofereceu certa dificuldade para a sua realização, desafiando-os a mobilizar o conhecimento prévio da língua e buscar apoio mútuo para a construção de soluções para problemas encontrados. Assim, esse tipo de tarefa parece ter um potencial de atuação na ZDP dos aprendizes adultos, tornando a sua aplicação relevante para o presente estudo.

## **2.4 Estudo principal**

Na semana seguinte à aplicação do piloto, foram marcados horários diversos em que as duplas realizaram a tarefa uma a uma sem a presença da pesquisadora na sala de aula. Cada turma recebeu histórias<sup>7</sup> diferentes que exigiam mais conhecimento de vocabulário que as do estudo piloto.

As duplas foram posicionadas no foco central da câmera filmadora em uma mesa maior e os dados foram coletados também com o auxílio de gravador de áudio. Antes do início da tarefa, a pesquisadora enfatizou aos participantes que dessem mais atenção à parte oral do que à escrita. Não houve qualquer orientação

---

<sup>7</sup> ANEXO 5 e 6.

com a intenção de fazer os aprendizes falarem o que estavam pensando, pois isto poderia impossibilitar a visualização da fala privada como reação “natural” à tarefa e aos seus desafios.

Terminada a tarefa, a pesquisadora questionou as duplas em uma entrevista semi-estruturada<sup>8</sup> sobre suas percepções quanto à tarefa, o que sentiram dificuldade e o que haviam aprendido. Ademais, os alunos foram indagados se lembravam de momentos em que haviam “pensado em voz alta” (fala privada) e, se sim, em que circunstâncias essa fala havia surgido.

Uma semana depois, houve uma sessão reflexiva em que cada dupla pôde assistir ao vídeo de sua participação e produção oral e escrita na tarefa “Quebra-cabeça”, sem a presença da pesquisadora na sala. As duplas foram instruídas a assistir ao vídeo e fazer comentários sobre a sua produção e quais alterações poderiam ser feitas. Após essa atividade, os aprendizes deveriam olhar para o texto que haviam escrito e fazer o mesmo. Esse diálogo reflexivo foi gravado em áudio e vídeo. Ao final da sessão reflexiva, a pesquisadora conversou com as duplas em uma entrevista semi-estruturada sobre como havia sido a tarefa de analisar a própria produção.

Os dados dos diálogos foram transcritos e analisados em busca de evidências de fala privada. Após a observação dos diálogos, considerou-se fala privada a fala auto-dirigida (perguntas, diretivas, respostas, comentários e exclamações) na qual o falante não mantinha contato visual com o seu parceiro e, geralmente, diminuía o volume da voz. A partir disso, procurou-se observar: a forma, o conteúdo e a função da fala privada produzida; que papel a fala privada desempenhou para o andamento da tarefa; em quais processos de mediação do comportamento cognitivo e social a fala privada atuou; e evidências de estruturas adquiridas bem como de estruturas que ainda não foram internalizadas.

---

<sup>8</sup> A entrevista baseou-se no questionário do ANEXO 4.

Além disso, as entrevistas após as tarefas foram analisadas para investigar a perspectiva dos participantes sobre a tarefa, as dificuldades enfrentadas, o que aprenderam, e, principalmente, qual a percepção que possuíam sobre as instâncias em que “pensaram em voz alta”. A sessão reflexiva foi examinada, buscando observar como os participantes examinariam e alterariam as suas próprias produções.

## Capítulo 3

### ANÁLISE DOS DADOS

Parte-se da teoria sociocultural e de sua aplicação na aprendizagem de SL/LE para fazer a análise de evidências de fala privada na realização da tarefa colaborativa “Quebra-cabeça” por 7 duplas de aprendizes adultos de um curso de línguas em extensão de uma universidade federal. Busca-se investigar a forma, conteúdo e função da fala privada para a auto-regulação dos indivíduos e a sua relevância para a realização da tarefa. Também, pretende-se observar a perspectiva dos aprendizes sobre a tarefa realizada, as dificuldades enfrentadas e o uso da fala privada.

A análise focará, primeiramente, o trabalho colaborativo das 4 duplas da Turma 1, de nível iniciante. A história em figuras que receberam foi retirada de Swain e Lapkin (2001).

#### 3.1 Turma 1

##### 3.1.1 Dupla 1

A dupla 1 é formada por Lara<sup>9</sup> e Leo e realizou a tarefa em 19 minutos, sendo que aproximadamente 3 minutos para a primeira parte, em que os participantes deveriam ordenar as figuras. Os dados demonstram diversos momentos de uso da fala privada como recurso cognitivo, afetivo e social, sendo que a maioria dessas ocorrências localizam-se na segunda parte da tarefa, em que deveriam escrever a narrativa. Isso parece indicar que a dupla 1 sofreu dificuldades na tarefa de produzir em LE, principalmente no texto escrito, responsabilizando-se tanto individualmente quanto coletivamente pela resolução de falhas salientadas

---

<sup>9</sup> Usam-se aqui nomes fictícios para proteger a identidade dos participantes desta pesquisa.



pela produção. O diálogo entre os participantes foi colaborativo já que houve negociação na construção conjunta de sentido na LE e compartilhamento do domínio da conversa. Na segunda parte da tarefa, Lara tomou a responsabilidade de passar para o papel a narrativa.

No excerto 1, a dupla 1 está tentando ordenar as figuras e construir a narrativa. Pode-se observar que Leo produz um meta-comentário com função afetiva (MACCAFFERTY, 1994) que indica certa insegurança, ansiedade e frustração sobre a dificuldade da dupla de mobilizar o conhecimento da LE, no caso, de vocabulário, e de entender e ordenar a história, e de função auto-regulatória (DONATO, 2000) de alívio emocional para aumentar a concentração na tarefa. Logo após a ocorrência de fala privada, Leo, que não deixou de estar participando do diálogo, mas concentrado, completa a elocução de Lara, produzindo a versão em inglês de “tentar desligar”. Verifica-se também que a LM está servindo como recurso para pensar sobre a LE, a língua do texto. Diante da fala privada externada por Leo, Lara não esboça nenhuma reação direta continuando a tentar entender as figuras.

1.<sup>10</sup>

Lara: é uma pena? como é que é pena?

Leo: ah mais tem essa outra aqui ó.

Lara: ah ele tentou desligar.

Leo: **ah que dificuldade. ((fica olhando para baixo))**

Lara: ela né. sei lá ela. She, ( )

Leo: turn off a clock né. tentou desligar.

Durante a parte escrita, houve o maior número de ocorrências de fala privada, indicando que esta parte ofereceu maiores desafios cognitivos. Em 2, percebe-se que Lara, diante da fala do parceiro, “your clock” (“seu relógio”), emprega a fala privada, que toma a forma de uma seqüência de pergunta, resposta e

---

<sup>10</sup> Convenção para transcrição adaptada de ATKINSON, J. M.; HERITAGE, J. *Structures of Social Action: Studies in Conversation Analysis*. Cambridge: Cambridge University Press. 1984. Vide ANEXO 6.

auto-reparo, em que consegue através da LM selecionar a forma na LE e acessar o seu significado (ANTÓN; DICAMILLA, 1998; TURNBULL; ARNETT, 2002; CENTENO-CORTES; JIMÉNEZ, 2004; LANTOLF; THORNE, 2006). O emprego da LM pode apontar dificuldades dos aprendizes em expressar suas idéias em inglês e revelar a sua função de mediadora do raciocínio e ponto de apoio para pensar a LE. Vê-se aqui a fala privada no seu estágio de “regulação do outro” (DONATO, 2000), em que possui uma estrutura semelhante a um diálogo. E, assim, pôde dar continuidade à tarefa conjunta de escrever a narrativa em inglês.

2.

Lara: ãh:

Leo: ãh: when ãh: your clock,

Lara: **when. como é que é essa? ah reló. ah tá. ãh: when your clock, ((fica olhando para baixo; faz uma pergunta concentrada e responde para si))**

Leo: ring at ãh:

Lara: ring é tocou. tocar né.

Leo: é.

A partir da interação com Lara, em 3, que pede a confirmação da associação entre as palavras “shoes” e “pé”, Leo corrige a parceira, respondendo que o significado correto de “shoes” é “tênis”. Todavia, assim que termina de responder à colega, Leo parece sentir dúvidas quanto a sua própria produção, o que o leva a repetir para si o que disse para ganhar distância da língua enquanto objeto de análise. Em seguida, Leo pergunta a Lara se ela sabia como se fala dedo em inglês. Como não recebe resposta, produz a fala privada de negação “não” como se tivesse pensando a mesma pergunta para si. Verifica-se o uso de gestos como linguagem que acompanha a fala privada na expressão e mediação do trabalho cognitivo.

3.

Lara: shoes é pé?

Leo: Shoes é tênis. **Shoe. tênis. ((fala mais baixo ao repetir o que havia dito e olha para frente))**

Lara: shoes é tênis?

Leo: Dedo. lembra? ((olha para a parceira))

Lara: ((Fica olhando para o papel))

Leo: **Não. ((olha para baixo e responde balançando a cabeça))**

Lara: Bah, não me lembro dedo.  
 Leo: Coloca pé mesmo.

Observa-se no próximo excerto, 4, que a fala privada foi usada na testagem de hipóteses na busca de uma produção de sentido e de forma acurada no inglês através do português. A partir da discussão inicial de “turn to sleep” para “voltar a dormir”, Lara tenta reformular o sentido para o tempo passado “voltou a dormir” (turned to sleep). “Voltou para dormir. Voltou.” E chega na frase em LE “turn sleep”. Solução que, após alguns turnos, é colocada em prova pelo colega que parece perceber que esta contém erros.

4.

Lara: usa o turn pra voltar? turn to sleep?  
 Leo: turn to sleep.  
 Lara: **voltou a dormir. ((olha para baixo))** É né? To, sleep. ((olha para o colega)) **Voltou para dormir. Voltou. ((olha para baixo))**  
 Leo: ((aponta para a figura com o lápis e tenta falar))  
 Lara: **Turn sleep. ((responde enfaticamente e olha para baixo))** Voltou a dormir. ((olha para o colega)) ok?  
 Leo: she's, não. she turn off. ((lê o que a colega escreveu e a corrige))  
 Lara: foi o que ela fez.  
 Leo: she turn off the clock with,  
 Lara: o pé?  
 Leo: pé, her. ãh:  
 Lara: and turn sleep.  
 Leo: **and turn sleep ((repete baixinho a produção da colega e olha para baixo))**

Em 5, o uso da fala privada aparece como meio de resposta a uma pergunta que o colega não conseguiu responder, no caso confirmar a acurácia da ortografia de “bed”. Com isso, Lara toma a responsabilidade da tarefa para ela mesma resolver, oferecendo uma evidência negativa sobre a forma escrita da LE através da tradução da palavra “bad”.

