

Estudos sobre aprendizagem colaborativa em língua estrangeira: relações de pesquisa no contexto brasileiro e canadense

Marília dos Santos Lima
Patrícia da Silva Campelo Costa

Resumo: Partimos dos estudos canadenses desenvolvidos por Swain (2000), Swain e Lapkin (1994, 2001) e Swain e Tocalli-Beller (2005) para discutir conceitos da teoria sociocultural que envolvem a condução dessas pesquisas e de outras realizadas no contexto brasileiro, influenciadas pelas investigações referidas. A noção que interliga todos esses estudos é a de aprendizagem colaborativa, a qual pode ser definida como um conjunto de eventos interacionais que favorecem a interação dialógica entre aprendizes, criando ocasiões que promovem a aprendizagem da língua estrangeira.

Palavras-chave: aprendizagem de línguas; diálogo; colaboração.

Abstract: Based on the studies conducted by Swain (2000), Swain and Lapkin (1994, 2001), and Swain and Tocalli-Beller (2005), our purpose is to discuss principles of the sociocultural theory which underlie these investigations and those developed in Brazil, having the research in the Canadian context as a starting point. All the studies mentioned here have the notion of collaborative learning as a connecting concept. Collaborative learning is understood as a series of interactional events which favour the dialogical interaction between learners, creating occasions that promote foreign language learning.

Key words: language learning; dialogue; collaboration.

Résumé: Nous sommes partis des études canadiennes de Swain (2000), Swain et Lapkin (1994, 2001) et Swain et Tocalli-Beller (2005) pour discuter les concepts de la théorie socioculturelle qui orientent des recherches en ce domaine et dans d'autres champs dans le contexte brésilien, sous l'influence des auteurs cités. La notion qui interlie toutes ces études est celle de l'apprentissage collaboratif laquelle peut être définie comme un ensemble d'actions qui favorisent l'interaction dialogique entre les apprenants, tout en créant des moments qui promeuvent l'apprentissage de la langue étrangère.

Mots-clés: apprentissage des langues; dialogue; collaboration.

Introdução

Este trabalho apresenta um breve relato de estudos realizados pelo grupo de pesquisa intitulado “A ação colaborativa e as tarefas pedagógicas no ensino e na aprendizagem de línguas estrangeiras”¹ relacionados ao campo da pesquisa sobre aprendizagem colaborativa. O grupo, embasando-se nos estudos de Swain (2000), Swain e Lapkin (1994, 2001) e Swain e Tocalli-Beller (2005), vem estabelecendo relações entre esses estudos canadenses e o contexto de ensino e aprendizagem de línguas estrangeiras no Brasil. Para tanto, diversas pesquisas e publicações (Lima e Pinho, 2007; Costa, 2007; Pinho, 2009; Pinho e Lima, 2009) na área de linguística aplicada foram realizadas, entrelaçando as investigações canadenses e o ensino de línguas no Brasil.

Os princípios norteadores dos estudos

Os trabalhos aqui apresentados são orientados por princípios socioculturais a partir de Vygotsky (1978, 1998), Donato (2000) e Hall (2001). Além disso, a noção de tarefa, ora vista especialmente sob uma perspectiva de tarefa colaborativa que promove interação entre os agentes durante uma circunstância com foco na aprendizagem, é um dos aportes desses trabalhos.

São várias as publicações (Ellis, 2003; Nunan, 1989; Willis, 1996, entre outras) que destacam a eficácia da utilização de programas baseados em tarefas na aquisição de segunda língua (L2) e língua estrangeira (LE). O desenvolvimento de tarefas com o intuito de promover aulas comunicativas, baseadas não somente no foco gramatical dos itens estudados, mas na promoção da linguagem como um agir social, impulsiona a busca por tarefas que contemplem a interação em sala de aula.

