A fala privada e a aprendizagem de línguas

Isis da Costa Pinho*
Marília dos Santos Lima **

Abstract: *This article focuses on the role of private speech in language learning and implications for the second language (L2) or foreign language (FL) classroom. We start by considering the Vygotskian sociocultural perspective and investigations on language acquisition to answer the following questions: what is private speech, what is its role in the cognitive and social development of language learners, what are the implications resulting from private and social speech, and what are the characteristics of private speech in collaborative tasks developed by adult and young learners.*

Palavras-chave: *fala privada; fala social; tarefas colaborativas.*

O ponto de partida para este artigo é a teoria sociocultural, que procura compreender o desenvolvimento sociocognitivo do indivíduo através da rela-

Isis da Costa Pinho é mestranda em Linguística Aplicada do PPG-Letras da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), integrante do Grupo de Pesquisa CNPq *Teoria e Prática de Aquisição e Ensino de Língua Estrangeira*.

Marília dos Santos Lima é professora e orientadora de mestrado e doutorado do PPG em Linguística Aplicada da Universidade do Vale do Rio dos Sinos (UNISINOS); docente convidada do PPG-Letras da Universidade Federal do Rio Grande do Sul; doutora em Ciência Linguística (Linguística Aplicada) pela Reading University, Inglaterra; tem pós-doutorado em Linguística Aplicada pelo Ontario Institute for Studies in Education da Universidade de Toronto; coordena o Grupo de Pesquisa CNPq *Teoria e Prática de Aquisição e Ensino de Língua Estrangeira*.

ção entre a inter-ação com o meio social (mediação interpsicológica) e a interação no meio cognitivo (mediação intrapsicológica), que se estabelece através da apropriação, internalização e uso da linguagem.

Vygotsky (1987) propôs que, no homem, fatores biológicos e culturais formam um sistema mental dialeticamente organizado, no qual o biológico provê as funções necessárias enquanto o cultural permite a regulação destas funções. Esse processo acontece através da internalização que, conforme Lantolf (2006), é o processo pelo qual os membros de comunidades de prática se apropriam de artefatos simbólicos a partir de experiências comunicativas, convertendo-os em artefatos psicológicos para mediar a sua atividade mental.

Na teoria sociocultural, a linguagem é vista 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 (intrapsicológicas) (VYGOTSKY, 1987; 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).

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, chamado Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP). 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, 1987). A ZDP vem a ser a metáfora para a análise de como as formas de mediação são internalizadas pelos indivíduos. 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 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, por-

tanto, 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 (DICAMILA; ANTÓN, 1997, 2004).

Outro conceito relevante é o de *diálogo colaborativo*, de Swain (2001), 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 segunda língua durante a resolução de falhas linguísticas salientadas pela produção. Nesta relação dialógica, os significados são co-construídos, apropriados pelos indivíduos e reutilizados em tarefas posteriores. Através do diálogo colaborativo, os aprendizes co-constróem 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.

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).

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 egocêntrica na qual a aparência formal é social, mas a função torna-se cada vez mais psicológica e cognitiva. A fala egocêntrica 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, 1987).

A fala egocêntrica se desenvolve 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.

Ao pesquisar a relação entre fala egocêntrica e social, Vygotsky testou posicionar crianças em situações em que a vocalização e a ilusão de entendi-

mento estavam ausentes, como na presença de crianças surdas ou falantes de outras línguas; em posição distante dos outros; em isolamento; ou só podendo cochichar. Observou-se que, diante da eliminação da possibilidade de entendimento – uma característica da fala social –, o uso da fala egocêntrica diminuiu acentuadamente (NEWMAN; HOLZMAN, 2002). Em estudos experimentais do uso da fala egocêntrica no desenvolvimento do indivíduo, Vygotsky observou que a fala egocêntrica 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 (1987) considera a fala egocêntrica como a convergência do pensamento e da linguagem, além de ser importante mediador para o crescimento intelectual e para a eventual independência psicológica ou auto-regulação em uma tarefa específica. A partir da análise do desenvolvimento psicológico da criança e de sua relação com a interação social, Vygotsky observa o processo auto-regulatório pelo qual o indivíduo em formação passa até alcançar um comportamento independente diante da resolução de uma tarefa. Este processo se dá através da linguagem, pois, na medida em que a criança se apropria da fala do especialista como instrumento dialógico interno, ou seja, quando “pensa em voz alta”, ela passa a exercer maior regulação sobre o seu comportamento em torno de um objetivo específico. Assim, a fala egocêntrica tem como característica primeira ser um diálogo autodirecionado em que o indivíduo busca um controle maior sobre si, seu desempenho e sobre a tarefa, em um processo de tomada de poder e de responsabilidade.