5.

Leo: bed.  
 Lara: assim né? ((olha para o colega e olha para o que escreveu)).  
 Leo: ((fica quieto))  
 Lara: **Não. bad assim é mau. ((responde, olhando para baixo))**  
 Leo: Não é.

Lara: Como é que é?

Em 6, a fala privada evidencia mais uma vez que, diante do desafio de produzir uma narrativa em inglês, os participantes fizeram uso da LM para pensar a tarefa e testar soluções alternativas quanto à gramática da língua para construir a narrativa em LE, como pode-se ver com o verbo “tocar”, testado por Leo.

## 6.

Lara: é last. Depois?

Leo: **bring the, tocar. ãh: tocou. ((olha para baixo ))**

Lara: é last time. tempo depois.

Leo: ok.

Por fim, em 7, observa-se que Leo testa o seu conhecimento sobre o significado do verbo “wake up” antes de fazer a correção da produção de Lara. Nota-se aqui que a fala privada, apesar de oferecer certo distanciamento sobre o próprio conhecimento, não levou à produção correta de sentido na LE, já que Leo discordou do significado correto do verbo dado por Lara e fez com que realizasse uma busca infértil em seu sistema lingüístico do verbo “acordar” em inglês. Confirma-se, pois, que o sucesso na solução de problemas lingüísticos através do uso da fala privada está condicionado ao nível de desenvolvimento do aprendiz (DICAMILLA; ANTÓN, 2004). Neste caso, a tarefa estava muito além do que Leo poderia fazer.

Além disso, a evidência negativa dada por Leo fez com que Lara colocasse em prova o seu conhecimento lingüístico com a repetição de “acordar” e chegasse à errônea conclusão de aceitar a correção do colega e duvidar do seu significado. Isto demonstra que a associação entre “acordar” e “wake up” é um conhecimento sobre a LE que ainda não foi internalizado (VYGOTSKY, 1987; LANTOLF, 2000).

## 7.

Lara: wake up. A gente pode dizer ah [por que não aparece ela acordando]

Leo: **[wake up é levantou. ((fala baixinho))]**

Leo: não. wake up é levantou. ((aumenta o volume da voz)) wake up  
[é levantar]

Lara: [acordar] ((olha para baixo)) ah. não sei como é acordar ((continua a olhar para baixo)).

Lara: O relógio tinha uma mão and last time.

(...)

Leo: Acordar como é que é? ((fala baixinho e coloca as mãos no rosto))

Na entrevista, logo após a tarefa, a dupla disse ter achado a tarefa mais fácil do que a do estudo piloto, o que pode ter sido devido a já estarem acostumados com o tipo de atividade (AZMITIA, 1992). Ainda, perceberam dificuldades quanto à falta de vocabulário, como as palavras “pena”, “acordar”, “pé”, “cócegas”; a qual tempo verbal utilizar para contar a história; à construção de frases com sentido; e à ortografia.

Com relação à fala privada, os aprendizes mostraram perceber terem feito uso do “pensar em voz alta” para testar o conhecimento de vocabulário e de estruturas na LE, como função cognitiva e ao mesmo tempo informativa, e como produto disponível à avaliação do parceiro, como função social. Também, disseram que durante a fala privada olhavam para baixo, para o papel e para as figuras, e, algumas vezes, para o colega, o que traz outro elemento para a discussão sobre o critério de contato visual para a distinção entre fala para si e fala para o outro (diferente do apontado por SAVILLE-TROIKE, 1998; VYGOTSKY, 1978, 1986; DIAZ, 1992; WINSLER et al., 2000). Não é porque há contato visual que, necessariamente, há fala social (conforme Ferreira, 2000).

Como já referido, após uma semana, se deu a sessão reflexiva, na qual os participantes foram expostos à tarefa que fizeram, com a observação das figuras, do vídeo e do texto escrito. A sessão reflexiva consistiu, portanto, em um espaço de distanciamento e análise dos aprendizes sobre o seu desempenho diante da tarefa e de sua produção enquanto objeto de reformulações.

Durante a sessão reflexiva, Lara e Leo decidiram colocar os verbos da narrativa no passado, indicando maior distanciamento com relação à mera descrição das figuras. Além disso, fizeram a reformulação da construção “pé her” para “her foot”, indicando o crescimento da sua consciência quanto à língua produzida.

### 3.1.2 Dupla 2

A dupla 2, formada por Vera e Mara, realizou a tarefa em 24 minutos, sendo que a parte de ordenação de figuras levou aproximadamente 7 minutos para ser feita. Além de ter gasto mais tempo do que a dupla 1 em construir oralmente a narrativa, a dupla 2 tentou ao máximo interagir em inglês, mostrando ter um nível maior de proficiência na LE e gerando várias ocorrências de fala privada.

O diálogo foi colaborativo e as aprendizes compartilharam a produção na LE e o domínio da conversa. Além disso, houve negociação de forma e sentido para a resolução de problemas lingüísticos e comunicativos. Na parte escrita, foi Mara quem escreveu, mas o produto do diálogo foi co-construído. Apresentaram, porém, dificuldade em realizar a tarefa, já que não ordenaram as figuras, descrevendo a história a partir da seqüência das letras, e, com isso, sentiram dificuldade em compreendê-la. Também, as participantes parecem ter ficado confusas no início com relação ao sexo da personagem da história, uma menina, manifestado pelo uso de pronome masculino “ele”. O excerto 9 mostra dois momentos, no início da tarefa, em que a fala privada na LM tem a forma de perguntas e respostas auto-direcionadas, estágio de regulação do outro (DONATO, 2000), em que Mara e Vera tentam dar sentido à narrativa.

9.

Vera: Six o'clock ah:

Mara: É six two hours. **O que que é isso? Ah, o despertador acorda.**

**((olha para a figura))**

(...)

Mara: mas o horário parece que tá virado

Vera: é ah:

Vera: **((olha o tempo todo para as figuras)) ué. six o'clock. Será que ele não despertou e continuou dormindo? Ah não. aqui é outro. aqui é um. aqui é outro. ah, só Deus sabe.**

Verifica-se em 10 que o trabalho colaborativo levou as aprendizes a focarem na forma, buscando fazer sentido, e testarem o seu conhecimento lingüístico para alcançar o aprimoramento da produção (SWAIN, 1985, 1995, 2000). Mara tenta

passar a idéia de que “a menina está escovando os dentes” e, para isso, faz uso da LE como processo e produto em que a repetição dá apoio à reformulação da produção (RYDLAND; AUKRUST, 2005; DUFF, 2000; PINHO, 2006). Esse espaço para a aprendizagem expande-se e volta a fazer parte da construção conjunta com a participação de Vera. À fala privada, segue-se a fala social, estimulada pela busca de auto-regulação do indivíduo (SMITH, 2007).

10.

Mara: ((olha para cima))I brushing your her teeth. **ãh: the girl, ãh: the girl brushing brushing. não sei está.** ((olha para a colega esperando confirmação)) the girl is,  
 Vera: is.  
 Mara: is brushing her,  
 Vera: brushing?  
 Mara: brush. Brushing. Escovando.  
 Vera: é brushing?  
 Mara: brush.[ ela ]está escovando então [é ]brushing.  
 Vera: [brush] [então]  
 Vera: pois é o que que eu to falando  
 Mara: brushing.  
 Vera: brushing. Brushing.  
 Mara: brushing her teeth.

No excerto 11, Mara expressa a sua dificuldade de entender a lógica da seqüência das figuras com o meta-comentário “I’m not understand”, o que Vera entende como um pedido de ajuda (VYGOTSKY, 1986; DIAZ, 1992) e, assim, busca na LM o recurso para ter sucesso em sua explicação. Ademais, a “fala para si” de Mara permite a saliência de falhas em seu sistema lingüístico, levando ao uso da LE como produto de análise através da repetição (RYDLAND; AUKRUST, 2005) e gerando dúvidas que tornam o aprendiz mais receptivo a mudanças. Observa-se a formação incorreta “I’m not understand” (“eu não estou entendendo”) em que o certo seria “I don’t (contração de “do not”) understand” (“eu não entendo”). Verifica-se, portanto, que a estrutura “do + not” (“do”, auxiliar do presente simples que na frase negativa une-se à partícula negativa “not”) ainda não foi internalizada pela participante Mara.

11.

Vera: Again. again.  
 Mara: Again. Sleep again.  
 Mara: Tá. mas eu não entendi. **I'm, I'm, I'm not understand. I'm not understand. ((olha para cima com expressão de dúvida))**  
 Vera: Ela tá retornando da escola pra casa. Então, ãh: she returned,  
 Mara: she returned at the house?  
 Vera: at the house.

Em 12, a participante Mara usa a fala privada para externar a sua dúvida de como é “despertador” em inglês, fazer uma busca lexical e testar a forma “watch”, a qual ela mesma descarta por significar relógio (“watch” vem a ser relógio de pulso). Vera também coloca em prova os seus conhecimentos para construir a narrativa. Primeiro, faz a repetição da forma “make up” (“inventar”), que associa a “acordar” (“wake up”), como meio de se distanciar e poder avaliar a sua acurácia. Porém, com o seu nível atual de proficiência não é capaz de comparar e achar a forma correta. Logo após, Vera usa a repetição como ponto de partida para testar a contração do verbo auxiliar “to be” na terceira pessoa do singular com a partícula “not” dando “isn’t”, formulando a frase correta na LE “she isn’t sleeping”.

12.

Mara: six o'clock. **((olha para baixo)) Ah, não sei como é que é despertador. é watch? Relógio. watch é,**  
 Mara: (( olha para a colega)) acorda é,  
 Vera: ((olha para o lado)) make up eu sei que é acordar. ((olha para baixo e repete)) **make up. make up. make up.** É mas é,  
 Mara: mas engraçado que é seis e dois aqui.  
 Vera: **((continua a falar após a interrupção e olha para baixo)) she's no. she is no. she isn't. she isn't. ãh: sleeping. ((olha para o lado)) sleeping. Não. she isn't. é: ((olha para a colega))**

Em seguida, em 13, observa-se o uso da fala privada desencadeado pela contribuição da colega durante o diálogo colaborativo. A partir da ajuda de Vera, com a forma “come back” para “voltar”, Mara toma a responsabilidade de construir a frase com sentido de “ela volta a dormir”. Para isso, utiliza a LM para focar a atenção sobre o significado que busca atingir, facilitando a sua auto-regulação diante da tarefa.

13.

Mara: ((olha para a colega)) como é que é volta? backing. she backing. ãh: sleeping.