¹ O grupo de pesquisa é coordenado por Marília dos Santos Lima, na Universidade do Vale do Rio dos Sinos (UNISINOS), contando também com colaboradores da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS).

Apoiamos nossos estudos na teoria sociocultural defendida por Lantolf (2000), com base nos estudos de Vygotsky (1978), que concebe a noção de língua como ação social, visto que o conhecimento parte do nível intermental (entre indivíduos) para o intrapsicológico (quando é apropriado e internalizado pelo indivíduo). De acordo com Winegar (1997), a internalização é um processo de desenvolvimento construído intra e interpessoalmente. Além disso, é um procedimento que promove uma reorganização das relações entre o indivíduo e o ambiente, pois é socialmente mediado. De maneira similar, para Mitchell e Myles (2004), a comunicação dialógica é vista como uma ferramenta central para a construção do conhecimento, inclusive o das formas linguísticas.

Em relação à teoria sociocultural, Lantolf (2004) acredita que, apesar da nomenclatura, essa não é uma teoria sobre o social ou aspectos relativos à existência humana, mas uma teoria relacionada à mente que reconhece o papel central das relações sociais e dos artefatos construídos culturalmente na organização das formas de pensamento. Na teoria sociocultural, a ideia de artefato se relaciona a aspectos materiais ou conceituais das atividades humanas, sendo incorporados a elas ou constituintes das mesmas – tais como os artefatos simbólicos, entre os quais a linguagem (Cole, 1996).

Os estudos de Vygotsky (1998) ilustram que, em certo ponto, o desenvolvimento de um aprendiz pode ser facilitado por sua zona de desenvolvimento proximal (ZDP), local metafórico no qual as formas de mediação se desenvolvem. Levando em conta esse conceito, a mediação da aprendizagem seria o processo decorrente das atividades cooperativas, através das quais os aprendizes podem desdobrar conceitos e artefatos construídos culturalmente, de modo a regular as atividades mentais e sociais estabelecidas entre os indivíduos (Lantolf; Thorne, 2006). A ZDP consiste em um local dinâmico de aprendizagem existente entre os sujeitos, construído na interação do aprendiz com seu parceiro (Hall, 2001). A importância da ZDP implica o benefício proveniente da interação e da mediação, que permitem o prosseguimento de uma atividade, a qual talvez não fosse efetuada sem esse

auxílio. Mitchell e Myles (2004) consideram esse domínio de conhecimento um local metafórico no qual o aprendiz ainda não é capaz de funcionar de maneira independente, mas pode atingir o resultado pretendido se receber o devido suporte ou andaimento (*scaffolding*) – um processo de diálogo de apoio que direciona a atenção do aluno a aspectos primordiais do diálogo. Nesse processo, os alunos recebem o auxílio ou andaimento de um especialista (*expert*) ou de seu parceiro (também aprendiz), construindo um diálogo colaborativo passível de gerar aprendizagem. Conforme Stone (1993), o andaimento útil ocorre quando os participantes de uma tarefa respeitam e valorizam as opiniões uns dos outros. Além de envolver a interação entre um aprendiz e um especialista, a ZDP também abrange a construção colaborativa de oportunidades entre os aprendizes, por meio das quais os indivíduos podem desenvolver habilidades (Lantolf, 2000).

Para Vygotsky (1978), uma característica essencial no processo de aprendizagem é a ocorrência de ZDP, pois somente a partir da interação e cooperação, alguns processos internos de desenvolvimento podem ser operados. Além disso, relativo à ativação de processos que facilitem a aprendizagem, o desenvolvimento humano seria o produto de um sistema abrangente, capaz de incluir não apenas as funções individuais do sujeito, mas também sistemas de conexões sociais articuladores de formas coletivas de comportamento e cooperação social (Vygotsky, 1998). O discurso se constitui primeiramente como ação exterior que regula os outros e é por eles regulada. Assim, o que ocorre socialmente torna-se interno, visto que o indivíduo se apropria de discursos recorrentes durante ações das quais participa (Swain; Tocalli-Beller, 2005).

