

## O diálogo colaborativo e as tarefas colaborativas auxiliando na aprendizagem de inglês

### The collaborative dialogue and the collaborative tasks assisting the learning of English

Miriam FÜHR

**Resumo:** Este trabalho apresenta o diálogo colaborativo como possível mediador da aprendizagem de inglês como língua estrangeira e discute como esse tipo de diálogo promove a interação entre os alunos e, conseqüentemente, influencia na aprendizagem da língua alvo. Para tanto, busca embasamento teórico na teoria sociocultural e, principalmente, em Swain (2000), Swain e Lapkin (2001), Lima (2006), Lima e Pinho (2007), entre outros. Os dados obtidos com a realização de uma tarefa colaborativa com quatro alunos de nível pré-intermediário de inglês em um curso de idiomas foram analisados. A análise desses dados evidenciou a influência positiva do diálogo colaborativo para a aprendizagem de idiomas e constatou a necessidade de se empregar tarefas colaborativas no ensino de línguas nas aulas, como meio para se desenvolver as quatro habilidades linguísticas dos aprendizes.

**Palavras-chave:** Aprendizagem de língua estrangeira; interação; diálogo colaborativo, teoria sociocultural.

**Abstract:** This paper presents the collaborative dialogue as a possible learning mediator of English as a foreign language and discusses how this kind of dialogue promotes interaction among students and, consequently, influences in the learning of the target language. In order to do this, it looks for theoretical bases in the sociocultural theory and, mainly, in Swain (2000), Swain and Lapkin (2001), Lima (2006), Lima and Pinho (2007), among others. The data obtained with the realization of a collaborative task with four English learners at a pre-intermediate level of proficiency in a language course were analyzed. The data analysis made evident the positive influence of the collaborative dialogue to the learning of English and revealed the necessity of using collaborative tasks in the teaching of languages at schools as a means of developing the learners' four language skills.

**Key words:** Second language learning; interaction; collaborative dialogue; sociocultural theory.

## 1 Introdução

O presente artigo é recorte de um estudo maior e tem como objetivo apresentar o diálogo colaborativo e as tarefas colaborativas como influenciadores na aprendizagem de inglês como língua estrangeira. Após esclarecer brevemente alguns conceitos teóricos, a tarefa colaborativa Quebra-cabeça e os participantes que a realizaram são apresentados. Na sequência, o trabalho é ilustrado com exemplos do diálogo colaborativo dos dois pares de alunos e com a análise desses dados.

## 2 As tarefas colaborativas, o diálogo colaborativo e a interação

As tarefas colaborativas são atividades que desafiam o aluno, fazendo-o interagir com os colegas e refletir sobre a própria prática e sobre o uso do idioma estudado. Segundo Lima (2006, p. 65), as tarefas colaborativas são

tarefas comunicativas inseridas na sala de aula de LE que envolvem os aprendizes na compreensão, na manipulação, na produção e na interação na língua alvo enquanto sua atenção está voltada principalmente para o significado e não apenas para a forma linguística.

Dessa forma, compreende-se que, enquanto os alunos interagem para realizar a tarefa, eles tentam compreender o que está sendo feito e procuram chegar a um acordo com relação a qual opção linguística empregar. Os participantes se detêm ao significado, mas ainda assim, atentam para a forma, ou seja, o emprego correto da língua e da estrutura.

O diálogo colaborativo, por sua vez, é uma conversa auxiliadora que acontece entre os aprendizes ao realizarem uma tarefa, sendo que os envolvidos aprendem o idioma através dele mesmo (Lima, 2006). O diálogo vai sendo construído através da junção de conhecimentos por parte dos integrantes, sendo que a “língua media a aprendizagem da língua durante a resolução de problemas linguísticos” (Lima; Pinho, 2007, p. 88). Isso acontece, pois, através do diálogo colaborativo, os pares usam o idioma e, assim, aprendem-no. Para Swain (2000), o diálogo colaborativo é o diálogo de construção de conhecimento linguístico que permite o desempenho superar a competência, sendo que a língua que está sendo empregada nessa atividade cognitiva e social media a aprendizagem.