Vera: ãh: come back.  
 Mara: come back. Yes. **((olha para baixo)) she, she come back. é: ela volta a dormir. ((olha para o lado mesmo com a colega olhando para ela)) come back, ãh:.**  
 Vera: volta  
 Mara: **((continua falando)) sleep.**  
 Vera: é.

São observados três momentos, no excerto 14, de emprego da fala privada em que a repetição serviu para a testagem e expansão de conhecimento na LE. Com o objetivo coletivo de elaborar uma frase em inglês para “tá gastando muita água”, Vera foca na versão de “muita água”, faz uma busca lexical, encontra a forma “much” (muito), testa a sua pronúncia e reafirma a sua escolha através da repetição. Além disso, mobiliza o seu conhecimento gramatical (sintático, semântico) na língua, de que como “much” se refere a algo incontável, concorda com a palavra “water” (água); fazendo, talvez, a comparação omitida com “many” (muito) usado para algo contável. Assim, com o auxílio da produção, Vera foi capaz de construir e consolidar conhecimento linguístico com a testagem e reutilização do que havia visto em aula dentro de sua própria ZDP (PINHO, 2006). Em seguida, observa-se que Mara “fala para si”, usando a repetição de “attention girl” como meio de prosseguir em partes realizáveis da difícil tarefa de criar sentido na LE, ou seja, produzindo um auto-andaimento.

14.

Mara: Tá gastando muita água, né?  
 Vera: **((olha para cima)) é mu, much. Much. Much. much é, much é incontável? É. Much. much water.**  
 Mara: **((olha para baixo)) attention girl ãh:**  
 Vera: uhm.  
 Mara: **((olha para cima e gira o dedo indicador como que mostrando que está em processo de construção da frase)) attention girl ãh:.**  
 Vera: it's,  
 Mara: it's expensiver,  
 Vera: expensive,

Durante a parte escrita, a dupla, buscando dizer “terminará” em inglês, discute a utilização de “going to” para o futuro. Vera testa “going to go”, mas parece confusa sobre a sua acurácia. Mara recorre à fala privada para ajudar a colega e é através do uso da repetição e da LM para a tradução do significado de “going to” que a aprendiz chega a uma resposta acurada. Com isso, os dados mostram que se usa a LM como mediação para

compreender e produzir na LE quando o raciocínio torna-se muito complexo para o aprendiz (DICAMILLA; ANTÓN, 2004; SMITH, 2007; WINSLER et al., 2000).

15.

Vera: going to go.  
 Mara: terminará?  
 Vera: não. Porque go de novo. Going to. ela está indo.  
 Mara: porque é o verbo depois do,  
 Vera: Não. não. o GO só se, se bom. Going to GO. está indo.  
 Mara: ((olha para o lado esquerdo e gesticula)) going to. eu vou. eu vou.  
**Tá. então é [finish                    ]**  
 Vera:                    [Tá acabando       ] aí é finish. é GO. não tem esse GO. é só  
 finish.finish.

Durante a entrevista, a dupla disse que a falta de vocabulário e a ausência de dicionário dificultou a produção de sentido na LE, mas que experiências anteriores com trabalhos e a tarefa piloto tornaram a tarefa realizável. Quanto à fala privada, a dupla respondeu perceber ter feito uso da fala privada para a busca lexical tanto para si quanto para o outro, mas não se lembrou de outras circunstâncias durante a produção desta.

Durante a sessão reflexiva, Vera e Mara notaram que haviam ordenado as figuras a partir da seqüência das letras, não utilizando-as para dar uma ordem lógica à história e, assim, a tarefa de dar sentido à narrativa se tornou mais difícil. A partir dessa reflexão, o início da sessão foi dedicado à reordenação das figuras e à reformulação da narrativa escrita. Na leitura do texto, a dupla percebeu momentos que expressaram de forma inadequada o que queriam dizer, percepção gerada pelo uso da LM. O olhar sobre a própria produção oportunizou a saliência de usos inadequados da forma, como, por exemplo, o emprego de “call” (chamar) para dizer “o relógio desperta” (“the alarm clock rings”), “expensive” (adjetivo “caro”) para dizer “desperdiçar” (“waste”), a ortografia de “finnally” (o correto é “finally”).

A percepção do erro, apesar de sinalizar pontos para trabalhar, sozinha não é garantia de se chegar ao acerto. É necessário o apoio do colega, de dicionários, da internet, ou do professor. As aprendizes disseram ter saído da tarefa e da sessão reflexiva com o desejo de procurar saber como os verbos “gastar”, “despertar” e

“levantar cedo” são falados em inglês. Diante do emprego de “house” (casa), Vera e Mara lembraram a diferença entre “house” e “home” (lar) e avaliaram positivamente o uso que fizeram de “house”, mais adequado quando se fala de uma rotina. Ainda, consideraram que o texto poderia ter sido escrito no passado e que isso seria mais fácil. O que parece é que o uso do passado exige um conhecimento maior da língua, além de um distanciamento também maior em relação às figuras. Observa-se que a sessão reflexiva possibilitou a percepção sobre a LE, sobre os erros cometidos e levou os aprendizes a visualizarem a possibilidade de uma produção mais rica e distanciada das figuras.

### 3.1.3 Dupla 3

A dupla 3, formada por Sara e Jonas, realizou a tarefa em aproximadamente 16 minutos, com 5 minutos para a primeira parte de ordenar as figuras. O diálogo foi colaborativo com os aprendizes completando a elocução um do outro, compartilhando a produção e discutindo soluções para resolver as lacunas em seu sistema lingüístico. O diálogo se deu na LE com momentos de uso da LM quando faltava vocabulário para dar andamento à conversa. Problemas técnicos com a filmadora ocasionaram a perda de imagem de parte da conversa e, assim, três possíveis ocorrências de fala privada não puderam ser confirmadas. Contudo, pôde-se observar uma ocorrência significativa de fala privada no momento em que Sara e Jonas estavam começando a escrever o seu texto. No excerto 16, Sara, diante da produção “off the clock” de seu parceiro, percebe que há uma forma mais correta de dizer “desligar” em inglês. Então, passa a buscar em sua memória por tal verbo, utilizando uma pergunta auto-dirigida, com “how can I say desligar?”, que põe em evidência o significado pretendido como novo objetivo a ser atingido. A repetição tornou a tarefa de completar a frase mais facilmente alcançável e trouxe o foco da atenção para a testagem de alternativas. Sara testa “get off” (sair) mas não aceita essa forma. A sua fala leva à reação de Jonas, que traz a tona seu conhecimento na língua e contribui com o significado de “get off”. Sara volta a usar a fala privada e

testa a forma “turn off” (desligar), mas, apesar de rejeitá-la, a utiliza, mostrando que, apesar de usar a forma correta, possui ainda dúvidas (VYGOTSKY, 1978; LANTOLF, 2000).

16.

Sara: the woman  
 Jonas: tenta desligar. Off off the clock. [(Use) ]  
 Sara: [Ah yes] ((olha para o colega)) the woman try to ãh: get off ((**volta a cabeça para a frente e fecha os olhos**)) tá. ãh: **how can say desligar?** ((olha para o lado e balança a cabeça em negação)). **The woman try to, ((fecha os olhos e balança a cabeça)). Try to, ((olha para baixo)) get off? Não. Não.**  
 Jonas: get off é descer.  
 Sara: ((**continua a olhar para baixo**)) **é. Turn. Turn off. Não.** ((olha para o colega))  
 Jonas: turn off.  
 Sara: será que não?  
 Jonas: ((o colega balança discretamente a cabeça))  
 Sara: ((volta para o papel)) turn off.[ turn]  
 Jonas: [( ) ]  
 Sara: the [alarm] clock  
 Jonas: [alarm]

Após o término da tarefa, os participantes responderam na entrevista que a tarefa do estudo piloto influenciou a sua realização já que possuíam conhecimento automático de como proceder para fazê-la. Consideraram a falta de vocabulário como o seu maior problema e que a tarefa os ajudou a perceber a estrutura das frases. Disseram ter “pensado em voz alta” para resolver a falta de vocabulário e que a intenção de suas falas era a de também informar o colega da natureza de sua dúvida, e assim, poder receber ajuda. A busca em resolver problemas de estruturas e formas da LE fez com que os aprendizes buscassem na memória o que haviam visto em aula.

Na sessão reflexiva, Sara e Jonas observaram que fizeram uso de muitos gestos para expressar as suas idéias. Perceberam, também, que não haviam compreendido uma das figuras que mostra a menina dormindo e a mão do relógio com uma pena fazendo cócegas em seu pé. Assim, haviam confundido a imagem da “pena” pelo que parecia a “meia” do pé da menina sendo puxada pela mão

mecânica do relógio. Viram que a ordem poderia ter sido alterada, começando com “a garota dormindo” e depois “falar do sol nascendo”. Jonas lembra a sua colega que poderiam escrever “faz cócegas”, mas não conseguem achar um correspondente em inglês.

A partir da leitura do texto, os participantes discutem que há uma diferença entre o uso do “presente simples” e o do “presente contínuo” para a narração da história, mas não conseguem definir quando usar cada um desses tempos verbais e que sentido isso acarretaria para a história. Focam a atenção para a construção “the day starts and the sun is shining” (o dia começa e o sol está brilhando) e, apesar de considerar o seu sentido correto, ficam em dúvida se a reformulam para “the day is starting” (o dia está começando). Os aprendizes relembram o emprego dos tempos verbais: “presente simples” é usado para rotinas, verdades mais estáveis, e o “presente contínuo” se refere a ações que acontecem no momento da fala ou em situações provisórias. A dupla decide manter essa frase e passar os demais verbos para o “presente contínuo”, reformulando as outras frases: “the woman sleeps” para “the woman is sleeping”; “the alarm clock starts to ring” para “the alarm clock is ringing”; “the clock mechanism takes” para “the clock mechanism is taking”; “she goes” para “she is going”; “she takes the bag and goes to school” para “she is taking the bag and she is going to school”. Com isso, a narrativa perde a seqüência lógica de ações dada pelo uso do “presente simples” e a história perde certo distanciamento relativo às figuras, tornando-se, assim, apenas um conjunto de descrições das figuras. Ademais, verificam-se correções inadequadas, como, por exemplo, para dizer “tentar desligar” mudam da formação “the woman try to turn off” (o correto seria “the woman tries to turn it off”) para “the woman tries off”, eliminando com isso a forma correta do verbo “turn off”.

#### 3.1.4 Dupla 4

A dupla 4, Ana e Lúcia, realizou a tarefa em 19 minutos. Nos primeiros 6 minutos, dedicaram-se a ordenar, descrever as figuras e negociar a sua produção.

