



Calidoscópio

E-ISSN: 2177-6202

calidoscopio@unisinos.br

Universidade do Vale do Rio dos Sinos

Brasil

da Costa Pinho, Isis; dos Santos Lima, Marília
A fala privada no desenvolvimento de tarefas colaborativas em inglês
Calidoscópio, vol. 8, núm. 1, enero-abril, 2010, pp. 38-48
Universidade do Vale do Rio dos Sinos

Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=571561873004>

- ▶ Cómo citar el artículo
- ▶ Número completo
- ▶ Más información del artículo
- ▶ Página de la revista en redalyc.org

Isis da Costa Pinho

isis.letras@yahoo.com.br

Marília dos Santos Lima

lima.mariliasa@yahoo.com.br

A fala privada no desenvolvimento de tarefas colaborativas em inglês

Private speech in the development of collaborative tasks in English

RESUMO – A pesquisa sobre aquisição de segunda língua/língua estrangeira orientada por princípios da teoria sociocultural revela a necessidade de estudos que investiguem o uso da fala privada por estudantes adultos na realização de tarefas colaborativas. Este artigo tem como objetivo discutir 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 no Brasil. A análise dos dados sugere que a fala privada mediou a busca por autorregulação na realização da tarefa, quando a natureza do diálogo foi colaborativa, promovendo ocasiões de aprendizagem. Na busca de domínio de uma nova língua, observou-se que os aprendizes adultos produziram fala privada em língua materna na testagem de soluções para falhas evidenciadas na produção em língua estrangeira. 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. Os dados sugerem também 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 perceber as lacunas do conhecimento linguístico.

Palavras-chave: fala privada, diálogo colaborativo, língua estrangeira.

Introdução

O presente artigo discute o papel da fala privada para a aprendizagem de inglês como língua estrangeira em tarefas colaborativas. Para tanto, parte-se da exploração teórica de princípios socioculturais vygotskianos na pesquisa de aquisição de segunda língua (SL)/língua estrangeira (LE), discutindo-se conceitos-chave, tais como zona de desenvolvimento proximal, andaímento, trabalho colaborativo e fala privada, que serviram de base para a exploração do tema.

A motivação para esse estudo surgiu do trabalho de Lima e Pinho (2007) sobre a fala privada na produção colaborativa de inglês como LE no contexto brasileiro. Os dados do estudo do diálogo colaborativo mostraram não só a negociação e a co-construção de soluções para problemas

ABSTRACT – Second language/foreign language acquisition research based on the principles of sociocultural theory reveals the need for studies that investigate the use of private speech by adult learners engaged in collaborative tasks. This article aims to discuss 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 in Brazil. The data analysis suggests that private speech mediated the search for self-regulation in task completion, when the nature of the dialogue was collaborative, promoting learning situations. In the search of mastering a new language, it was observed that adult learners have produced private speech in the mother tongue in testing solutions for failures highlighted in the foreign language production. Another strategy used was repetition for the selection of words or structures for analysis and lexical search, in an attempt to stay focused and continue the production piece-by-piece, thus facilitating the performance of learners. The data also suggest that, when the proficiency level was below what the task demanded, the private speech alone was not sufficient for the learners to achieve success in the task, serving as a means of noticing the gaps in the linguistic knowledge.

Key words: private speech, collaborative dialogue, foreign language.

lingüísticos e comunicativos, mas também o uso de fala privada para a busca de autorregulação 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.

Como a literatura atualizada sobre o uso da fala privada por adultos é escassa tanto no exterior como no Brasil (ver Smith, 2007; Ferreira, 2000), sendo que a maioria dos estudos se dá em SL e com crianças (ver Vygotsky, 1987; Diaz e Berk, 1992; Azmitia, 1992; Saville-Troike, 1988; Winsler *et al.*, 2000), percebe-se, como apontam Lantolf e Thorne (2006) e Lantolf (2000, 2006), a necessidade de estudos que foquem o uso da fala privada em

tarefas colaborativas por estudantes adultos no contexto de LE, como é o caso da aprendizagem de inglês no Brasil. Assim, perguntou-se qual é a natureza e a função da fala privada quando ela ocorre na interação com o outro em um trabalho colaborativo e quais efeitos da fala privada podem ser observados no processo autorregulatório dos indivíduos adultos no contexto brasileiro. 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.

A teoria sociocultural e a pesquisa em SL/LE

A teoria sociocultural procura compreender o desenvolvimento socio cognitivo do indivíduo através da relação entre a interação 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. Na interação, o indivíduo compartilha uma regulação mediada pelo social sobre o seu comportamento, que o estimula no desenvolvimento do processo autorregulatório mediado pela linguagem. A autorregulação vem a ser a regulação voluntária internamente orientada que evidencia que o indivíduo é capaz de um funcionamento autônomo (Lee, 2008).