Complementando, Hall (2001) afirma que a habilidade de participar como membro competente na prática social de um grupo é aprendida através de recorrente engajamento em atividades com membros mais competentes desse grupo. Em tais situações, os indivíduos têm oportunidade de interagir e participar de uma cadeia comunicativa que permite a variação de discursos. Também para Rogoff (1994), uma noção essencial para a teoria sociocultural é o fato de o aprendizado e o

desenvolvimento ocorrerem conforme as pessoas participam de atividades socioculturais em suas comunidades. Nesse sentido, as tarefas de sala de aula são também vistas como atividades que promovem o engajamento social.

Uma das noções que norteia os estudos de nosso grupo de pesquisa refere-se ao conceito de diálogo colaborativo. O diálogo colaborativo, mediador da aprendizagem de LE ou L2, pode ser observado na execução de tarefas colaborativas, que promovem a produção na língua-alvo e impulsionam ocasiões de aprendizagem. A noção de diálogo colaborativo é da pesquisadora canadense Merrill Swain (2000), que o define como um diálogo durante o qual os participantes estão engajados na solução de problemas e na construção de conhecimento. Nesses momentos, lacunas linguísticas podem ser percebidas, enquanto novas hipóteses são formuladas e testadas durante a conversa. A partir do diálogo colaborativo mantido entre os interagentes desse processo, os aprendizes estabelecem uma relação dialógica na qual os significados são coconstruídos. Os diálogos colaborativos incluem produções que podem conciliar o estudo do significado com o da forma, à medida que os aprendizes recorrem a reflexões sobre as estruturas dos itens utilizados em seu diálogo, a fim de tornar seu insumo compreensível ao interlocutor.

Conexões entre os estudos canadenses e brasileiros

Os trabalhos focalizados neste artigo pretendem contribuir para a discussão da eficácia do ensino e aprendizagem de línguas, tendo como estímulo a colaboração discursiva entre aprendizes de LE e L2. Os estudos de Lima e Pinho (2007) e Costa (2007), por exemplo, apresentam análise e reflexão sobre o processo e os efeitos do diálogo colaborativo durante a realização de uma tarefa em inglês como LE e português como L2, a partir de dados que indicam momentos de reflexão metalinguística dos aprendizes sobre sua própria produção. Nos estudos citados, a pergunta de pesquisa objetivava responder ao questionamento seguinte: como se

caracteriza o diálogo colaborativo entre os alunos no processo de coconstrução de sentido?

Para a geração de dados, uma das tarefas aplicadas foi a *jigsaw*, aqui denominada “quebra-cabeça”, adaptada para os nossos propósitos. No estudo original, as autoras canadenses (Swain; Lapkin, 2001) observaram aprendizes adolescentes de francês como L2. Primeiramente, pensava-se que os aprendizes focalizariam menos na forma, quando da realização do quebra-cabeça, por ser essa uma tarefa típica de negociação de significado. Observou-se que os aprendizes se preocuparam com o sentido e com a forma durante o diálogo colaborativo.

A utilização de tarefas colaborativas tem sido estudada por alguns pesquisadores (Swain; Lapkin, 1994, 2001; Swain, 2001; Ellis, 2003), a fim de serem encontrados sinais que atestem a manipulação, discussão e produção na língua-alvo a partir do engajamento dos sujeitos em diálogos cooperativos. O conceito de tarefa aqui adotado relaciona-se à noção de Bygate, Skehan e Swain (2001), na qual a tarefa é concebida como uma atividade contextualizada que requer dos aprendizes o uso da língua, com ênfase no significado e com uma conexão ao mundo real, a fim de alcançar um objetivo. De acordo com os estudos de Swain (1995, 2001), na produção dos aprendizes durante tarefas cooperativas com os colegas, é essencial que a percepção, a testagem de hipóteses e a reflexão metalinguística estejam presentes na interação – processo que se dá a partir da relação dialógica entre os participantes.