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 a inteira ajuda de outros mais experientes. Nesse estágio, a fala autodirecionada surge como recurso de auto-regulação do aprendiz diante do desafio de melhorar o seu desempenho em tarefas que exigem uma competência superior à sua atual.

Com o tempo, a fala egocêntrica perde a sua forma linguística, 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 (sentido) assim como pela representação única e individual desses sentidos em uma experiência comunicativa (significado).

O termo *fala privada* refere-se à fala *egocêntrica* empregada por aprendizes adultos 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, 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 a resolução de problemas (LANTOLF; THORNE, 2006).

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.

DiCamilla e Antón (2004) consideram que a informação, sendo de forma abreviada ou não abreviada, dada ou nova, além de considerações a cerca do compartilhamento ou não de conhecimento entre interlocutores, são pontos relevantes para distinguir fala privada de fala social. Como a fala privada e a social podem se assemelhar quanto às propriedades formais da informação dada ou nova, os autores se baseiam em características linguísticas, paralinguísticas e discursivas que possam revelar a função autodirecionada da fala privada.

Vygotsky (1987) supõe que, se a fala autodirecionada possui uma função cognitiva, a sua frequência deve aumentar na medida em que a tarefa fica mais complexa. 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 L2.

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 egocêntrica na criança e a fala privada no adulto servem 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).

De acordo com Vygotsky (1986), o aparecimento de fala autodirecionada 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 L2 para alcançar um objetivo.

Dicamilla e Antón (2004) analisaram a fala de estudantes universitários de espanhol, falantes de inglês, na produção em duplas de composições na L2. 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 L2, 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 linguísticas. 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 L2. 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 (língua materna) do que havia sido produzido até então como apoio para pensar e criar conteúdo do novo na L2. Com isso, houve a distinção entre língua do texto (espanhol) e língua da tarefa (inglês) (DICAMILLA; ANTÓN, 2004).

Lantolf e Thorne (2006) discutem como os aprendizes de L2 empregam a língua alvo para regular a sua atividade mental, e até que ponto continuam a funcionar através da língua materna (L1). Os autores fazem a importante distinção entre mediação que usa as formas da L2, e a que se organiza pelo seu significado. Desse modo, pode-se inferir sobre o quanto outras línguas além da L1 podem ser usadas na regulação da atividade mental do indivíduo.

Em Frawley e Lantolf (1985), a análise da narração de uma história em gravuras por falantes nativos e de L2 revelou que, enquanto os aprendizes de L2 fizeram uso de formas da língua alvo, não empregaram conteúdo semântico e gramatical apropriado na L2, pois a produção de uma narrativa coerente ofereceu grandes desafios cognitivos.

O fato de que os falantes podem usar a L2 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 L1 quando o processo de raciocínio na L2 torna-se muito complexo para o aprendiz manter. Observa-se, assim, que os aprendizes com baixo nível de proficiência compreendem palavras em L2 acessando a memória conceitual através da L1 (associação de palavras), enquanto que os aprendizes mais proficientes não precisam mais do apoio desta para chegar ao significado da L2.

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 L2 aos resultados de uma tarefa dada a duplas de alunos japoneses universitários de inglês que deveriam completar um mapa na

L2. 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 o autor, 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 L1 e da L2, 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 L1 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.

Frawley e Lantolf (1985, 1997) afirmam que aprendizes adultos de L2 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 L2 têm de impor ordem a uma tarefa, falando e identificando-a. Donato (2000) vem mostrar que as atividades coletivas de aprendizagem de L2 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 autodirecionadas, e (iii) auto-regulação, metacomentários mostrando que o sujeito entendeu ou superou uma dificuldade inicial como em *Ok. Now I know* ou *I did it*.