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, recorremos ao conceito de 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. A ZDP vem a ser a metáfora para a análise de como as formas de mediação são internalizadas pelos indivíduos (Lantolf, 2000).

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, o indivíduo passa por um processo autorregulatório que culmina no domínio sobre o seu comportamento. A autorregulação 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 e Antón, 1997, 2004).

No contexto colaborativo da aprendizagem, Wood *et al.* (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 *et al.*, 1976; Berk, 1992; Hall, 2001). Ainda, Wells (1998) busca uma perspectiva mais simétrica da interação entre os aprendizes, descrevendo seu comportamento como uma ação colaborativa de solução de problemas, em que o objetivo em comum é a produção de um texto e a aprendizagem da língua é um aspecto que integra o processo da realização da tarefa, não sendo o objetivo único.

Fundamental para a teoria vygotskiana 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.

Wertsch (1979) divide a autorregulação na criança em três estágios: regulação pelo objeto, regulação pelo outro e autorregulação. No estágio da regulação pelo 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 autorregulação, 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 autorregulação do aprendiz diante do desafio de melhorar o seu desempenho em tarefas que exijam uma competência superior à sua atual. Esse processo autorregulatório 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 (Vygotsky, 1987).

Em seus estudos com crianças, Vygotsky faz uso do termo fala egocêntrica, buscando entender qual o papel da fala no desenvolvimento das funções psicológicas superiores do homem (Vygotsky, 1978; Berk, 1992; Diaz, 1992). Vygotsky observa que a fala, enquanto instrumento de regulação do comportamento, primeiro acompanha a ação da criança para depois passar para o início da atividade com uma função planejadora (Vygotsky, 2003).

Ao contrário dos animais, a criança possui a linguagem como meio de organização e controle emocional

e cognitivo, e de planejamento lógico para estruturar as suas ações. A fala é um instrumento cognitivo para que a criança possa buscar soluções de modo a expandir as possibilidades do ambiente, reduzindo a impulsividade e espontaneidade. Através da linguagem, a criança pode planejar ações futuras, libertando o pensamento das restrições do ambiente e do tempo e criando novas possibilidades de ação. A fala passa a ser um poderoso mediador da percepção da criança. A criança percebe o mundo não só com o corpo, mas também através da percepção verbalizada. A fala funde-se ao pensamento e adquire a função de mediação da interação com o outro a partir das representações simbólicas socioculturais e históricas aprendidas ao longo do desenvolvimento sociocognitivo. A mediação da linguagem faz com que a criança foque a sua atenção, planeje suas ações de transformação do ambiente com um objetivo a alcançar, permitindo um maior controle sobre o campo visual-espacial e o campo visual-temporal (Vygotsky, 2003).

A fala social, atividade interpessoal, é adquirida pela criança que a usa como fala egocêntrica, fala intrapessoal, como meio de controlar e planejar as suas ações. Durante o desenvolvimento, a fala egocêntrica passa a ser interna, a fala interior, o pensamento e a linguagem juntos. No adulto, essa fala ressurge na busca de autorregulação sobre o comportamento em tarefas desafiadoras, passando a ser chamada por Flavell (1966) de fala privada.

A fala privada

Considera-se fala privada aquela autodirigida em que o aprendiz busca um controle maior sobre si, sobre o seu desempenho e sobre a tarefa, em um processo de tomada de poder e de responsabilidade diante de uma tarefa que promova desafio cognitivo (Vygotsky, 1986, 1987; Lantolf, 2006; Lantolf e Thorne, 2006). Assim, passa-se a usar o termo “fala privada” cunhado por Flavell (1966), ao invés de “fala egocêntrica”, sendo a designação mais utilizada na literatura de desenvolvimento da criança, por ser um termo que enfatiza os aspectos de autodireção e de autorregulação da fala, melhor representando a perspectiva vygotskiana.

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. Ela 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, expressar términos e transições de suas ações, elogiar e motivar-se, visando a 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 e Berk, 1992).

Estudos da aplicação da teoria sociocultural na aquisição de SL sugerem o emprego da fala privada por aprendizes na busca por autorregulação em tarefas que promovam desafios cognitivos (ver Azmitia, 1992; Diaz, 1992; Dicamilla e Antón, 2004). 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 (Lantolf e Thorne, 2006).

Pode-se categorizar a fala privada 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 (Diaz, 1992).