De acordo com Lima (2006), os envolvidos refletem sobre a língua na medida em que percebem suas dificuldades e fazem tentativas de uso de palavras e estruturas para se expressarem, a fim de atingirem o resultado esperado pela tarefa. Esse diálogo sobre a língua e sobre a própria produção linguística é chamado de episódio referente à língua (ERL). Quando os envolvidos ouvem a si mesmos e ao colega, podem se monitorar e se autocorrigir, assim como podem vir a corrigir o outro, dialogando sobre a língua que estão produzindo (Swain; Lapkin, 1995 *apud* Swain; Lapkin, 2001).

Durante um diálogo, podem surgir dificuldades de compreensão, ocorrendo então a negociação, conceito estabelecido por Pica (1994), que o caracteriza como um tipo de interação que enfatiza o alcance à compreensão da mensagem, sem deixar de focar também na forma, principalmente quando essa influencia no entendimento do que se quer dizer. A interação pode ser interrompida por uma correção ou um redirecionamento para um novo tópico. A fim de se ter uma efetiva interação, o significado é o foco, ignorando-se os erros (Swain, 2000).

Através da atividade e da interação, o aprendiz é incentivado a procurar pelo que não sabe, pois percebe, sobretudo, suas dificuldades. Ao produzirem a língua, aprendem-na. Durante a realização da tarefa, os pares formulam hipóteses sobre a língua e precisam testá-las ao

realizarem o diálogo colaborativo e ao escreverem, considerando-se as ocorrências equivocadas parte da construção da aprendizagem.

As tarefas colaborativas e o diálogo colaborativo são eficazes, pois dão voz aos educandos e descentralizam o papel do professor. Além disso, conforme os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) referentes ao ensino de LE para o ensino fundamental, devemos “colocar ênfase no engajamento discursivo do aluno, e, portanto, no uso da linguagem na comunicação” (Brasil, 1998, p. 72) por meio de

um padrão de progressão geral que enfatiza o conhecimento de mundo do aluno e a organização textual com a qual esteja mais familiarizado no uso de sua língua materna (narrativas, pequenos diálogos, histórias em quadrinhos, instrução para jogos etc.). O objetivo é envolver o aluno [...] na construção do significado, pondo-se menos foco no conhecimento sistêmico da Língua Estrangeira (Brasil, 1998, p. 72).

Também encontramos nos PCNs (Brasil, 1998) a noção de que os alunos precisam aprender a participar de diálogos em LE mesmo que desconheçam determinados itens sistêmicos da língua em questão e apresentem imprecisão em relação ao significado, pois isso faz parte do aprendizado. Com isso, as tarefas colaborativas ganham seu espaço, pois são empregadas exatamente para que os alunos interajam e desenvolvam a língua, uma vez que precisam ser entendidos por seus interlocutores.

### **3 Os participantes e a tarefa realizada**

Os alunos voluntários que participaram desse estudo são brasileiros, alunos de um curso de idiomas em nível equivalente ao pré-intermediário de inglês como LE. Obtivemos um integrante do sexo masculino e três do sexo feminino. Os quatro participantes atuaram em pares. Uma díade foi composta por Gustavo, 20 anos, estudante de Informática e por Ana, de 23 anos, estudante de Enfermagem. A dupla 2 é composta por Violeta, estudante iniciante do curso de Letras com ênfase em Português e em Inglês e Rosani, que trabalha como Analista de Marketing Promocional, com 24 e 45 anos, respectivamente.

A tarefa realizada chama-se Quebra-cabeça. Os participantes sentaram um em frente ao outro e oito figuras que formavam a uma história foram dispostas sobre a mesa com as imagens viradas para baixo, a fim de que os alunos as desvirassem e observassem as imagens para ordená-las. Cada imagem recebeu uma letra alternadamente, sem relação alguma com a sequência das mesmas, com o propósito único de permitir aos alunos se referirem a determinada figura, mencionando a sua letra. Depois de organizada a sequência, os alunos contaram a história oralmente e, consecutivamente, escreveram-na em forma de um texto narrativo.