Conforme Swain (2000), a percepção se dá quando o aprendiz percebe a lacuna entre o que foi dito e a língua-alvo. Na testagem de hipóteses, o sujeito recebe um *feedback* de seu parceiro quanto à compreensão desse interlocutor. Na reflexão metalinguística, por sua vez, o aprendiz pondera sobre as estruturas linguísticas que foram utilizadas, impulsionando a internalização do conhecimento. O *output* (produção do aluno) consiste em uma atividade cognitiva através da qual o pensamento é externalizado e se torna completo (Swain; Tocalli-Beller, 2005). O *output* difere do insumo por ser esse um processo aberto e semântico de compreensão, enquanto, no primeiro, o aprendiz deve focalizar também na reflexão

gramatical para produzir a língua-alvo com mais precisão, facilitando o desenvolvimento da sintaxe e da morfologia (Swain, 2001).

Willis (1996) sugere que os aprendizes precisam testar suas hipóteses de como determinada língua funciona com vistas a confirmar se são entendidos por seus interlocutores. Por isso, um aprendizado baseado em tarefas proporcionaria oportunidades de experimento da língua. Como poucos professores corrigem seus alunos quando da realização de tarefas em duplas ou pequenos grupos, alguns aprendizes aproveitam esse monitoramento a distância e ficam mais propícios à tomada de riscos com a língua-alvo através da testagem de hipóteses. Isso se daria pelo fato de a linguagem estar intimamente ligada ao comportamento humano e sua personalidade (Brown, 2000), variando de acordo com a confiança do aprendiz em arriscar durante o aprendizado de línguas. Uma maneira de fomentar a aprendizagem, então, seria através da habilidade do aprendiz de experimentar com a língua, testando hipóteses e monitorando erros. A estratégia social de aprendizagem pode ser ativada através do uso de tarefas comunicativas que resultam em momentos de interação e promovem um aumento na fluência e na aquisição da linguagem, ao contrário de exercícios focados somente na forma (Lightbown; Spada, 2006). Os aprendizes, portanto, precisariam usar a língua com outros interagentes a fim de praticar não apenas formas, mas também se valer de contextos sociais para atingir resultados através da linguagem. Esses momentos de colaboração constituiriam oportunidades de aprendizado.

Os estudos de Swain e Lapkin (1994, 2001) e Swain (2000) têm um papel essencial na realização dos estudos aqui relatados, visto que, a partir dos primeiros, se buscou analisar a utilização de tarefas colaborativas em contexto brasileiro, na aprendizagem de inglês como LE e português como L2. Em contexto canadense, as autoras averiguaram se, a partir do *output* (atividades de produção oral e escrita), os aprendizes notavam lacunas no seu conhecimento linguístico, analisavam o insumo e procuravam recursos para preencher as lacunas constatadas. Também sondaram se esses alunos, durante

conversas colaborativas, externalizavam suas hipóteses sobre significado e forma da língua-alvo, com a finalidade de promoverem compreensão mútua entre os interagentes (Swain, 2000).

Segundo Swain e Lapkin (2001), o uso de atividades comunicativas no ensino de línguas é benéfico na medida em que a ocorrência de trocas interacionais gera a negociação de significado, facilitadora da aprendizagem de LE ou L2. A partir de tarefas colaborativas, pode haver foco também na forma, visto que nesses momentos os interagentes tentam expressar o sentido intencionado com precisão e coerência (Swain; Lapkin, 1994). Trabalhando colaborativamente, os alunos se engajam na construção do significado para completar a tarefa e focalizam a estrutura linguística para promover entendimento mútuo.