Se a fala privada possui uma função cognitiva, a sua frequência pode 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. Conforme esses autores, 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 competência, a fala privada é acionada na tentativa de dominar a tarefa. Se a fala privada for eficiente, o indivíduo poderá chegar a uma maior competência e domínio sobre seu comportamento e sobre a tarefa, com isso não precisando mais usá-la como recurso cognitivo. Embora a linguagem seja importante, a autorregulação 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).

De acordo com 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 autorregulatório do indivíduo, já que focaliza

a atenção do falante a características específicas relevantes para a realização de tarefas (Lantolf e Thorne, 2006). O uso da fala privada por adultos é de grande interesse para a teoria sociocultural, pois serve 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 *et al.*, 1994).

Donato (2000) vem mostrar que as atividades coletivas de aprendizagem de SL oferecem a oportunidade para observar a fala privada do adulto. Nesse processo autorregulatório, os aprendizes adultos podem passar pelas etapas de (i) regulação pelo objeto, evidenciada por reações diretas às figuras ou descrições destas; (ii) regulação pelo outro, qualquer elocução com forma dialógica como perguntas autodirigidas; e (iii) autorregulação, indicada por comentários de entendimento e superação de uma dificuldade inicial como em “Ok. Now I know” (“Agora eu sei”) ou “I did it” (“Consegui”). Ainda, McCafferty (1994) aponta que a fala privada no contexto de inglês como SL exerce também uma função afetiva através de expressões que demonstram alívio ou prazer ou que indicam ansiedade e insegurança, servindo como suporte emocional que promove distanciamento psicológico e autocontrole diante do estresse gerado pela tarefa.

Estudos como Dicamilla e Antón (2004), Smith (2007) e Winsler *et al.* (2000) apontaram que, em situações de tarefas em grupo, os estudantes falam para eles mesmos também 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 itens referenciais (“How do I say that?”), repetições de formas novas e difíceis na SL e as suas traduções na língua materna. 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. Verificou-se, portanto, que a fala privada serviu para focalizar 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 (Smith, 2007).

Fala privada e fala social: a complexidade da interação

Conforme Diaz (1992), os estudos vygotskianos parecem indicar que, durante o desenvolvimento, a fala privada pode ser claramente distinguida da fala social de acordo com os critérios de predicação (informação nova), abreviação de conteúdo 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 e Berk, 1992; Diaz, 1992).

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. Além disso, pesquisas demonstram que um enunciado pode ter ao mesmo tempo uma função social (por exemplo, um pedido de ajuda) e uma função cognitiva de autorregulação, como em comentários e perguntas autodirigidas que demonstram dificuldades encontradas como “Eu não sei” e “Como é que se fala mesmo?” (Vygotsky, 1986; Diaz, 1992).

Ainda 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. Sugere-se começar com frases que são explicitamente dirigidas ao outro, isto é, frases que contêm 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 das mesmas.

Pergunta-se: que implicações surgem para o estudo da fala privada e para a dicotomia fala privada/fala social no momento em que ela, conforme os estudos mencionados, aparece quando o aprendiz se encontra na presença de outros, participando de uma tarefa colaborativa com um objetivo em comum?

Conforme Dicamilla e Antón (2004), em um contexto de interação social, torna-se opaca a identificação da fala privada, sendo essa pública, disponível a todos os ouvintes, apesar de exercer uma função privada. Já Ferreira (2000) propõe que as reflexões acerca da fala privada devem abandonar a postura dicotômica e admitir a dialogia constitutiva do fenômeno. A autora 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 autorregulatória 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.

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.

Pesquisa em aquisição de SL/LE e tarefas colaborativas

Sob a perspectiva sociocultural, os diálogos colaborativos que apoiam 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 e 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 problemas linguísticos. Ademais, deve-se oferecer aos aprendizes também a prática de improvisar a expressão de suas ideias 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, como Bygate *et al.* (2001) e 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 sentido e não apenas na forma da língua. Essas tarefas oferecem ocasiões para a aprendizagem, tornando o conhecimento da LE relevante para que a comunicação aconteça (Swain, 2001; Wesche e Skehan, 2002; Lima e Pinho, 2007).

Influenciada pela teoria sociocultural, Swain (2000) testou tarefas que promovessem a colaboração entre os aprendizes com foco no sentido e na forma. Assim, a pesquisadora 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 medeia a aprendizagem da língua durante a resolução de falhas linguísticas 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 linguístico ao se engajarem não só em resolver problemas linguísticos, mas também em superar dificuldades comunicativas (Lima, 2004). Buscando fazer sentido (expressar as suas ideias), os aprendizes focalizam a forma da língua, percebem lacunas em sua produção, formulam e testam hipóteses. A pesquisa da fala privada de aprendizes adultos no contexto de instrução com foco na forma em tarefas colaborativas trouxe relevantes descobertas para a área de ensino e aprendizagem de SL. A análise da fala privada com foco na língua revelou, por exemplo, que os alunos possuem uma agenda própria do que aprender, o que nem sempre

coincide com o objetivo pedagógico imediato do professor (Lantolf, 2006).

