

POR UMA CONCEPÇÃO DIALÓGICA DA FALA PRIVADA

Karin QUAST¹

ABSTRACT: In this paper we try to argue for a dialogic concept of private speech in the process of foreign language learning, as opposed to the monologic view apparently conceived in most research in this area grounded in the cultural-historical perspective. As we see it, most of the previous work has maintained the private/social dichotomy and has silenced its inherently social aspect, the presence of different voices/social positions that are therein revealed, by viewing the subject as someone who talks strictly to himself in order to (re)gain control over a task or plan and orient himself in a task.

Este trabalho objetiva abordar a questão da fala privada² no campo dos estudos sobre aprendizagem de línguas estrangeiras (LEs) dentro da perspectiva histórico-cultural, buscando examinar este objeto a partir de uma concepção enunciativa da linguagem, nos apoiando principalmente nos trabalhos do Círculo de Bakhtin.

Vygotsky (1987:166) atribui grande importância à fala egocêntrica, pois “está a serviço da orientação mental, da compreensão consciente; ajuda a superar dificuldades” e está intimamente relacionada ao pensamento. Considerada como o ‘ponto de encontro’ entre o plano interpsicológico e intrapsicológico, é responsável pelo planejamento, direcionamento, monitoração, auto-regulação, reelaboração, (re)estruturação do pensamento, auto-reflexão etc., além de ser utilizada, às vezes, para descarga emocional.

Mais observável na infância, ela, no entanto, não desaparece totalmente após esse período. Para o adulto, representa o “pensar para si próprio” e pode surgir como enunciados audíveis, monólogos encobertos ou fala interna condensada (Vygotsky, 1987:22). Assim, podemos utilizá-la ao criar uma lista do que fazer, conversar conosco mesmos ao preparar uma aula (Brooks, Donato & McGlone, 1997:531); sob a forma de anotações “telegráficas” (John-Steiner, 1992:291); ao nos depararmos com alguma dificuldade e nos questionarmos, ou ao dizermos que não podemos fazer algo de determinada maneira (Lantolf, 2000:15). Nós a usamos para tentar exercer o controle (Ahmed, 1994); como forma de regulação (Frawley & Lantolf, 1985; McCafferty, 1992, 1994; Appel & Lantolf, 1994; Ahmed, 1994; Brooks, Donato & McGlone, 1997); para a auto-expressão e liberação da tensão (John-Steiner, 1992); para expressar entusiasmo, alívio, frustração, ansiedade, dúvida ou sucesso (Frawley & Lantolf, 1985; McCafferty,

¹ Doutoranda no Programa de Pós-Graduação em Educação na Faculdade de Educação (FE)/Universidade Estadual de Campinas (Unicamp). E-mail: mktostes@uol.com.br

² Fala privada é o termo cunhado por Flavell (1966) utilizado a partir de então nos estudos enfocando a aprendizagem da LE, para se referir à fala egocêntrica, conforme discutida por Vygotsky (1987). A escolha por ‘fala privada’ deve-se ao fato de não ter a conotação de inabilidade de adotar a perspectiva do outro, relacionada à concepção piagetiana da fala dirigida a si próprio.

1992; Centeno-Cortés & Jiménez-Jiménez, 2004, entre outros); para dar forma e (re)direcionar o fluxo do pensamento (John-Steiner, 1992).

A fala privada (doravante FP) é descrita como sendo estritamente dirigida ao próprio sujeito, elíptica, truncada, desconexa, condensada e altamente predicativa. O sentido prevalece sobre o significado; as palavras podem combinar-se (aglutinação) de forma a expressar idéias complexas e pode haver influxo de sentido, ou seja, os sentidos das palavras fluem uns dentro dos outros, levando à saturação de sentidos.