O *feedback* do parceiro pode gerar episódios de conflito cognitivo (ECCs) que aceleram as oportunidades de internalização de regras. Esses episódios são momentos nos quais um conflito intelectual é induzido pela apresentação de ideias, crenças e teorias contraditórias que desafiarão os estudantes a mediar o aprendizado (Swain; Tocalli-Beller, 2005). Segundo Johnson e Johnson (1989), os ECCs promovem a transição dos aprendizes de um estágio cognitivo inicial a outro mais avançado. Os conflitos produzidos podem fomentar o aprendizado por motivarem mudanças e desenvolvimento na língua do aprendiz e podem ser induzidos pelos professores em sala de aula através de tarefas que contenham desafios linguísticos, sempre ressaltando a diferença entre conflitos cognitivos e de outras espécies (afetivos ou culturais). Um conflito cognitivo pode ser manifestado em momentos de diálogo nos quais os interagentes divergem quanto às suas escolhas e, tal como ressaltado por Swain e Tocalli-Beller (2005), um ECC pode gerar mais conversa metalinguística entre os informantes. Fomentando a interação entre os aprendizes, a ocorrência desses episódios é benéfica quando os alunos percebem a diferença e estão dispostos a fazer mudanças em sua produção.

Foco nos estudos em contexto brasileiro

Nas pesquisas de Lima e Pinho (2007) e Costa (2007), as duplas de aprendizes tiveram de executar a tarefa quebra-cabeça (*jigsaw*) trabalhando com gravuras que deveriam ser colocadas em ordem, de modo a formar uma história. Promovendo interação entre os membros das díades, os participantes deveriam trabalhar conjuntamente para estabelecer a cronologia correta e relatar a história exibida nas figuras, primeiro oralmente e depois por escrito.

As duplas receberam as gravuras recortadas e fora de ordem e deveriam negociar sua ordenação, verbalizando todo o processo. O estudo é baseado na aplicação da tarefa *jigsaw* por Swain (2001). Naquele estudo, cada membro da dupla dispunha de figuras diferentes e conjuntamente tentava criar a história. No contexto brasileiro, tanto alunos estrangeiros (chineses aprendendo português) quanto brasileiros (aprendizes de inglês) manipulavam todas as gravuras de modo a compor suas histórias. Nos dois casos, os dados para a análise foram gerados a partir de um encontro com os estudantes, no qual uma das pesquisadoras observava a execução da tarefa sem interferir na produção. Trabalhando cooperativamente, os aprendizes ordenaram as figuras de modo a formar uma história oralmente e por escrito. A produção dos aprendizes quando de seus relatos oral e escrito foi gravada em áudio e posteriormente transcrita. Os dados dos estudos foram analisados a partir da constante ocorrência de “episódios referentes à língua” (ERLs). Segundo Swain (2001), um ERL é qualquer parte de um diálogo na qual os estudantes falam sobre a língua que estão produzindo, questionam o uso dessa língua, fazem autocorreção de sua produção e/ou corrigem o colega. Vejamos, abaixo, um excerto produzido pelos alunos chineses, extraído de Costa (2007):

- (1) Tatiana: quando o sol levanta
 Fátima: quando o sol (..) não (..) levantar levantar-se?
 Tatiana: aumentar, aumentar (..) levantar
 Fátima: quando (..) ah, quando o sol está crescendo
 Tatiana: estava (..) quando

Fátima: o sol estava crescendo. A Maria ainda dor (..) ainda estava dormindo dormindo

No trecho acima, a conversa entre as participantes chinesas Tatiana e Fátima revela a percepção da falta de um elemento nos seus léxicos que traga o sentido pretendido no diálogo. Há uma tentativa de produzir uma estrutura na língua-alvo capaz de expressar o sentido intencionado pelas participantes. No entanto, no momento da interação, ocorre o reconhecimento de que esse elemento não está disponível em sua língua de aprendiz. A dupla procura um modo de falar do nascer do sol e busca diversos recursos que promovam a compreensão mútua.