Lima e Pinho (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 predeterminada. Os resultados desse estudo revelaram momentos propiciados pela tarefa colaborativa nos quais 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 pelo objeto e pelo outro serviu como meio para a organização, o ensaio e o controle de seu comportamento verbal, expandindo os seus espaços cognitivos. Outra função sugerida pelos dados foi a afetiva, na qual a fala privada foi usada para a liberação da ansiedade e insegurança do aprendiz, servindo como suporte emocional necessário para a continuação da tarefa. Assim, o indivíduo adulto atuou na sua própria ZDP (espaço cognitivo para a aprendizagem) em um processo de autoandaimento (ação de apoio por meio da fala privada), 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 alguns gestos podem, assim como a fala, mediar e regular o pensamento. 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. Os estudos sugerem 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).

Pesquisas sobre o uso da repetição no discurso de aprendizes adultos de SL/LE evidenciam que a repetição oportuniza aos falantes uma maior produção na língua enquanto formulam o que irão dizer em seguida (ver Dicamilla e Antón, 1997; Duff, 2000; Rydland; Aukrust, 2005; Pinho, 2006). 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. A repetição pode levar ao estabelecimento de um maior envolvimento entre os aprendizes, a partir da mostra de aceitação das contribuições do outro. A autorreplicação serve, ainda, para que o falante mantenha seus turnos, quando sofre interferência do interlocutor. Pode também ser um 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.

O estudo

Os dados escolhidos para este artigo são provenientes de Pinho (2009). As duplas selecionadas eram formadas por alunos adultos (média de idade de 22 anos) de um curso de inglês de um programa de extensão de uma universidade federal no sul do país. Quando os dados foram gerados, os alunos estavam estudando no curso de línguas há pelo menos dois semestres e seu nível de proficiência era pré-intermediário, de acordo com o acompanhamento feito por sua professora.

Para a geração de dados, foi escolhida a tarefa “Quebra-cabeça” (adaptada de Swain e Lapkin, 2001; Lima e Pinho, 2007), na qual os aprendizes devem ordenar uma história em figuras (ver Anexo 1) sem ordem pré-determinada e contar a história, primeiro, oralmente e, depois, por escrito. 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 professora e das pesquisadoras teve como pretensão afastar qualquer influência inibitória sobre a produção de fala privada. Não foi estipulado um tempo para a tarefa acabar, respeitando-se, assim, o ritmo de cada dupla.

Logo após a tarefa, houve uma entrevista semi-estruturada (Burns, 1999) com os participantes a fim de registrar suas percepções quanto à tarefa realizada, seu desempenho e uso da fala privada. Todos os dados foram gravados em áudio e em vídeo e transcritos. Além disso, os dados da tarefa foram analisados em busca de evidências de fala privada. Uma semana após a tarefa, uma sessão reflexiva foi conduzida, na qual as duplas puderam observar a sua produção oral e escrita por meio das gravações e do texto escrito e foram instruídas a refletirem sobre a língua produzida e a fazerem reformulações sobre a sua produção sem a presença do pesquisador. Após a tarefa de observarem as suas produções e discutirem as suas percepções e reformulações sem a intervenção do professor, as duplas eram indagadas por uma das pesquisadoras sobre o que haviam percebido sobre as suas produções; o que havia sido difícil na tarefa; o que haviam aprendido com ela; e o que gostariam de alterar em suas produções. 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 autodirigida (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. Observou-se também 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 e ainda não adquiridas.

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 de uso da fala privada. A sessão reflexiva foi examinada, buscando observar como os participantes examinariam e alterariam as suas próprias produções.

Apresentamos a seguir alguns trechos das produções de duas duplas participantes do estudo. Os dados da dupla 1, formada por Lara¹ e Leo, sugerem o uso da fala privada como recurso cognitivo, afetivo e social, sendo que a maioria das ocorrências localiza-se na segunda parte da tarefa, em que deveriam escrever a narrativa².

Excerto 1

Lara: âh:

Leo: âh: when âh: your clock,

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

Leo: ring at âh:

Lara: ring é tocou. tocar né.

Leo: é.

O exemplo acima evidencia dificuldades da dupla 1 na produção em LE, principalmente no texto escrito, e a busca de solução de falhas salientadas pela produção. Percebe-se que Lara, diante da fala do parceiro, “your clock” (“seu relógio”), emprega a fala privada, que toma a forma de uma sequência de pergunta, resposta e autorreparo. Ela consegue, através da língua materna, selecionar a forma na LE e acessar o seu significado. O emprego da língua materna pode apontar dificuldades dos aprendizes em expressar suas ideias em inglês e revelar a sua função

¹ Usam-se aqui nomes fictícios para proteger a identidade dos participantes desta pesquisa.