Os estudos enfocando a FP no processo de aprendizagem de LEs evidenciam sua função tanto no sentido de auxiliar o aprendiz a realizar as tarefas nas quais está envolvido, como na internalização da linguagem, sendo pois considerada como um recurso mediacional na aprendizagem. Entretanto, há grande preocupação em efetuar um recorte entre o que seria a fala dirigida ao próprio sujeito e a fala dirigida ao outro, mantendo-se a dicotomia entre social e privado.

Em nossos dados verificamos que efetuar tal separação é muito difícil. Além disso, na fala dirigida ao outro, mescla-se a fala dirigida a si mesmo. Porém, o mais importante é que, a partir de uma concepção bakhtiniana de linguagem, não é possível conceber um enunciado que não seja social. Todo enunciado está já povoado pelas palavras do outro, por outras vozes e posições sociais e sempre pressupõe um interlocutor do qual aguarda uma resposta, uma compreensão responsiva ativa. Assim, a palavra “é função da pessoa desse interlocutor” (Bakhtin, 1999:112) E esse interlocutor nunca é abstrato, salienta Bakhtin. Assim sendo, a FP não pode ser concebida como um monólogo, mas sim, como diálogo.

No caso do aprendiz de LE, o interlocutor pode ser o próprio sujeito (ou o sub-destinatário), mas haverá aí a imagem (talvez não muito clara e não consciente) de um outro com o qual ele dialoga; haverá um interlocutor ‘virtual’. Ao dizer algo e tentar se corrigir ou afirmar que não está correto, o aprendiz pode estar dialogando com enunciados que já leu ou ouviu, com as regras gramaticais que já aprendeu, com a estrutura da língua, com livros didáticos, o professor atual ou antigos professores. O aprendiz necessita desse ‘outro’, ele busca esse ‘outro’ em seu diálogo interior, para que possa tentar solucionar os problemas que está enfrentando. E esse diálogo ou embate que é travado no diálogo interior por vezes ‘vaza’, por assim dizer, em seus enunciados.

Outro aspecto salientado por Bakhtin (1999:112) é que o centro organizador se situa no exterior e não no interior, sendo a “*a expressão que organiza a atividade mental*, que a modela e determina sua orientação” e não o contrário. Assim, qualquer expressão foi constituída socialmente pela assimilação das palavras do outro e é, também, sempre orientada socialmente. Bakhtin (id. ibid.:114) aponta que mesmo “[o] mundo interior e a reflexão de cada indivíduo têm um auditório social próprio bem estabelecido (...)”. Além disso, a objetivação social possibilita uma ação reversa e permite que algo que era ainda vago, confuso, um esboço apenas, possa ser (re)estruturado. Esse poder de ação da palavra foi também salientado por Vygotsky (1987:73), pois o signo lingüístico é “o meio pelo qual conduzimos as nossas operações mentais, controlamos o seu curso e as canalizamos em direção à solução do problema que enfrentamos”. Entretanto, é por intermédio de Bakhtin que podemos perceber a importância do destinatário na organização da atividade mental.

Em contrapartida, a maioria das pesquisas centradas na FP a considera como um monólogo, apagando sua origem e orientação social, o embate de vozes que aí se revela e o próprio funcionamento da linguagem como mediador no processo de aprendizagem da outra língua. A FP é tida como um recurso mediacional, em que o sujeito (uno) fala consigo mesmo ou, aparentemente, 'para si mesmo' quando enfrenta dificuldades.

Propor um novo olhar sobre esse objeto tem sido uma tarefa árdua ainda em desenvolvimento e em processo de reflexão. O episódio aqui analisado demonstra uma primeira tentativa de abordagem e necessita ser complementado e ampliado. A pesquisa foi conduzida por esta professora-pesquisadora em uma Instituição Federal de Ensino Superior no interior do Estado de São Paulo, em que três alunos tinham aulas de língua inglesa em regime de curso particular, além das aulas regulares de inglês no curso de Engenharia naquela instituição. As aulas foram videogravadas e estão sendo transcritas.