### **4 Analisando trechos do diálogo dos participantes**

Conforme podemos perceber no trecho que segue, ocorreram ERLs, quando o par tentava definir como se escreve “pé”, em inglês, no singular e no plural. Na sequência do mesmo trecho, também identificamos que um aluno questionou o outro, em inglês, se estavam se referindo ao pé esquerdo ou ao direito, o que mostra que a necessidade de resolver essa questão provocou interação entre ambos; um colega quer saber a opinião do outro, questionando e convidando-o a dialogar.

(1)

Ana: She power off.  
Gustavo: Yes, she power off.  
Ana: The clock. With.  
Gustavo: Yes!  
Ana: Your.  
Gustavo: Feet one (-) One is feet and two is foot? Or? (.)  
Ana: I think one is foot. Two is feet. Plural feet.  
Gustavo: But me no.  
(Risadas)  
Ana: Yes, feet one.  
Gustavo: Feet one. Football.  
Ana: Yes! Your right or left? Left?  
Gustavo: Left. Left feet.  
Ana: With the H or no? Feet?  
Gustavo: Hã?!  
Ana: With the H? No.  
Gustavo: Feet? F-E-E-T.  
Ana: Yes.  
Gustavo: Yes. Is this.  
Ana: She power off the clock with your left feet and (-)  
Gustavo: Back to sleep.

Ao final do excerto 1, observamos que Ana não tem certeza da grafia da palavra “*feet*”, pés, em inglês, pensa em uma hipótese de escrita e a expõe ao colega, que soluciona a dúvida soletrando a grafia correta. Percebemos a existência de interação, estando um aluno atento ao que o outro diz, sendo que um completa a fala do outro, como nas duas últimas linhas, nas quais um diz que a personagem desligou o relógio e o outro, que ela voltou a dormir.

Nessa mesma parte do diálogo da dupla 2 também ocorre um ERL, ou seja, se detêm à forma, dialogando para saber como se escreve a palavra “pé”, “*foot*”, em inglês. Ainda é feita uma associação com o som da palavra “comida”, “*food*”, para confirmar a hipótese de que “*foot*” se escreve com duplo “o”.

Violeta: É. Me ajuda no inglês! Then ã: Foot. Double o.  
Rosani: Double t. Fott.  
Violeta: Double t?  
Rosani: No.

Violeta: Double t or double o?  
Rosani: Double o. Food.  
Violeta: Comida. Foot. Then, Mary turn off the radio. Mary go back (-)

O segundo trecho de fala é mais um exemplo de um diálogo sobre a língua, a respeito de qual vocábulo deveria ser empregado, representando um pedido de ajuda de Violeta. Rosani responde ao pedido e Violeta confirma usando a língua materna para traduzir o termo. Ainda no mesmo excerto, Rosani sugere uma frase para a sequência, Violeta complementa a frase enfatizando todas as coisas que a personagem fez com o emprego do termo “*all*” e Rosani concorda.

(2)  
Violeta: She is making your personal clean. Clean or cleaner?  
Rosani: Clean.  
Violeta: Clean é limpar.  
Rosani: Limpeza pessoal. É clean.  
Violeta: The next.  
Rosani: After this.  
Violeta: After all this!  
Rosani: É!

Houve o reconhecimento, durante a realização da tarefa, da falta de vocabulário para expressarem o que queriam. Também evidenciamos muita autocobrança devido a essa falta de vocabulário, principalmente por parte da dupla 2, que apresentou falas como as que seguem:

(3)  
Rosani: Já que a gente não lembra exatamente o que ela tá fazendo, em inglês. (-)  
( ) Ela escova os dentes e, depois, ela volta.