² Convenção para transcrição (adaptada de Atkinson e Heritage, 1984):

, 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 transscrito;

(()) parênteses duplos - observações.

de mediadora do raciocínio e ponto de apoio para pensar a LE. Vê-se aqui a fala privada em seu estágio de regulação do outro (Donato, 2000), com estrutura semelhante à de um diálogo.

Observa-se, no excerto seguinte, que a fala privada foi usada na testagem de hipóteses para a produção de sentido e de forma acurada no inglês a partir do português.

Excerto 2

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. âh:
 Lara: and turn sleep.
 Leo: **and turn sleep ((repete baixinho a produção da colega e olha para baixo))**

Em 2, 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 à frase em LE “turn sleep”, solução que, após alguns turnos, é colocada em prova pelo colega, que parece perceber que ela contém erro.

No excerto 3, Leo testa o seu conhecimento sobre o significado do verbo “wake up” antes de fazer a correção da produção de Lara.

Excerto 3

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))** Romnon Ita nores vessolum rem, designo termanteret; idem quam. Ota que auctantui eor inat et, ut prortat, que con Etra, unu qua re, sceret ium,

Nota-se acima 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 linguístico do verbo “acordar” em inglês. Esse dado aponta que o sucesso na solução de problemas linguísticos, através do uso da fala privada, está condicionado ao nível de desenvolvimento do aprendiz (Dicamilla e Antón, 2004). Nesse caso, a tarefa estava muito além do que Leo poderia fazer. Além disso, a evidência negativa dada por Leo fez com que Lara colocasse à prova o seu conhecimento linguístico com a repetição de “acordar” e chegasse à errônea conclusão de aceitar a correção do colega e duvidar do seu significado. Isso sugere que a associação entre “acordar” e “wake up” é um conhecimento sobre a LE que ainda não foi internalizado (Vygotsky, 1987; Lantolf, 2000).

O diálogo da dupla 2, formada por Vera e Mara, foi colaborativo, e as aprendizes compartilharam a produção na LE e o domínio da conversa.

Excerto 4

Vera: Six o'clock âh:
 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: **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. ((olha o tempo todo para as figuras))**

O Excerto 4 mostra dois momentos, no início da tarefa, em que a fala privada na língua materna tem a forma de perguntas e respostas autodirecionadas, estágio de regulação do outro (Donato, 2000), em que Mara e Vera tentam dar sentido à narrativa.

No Excerto 5, são observados momentos de emprego da fala privada em que a repetição serviu para a testagem de hipótese e expansão de conhecimento na LE.

Excerto 5

Mara: Tá gastando muita água, né?
 Vera: é mu, much. Much. Much. much é, much é incontável? É. Much. much water.
 ((olha para cima))
 Mara: attention girl ah: ((olha para baixo))
 Vera: uhm.
 Mara: attention girl ah:, ((olha para cima e gira o dedo indicador))
 Vera: it's,
 Mara: it's expensiver,
 Vera: expensive.

Conforme vemos acima, com o objetivo comum de elaborar uma frase em inglês para “tá gastando muita água”, Vera concentra-se na versão de “muita água”, faz uma busca lexical, encontra a forma “much” (“muita”), 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” (“muitos/muitas”) 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. Em seguida, observa-se que Mara “fala para si”, usando a repetição de “attention girl” sem direcionar o seu olhar para a colega como meio de prosseguir em partes realizáveis da difícil tarefa de criar sentido na LE, ou seja, produzindo um autoandaimento.

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 comunicativa 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 linguístico. As deficiências linguísticas 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.

A análise dos dados revelou que a natureza dos diálogos influenciou a produção de fala privada atrelada à fala social. Os diálogos possibilitaram a percepção de deficiências linguísticas 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 pelos aprendizes para testar alternativas a fim de se chegar a soluções.

Considerações finais

A teoria sociocultural traz 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 SL/LE não são produto apenas da aptidão, *background*, e motivação individual, mas também dependem da estrutura social e linguística 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 (ver Gibbons, 2002).

Consideramos que a abordagem sociocultural na aprendizagem de línguas possa ter mais êxito em atividades em duplas ou em grupos em que a interação, colaboração e negociação de conhecimentos apoiem o desenvolvimento de atividades de produção oral ou escrita. Além disso, atividades centradas na comunicação e discussão de tópicos de relevância para a vida dos alunos podem promover co-construção de conhecimento e uma aprendizagem significativa.