Análise de dados - formulação/reformulação de enunciados

É aqui que se evidencia o trabalho com a língua (Franchi, 1977; Geraldi, 1991) realizado pelo aprendiz, verificado por intermédio das atividades epilingüísticas³, ou seja, a reflexão sobre os recursos expressivos da língua, que podemos identificar nas pausas, hesitações, alongamentos de sons, repetições, autocorreções, antecipações, levantamento de hipóteses, tentativas de (re)elaboração e (re)formulação. É por intermédio das marcas lingüísticas que podemos ter pistas daquilo que está ocorrendo na dimensão do diálogo interior. A essas marcas podemos acrescentar os marcadores lingüísticos e paralingüísticos destacados pelos integrantes do projeto NURC, que poderão evidenciar a busca de auto-regulação. Além disso, a presença de outra voz pode ser observada pela escolha das palavras, pela bivocalidade da palavra, por alterações no tom de voz e entonação.

Sinais de transcrição:

Alunos: PA, MA, GU. Professora: T.

Pausas curtas: / (um sinal / para cada segundo)

Prolongamento do som: :

Comentários do pesquisador: (())

Os alunos estavam falando sobre times de futebol para os quais torciam. MA diz que não gosta muito de futebol, prefere outros esportes como baseball, mas não treina porque demanda muito tempo (os treinos duram de 5 a 6 horas aos sábados). Depois diz:

1. MA: Oh teacher Ah: I: / I / now / I ha/ I have / no / I am:: / I: / am / try / no
2. PA: I am trying
3. MA: Eh / no / eh / now I have / no / now I are / try / trying // é isso mesmo / have / now / I are / I is / não péraí / tô viajando aqui professora
4. PA: I am
5. MA: I am trying train the: karate

³ Consideradas por alguns autores como indícios de atividades metacognitivas.

6. T: A:h karate ((corrigindo a pronúncia do aluno))

Em (1) e (3) MA se esforça para elaborar seu enunciado, fazendo várias autocorreções. Percebemos que, ao mesmo tempo em que se dirige a seu interlocutor (a professora), ele realiza um trabalho com a linguagem, em que, de certa forma, ‘dialoga’ com seu próprio enunciado, assumindo a posição de observador de suas próprias palavras. Ele diz algo e logo em seguida coloca em cheque o que disse. E é somente quando isso ocorre em câmera lenta como aqui, em que MA vai ‘pensando em voz alta’ sobre como se expressar; vai fazendo tentativas e as reformulando, que temos um relance dos intrincados processos envolvidos na construção de seu enunciado. Podemos perceber também duas vozes ou posições se alternando: uma que afirma e outra que refuta ou nega aquilo que foi dito.

MA evidencia suas dificuldades de formulação através de pausas, interrupções e repetições e depois inicia uma tentativa de reformulação, uma vez que inicialmente usa o verbo “*have*”, depois diz “*no*” e altera para “*I am try*”, mas novamente indica que não considera o que disse correto. Logo em seguida, PA fornece a forma correta, mas MA parece estar tentando elaborar seu enunciado sozinho e aparentemente não ouve seu colega ou, bloqueia sua ‘intervenção’, uma vez que o apoio oferecido não influencia suas tentativas logo de imediato. Ele continua a elaborar seu enunciado voltando à sua primeira formulação com “*have*”, alterando novamente para “*try*” e corrigindo para “*trying*”, quando parece finalmente estar convencido de estar correto (“*é isso mesmo*”). Mas novamente alterna para “*have*” e luta para encontrar a forma correta do verbo para usar com “*T*”. Finalmente anuncia que está consciente de que algo está incorreto (“*Não péraí / tô viajando aqui professora*”). Somente quando PA novamente intervém e diz “*I am*” é que MA consegue realizar seu intuito discursivo.