Enquanto falavam, iam fazendo pequenas anotações no papel para a sua posterior utilização. O diálogo foi colaborativo, em que o apoio mútuo mediou a busca por controle da tarefa, mas Lúcia dominou o diálogo por apresentar um nível maior de proficiência. Na parte escrita foi Lúcia quem escreveu a narrativa e, assim como a maioria das duplas, as participantes retomaram questões que haviam sido tocadas na construção oral, neste caso, vocabulário referente a “alguém”, “acordar”, “fazer cócegas”, “despertar”, “o sol nasce” e “ir a pé”. Também houve o uso da tradução na LM para se ter mais certeza do que foi produzido na LE. Em 17, a fala privada de Ana, que foca as formas “walk” e “going”, na forma de repetição serviu à busca lexical, à seleção e ao reforço de formas consideradas corretas.

17.

Lúcia: Vamos dizer que ela caminha. vai caminhando para a escola.

Ana: **walk. ((olha para baixo))**

Lúcia: by, by. foot.by. foot.

Ana: **walk. caminhando ((olha para baixo))**

Lúcia: é walk.

Ana: **walk. Walk. she go ((olha para baixo))**

Lúcia: mas normalmente tu bota, going to by bus. by car. by foot. a pé.

Ana: a pé. Going ((olha para a colega)) Going to. Going to.

Lúcia: Não going to é future. é só going só.

Ana: Ah é. só é going. é que ela tá indo. **((olha para o papel em branco))**

**Going, ela tá indo.**

Lúcia: Tá, vamos começar.

Ana: **((olha para o papel em branco)) Going, ela tá indo.**

No excerto seguinte, 18, o uso da fala privada por Lúcia sugere que a forma “somebody” não foi consolidada em seu sistema lingüístico. Apesar de reproduzir o seu significado, “alguém”, como resposta a sua dupla e até explicar a regra gramatical de seu uso em comparação com “anybody”, Lúcia se perde ao focar muito no significado da palavra “alguém” na LM, como guia, acabando por aceitar a forma errônea “somewhere” oferecido por Ana. Chega-se ao final desta subtarefa coletiva de expressar “alguém dorme” (someone sleeps) em inglês à forma “somewhere sleep”. Porém, o texto escrito revela que Lúcia escreveu “somebody” apesar de ter falado “somewhere” o que leva a pensar que o que Lúcia não internalizou ainda é a pronúncia e não a ortografia de “somebody”.

18.

Ana: alguém.  
 Lúcia: somebody.  
 Ana: somebody sleeps.  
 Lúcia: any é quando é negativo. Então é positivo. é afirmativo.  
 Ana: uhm?  
 Lúcia: a gente usa anybody quando é negativo.  
 Ana: ah tá.  
 Lúcia: então. **((olha para o papel)) Se é alguém. anybody. Somebody está. ((olha para o lado)) alguém está. alguém não é ele nem ela né. eu botaria ela. ((olha para a colega)).**  
 Ana: **((olha para o lado)) alguém. Some, somewhere.**  
 Lúcia: somewhere.  
 Ana: **((olha para o lado)) alguém é.**  
 Lúcia: alguém tá dormindo.  
 Ana: alguém.  
 Lúcia: Somewhere sleep.  
 Ana: in  
 Lúcia: in bed.  
 Ana: in bed.

Em 19, observa-se a fala privada que surge a partir da pergunta de como se fala “acordar” em inglês não respondida por Ana. Vera mostra com seus gestos que está sofrendo dificuldades em se lembrar da palavra “wake up”, e termina a sua fala com um meta-comentário de cunho ao mesmo tempo emocional, sugerido pelos gestos, e informativo de que não sabe, e que está receptiva a receber uma ajuda.

19.

Lúcia: **((olha para o papel)) como é acordar é? ((olha para a colega, coloca as mãos na testa e fecha os olhos)) Doesn't sleep é dormir. e acordar é, não sei.**  
 Ana: não. Continua dormindo. Tem que colocar então mudar. The girl. The girl sleep.

Com relação à entrevista, assim como as duplas anteriores, a dupla 4 percebeu ter feito uso da fala privada para organizar o seu pensamento e colocar o seu raciocínio sob a avaliação da parceira, uma função cognitiva e social, portanto. A dupla 4 disse considerar esse tipo de tarefa importante para o aumento de vocabulário, ou seja, a conscientização e consolidação do insumo recebido fora e dentro de aula. Durante a produção, as participantes disseram ter enfrentado

dificuldades com o vocabulário, o que as levou a buscar as formas corretas na memória do que haviam visto em aula.

Durante a sessão reflexiva, as aprendizes modificaram a frase “the girl is sleeps” para “the girl doesn’t wake”, deixando a forma do verbo acordar “wake up” incompleta. Também, trocaram a frase “the clock awake” para uma construção mais acurada, mas ainda não correta, “the alarm ring” (o correto seria “the alarm rings”). Ana lembrou-se que “fazer cócegas” é “to tickle”, transformando a frase “the clock awake” (o relógio acordado) para “the clock do the tickles” (o relógio faz as cócegas). Ao lerem “the girl get up” (a menina levanta), a dupla nota que deveriam dizer primeiro que a menina acorda antes de levantar, acrescentando a construção “the girl wake up” (a menina levanta), embora em ambas frases a dupla não tenha conjugado o verbo na terceira pessoa do singular (“gets up” e “wakes up”). É interessante notar que neste momento surge a forma “wake up” para “levantar”, que antes havia sido usado como “wake” (forma incompleta do verbo) ou “awake”(adjetivo “desperto”). A dupla se deu conta, ainda, de que haviam dito “make” (faz) em vez de “wake” (acorda) para dizer acordar; ao invés de “wash your feeth (“teeth”)” para “lava os dentes”, “brush your feeth and brush her hair and dress up”, o que aponta o uso indiscriminado dos pronomes possessivos “your” e “her” como formas ainda não internalizadas. Ainda, perceberam que poderiam ter feito uso do pronome “she” para evitar a repetição de “the girl”.

### 3.1.5 Dupla 5

A quinta dupla, Rúbia e Dora, por sua vez, teve grandes dificuldades em realizar a tarefa “Quebra-cabeça”, o que se manifestou na pouca interação em inglês durante toda a tarefa e a constante busca, sem sucesso, por vocabulário. A dupla levou 19 minutos para completar a tarefa de contar a história, sendo que 10 minutos foram destinados à ordenação e descrição das figuras. O diálogo foi colaborativo, mas já que os desafios da tarefa exigiram um nível de proficiência superior ao seu atual, as aprendizes não conseguiram solucionar falhas em sua



produção (AZMITIA, 1992). Em 20, pode-se visualizar dois momentos, um em que Rúbia busca dizer “tentou acordar” em inglês, problema que nem ela e nem a colega conseguem resolver, e outro em que busca pela versão de “tentou levantar-se”, que a sua parceira soluciona alguns turnos mais tarde. Também, verifica-se o uso da fala privada para aplicar conhecimento aprendido, como o uso da preposição “at”, a hora e a concordância nominal na LE. Na entrevista, a dupla notou a dificuldade de mobilizar conhecimento na LE e a falta de um dicionário como auxílio.

20.

Rúbia: The girl sleep at six o'clock.

Dora: at

Rúbia: at né. **((olha para cima)) Horas é at.**

( )

Rúbia: **((olha para cima)) como a gente diz tentou acordar? ((balança a cabeça e demonstra frustração))**

( )

Rúbia: **((olha para cima fala e balança a cabeça)) tentou levantar-se.**

**((olha para a colega))** Porque tudo é em função do **((aponta para a seqüência de figuras e suspira))**

D: seis

Rúbia: seis e dois. **((olha para cima)) six. ãh: two. two. minute. minutes. minutes.**

Dora: o'clock.

(...)

Dora: **((ao escrever))** é get up né.

Rúbia: get up é levantar?

Dora: é.

Na sessão reflexiva, Rúbia e Dora puderam se enxergar como aprendizes que, apesar dos erros, conseguiam produzir na LE e tinham anseio de aprender. Externaram que, em frente à filmadora, haviam ficado inseguras, com medo de errar. Rúbia sugeriu que deveriam ter pensado nas palavras em inglês antes de contar a história oralmente. A produção gerou a percepção da língua e, a partir dela, o que conseguiam fazer na LE. A percepção das falhas beneficia os aprendizes na medida em que conseguem focar partes de sua produção que necessitam reparo com a aquisição de uma maior consciência sobre o que estão produzindo. A dupla notou que sabiam empregar preposições, bem como horários na LE. Além disso, Rúbia

percebeu que possui dificuldade para a construção de frases e que faltava saber como se fala em inglês o verbo “escovar” (“to brush”) e o substantivo “despertador” (“alarm clock”). Olharam para a construção errada “today have a day sun.” e trocaram para “Today is sun day” (o correto seria “today is a sunny day”, “hoje é um dia ensolarado” em português), e ainda não ficaram satisfeitas. Acrescentaram que haviam pensado várias vezes sobre esta frase, mas não sabiam corrigi-la devido às dificuldades que tinham para construir frases.

No final da sessão, refletiram que o português e o inglês são línguas diferentes e é errado pensar em uma para chegar à outra, mas que recorrem à LM porque ainda não conseguem pensar na LE. A dupla admitiu que faz uso de tradutores online para escrever seus textos e que o tradutor pode enganar, gerando muitos erros ao passar de uma língua para outra. É interessante verificar o quanto a sessão promoveu a reflexão das aprendizes não só com relação ao que produziram e às dificuldades que enfrentaram, mas também ao que precisam aprender e quanto à eficácia dos instrumentos utilizados normalmente para sanar as suas dúvidas.

## **3.2 Turma 2**

As próximas duas duplas fazem parte da turma 2, nível pré-intermediário, e o que se observa são diálogos pouco colaborativos e a quase completa ausência de uso de fala privada durante a realização da tarefa.

### **3.2.1 Dupla 6**

A dupla 6, formada por Paulo e Carla, completou a tarefa em 26 minutos, sendo que a primeira parte levou 5 minutos. Os participantes deram ordem à história com pouca conversa e, durante toda a tarefa, Carla dominou o diálogo, falando quase todo o tempo em inglês, enquanto que Paulo contribuiu, na maior parte do tempo, em português. O domínio de Carla talvez seja devido à sua maior

fluência na produção de inglês e à omissão de Paulo, que demonstrou uma atitude pouco ativa com relação a sua aprendizagem, através de sua pouca participação para a construção da narrativa. Além de dominar a tarefa, Carla orientou as atividades, delegando a Paulo a tarefa de apenas escrever a história ditada por ela.