Quando da realização da tarefa colaborativa com os aprendizes de inglês como língua estrangeira, ocorre processo semelhante em uma ocasião do diálogo entre Sandro e Fernando. Após perceberem a falta de um elemento nos seus léxicos, a dupla tenta a utilização de diversas formas para dizer que o homem da história estava descendo as escadas.

(2) Sandro: the man down the upstairs and went to
 Fernando: the man was down the man was down *downed?
 Uh, what?
 Sandro: down
 Fernando: was down I don't know *downed
 Sandro: down the upstairs
 Fernando: no, was down (..) but no it's wrong
 Sandro: has downed (..) no?
 Fernando: no ((risos)) it's wrong ah.
 Sandro: just down, just down (..) relax
 Fernando: no, downed (..) down I don't know
 Sandro: I'm tired

Após a realização da tarefa, foram feitas algumas perguntas aos participantes sobre suas percepções quanto ao processo de coconstrução da narrativa. Essa entrevista constituiu um protocolo que, posteriormente, também foi transcrito para análise. Alguns excertos dos diálogos produzidos pelas duplas refletiram momentos nos quais a negociação se deu levando em conta a forma da língua-alvo. A análise dos dados e

as respostas dos protocolos revelaram que os aprendizes refletiram sobre essa língua-alvo, testaram hipóteses e reformularam seu insumo de modo a promoverem compreensão mútua entre eles. Além disso, a análise dos dados indica que os alunos produziram reflexões metalinguísticas facilitadoras do processo de aprendizagem.

Swain e Lapkin (1994, 2001), em suas pesquisas no contexto canadense, salientam a importância do diálogo colaborativo em tarefas construídas com o propósito de observar a aprendizagem de LE e L2. Durante a realização dessas tarefas e a partir do diálogo colaborativo decorrente das mesmas, pode-se observar o surgimento de processos cognitivos mediadores da aprendizagem. Esses processos podem ser estimulados pela oportunidade que os aprendizes têm de refletir sobre a língua quando se corrigem, corrigem o outro e reformulam seu discurso (Lima; Pinho, 2007).

Considerações finais

Os resultados dos estudos conduzidos no Brasil ratificaram as observações salientadas em contexto canadense, sugerindo que a utilização de tarefas colaborativas em sala de aula media a reflexão sobre a língua por parte dos interagentes do diálogo colaborativo.

Com base nessas pesquisas, espera-se estimular a utilização de tarefas colaborativas que propiciem momentos de engajamento social e cognitivo em sala de aula, de modo a favorecer o processo de autonomia dos aprendizes. Com a incorporação dessas tarefas no contexto escolar, os processos colaborativos podem desenvolver-se entre os próprios aprendizes. Assim, o papel do educador como mediador é compartilhado com a tarefa, que também passa a ser mediadora e impulsiona reflexões cognitivas entre os interagentes, minimizando a função centralizadora do professor.

Referências

- BROWN, D. *Principles of language learning and teaching*. New York: Longman, 2000.
- BYGATE, M.; SKEHAN, P.; SWAIN, M. *Researching pedagogic tasks: second language learning, teaching and testing*. Harlow: Longman, 2001.
- COLE, M. *Cultural Psychology: a once and future discipline*. Cambridge: Belknap Press, 1996.
- COSTA, P. *Ocasões de aprendizagem a partir de uma tarefa colaborativa*. Trabalho de Conclusão de Curso. Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2007.
- 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, 2000. p. 27-50.
- ELLIS, R. *Task-based language learning and teaching*. Oxford: Oxford University Press, 2003.
- HALL, J. K. *Methods for teaching foreign languages: creating a community of learners in the classroom*. New Jersey: Merrill Prentice Hall, 2001.
- JOHNSON, D.; JOHNSON, R. Conflict in the classroom: controversy and learning. *Review of Educational Research*, n. 49, p. 51-57, 1989.
- LANTOLF, J. Introducing sociocultural theory. In: LANTOLF, J. *Sociocultural theory and second language learning*. Oxford: Oxford University Press, 2000. p. 27-50.
- _____. Sociocultural theory and second and foreign language learning: an overview of sociocultural theory. In: ESCH, K.; JOHN, O. (Ed.). *New insights into foreign language learning and teaching*. Frankfurt: Peter Lang, 2004. p. 118-138.
- LANTOLF, J.; THORNE, S. *Sociocultural theory and the genesis of second language development*. Oxford: Oxford University Press, 2006.
- LIGHTBOWN, P.; SPADA, N. *How languages are learned*. Oxford: Oxford University Press, 2006.
- LIMA, M. D. S.; PINHO, I. C. A tarefa colaborativa como estímulo à aprendizagem de língua estrangeira. In: LIMA, M.; GRAÇA, R. M. O. (Org.). *Ensino e aprendizagem de língua estrangeira: relações de*