Por que a dificuldade de MA em encontrar a forma correta do verbo “*to be*”? Talvez isso apenas evidencie outro fator, uma vez que ele alterna entre “*have*” e “*try*”, o que parece indicar que estava escolhendo entre duas formas possíveis de expressar o que desejava, ou seja, ele poderia dizer a mesma coisa de duas formas diferentes. E, assim, ele poderia estar ‘lutando’ com duas possibilidades igualmente realizáveis. Clot (2005) afirma que o diálogo possui um volume que não é totalmente envolvido em sua superfície, ou seja, “ele é pleno de possibilidades não realizadas” e essas possibilidades não realizadas não são, para o sujeito, menos reais. Mas, se uma delas será escolhida, as outras precisam ser recalçadas e aí pode haver um conflito; conflito que deixa marcas no enunciado; conflito que se revela na palavra. Mesmo se considerarmos apenas a escolha de qual forma do verbo ‘*to be*’ utilizar, existiam, para MA, várias possibilidades, entre as quais ele estava alternando.

Entretanto, a mediação de PA parece ter contribuído para que MA conseguisse realizar seu intuito discursivo. Mas aqui a construção conjunta da significação não se resume à figura de PA. Outras vozes participam na construção do enunciado; estão ali presentes, embora ‘invisíveis’. Bakhtin (2002:183-184) aponta as relações dialógicas do sujeito com seu próprio enunciado, mesmo que seja uma só palavra, se percebermos ali a voz de outra pessoa ou ao nos distanciarmos do enunciado, limitando ou desdobrando nossa autoridade.

Percebemos, igualmente, que não apenas o discurso, mas cada enunciado é um objeto em vias de construção. Construção essa que, para o aprendiz iniciante de LE, significa realizar um árduo trabalho com os recursos da língua, efetuar diferentes escolhas, avaliar a adequação do enunciado, etc. No contexto da sala de aula, sendo um dos destinatários a professora, é esperado que o que MA diz esteja adequado ao funcionamento da LE. Assim, também o destinatário imediato (a professora) se desdobra, estando presente aqui algo de ordem superior, isto é, o funcionamento da LE.

No quadro a seguir tentamos resumir os movimentos realizados por MA. É interessante observar que nos momentos em que verificamos a auto-regulação, podemos perceber mudanças de posição. Podemos entrever outras vozes com as quais MA dialoga, vozes que podem, como afirmamos anteriormente, advir de enunciados ouvidos ou lidos; a estrutura da língua, suas regras gramaticais, etc. Assim, ao mesmo tempo em que trava um embate para escolher dentre as possíveis alternativas, MA trava um diálogo com outro(s) destinatário(s) em seu discurso interior. Temos aqui um sujeito que fala e avalia seu dizer, evidenciando aí uma outra posição, uma outra voz, levando-o a antecipar objeções e se auto-corriger, tentar reelaborar seu enunciado.

MOVIMENTOS	
(a) <u>chama a atenção</u> da professora:	<i>Oh teacher</i>
(b) <u>inicia a elaboração</u> do enunciado. (as dificuldades são evidenciadas nas pausas, alongamentos e autocorrekções):	<i>Ah: I: / I / now / I ha / I have</i>
(c) <u>indica desacordo</u> (e possível reformulação): (auto-regulação)	No
(d) <u>inicia a reformulação</u> :	<i>I am.: / I: / am / try</i>
(e) <u>indica desacordo</u> : (auto-regulação)	No
(f) <u>indica tentativa de elaboração</u> :	<i>Eh /</i>
(g) <u>indica desacordo</u> ; tenta reformular, mas antes de dizer algo já indica que considera incorreto: (auto-regulação)	<i>no / eh /</i>
(h) <u>reinicia a reformulação</u> :	<i>Now I have /</i>
(i) <u>indica desacordo</u> : (auto-regulação)	No
(j) <u>reinicia a reformulação</u> :	<i>Now I are / try /</i>
(k) <u>reformula parte</u> do segmento anterior:	<i>Trying</i>
(l) <u>indica concordância</u> ; indica que chegou à formulação correta: (auto-regulação)	É isso mesmo
(m) <u>reinicia a reformulação</u> :	<i>/ have / now / I are / I is /</i>
(n) <u>indica desacordo</u> : (auto-regulação)	<i>não péraí / tô viajando aqui professora</i>
(o) <u>reformula</u> todo o enunciado após a mediação do colega:	<i>I am trying train the: karate</i>