Ao contrário das duplas da turma 1, há um diálogo pouco cooperativo com relação à construção de conhecimento lingüístico como objetivo conjunto. Assim, não se observa a negociação e discussão sobre a língua produzida, o processo de andamento, e o aprimoramento da LE. O diálogo toma a forma de monólogo e há queda significativa nas ocorrências de fala privada, que parece estar ligada à natureza do diálogo. A única ocorrência de fala privada se deu quando Carla estava ditando para Paulo escrever. O que se pode perceber, em 21, é a tentativa frustrada de Carla em dizer “está nevando forte” (“it is snowing hard”) em inglês, através de repetições, evidenciando o foco na LE na busca de enriquecer a narrativa.

21.

Carla: **((olha para baixo)) in his arrival. Comma It’s snowing. It’s snowing strong. Its it’s strong. ah: it’s snowing.**  
Paulo: ((ri))

Logo após a tarefa, na entrevista, Paulo considerou essa tarefa mais difícil do que a tarefa piloto, por exigir mais vocabulário, a sua maior dificuldade. Já Carla a achou mais fácil, por já saber a dinâmica da tarefa. Disseram ainda ter buscado escrever a história no mesmo tempo verbal, presente simples.

Ao olhar novamente para a sua produção, na sessão reflexiva, Paulo e Carla perceberam que a história estava no presente, mas que teria sido melhor escrevê-la no passado. Com isso, decidem passar todos os verbos no presente para o passado e o fazem corretamente (“decides” para “decided”; “buys” para “bought”; “watches” para “watched”; “makes” para “made”; “complains” para “complaint”; “embraces” para “embraced”; “agree” para “agreed”; “solves” para “solved”; “is” para “was”). Dessa vez Paulo ajuda Carla a passar os verbos para o passado. Apesar de Carla continuar a dominar o diálogo e a tarefa, Paulo parece bem mais ativo do que antes.

Devido talvez à falta de exigência em produzir em inglês, ele tenha ficado mais tranqüilo para falar tanto na LM quanto na LE. Além disso, passaram algumas frases para o “passado contínuo” (tempo verbal que se refere a uma ação de pano de fundo no passado), percepção e reformulação que indica um nível maior de proficiência na língua. Paulo sugere que acrescentem a informação que “o velhinho recebeu uma carta de sua neta” para deixar a história mais rica. Assim, Carla escreve “received a letter from his granddaughter with a picture of her” (recebeu uma carta de sua neta com uma foto dela).

### 3.2.2 Dupla 7

A dupla 7, formada por Vanessa e Núbia, completou a tarefa em 18 minutos com 9 minutos para a primeira parte. No início da tarefa de ordenar e compreender a seqüência das figuras, o diálogo foi colaborativo com as participantes completando a elocução uma da outra em inglês. Depois disso, elas começaram a contar a história e, a partir daí, Vanessa dominou o diálogo, tomando para si a tarefa de escrever a narrativa. O diálogo, como na dupla 6, foi pouco colaborativo e não houve evidências de uso de fala privada. As participantes mostraram algumas vezes (4) que estavam pensando em algo, olhando para baixo ou para cima, mas nada foi externalizado.

Durante a entrevista, a dupla considerou a tarefa realizada boa por estimular a busca de palavras em inglês e a pensar sobre a língua. Ainda, disseram que a sua maior dificuldade foi a falta de vocabulário, o que fez com que arriscassem em sua produção. Não houve a percepção de uso da fala privada pela dupla.

Na sessão reflexiva, Vanessa e Núbia observaram possuir dificuldades com o uso de conjunções e preposições e a necessidade de melhorar o vocabulário com leitura de textos. Verificaram que haviam escrito a história ora no presente ora no passado. Núbia então passou para o passado os verbos que estavam no presente, assim como as demais duplas haviam feito.

É interessante notar que não houve referência à fala privada, que parece não ter sido relevante para as duplas no decorrer da sessão reflexiva. Assim, sugere-se a necessidade da intervenção da pesquisadora através de questões direcionadas a momentos de fala privada para que considerações sobre o seu uso fossem elicitadas.

Os dados das duplas da turma 2 apontam para a ligação entre a fala social de natureza colaborativa e a emergência da fala privada. Com a abertura de ocasiões de aprendizagem, as atividades intra e interpsicológicas dialogam e se completam tornando o insumo relevante para a busca de controle sobre a tarefa.

## Capítulo 4

### **RESULTADOS E CONSIDERAÇÕES**

A presente pesquisa teve como objetivo investigar o papel da fala privada na aprendizagem de inglês como LE através da aplicação da tarefa colaborativa “Quebra-cabeça” em aprendizes falantes de português brasileiro de nível inicial e pré-intermediário de inglês. Partiu-se da exploração teórica de princípios socioculturais e a sua aplicação na pesquisa de aquisição de línguas.

Como a literatura atualizada sobre esse tema é escassa tanto no exterior como no Brasil, percebe-se a necessidade de estudos que foquem o uso da fala privada em tarefas colaborativas por estudantes adultos no contexto de língua estrangeira. Assim, perguntou-se qual é a natureza e função da fala privada quando inserida no trabalho colaborativo e quais efeitos pode-se observar no processo autorregulatório dos indivíduos.

A análise dos dados revelou que a natureza dos diálogos influenciou a produção de fala privada atrelada à fala social. Os diálogos em que a produção foi negociada e compartilhada entre os aprendizes possibilitou a percepção de deficiências lingüísticas salientadas pela busca da expressão de sentido na LE. Diante da saliência de lacunas entre a produção e o que se desejava produzir, habilidades e conhecimentos sobre a LE foram mobilizados para testar alternativas a fim de se chegar a soluções.

O compartilhamento do objetivo em comum de ordenar e dar sentido às figuras e construir uma narrativa oralmente e por escrito manifestou-se em um diálogo em que a negociação de caminhos a seguir, e o apoio mútuo para a criação de soluções, fomentou a abertura de um espaço para a aprendizagem tanto colaborativa quanto individual. A colaboração oportunizou ao falante atuar em sua própria ZDP mediado pela linguagem como processo, revelando estruturas e formas

já adquiridas e as em via de internalização, e levando à percepção de suas capacidades.

Os aprendizes usaram a fala privada, procurando compreender e manter o foco na tarefa e organizar o seu raciocínio. A busca de auto-regulação sobre a tarefa manifestou-se em fala privada com forma de diálogo – perguntas, respostas e feedback corretivo –, caracterizando a “regulação do outro” (DONATO, 2000). Verificou-se também que o estresse gerado pela tarefa foi externalizado por meio de meta-comentários, classificado como “auto-regulação” por Donato (2000), que promoveram alívio e regulação de estado emocional. Outra forma de mediação foi feita pelos gestos que acompanharam a fala privada na regulação cognitiva e emocional diante dos desafios da tarefa. A fala privada foi empregada como recurso cognitivo de avaliação e correção da língua na busca por respostas a problemas trazidos na fala social e pelos desafios de se expressar na LE. Com relação à fala privada, pode-se observar a reação dos aprendizes à tarefa e ao processo auto-regulatório do indivíduo sobre si, sobre o próprio sistema cognitivo e sobre a tarefa (VYGOTSKY, 1987; LANTOLF, 2000).

A partir do desempenho dos participantes, foi possível observar que nos adultos a fala privada atende à busca de domínio de uma nova língua, uma vez que a língua materna e os processos psicológicos superiores já foram atingidos e estão disponíveis como meio de aprendizagem. A fala privada evidenciou que a LM mediou o processamento conceitual para a busca de palavras e estruturas na LE além de facilitar a solução de lacunas na língua, atuando em um auto-andamento. Apesar da LM ser de grande ajuda para lembrar de insumo em LE, houve momentos em que o foco no significado de palavras em português gerou confusão e levou a conclusões erradas na produção.

Ademais, os dados sugerem que quando o nível de proficiência estava aquém do que a tarefa exigia, a fala privada sozinha não foi suficiente para atingir sucesso na tarefa, servindo como meio de visualizar as lacunas do conhecimento

lingüístico. Não só a fala privada, mas habilidades cognitivas são necessárias para o sucesso na tarefa.

Pode-se concluir que, para que a aprendizagem aconteça e a fala privada esteja presente, a tarefa deve apresentar desafios cognitivos para os aprendizes, mas sem ir muito além de seu nível de desenvolvimento proximal. Outra estratégia utilizada foi a repetição para a seleção de palavras ou estruturas para a sua análise, para a busca lexical, para manter a concentração e prosseguir a produção por partes, facilitando, assim, o desempenho dos aprendizes.

As ocorrências de fala privada, por se darem na presença do outro, beneficiaram não só a construção de conhecimento individual, mas também coletivo, dando continuação à narrativa com a aceitação e avaliação de contribuições trazidas pelo colega. A atividade intrapsicológica parece ter sido compreendida pelo parceiro, que, na maioria das vezes, não interrompia o raciocínio do falante.

A ligação entre fala privada e fala social de cunho colaborativo parece ser mais forte do que a mera presença de um ouvinte em potencial, já que os diálogos pouco colaborativos se mostraram impróprios para a emergência de fala privada, tanto para as atividades interpsicológicas quanto para as intrapsicológicas. Os próprios participantes revelaram “pensar em voz alta” para si para colocar seu raciocínio e produção como objetos de avaliação e de contribuição de seus parceiros, uma intenção ao mesmo tempo cognitiva e social. A fala privada em forma de perguntas e comentários que indicaram dúvida e frustração levaram ao entendimento de que os falantes estariam receptivos a receberem ajuda, motivando a participação colaborativa de seus parceiros em processo de andamento. As atividades intrapsicológicas e interpsicológicas se intercambiaram, assim, para a realização de agendas do que aprender, geradas na interação.

Por último, a análise dos dados sugere que a fala privada mediou a busca por auto-regulação na realização da tarefa colaborativa “Quebra-cabeça” quando a



natureza da fala social foi colaborativa, fomentando a aprendizagem de inglês como LE.

Os resultados desta pesquisa apresentam-se relevantes para a literatura de aquisição de línguas sob a ótica da teoria sociocultural ao focar os processos cognitivos dos aprendizes adultos durante a realização de um trabalho coletivo, em que desafios em comum levaram a tentativas individuais e vice-versa. A partir da necessidade de testar tarefas que promovam a aprendizagem, o estudo da fala privada parece relevante para a análise de como uma tarefa específica desafia o aprendiz a expandir o seu sistema cognitivo. Além disso, sugere-se que a tarefa desafiadora, ao mesmo tempo em que promove construção de conhecimento entre os aprendizes, proporciona a co-construção entre o aprendiz e o seu próprio campo de aprendizagem. Inserida em um contexto de trabalho em conjunto, as barreiras que definem a fala dentro do campo cognitivo e social tornam-se intercambiáveis com o diálogo constante entre as atividades interpsicológicas e intrapsicológicas na busca por objetivos coletivos e superações individuais. Com isso, busca-se contribuir para a elaboração de intervenções pedagógicas mais eficazes para que ocasiões de aprendizagem aconteçam.