A análise e a compreensão do uso da fala privada como resposta dos aprendizes ao tipo de ensino e atividades propostas 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).

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 fomentaram a abertura de um espaço para a aprendizagem tanto colaborativa quanto individual. A colaboração oportunizou ao falante atuar em sua própria ZDP, revelando estruturas e formas já adquiridas e as em via de internalização, 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 por autorregulação 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 metacomentários, que podem ser classificados como “autorregulação” por Donato (2000), que promoveram alívio e regulação de estado emocional.

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 língua materna mediou o processamento conceitual para a busca de palavras e estruturas na LE, além disso facilitou a solução de lacunas na língua, atuando em um autoandaímento.

Os dados sugerem também 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 linguístico. 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. 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, na forma de perguntas e comentários que indicaram dúvida e frustração, levou ao entendimento de que os falantes estariam prontos a receberem ajuda, motivando a participação colaborativa de seus parceiros em processo de andaímento. As atividades intrapsicológicas e interpsicológicas se intercambiaram, assim, para a realização de agendas do que aprender, geradas na interação.

A análise dos dados sugere que a fala privada mediou a busca por autorregulação na realização da tarefa colaborativa “Quebra-cabeça” quando a natureza da fala social foi colaborativa, fomentando a aprendizagem de inglês como LE. Os resultados deste estudo apresentam-se relevantes para a literatura de aprendizagem 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.

Finalmente, 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

- ATKINSON, J.M.; HERITAGE, J. 1984. *Structures of social action: Studies in conversation analysis*. 2^a ed., Cambridge, Cambridge University Press, 332 p.
- AZMITIA, M. 1992. Expertise, private speech, and the development of self-regulation. In: R. M. DIAZ; L.E. BERK (eds.), *Private speech: From social interaction to self-regulation*. New Jersey, Lawrence Erlbaum, p. 101-122.
- BERK, L.E. 1992. Children's private speech: An overview of theory and the status of research. In: R.M. DIAZ; L.E. BERK (eds.), *Private speech: From social interaction to self-regulation*. New Jersey, Lawrence Erlbaum, p. 17-55.
- BURNS, A. 1999. *Collaborative action research for English language teachers*. 1^a ed., New York, Cambridge University Press, 367 p.
- BYGATE, M.; SKEHAN, P.; SWAIN, M. 2001. *Researching pedagogic tasks: Second language learning, teaching, and testing*. 1^a ed., Harlow, Longman/Pearson Education, 272 p.
- DIAZ, R.M. 1992. Methodological concerns in the study of private speech. In: R.M. DIAZ; L.E. BERK (eds.), *Private speech: From social interaction to self-regulation*. New Jersey, Lawrence Erlbaum, p. 55-81.
- DIAZ, R.M.; BERK, L.E. 1992. *Private Speech: from social interaction to self-regulation*. 3^a ed., New Jersey, Lawrence Erlbaum, 362 p.
- DICAMILLA, F.; ANTÓN, M. 1997. Repetition in the collaborative discourse of L2 learners: A Vygotskian perspective. *The Canadian Modern Language Review*, 53(4):284-302.
- DICAMILLA, F.J.; ANTÓN, M. 2004. Private speech: a study of language for thought in the collaborative interaction of language learners. *International Journal of Applied Linguistics*, 14(1):36-69.
- DONATO, R. 2000. Sociocultural contributions to understanding the foreign and second language classroom. In: J.P. LANTOLF (ed.), *Sociocultural Theory and Second Language Learning*. Oxford, Oxford University Press, p. 26-50.
- DUFF, P.A. 2000. Repetition in foreign language classroom interaction. In: J.K. HALL; L.S. VERPLAETSE, *Second and foreign language learning through classroom interaction*. London, Lawrence Erlbaum Associates Publishers, p. 109-138.
- ELLIS, R. 2003. *Task-based language learning and teaching*. 1^a ed., Oxford, Oxford University Press, 387 p.
- FERREIRA, M.M. 2000. *A fala (não tão) privada em interações de alunos realizando atividades orais em língua estrangeira (inglês)*. Campinas, SP. Dissertação de Mestrado. Universidade Estadual de Campinas, Campinas UNICAMP, 212 p.
- FLAVELL, J. 1966. Le Language Privé [Private Language]. *Bulletin de Psychologie*, 19:698-701.
- GIBBONS, P. 2002. *Scaffolding language - scaffolding learning: Teaching second language learners in the mainstream classroom*. 1^a ed., Heinemann, Portsmouth, 176 p.
- HALL, J.K. 2001. *Methods for teaching foreign language: creating a community of learners in the classroom*. 1^a ed., Upper Saddle River, Merrill Prentice Hall, 273 p.
- JOHN-STEINER, V.; PANOFSKY, C.P.; SMITH, L.W. 1994. *Socio-cultural approaches to language and literacy: An interactionist perspective*. Cambridge, Cambridge University Press, 416 p.