(4)  
Rosani: Vamos ter que usar tocar, ring. Faltou vocabulário. Nessa aqui faltou mesmo!

Percebemos a procura pela confirmação do outro em passagens como a de número 5, na qual notamos que a aluna se interessa pela opinião da colega e quer que essa se manifeste. Podemos classificar esse protocolo de fala como um pedido de participação, categoria trazida por Lima e Rottava (2005, p. 276), que “ocorre quando o falante convida o seu interlocutor a participar da conversa [...]”.

(5)  
Violeta: If you disagree, please, talk to me.

Ficou evidente que um aluno procura o outro através de perguntas, para chegarem a um consenso sobre algo que querem dizer. Como no exemplo 6.

(6)  
Gustavo: In this (-) is a girl or a boy?  
Ana: A girl.  
Gustavo: Girl?  
Ana: Yes!  
Gustavo: Yes, is a girl.

Pedidos de ajuda explícitos também estiveram presentes na interação, conforme representado no episódio de fala 7, na qual a aluna deixa evidente que está com dificuldades linguísticas e precisa de ajuda para dizer determinada palavra e se fazer entender:

(7)  
Rosani: Desligou com o pé. Esticou o pé e desligou.  
Violeta: É. Me ajuda no inglês! Then ã:: Foot. Double o.

Pedidos de ajuda também ocorreram com a dupla 1, conforme ilustrado no exemplo 8. Nesse caso, percebendo o não entendimento da colega expressado pelo termo “*What?*”, Gustavo repete o que disse na expectativa de fazê-la entender. Como ele estava usando o termo equivocadamente, Ana não compreende o que Gustavo quis dizer, então ele percebe o erro e usa a língua materna para dizer o que quer. Como Ana também não se recordava do termo correto, eles não resolvem o problema linguístico, mas seguem com o que queriam dizer, decidindo de que maneira a personagem vai para a escola.

(8)  
Gustavo: Let's decide she go to school why?  
Ana: What?  
Gustavo: Why she go to school? No. Como?  
Ana: ãã::?  
Gustavo: Ok.  
Ana: She goes.  
Gustavo: With.  
Ana: By foot?  
Gustavo: Ok.

Percebemos que é feito o pedido de ajuda, há a ajuda e, então, a aceitação da sugestão do colega com a repetição do que foi dito por Gustavo.

(9)  
Gustavo: Letter D she is (-) Como é que é desligar? Não é difícil, né?  
Ana: Não! No!  
Gustavo: She Power off.

Ana: Power off.

Percebemos a correção realizada por Gustavo no exemplo 10, repetindo, da forma correta, a palavra dita por Ana. Ela, por sua vez, repete o que o colega disse, demonstrando, mais uma vez, aceitar a correção sugerida por ele.

(10)

Gustavo: The clock ring.

Ana: The o'clock ring.

Gustavo: Maria power off the clock. And try to sleep.

Ana: And try to sleep. The o'clock.

Gustavo: The clock.

Ana: The clock.

Os aprendizes podem sinalizar a falha na comunicação ou agir como se houvessem entendido a mensagem, mesmo quando isso não ocorre. Quando eles sinalizam que houve falha na comunicação e que a mensagem não foi compreendida, o interlocutor pode tentar fazer modificações em seu discurso para auxiliar na comunicação, com o objetivo de manter a interação (Longaray; Lima, 2006).

Os participantes prestaram atenção aos detalhes das imagens, não se detiveram unicamente ao que as ilustrações mostravam e buscaram trazer informações adicionais. Além disso, foram mais além, criando um nome para a personagem e imaginando situações e ações que ela poderia estar fazendo, demonstrando preocupação com o significado, conforme vemos no exemplo de fala 11.

(11)

Gustavo: Yes! The sunshine. And the (-) Let's choice a name with the girl.

Ana: Yes, yes! What name?

Gustavo: A common name.

Ana: What?

Gustavo: A typical name.