Podemos aqui notar, portanto, traços do trabalho que o aprendiz faz ao buscar, selecionar e organizar os recursos linguísticos de que necessita e dos quais dispõe para elaborar seu enunciado; como vai alternando entre as possíveis formas ou diferentes possibilidades de dizer algo, até conseguir realizar seu intuito discursivo. Temos um registro em “câmera lenta” dos processos envolvidos na elaboração do enunciado.

Processos envolvendo a escolha do que dizer, como dizer, qual verbo auxiliar usar, etc. Além disso, MA dirige-se ao seu interlocutor e a 'si mesmo' (trazendo aqui diferentes vozes) alternadamente e, por fim, incorpora no seu enunciado as palavras de PA.

Referências Bibliográficas:

- AHMED, M. K. (1994) "Speaking as cognitive regulation: A Vygotskian perspective on dialogic communication". In: LANTOLF, J. P. & APPEL, G. (eds.) *Vygotskian approaches to second language research*, 157-171. New Jersey: Ablex Publishing Corporation.
- APPEL, G.; LANTOLF, J. P. (eds.) (1994) "Speaking as mediation: A study of L1 and L2 recall tasks." *The Modern Language Journal*, 78 (4), 437-452.
- BAKHTIN, M. (2002) *Problemas da poética de Dostoiévski*. 3ª. ed. RJ: Forense Universitária.
- _____. (1999) *Marxismo e filosofia da linguagem*. 9 ed. São Paulo: Hucitec.
- BROOKS, F.B.; DONATO & McGLONE, J. V. (1997) "When are they going to say it right? Understanding Learner Talk during Pair-Work Activity". *Foreign Language Annals*, 30 (4), 524-536.
- CENTENO-CORTÉS, B.; JIMÉNEZ JIMÉNEZ, A. F. (2004) "Problem solving tasks in a foreign language". *International Journal of Applied Linguistics*, vol.14 (1), 7-35.
- CLOT, Y. (2005) "L'autoconfrontation croisée en analyse du travail: l'apport de la théorie bakhtinienne du dialogue". In : FILLIETAZ, L. & BONCKART, J.-P. (eds) *L'analyse des actions et des discours en situations de travail : concepts, méthodes, applications*, 37-55 Louvain –la-neuve: Peeters Editions.
- FRANCHI, C. (1977) "Linguagem – atividade constitutiva". *Almanaque* no. 5, Cadernos de Literatura e Ensino. SP: Brasiliense.
- FRAWLEY, W.; LANTOLF, J. P. (1985) "Second language discourse: A Vygotskian perspective". *Applied Linguistics*, 6 (1), 19-44.
- GERALDI, J. W. (1991) *Portos de passagem*. 2a ed. SP: Martins Fontes.
- JOHN-STEINER, V. (1992) "Private speech among adults". In: DIAZ, R. & BERK, L. (eds.) *Private speech: from social interaction to self-regulation*, 285-296. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.
- LANTOLF, J. P. (ed.) (2000) *Sociocultural theory and second language learning*. Oxford University Press.
- McCAFFERTY, S. G. (1994) "The use of private speech by adult ESL learners at different levels of proficiency". In: LANTOLF, J. P. & APPEL, G. (eds.) *Vygotskian approaches to second language research*, 117-133. NJ: Ablex Publishing Corporation.
- _____. (1992) "The use of private speech by adult second language learners: A cross-cultural study." *Modern Language Journal*, 76 (2), 179-189.
- VIYGOTSKY, L. V. (1987) *Pensamento e linguagem*. São Paulo: Martins Fontes.