- LANTOLF, J.P. 2000. *Sociocultural theory and second language learning*. 1^a ed., Oxford, Oxford University Press, 296 p.
- LANTOLF, J.P. 2006. Sociocultural theory and L2: State of the art. *Studies in Second Language Acquisition*, 28:67-109.
- LANTOLF, J.P.; THORNE, S.L. 2006. *Sociocultural theory and the genesis of second language development*. 1^a ed., Oxford, Oxford University Press, 398 p.
- LEE, J. 2008. Gesture and private speech in second language acquisition. *Studies in Second Language Acquisition*, 30:169-190.
- LIMA, M.D.S. 2004. A autonomia do aluno de língua estrangeira e a correção de seus erros. In: L. ROTTAVA; M.D.S. LIMA (eds.), *Linguística aplicada: relacionando teoria e prática no ensino de línguas*. Ijuí, Editora da Unijuí, p. 205-224.
- LIMA, M.S.; PINHO, I.C. 2007. A tarefa colaborativa como estímulo à aprendizagem de língua estrangeira. In: M.D.S. LIMA; R.M.O. GRAÇA (eds.), *Ensino e aprendizagem de língua estrangeira: relações de pesquisa Brasil/Canadá*. Porto Alegre, Armazém digital, p. 87-101.
- MCAFFERTY, S.G. 1994. The use of private speech by adult ESL learners at different levels of proficiency. In: J.P. LANTOLF; G. APPEL (eds.), *Vygotskian approaches to second language research*. Norwood, Ablex Publishing Corporation, p. 117-134.
- PINHO, I.C. 2006. *Os efeitos de uma tarefa colaborativa em inglês na produção de alunos do Ensino Médio*. Porto Alegre, RS. Trabalho de conclusão de curso. UFRGS, 63 p.
- PINHO, I.C. 2009. *A fala privada na aprendizagem de inglês como língua estrangeira em tarefas colaborativas*. Porto Alegre, RS. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal do Rio Grande do Sul - UFRGS, 88 p.
- RYDLAND, V.; AUKRUST, V.G. 2005. Lexical repetition in second language learner's peer play interaction. *Language Learning*, 55(2):229-274.
- SAVILLE-TROIKE, M. 1988. Private speech: evidence for second language learning strategies during the 'silent period'. *Journal of Child Language*, 15:567-590.
- SMITH, H. 2007. The social and private worlds of speech: speech for inter- and intramental activity. *The Modern Language Journal*, 91:341-356.
- SWAIN, M. 2000. The output hypothesis and beyond: Mediating acquisition through collaborative dialogue. In: J.P. LANTOLF (ed.), *Sociocultural theory and second language learning*. Oxford, Oxford University Press, p. 97-114.
- SWAIN, M. 2001. Integrating language and content teaching through collaborative tasks. *The Canadian Modern Language Review*, 58(1):44-63.
- SWAIN, M.; LAPKIN, S. 2001. Focus on form through collaborative dialogue: Exploring task effects. In: M. BYGATE; P. SKEHAN; M. SWAIN (eds.), *Researching pedagogic tasks: Second language learning, teaching and testing*. London, Longman, p. 98-118.
- YGOTSKY, L.S. 1978. *Mind in society: the development of higher psychological processes*. 2^a ed., Cambridge, Harvard University Press, 159 p.
- YGOTSKY, L.S. 1986. *Thought and language*. 4^a ed., Cambridge, MIT Press, 287 p.
- YGOTSKY, L.S. 1987. *The collected works of L.S. Vygotsky. Vol. 1. Thinking and speaking*. 3^a ed., New York, Plenum Press, 251 p.
- YGOTSKY, L.S. 2003. *A formação social da mente*. São Paulo, Martins Fontes, 191 p.
- WELLS, G. 1998. 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*, 54(3):343-353.
- WERTSCH, J.V. 1979. The regulation of human action and the given-new organization of private speech. In: G. ZIVIN (ed.), *The development of self-regulation through private speech*. New York, John Wiley and Sons, p. 79-98.
- WESCHE, M.B.; SKEHAN, P. 2002. Communicative, task-based, and content-based language instruction. In: R.B. KAPLAN (ed.), *The Oxford Handbook of Applied Linguistics*. Oxford, Oxford University Press, p. 208-228.
- WINSLER, A.; CARLTON, M.; BARRY, M. 2000. Age-related changes in preschool children's systematic use of private speech in a natural setting. *Journal of Child Language*, 27:665-687.
- WOOD, D.; BRUNER, J.S.; ROSS, G. 1976. The role of tutoring in problem solving. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 17:89-110.