Ana: Typical name. Yes! The English name or Portuguese?

Gustavo: Portuguese. I don't know, maybe. A name, a name (.)

Ana: Maria?

Gustavo: Maria.

Ana: Yes.

Gustavo: Maria. What's the age of Maria?

Ana: The age?

Gustavo: She is (-) in the school she have seventeen.

Ana: Seventeen.

Gustavo: Yeah! Seventeen.

Ana: Seventeen years old.

Gustavo: Ok. The sunshine.

Nesse mesmo excerto, também fica evidente, com o uso da expressão “*What*”, que houve uma falha na comunicação. Imediatamente, Gustavo substitui a palavra “*common*”, empregada inicialmente, por “*typical*”, em uma tentativa de facilitar o entendimento da colega, o que de fato funciona e o diálogo segue.

Na fala a seguir, Gustavo sugere o uso do termo “*so*”, no entanto, Ana não entende esse termo e o repete em tom de pergunta. A reação de Gustavo é confirmar o que disse, demonstrando certeza do emprego dessa expressão e, ainda, sugere uma segunda opção equivalente, permitindo que a colega escolhesse a expressão que mais a agradasse. Ao verificarmos esse trecho na produção escrita da dupla, verificamos que Ana, que estava redigindo, escreveu a palavra de forma equivocada - “*soo*”. Gustavo não disse como a palavra é grafada e, também, não revisou o texto escrito depois de pronto, apesar de ter construído a história juntamente com a colega.

(12)

Ana: She is (-)

Gustavo: She is so tired.

Ana: So?

Gustavo: Yes, so tired. Or very tired. But she need go to school.

No trecho da fala 13, realizado pela dupla 2, notamos que o início da atividade é marcado por um questionamento bastante mecânico, de pergunta e resposta, mas que demonstra interação entre o par. Logo após, temos uma fala que se refere ao relógio, mas acabam chamando o objeto de rádio, uma vez que não estavam certas da nomenclatura para relógio. Isso quer dizer que a dupla procurou buscar alternativas para dizer determinadas palavras e expressões que não tinham conhecimento ou não se recordavam.

(13)

Rosani: What is this?

Violeta: This is one people.

Rosani: In the bed.

Violeta: Maybe sleep. (-) But the o'clock (-) The radio.

Rosani: Radio.

Violeta: It's ring, ring. Six o'clock!

Rosani: What's the time?

Violeta: Six o'clock!

Rosani: Yes!

Violeta: Six a.m.!

Rosani: Yes! Six o'clock.

Violeta: Oh my god! It's so (-)

Rosani: Atrasada? I don't remember atrasada.

Violeta: Later. Cedo. Como é que é cedo? Acho que é cedo demais.

Rosani: Yes! But (-)

Ao final do excerto, notamos que há o uso da língua materna também quando não há alternativas para dizerem o que querem. No entanto, percebemos que ocorre um desentendimento de sentido entre a dupla, ou um equívoco com relação ao vocabulário empregado, pois Violeta estava se referindo ao fato de a menina ter acordado às seis horas e trinta minutos da manhã, o que ela considera muito cedo. Contudo, Rosani entende que ela quer dizer “atrasada” e diz não se recordar como é a palavra em inglês, sendo que Violeta, por considerar a palavra que disse correta, responde à colega. Mas a dúvida permanece, pois elas não resolvem a situação.

No exemplo 14, identificamos dificuldade de vocabulário, pois a dupla não sabe como dizer que a menina está penteando os cabelos, o que fica evidente quando Violeta diz ter esquecido o nome que se dá para essa situação. Em resposta a essa dificuldade, Rosani tenta ajudar a colega a encontrar a expressão correta para representar a situação demonstrada na imagem, formulando hipóteses. No entanto, a opção é rejeitada por Violeta e acabam não chegando a um consenso.

(14)

Violeta: The woman look at the mirror. ((Risadas)) I forgot this name; the situation.

Rosani: No take a shower?