- pesquisa Brasil/Canadá. Porto Alegre: Armazém Digital, 2007. p. 87-101.
- MITCHELL, R.; MYLES, F. *Second language learning theories*. London: Hodder Arnold, 2004.
- NUNAN, D. *Designing tasks for the communicative classroom*. Cambridge: Cambridge University Press, 1989.
- PINHO, I. C. *A fala privada na aprendizagem de inglês como língua estrangeira em tarefas colaborativas*. Porto Alegre, 2009. Dissertação [Mestrado em Linguística Aplicada] – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2009.
- PINHO, I. C.; LIMA, M. D. S. A fala privada e a aprendizagem de línguas. *Organon*, v. 23, n. 46, p. 161-174, 2009.
- ROGOFF, B. Developing understanding of the idea of community of learners. *Mind, culture, and activity*, v. 1, n. 4, p. 209-229, 1994.
- STONE, C. What is missing in the metaphor of scaffolding? In: FORMAN, E.; MINICK, N.; STONE, C. (Ed.). *Contexts for learning: sociocultural dynamics in children's development*. New York: Oxford University Press, 1993. p. 169-183.
- SWAIN, M. Three functions of output in second language learning. In: COOK, G.; SEIDLHOFER, B. (Ed.). *Principle and practice in Applied Linguistics*. Oxford: Oxford University Press, 1995. p. 125-144.
- _____. The output hypothesis and beyond: mediating acquisition through collaborative dialogue. In: LANTOLF, J. *Sociocultural theory and second language learning*. Oxford: Oxford University Press, 2000. p. 97-114.
- _____. Integrating language and content teaching through collaborative tasks. *The Canadian Modern Language Review*, v. 58, n.1, p. 44-63, 2001.
- SWAIN, M.; LAPKIN, S. Problems in output and cognitive processes they generate: a step toward second language learning. *Applied Linguistics*, v. 16, p. 371-391, 1994.
- _____; _____. Focus on form through collaborative dialogue: exploring task effects. In: BYGATE, M.; SKEHAN, P.; SWAIN, M. *Researching pedagogic tasks: second language learning, teaching and testing*. London: Longman, 2001. p. 98-118.
- SWAIN; M.; TOCALLI-BELLER, A. Reformulation: the cognitive conflict and L2 learning it generates. *International Journal of Applied Linguistics*, v. 15, n. 1, p. 5-28, 2005.

VYGOTSKY, L. *Mind in society: the development of higher psychological processes*. Cambridge: Harvard University Press, 1978.

_____. *A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores*. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

WILLIS, J. *A framework for task-based learning*. Harlow: Longman, 1996.

WINEGAR, L. Can internalization be more than a magical phrase? Notes towards the constructive negotiation of this process. In: LIGHTFOOT, C.; COX, B. (Ed.). *Sociogenetic perspectives on internalization*. Mahwah: Lawrence Erlbaum, 1997. p. 110-128.