Submissão: 02/03/2010

Aceite: 07/04/2010

Isis da Costa Pinho

Universidade do Vale do Rio dos Sinos
 Av. Unisinos, 950, Cristo Rei
 93022-000, São Leopoldo, RS, Brasil

Marília dos Santos Lima

Universidade do Vale do Rio dos Sinos
 Av. Unisinos, 950, Cristo Rei
 93022-000, São Leopoldo, RS, Brasil

ANEXO 1

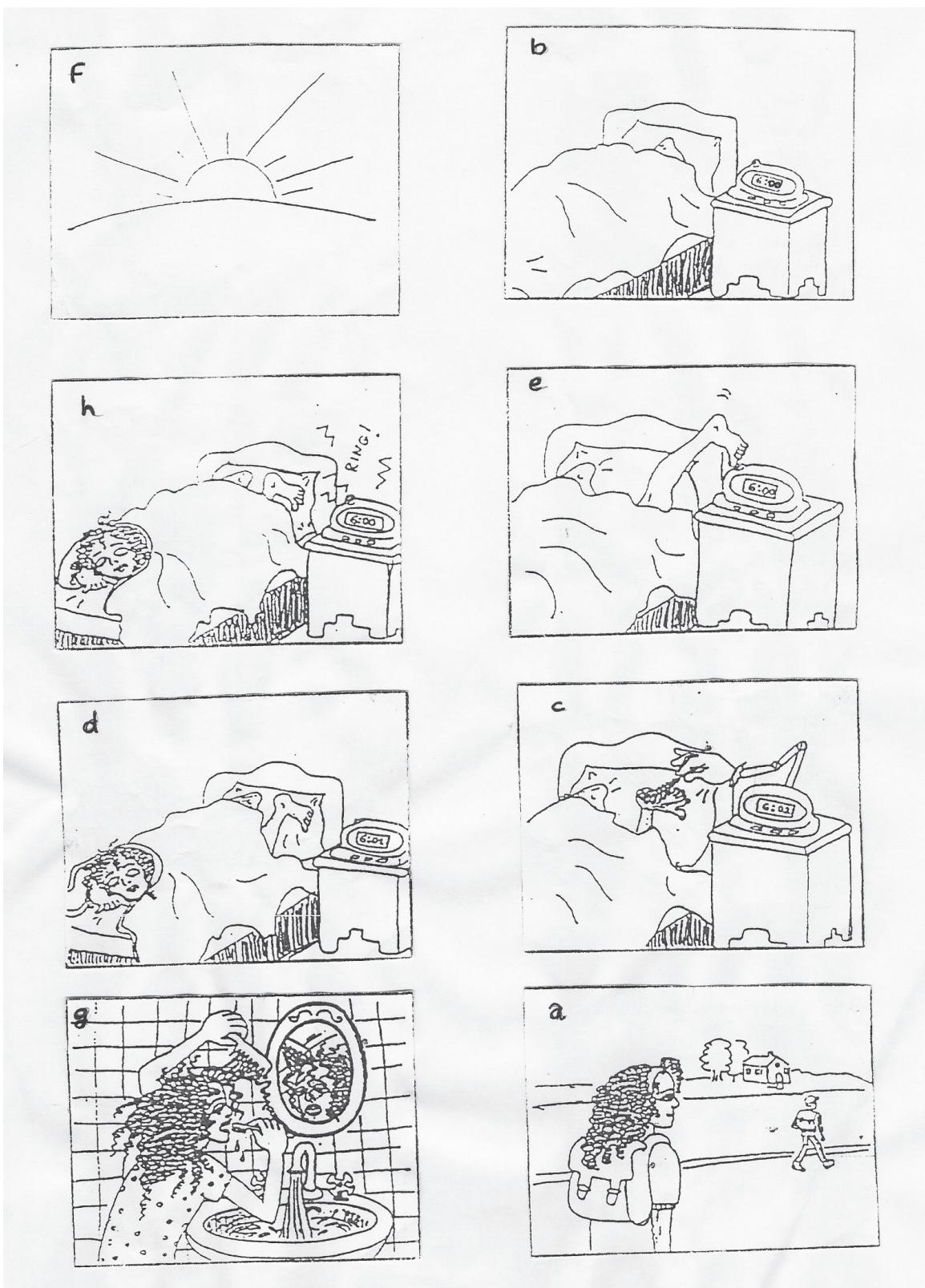


Figura 1: Tarefa “Quebra-cabeça” retirado de Swain e Lapkin (2001, p. 114).

Figure 1: Jigsaw task derived from Swain and Lapkin (2001, p. 114).