São necessárias pesquisas futuras que explorem de forma longitudinal o desenvolvimento dos aprendizes, com a comparação e análise de processos regulatórios mediados pela fala privada e social na resolução de tarefas colaborativas em LE.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ANTÓN, M.; DICAMILLA, F. Socio-cognitive Functions of L1 Collaborative Interaction in the L2 Classroom. *The Canadian Modern Language Review*, v. 54, n.3, pp. 314-342, april 1998.

ATKINSON, J. M.; HERITAGE, J. *Structures of Social Action: Studies in Conversation Analysis*. Cambridge: Cambridge University Press. 1984.

AZMITIA, Margarita. Expertise, Private Speech, and the Development of Self-Regulation. In: DIAZ, Rafael M.; BERK, Laura E. *Private Speech: From Social Interaction to Self-Regulation*. New Jersey: Lawrence Erlbaum, pp. 101-122, 1992.

BERK, Laura E. Children's Private Speech: An Overview of Theory and the Status of Research. In: DIAZ, Rafael M.; BERK, Laura E. *Private Speech: From Social Interaction to Self-Regulation*. New Jersey: Lawrence Erlbaum, pp. 17-55, 1992.

BERK, Laura E.; GARVIN, R. A. Development of private speech among low-income Appalachian children. *Developmental Psychology*, n. 20, pp. 271-286, 1984.

Bygate, M. Effects of task repetition on the structure and control of oral language. In: BYGATE, M.; SKEHAN, P.; SWAIN, M. (Ed.) *Researching pedagogic tasks: Second language learning, teaching, and testing*. Harlow: Longman/Pearson Education, pp. 23-48, 2001.

BYGATE, M.; SKEHAN, P.; SWAIN, M. (Ed.) *Researching pedagogic tasks: Second language learning, teaching, and testing*. Harlow: Longman/Pearson Education, 2001.

CENTENO-CORTÉS, B.; JIMÉNEZ-JIMÉNEZ, A. F. Problem-solving tasks in a foreign language: the importance of L1 in private verbal thinking. *International Journal of Applied Linguistics*, v. 14, pp. 7-35, 2004.

CLARK, A. Magic Words: How language arguments human computation. In: CARRUTHERS, P.; BOUCHER, J. (Ed.) *Language and Thought: Interdisciplinary Themes*. New York: Cambridge University Press, pp.162-184, 1998.

DE COURCY, M. Making sense of the Australian French immersion classroom. *Multilingual Matters*, v. 14, pp.173-186, 1993.

DE GUERREIRO, Maria C. M. Form and Function of Inner Speech in Adult Second Language Learning. In: LANTOLF, James P.; APPEL, Gabriela. (Ed.) *Vygotskian Approaches to Second Language Research*. New Jersey: Ablex Publishing Corporation, 3d Edition, 1998.

DIAZ, Rafael M. Methodological Concerns in the Study of Private Speech. DIAZ, Rafael M.; BERK, Laura E. *Private Speech: From Social Interaction to Self-Regulation*. New Jersey: Lawrence Erlbaum, pp. 55-81, 1992.

DIAZ, Rafael M.; BERK, Laura E. (Ed.) *Private Speech: From Social Interaction to Self-Regulation*. New Jersey: Lawrence Erlbaum, 1992.

DICAMILLA, F.; ANTÓN, M. Repetition in the Collaborative Discourse of L2 Learners: A Vygotskian Perspective. *The Canadian Modern Language Review*, v. 53, n.4, pp. 284-302, June 1997.

DICAMILLA, F. J.; ANTÓN, M. Private Speech: a Study of Language for Thought in the Collaborative Interaction of Language Learners. *International Journal of Applied Linguistics*, v. 14, n.1, pp. 36-69, 2004.

DONATO, R. Sociocultural Contributions to Understanding the Foreign and Second Language Classroom. In: LANTOLF, J. P. (Ed.) *Sociocultural Theory and Second Language Learning*. Oxford: Oxford University Press, pp. 26-50, 2000.

DUFF, P. A. Repetition in Foreign Language Classroom Interaction. In: HALL, J. K.; VERPLAETSE, L. S. *Second and Foreign Language Learning Through Classroom Interaction*. London: Lawrence Erlbaum Associates Publishers, pp. 109-138, 2000.

ELLIS, R. *Task-based Language Learning and Teaching*. Oxford: Oxford University Press, 2003.

FERREIRA, Marília Mendes. *A Fala (não tão) Privada em Interações de Alunos Realizando Atividades Oraís em Língua Estrangeira (inglês)*. Dissertação de Mestrado. Campinas: UNICAMP, 2000.

FLAVELL, J. Le Language Privé [Private Language]. *Bulletin de Psychologie*, v. 19, pp. 698-701, 1966.

FRAWLEY, W. *Vygotsky and cognitive science: Language and the unification of the social and the computational mind*. Cambridge MA: Harvard University Press, 1997.

FRAWLEY, W.; LANTOLF, J. P. Second language Discourse: A Vygotskian Perspective. *Applied Linguistics*, v. 6, pp.19-44, 1985.

GASS, S; SELINKER, L. *Second Language Acquisition: an Introductory Course*. Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum, 2008.

GIBBONS, P. *Scaffolding Language: Scaffolding Learning: Teaching Second Language Learners in the Mainstream Classroom*. Heinemann: Portsmouth, NH, pp.1-13, 2002.

HALL, J. K. *Methods for Teaching Foreign Language: Creating a Community of Learners in the Classroom*. Ohio: Merrill Prentice Hall, 2001.

JOHN-STEINER, VERA; PANOFKY, CAROLYN P.; SMITH, LARRY W. *Sociocultural Approaches to Language and Literacy: an Interactionist Perspective*. Cambridge: Cambridge University Press, 1994.

KOHLBERG, L.; YAEGER, J; HJERTHOLM, E. Private Speech: Four Speeches and a Review of Theories. *Child Development*, v. 39, pp.691-736, 1968.

LANTOLF, J. P. (Ed.) *Sociocultural Theory and Second Language Learning*. Oxford: Oxford University Press, 2000.

LANTOLF, J. P. Sociocultural Theory and L2: State of the Art. *SSLA*, v. 28, pp. 67-109, 2006.

LANTOLF, J. P.; THORNE, S. L. *Sociocultural theory and the Genesis of Second Language Development*. Oxford: Oxford University Press, 2006.

LIMA, M. D. S. A autonomia do aluno de língua estrangeira e a correção de seus erros. In: ROTTAVA, L.; LIMA, M. D. S (Orgs.) *Linguística Aplicada: relacionando teoria e prática no ensino de línguas*. Ijuí: Editora da Unijuí, p.205-224, 2004.

LEE, Jina. Gesture and Private Speech in Second Language Acquisition. *SSLA*, n. 30, pp. 169-190, Cambridge: Cambridge University Press, 2008.

LIMA, Marília dos Santos; PINHO, Isis da Costa. A Tarefa Colaborativa como Estímulo à Aprendizagem de Língua Estrangeira. In: LIMA, Marília dos Santos; GRAÇA, Rosa Maria de Oliveira. (Orgs.) *Ensino e Aprendizagem de Língua Estrangeira: Relações de Pesquisa Brasil/Canadá*. Porto Alegre, RS: Armazém digital, pp. 87-101, 2007.

LONG. M. H. The Role of the Linguistic Environment in Second Language Acquisition. In: RITCHIE, W. C.; BHATIA, T. K. (Ed.) *Handbook of Second Language Acquisition*. São Diego, CA: Academic Press, 1996.

LONG, M. H.; ROBINSON, P. Focus on Form: Theory, Research, and Practice. In: DOUGHTY; WILLIAMS. *Focus on Form in Classroom Second Language Acquisition*. J. Cambridge: Cambridge University Press, pp. 15-41, 1998.

McDERMOTT, R. Why Information Technology Inspired but Cannot deliver Knowledge Management. In: LESSE. *Knowledge and Communities*. Woburn: Butterworth-Heinemann, 2000.

McCAFFERTY, S. G. The Use of Private Speech by Adult ESL Learners at Different Levels of Proficiency. In: LANTOLF, J. P.; APPEL, G. (Ed.) *Vygotskian*

*Approaches to Second Language Research*. Norwood: Ablex Publishing Corporation, p. 117-134, 1994.

NEWMAN, F.; HOLZMAN, L. *Lev Vygotsky: Cientista Revolucionário*. São Paulo: Loyola, 2002.

OHTA, A. S. Rethinking Interaction in SLA: Developmentally Appropriate Assistance in the Zone of Proximal Development and the Acquisition of L2 Grammar. In: LANTOLF, J. P. (Ed.) *Sociocultural Theory and Second Language Learning*. Oxford: Oxford University Press, p. 51-78, 2000.

PIAGET, J. *The language and the thought of the child*. Cleveland, OH: Meridian, 1962.

PINHO, Isis da Costa Pinho. *Os efeitos de uma tarefa colaborativa em inglês na produção de alunos do Ensino Médio*. Monografia de conclusão de curso. Porto Alegre, RS: UFRGS, 2006.

RYDLAND, V.; AUKRUST, V. G. Lexical Repetition in Second Language Learner's Peer Play Interaction. *Language Learning*, v. 55, n. 2, pp. 229-274, junho de 2005.

SAVILLE-TROIKE, M. Private Speech: Evidence for Second Language Learning Strategies During the 'Silent Period'. *Journal of Child Language*, v. 15, pp. 567-590, 1988.

SMITH, H. The Social and Private Worlds of Speech: Speech for Inter- and Intramental Activity. *The Modern Language Journal*, 91, 2007.

SWAIN, M. Communicative Competence: Some Roles of Comprehensible Input and Comprehensible Output in its Development. In: GASS, S.; MADDEN, C. (Ed.). *Input in Second Language Acquisition*. Cambridge, MA: Newbury House Publishers, 1985.

SWAIN, M. Three Functions of Output in Second Language Learning. In: COOK, G.; SEIDLHOFER, B. (Ed.) *Principle and Practice in Applied Linguistics: Studies in honor of H. G. Widdowson*, Oxford: Oxford University Press, p.125-144, 1995.

SWAIN, M. The Output Hypothesis and Beyond: Mediating Acquisition Through Collaborative Dialogue. In: J. P. LANTOLF, *Sociocultural Theory and Second Language Learning*. Oxford: Oxford University Press p. 97-114, 2000.

SWAIN, M. Integrating Language and Content Teaching Through Collaborative Tasks. *The Canadian Modern Language Review*, v.58, n.1, pp.44-63, set. 2001.