Na ocorrência de fala privada em situações de tarefas em grupo, verificou-se também que os estudantes falam alto 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 autodirecionados de diretivas (*wait!*), negação (*no*), perguntas com referentes omitidos (*how do I say that?*), repetições de formas novas e difíceis na L2 e as suas traduções na L1, além de expressões afetivas como (*oh*) e enunciação de abertura e fechamento (*Let's see/ ok*). Nesses estudos, a fala privada parece ter sido estimulada pelo contexto social por promover a construção de conhecimento linguístico e a sua internalização pelos participantes (DICAMILLA, ANTÓN, 2004; SMITH, 2007; WINSLER et al., 2000). Complementando, veri-

ficou-se 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 L2, prolongando a disponibilidade da língua a ser trabalhada e contrastando com o resultado de novos acessos ao próprio conhecimento (SMITH, 2007).

McCafferty (1994) aponta que a fala privada no contexto de inglês como L2 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.

A internalização das características de uma L2 observada na fala privada tanto de crianças quanto de adultos acontece geralmente por meio da imitação de novas formas linguísticas 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 na sala de aula de inglês como L2. 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 autodirecionada serviu ao objetivo imediato de internalizar o repertório de L2 e ao objetivo a longo prazo de permitir a sua participação na nova comunidade discursiva.

De acordo com Smith (1996, 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 L1 quanto na L2.

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 L2. 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 discurso que não era dirigido à professora nem aos colegas. Quando um aluno respondia publicamente as perguntas da professora, outros alunos também respondiam, mas de forma privada na L2. 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.

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 social. 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.

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*. Ademais, observou-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 mantiveram 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.

Os resultados mostraram que as crianças eram mais suscetíveis a fala autodirecionada quando sozinhas, ou na presença de pares, do que na presença de um adulto. Uma explicação para isso seria 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.

A análise e 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 das crianças 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).

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.

Smith (2007) observou a realização de jogos com dados e cartas que exigiam a produção de frases significativas com a utilização de aspectos da L2 (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 L2. A participação trouxe indícios sobre o seu conhecimento lingüístico, o emprego e apropriação de novas criações no curso das tarefas.

Esse estudo problematiza a dicotomia fala privada e social com a análise da emergência da fala privada em sua função intrapsicológica, auto-regulatória inserida em um ao 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 L2. 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 consequências 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.

O estudo da fala privada parece relevante, portanto, para a análise de como uma tarefa específica desafia o aprendiz a expandir o seu sistema cognitivo. Além disso, sugere 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 fala dentro do campo cognitivo e social se dissolvem com o diálogo constante entre as atividades interpsicológicas e intrapsicológicas na busca por objetivos coletivos e superações individuais.

O "pensar em voz alta" em uma tarefa colaborativa de produção de L2/LE pode ser analisado como a busca interna pela superação de um nível de competência que não mais atende as 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 L2/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.

Bibliografia

- 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.
- 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.
- 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.
- HALL, J. K. *Methods for Teaching Foreign Language: Creating a Community of Learners in the Classroom*. Ohio: Merrill Prentice Hall, 2001.
- LANTOLF, J. P. Sociocultural theory and L2: State of the art. *Studies in Second Language Acquisition*, v. 28, p. 67-109, 2006.
- LANTOLF, J. P. (Ed.) *Sociocultural Theory and Second Language Learning*. Oxford: Oxford University Press, 2000.
- LANTOLF, J. P.; THORNE, S. L. *Sociocultural theory and the Genesis of Second Language Development*. Oxford: Oxford University Press, 2006.
- 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.
- 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. Integrating Language and Content Teaching through Collaborative Tasks. *The Canadian Modern Language Review*, v.58, n.1, pp.44-63, set. 2001.

- 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 'Sociocognitive Functions of L1 Collaborative Interaction in the L2 Classroom'. *The Canadian Modern Language Review*. V. 54, n.3, pp. 343-353, April 1998.
- 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, 1979.
- 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.
- YAMADA, M. Task proficiency and L1 private speech. *IRAL* 43, 2005.