Violeta: No. Take a shower é shu:::, banho.

Rosani: Ah!

Violeta: Take a tooth. Take a hair. ((Risadas)) I don't remember the situation. The man in the bathroom, yeah?

De acordo com o início do exemplo 15, a ideia inicial da participante era dizer que a personagem não escutou o barulho. No entanto, como a palavra adequada não é lembrada, aceita a sugestão da colega de dizer que a personagem não acordou.

(15)

Rosani: Then the radio.

Violeta: Tocou.

Rosani: Sang.

Violeta: Sang? ((Risadas)) (-) Ring?

Rosani: Ring é tocar, né? Ring, ring. É tocar. Que a gente falou no começo.

Violeta: Eu me lembro! Como eu pude me esquecer?! (-) But Mary.

Rosani: Agora tem que dizer que era seis horas da manhã.

Violeta: Ah! Tá! Não. Eu já disse antes. Then the radio ring, ring, but Mary (-)

Rosani: Continua dormindo. Não acordou.

Violeta: Não acordou é melhor. But Mary doesn't.

Rosani: Não escutou.

Violeta: Doesn't wake up. Acordou.

Rosani: É. Pode ser.

Violeta: A gente tem que usar os recursos que a gente tem, né?

Rosani: É. (.)

Violeta: But Mary doesn't wake up.

Rosani: Ok.

Verificamos que os participantes usam a língua alvo e a língua materna para interagirem, conforme é possível verificar ao longo das falas e focaram em expressar o que queriam dizer, relacionando as figuras ao que falavam e escreviam.

## **5 Considerações Finais**

A partir do estudo teórico e da análise dos dados obtidos com a realização da tarefa Quebra-cabeça, constatamos que houve interação e que o diálogo colaborativo esteve presente durante a execução da atividade. Afirmamos que as tarefas colaborativas têm o potencial de auxiliar na aprendizagem de línguas estrangeiras e possibilitam desenvolver as quatro habilidades linguísticas. Analisando o relato das duplas, podemos afirmar que a tarefa incentiva os alunos a empregarem seus conhecimentos linguísticos de forma colaborativa e os ajuda a perceberem suas dificuldades e a buscarem juntos respostas para as suas dúvidas, ao mesmo tempo em que se divertem realizando a atividade. Os participantes perceberam alguns de seus erros e falhas do outro, apesar de não abarcarem todos os erros existentes nas produções. As atividades comunicativas despertam a criatividade dos alunos e não necessariamente apresentam uma resposta correta, uma única alternativa. O foco está em praticar a língua interagindo, percebendo as dificuldades e a capacidade de se comunicar no idioma que estão aprendendo.

Podemos dizer que houve foco na forma e no significado durante a realização da tarefa. As díades tentaram manter um bom nível da língua, se preocuparam com questões de estrutura do texto e com o uso da palavra mais adequada, procurando respeitar a variação para o plural e o singular de algumas palavras. Focaram na grafia de determinados vocábulos e no formato do texto que redigiram. Muitas regras da língua inglesa não foram respeitadas, tais como o emprego dos tempos verbais passado e presente, sendo que não houve correção do colega, nem auto-correção nesses casos. Entretanto, é possível afirmar que houve maior foco no significado, pois, na maioria das vezes, os alunos queriam apenas passar a mensagem, se fazerem entender, abandonando situações em que ficavam em dúvida com relação ao vocabulário apropriado.

Verificamos a ocorrência de ERLs nos diálogos das duas duplas. Além disso, os alunos fizeram associações com a intenção de manterem o diálogo. Muitas vezes os pares fizeram uso da língua materna para expressar uma ideia que não eram capazes de dizer em inglês. As díades apresentaram em seus discursos várias formulações de hipóteses. Quando não conseguiam se expressar, muitas vezes faziam pedidos de ajuda ao interlocutor e, também, incentivavam o colega a falar e a expressar sua opinião.