SWAIN, M; LAPKIN, S. Focus on Form Through Collaborative Dialogue: Exploring Task Effects. In: BYGATE, M.; SKEHAN, P.; SWAIN, M. *Researching*

- Pedagogic Tasks: Second Language Learning, Teaching and Testing*. London, UK: Longman. Cap. 5, pp.98-118, 2001.
- TURNBULL, M; ARNETT, K. Teachers' Uses of the Target and First Languages in Second and Foreign Language Classrooms. *Annual Review of Applied Linguistics*, v. 22, n.1, pp. 204-218, 2002.
- VYGOTSKY, L. S. *Mind in Society: the Development of Higher Psychological Processes*. Cambridge, MA.: Harvard University Press, 1978.
- VYGOTSKY, L. S. *Thought and Language*. Cambridge, MA: MIT Press, 1986.
- VYGOTSKY, L. S. *The Collected Works of L. S. Vygotsky. V.1. Thinking and Speaking*. New York, N.Y.: Plenum Press, 1987.
- WELLS, G. Using L1 to master L2: A Response to Antón and DiCamilla's 'Socio-Cognitive Functions of L1 Collaborative Interaction in the L2 Classroom'. *The Canadian Modern Language Review*. V. 54, n.3, pp. 343-353, april 1998.
- WENGER, E. *Communities of Practice: Learning, Meaning, and Identity*. New York: Cambridge University Press, 1998.
- WOOD, D.; BRUNER, J. S.; ROSS, G. The Role of Tutoring in Problem Solving. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, n. 17, pp. 89-110, 1976.
- WERTSCH J. V. The Regulation of Human Action and the Given-new Organization of Private Speech. In: ZIVIN, G. (Ed.) *The Development of Self-Regulation through Private Speech*. New York: John Wiley and Sons, 1979b.
- WERTSCH, J. V. *Vygotsky and the Social Formation of Mind*. Cambridge, MA.: Harvard University Press, 1985.
- WERTSCH, J. V. Adult-child Interaction as a Source of Self-regulation in Children. In: YESSEN, S. R. (Ed.) *The Growth of Reflection in Children*. Orlando, FL: Academic Press, 1985a.
- WESCHE, M. B.; SKEHAN, P. Communicative, Task-based, and Content-based Language instruction. In: KAPLAN, R. B. (Ed.) *The Oxford Handbook of Applied Linguistics*. Oxford: Oxford University Press, pp. 208-228, 2002.
- WINSLER, A; CARLTON, M; BARRY, M. Age-related Changes in Preschool Children's Systematic use of Private Speech in a Natural Setting. *F. Child Long*, 27, 2000.
- ZIVIN, Gail. (Ed.) *The development of self-regulation through private speech*. New York: John Wiley & Sons, 1979.
- YAMADA, Minako. Task Proficiency and L1 Private Speech. *IRAL* 43, 2005.

**ANEXO 1. QUESTIONÁRIO 1****Profa.: Isis da Costa Pinho****QUESTIONÁRIO**

Nome: \_\_\_\_\_

Idade: \_\_\_\_\_ Sexo: \_\_\_\_\_ Data: \_\_\_/\_\_\_/\_\_\_

Escolaridade: (Fundamental, Médio, Superior; completo ou incompleto):  
\_\_\_\_\_

1) Há quanto tempo você estuda

inglês? \_\_\_\_\_

2) Onde você estudou anteriormente (escola regular, cursos particulares, professor particular ou outros)?  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_3) Você gosta de estudar inglês? Justifique  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_4) Você já estudou ou estuda outras línguas estrangeiras? Em caso afirmativo diga quais as línguas e onde você as estudou ou estuda.  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_5) Se você respondeu afirmativamente a questão número 4, qual a sua motivação para estudar ou ter estudado essa (s) língua (s) estrangeira (s)?  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

6) Qual a principal aplicação do inglês na sua vida. Se escolher mais de uma, numere em ordem de prioridade, sendo a aplicação de número 1 a mais importante:

\_\_\_ internet

\_\_\_ jogos

\_\_\_ música

\_\_\_ viagens





minha vida.						
c) Eu pretendo aprender o máximo possível de inglês.						
d) Para aprender realmente inglês é necessário viajar para o exterior.						
e) Só aprende inglês quem tem dom para as línguas.						
f) Eu estudo inglês porque gosto.						
g) Eu estudo inglês porque preciso.						
h) Eu preferiria utilizar o tempo gasto com inglês em outra atividade.						
i) Aprender inglês é difícil.						
j) A melhor aula é aquela na qual o professor ensina bastante gramática.						
k) A melhor aula é aquela na qual há bastante conversação.						

l) A aula deve contar com gramática e conversação, nessa ordem.						
m) A aula deve contar com conversação e gramática, nessa ordem.						
n) Acredito que vou aprender tudo que quero sobre inglês em sala de aula.						

Acrescente aqui qualquer comentário que julgar necessário:

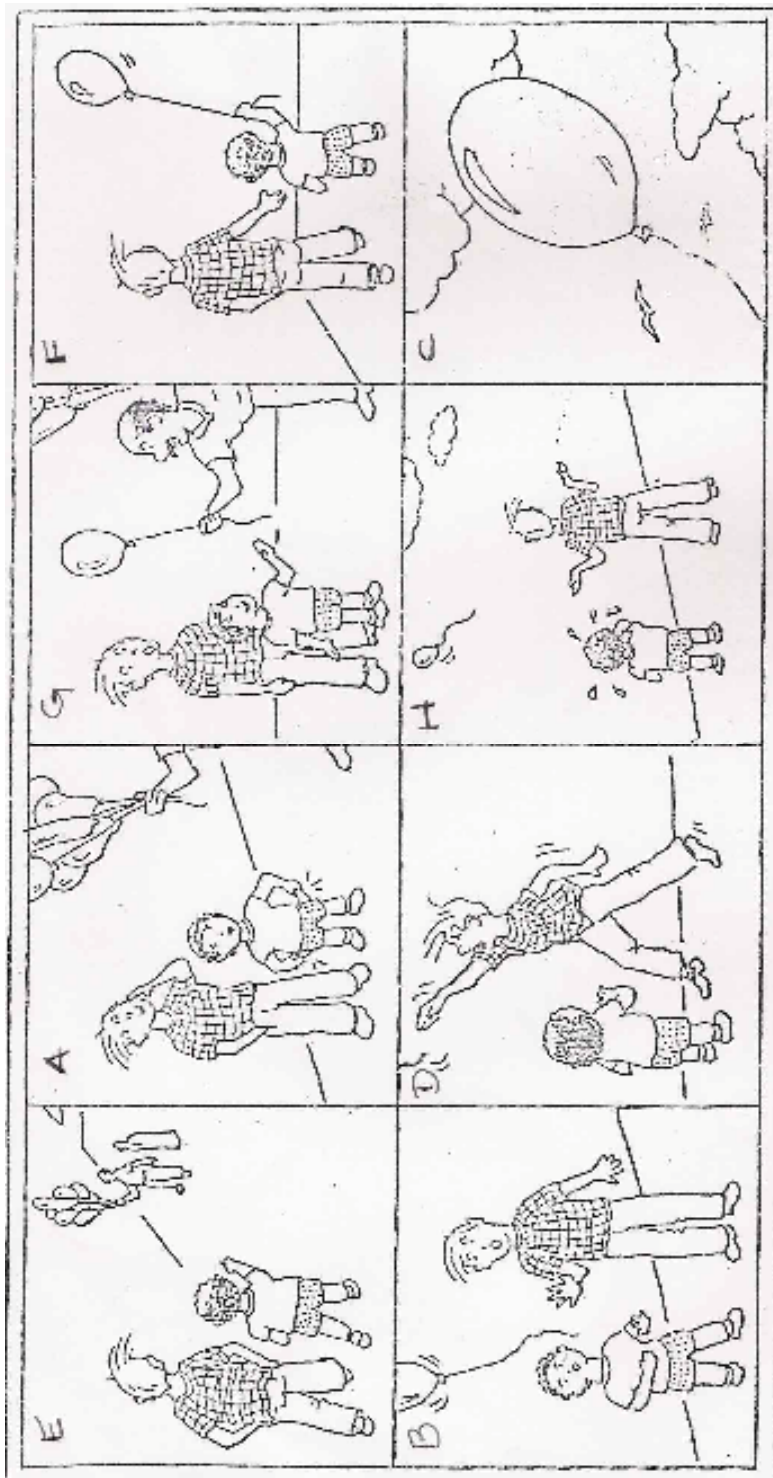
---

---

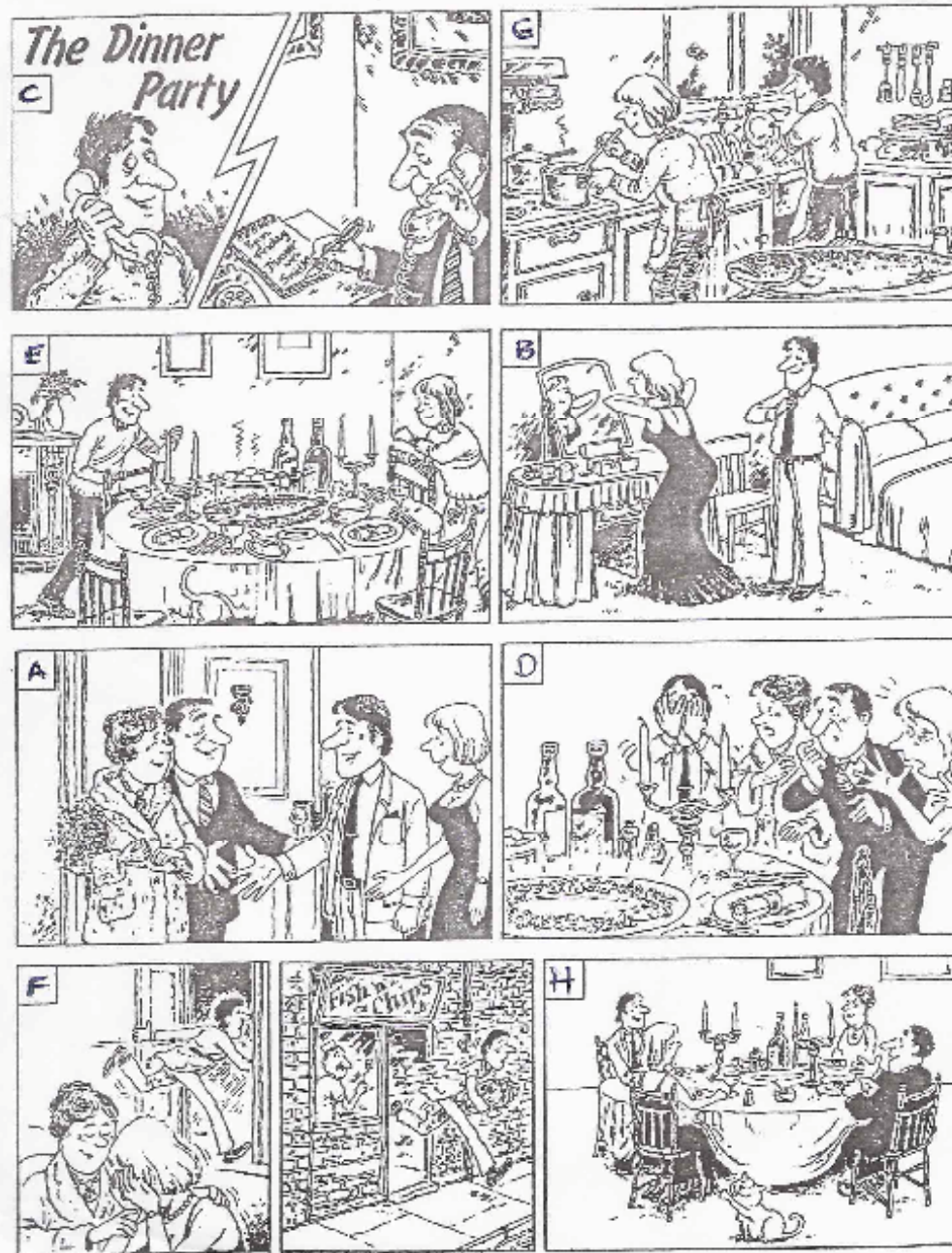
---

---

## ANEXO 2 TAREFA PILOTO, TURMA 1.



ANEXO 3. TAREFA PILOTO, TURMA 2.



**ANEXO 4. QUESTIONÁRIO 2**

Profª. Isis da Costa Pinho

**QUESTIONÁRIO**

Data: \_\_\_/\_\_\_/\_\_\_

Nome: \_\_\_\_\_

Responda em português as questões a seguir:

1. O que você acha que foi positivo ou negativo na tarefa que você acabou de realizar?

---

---

---

---

2. Que dificuldades você enfrentou durante a tarefa?

---

---

---

---

3. O que você fez para solucioná-las?

---

---

---

---

4. O que você acha que aprendeu com a tarefa que acabou de fazer?

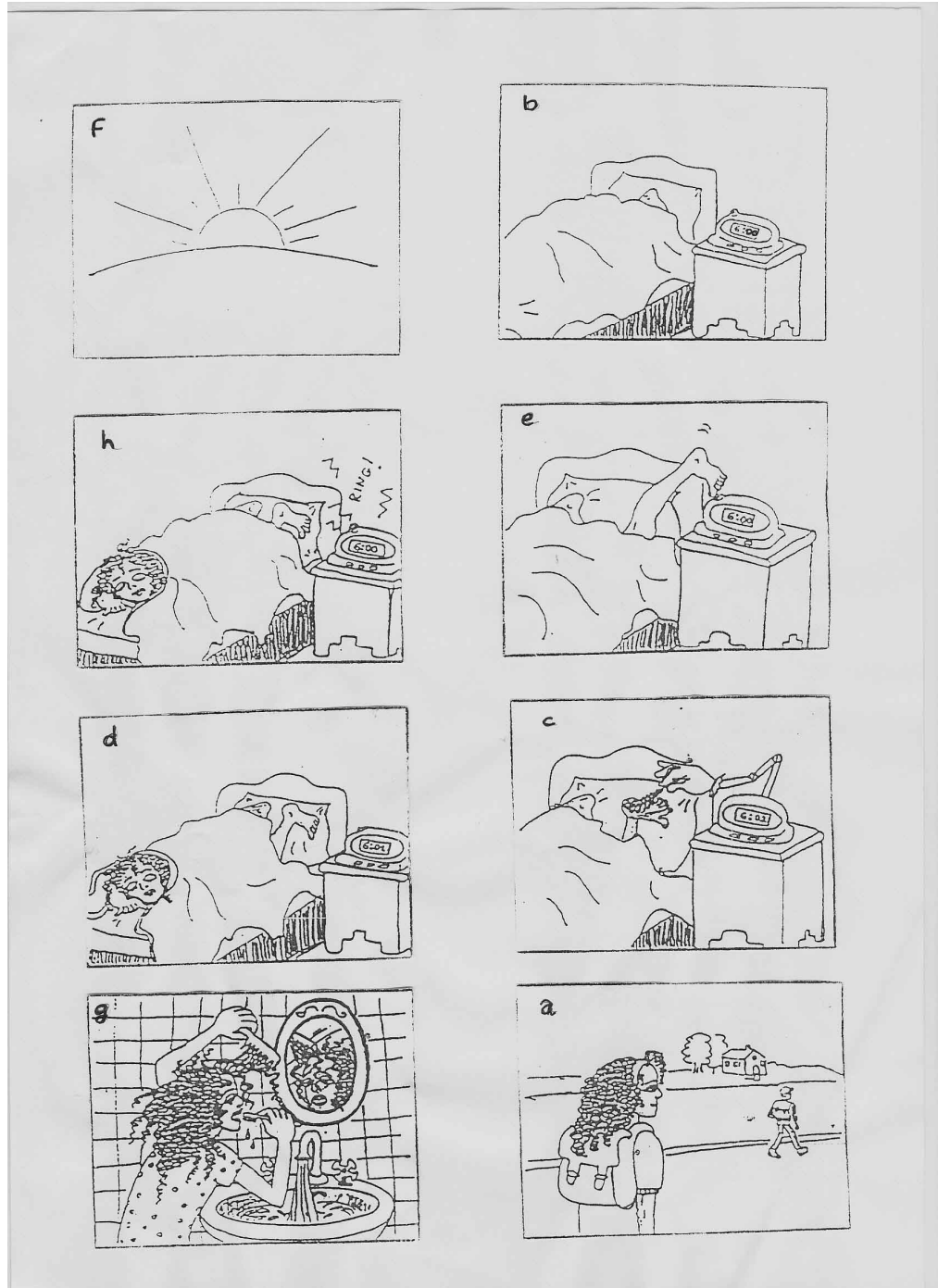
---

---

---

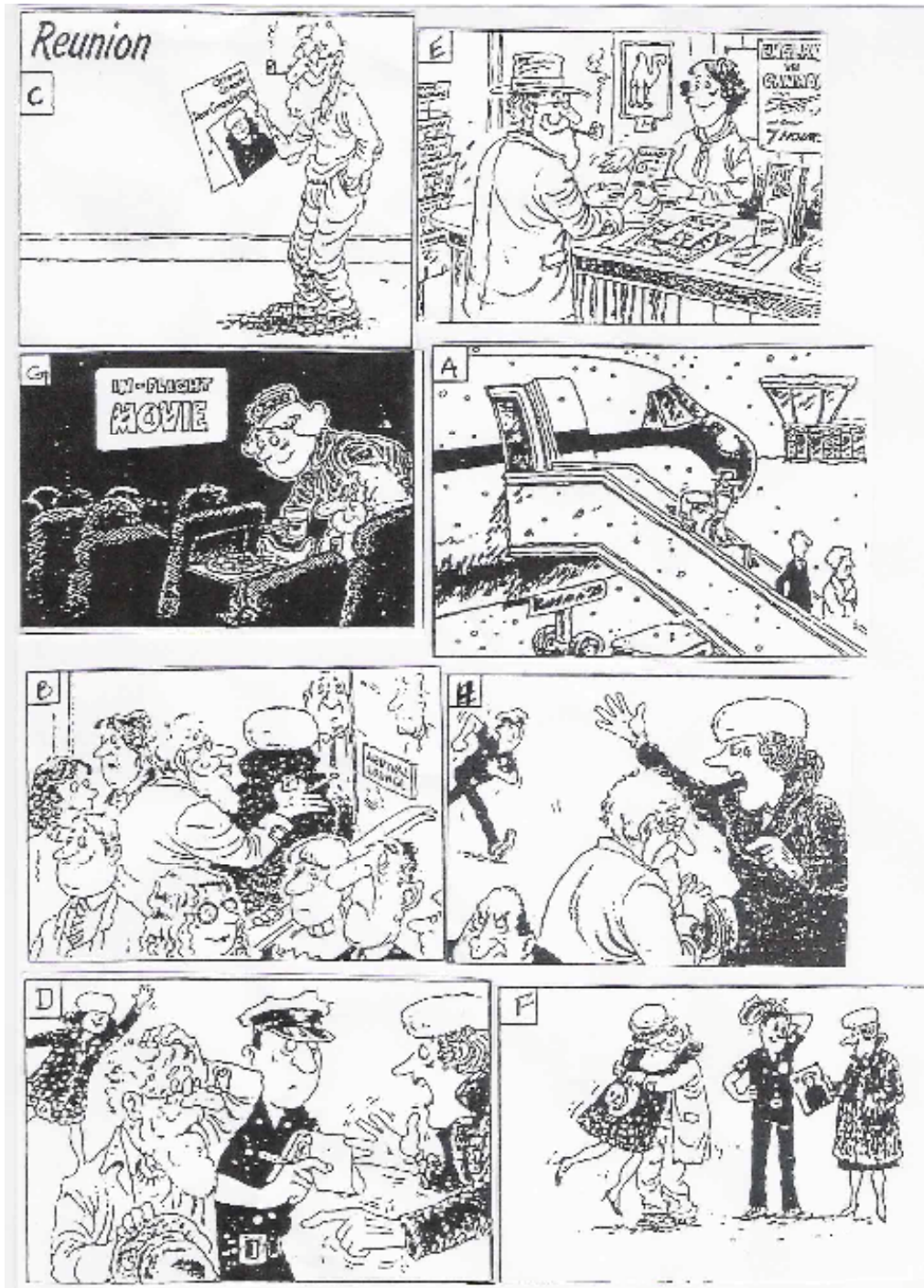
---

## ANEXO 5. TAREFA “QUEBRA-CABEÇA”, TURMA 1.





## ANEXO 6. TAREFA “QUEBRA-CABEÇA”, TURMA 2.



## ANEXO 7. CONVENÇÃO PARA TRANSCRIÇÃO

,	(vírgula)	entonação de continuidade
.	(ponto final)	entonação descendente
?	(ponto de interrogação)	entonação ascendente
:	(dois pontos)	prolongamento do som
[ ]	(colchetes)	fala simultânea ou sobreposta
( )	(parênteses vazios)	segmento de fala que não pode ser transcrito
(palavra)	(segmento de fala entre parênteses)	dúvida do transcritor
(( ))	(parênteses duplos)	observações