O trabalho colaborativo não excluiu todos os erros linguísticos cometidos pelos aprendizes. No entanto, a realização da atividade foi satisfatória, ao passo que permitiu aos

alunos refletirem sobre seu desempenho e perceberem que são capazes de empregar a língua alvo. Todavia, os faz reconhecer que precisam retomar conteúdos esquecidos e que ainda necessitam continuar estudando a fim de que possam aprimorar seus conhecimentos. Sem deixar de mencionar também que empregaram socialmente a língua que vêm estudando de uma maneira diferenciada e divertida, distinta da que normalmente são submetidos a realizar, conforme relatado pelas próprias duplas.

Sendo assim, confirmamos que o trabalho do professor pode ocorrer por meio de atividades colaborativas que focam o diálogo e a interação entre os aprendizes. Esse trabalho é possível de ser realizado em escolas de educação fundamental e média e de cursos de idiomas, vindo a auxiliar e a facilitar o ensino e a aprendizagem, independentemente da área ou nível dos alunos. Claro que para cada contexto devem ser feitas adaptações para a realização das tarefas. A atividade faz com que os alunos empreguem a língua alvo em uma situação mais real de fala, percebam os conteúdos que podem ser revisados e trabalhados em aula, auxiliando-os a ampliar seus conhecimentos e fixar melhor os conteúdos para poderem reduzir os erros em uma próxima atividade que vierem a realizar.

### **Referências Bibliográficas**

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. *Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Estrangeira*. Brasília: Ministério da Educação e Cultura, 1998.

LIMA, Marília dos Santos. Tarefa colaborativa em língua estrangeira: diálogo, correção e aprendizagem. In: ROTTAVA, Lúcia; SANTOS, S. S. (Org.). *Ensino e aprendizagem de línguas: línguas estrangeiras*. Ijuí: Editora da UNIJUÍ, 2006. p. 65-80.

LIMA, Marília dos Santos; PINHO, Isis da Costa. A tarefa colaborativa como estímulo à aprendizagem de língua estrangeira. In: LIMA, Marília dos Santos; GRAÇA, Rosa Maria de Oliveira (Org.). *Ensino e aprendizagem de língua estrangeira: relações de pesquisa Brasil/Canadá*. Armazém digital: Porto Alegre, 2007. p. 87-101.

LIMA, Marília dos Santos; ROTTAVA, Lúcia. A pesquisa sobre o ensino e a aprendizagem de línguas no Canadá e algumas repercussões no Brasil. *Interfaces Brasil/Canadá*, n. 5, Rio Grande, 2005, p. 267-286. Trabalho apresentado no 8º Congresso Internacional da Abecan - Associação Brasileira de Estudos Canadenses, 2003, Gramado, RS.

LONGARAY, Elisabete Andrade; LIMA, Marília dos Santos. O papel da interação na aquisição de segunda língua. *Entrelinhas: Revista do Curso de Letras da Universidade do Vale do Rio dos Sinos*, ano 3, n. 1, São Leopoldo, jan./jun. 2006. Disponível em: <<http://www.entrelinhas.unisinos.br/index.php?e=4&s=9&a=23>>. Acesso em: 3 set. 2009.

PICA, Teresa. Research on Negotiation: What does it reveal about second-language learning conditions, processes, and outcomes? *Language learning*, v. 44, n. 3, Michigan, USA, Sept. 1994, p. 493-527. Review Article.

SWAIN, Merrill. The output hypothesis and beyond: mediating acquisition through collaborative dialogue. In: LANTOLF, James P. (Org.). *Introducing sociocultural theory*. Oxford: Oxford University Press, 2000. p. 97-114.

SWAIN, Merrill; LAPKIN, Sharon. Focus on form through collaborative dialogue: exploring task effects. In: BYGATE, M.; SKEHAN, P.; SWAIN, M. (Org.). *Researching pedagogic tasks: second language learning, teaching, and testing*. Harlow: Longman/Pearson Education, 2001. p. 99-118.