



O *feedback* corretivo e a construção do conhecimento em comunidade de prática para a aquisição de língua estrangeira (LE) *online*

Denise Negreiros Soares¹
UFF

Resumo: Este estudo compõe uma pesquisa qualitativa de natureza netnográfica que tem por objetivo investigar como o *feedback* corretivo atua na construção do conhecimento em uma das maiores comunidades de prática para aprendizagem de LE online: o Livemocha. O site oferece cursos pagos e gratuitos em trinta e cinco línguas para mais de nove milhões de membros em cerca de duzentos países. Sua proposta é o aprendizado de LEs através de material pedagógico multimídia e da colaboração entre os membros da comunidade, ou seja, aprendizes de todo o mundo. Estudos indicam que a aprendizagem de LE consolida-se quando o aluno produz a língua-alvo; isto é, fala ou escreve, pois é nesse momento que o aprendiz testa hipóteses sobre a mesma. Portanto, o *feedback* corretivo recebido em atividades orais e escritas será um elemento essencial para o direcionamento do aprendiz à percepção e correção de seus erros, possibilitando o aprimoramento da sua interlíngua. Neste estudo, serão analisados *feedbacks* corretivos oferecidos aos aprendizes de inglês como LE em suas atividades escritas. A partir de uma perspectiva sociocultural, pretende-se observar como os instrutores, através do *feedback*, podem fornecer andaimento aos aprendizes.

Palavras-chave: aprendizagem de LE, comunidade de prática, *feedback* corretivo

Abstract: This study is part of a qualitative research through the netnographic method that aims at investigating the role of corrective feedback in knowledge building in one of the largest online communities of practice for foreign language (FL) learning: Livemocha. The website offers paid and free courses in thirty five languages for over nine million members from almost two hundred countries worldwide. Its aim is to promote FL learning through pedagogic multimedia material and the collaboration among the members of the community from all over the world. Studies have shown that FL learning is consolidated when learners produce the target language, that is, speaks or writes, for this is when they can test their hypothesis on it. Therefore, the corrective feedback received on oral and written activities will provide learners guidance to notice and correct their errors, promoting interlanguage stretching. In this study, the corrective feedback given to learners of English as a FL in their written activities will be analyzed. In the light of a sociocultural perspective, it will be observed how instructors, by means of the feedback, can scaffold learners.

Keywords: FL learning, community of practice, corrective feedback

¹ denise.ans@superig.com.br



1. Introdução

Ao falar de a aquisição de línguas em ambiente *online*, primeiramente, é preciso esclarecer o que é CALL (aprendizagem de línguas mediada por computador). À princípio, a CALL (EGBERT e PETRIE, 2005; LAMY e HAMPEL, 2007) referiu-se à aprendizagem mediada pelo computador através de programas tradicionalmente utilizados para atividades de leitura, gramática e sintaxe nos anos 60, 70 e 80 que ofereciam um estímulo ao qual o aprendiz daria uma resposta. O tratamento do erro e o *feedback* ocorriam de forma discreta. Em programas mais recentes e sofisticados havia a tentativa de analisar a resposta dos aprendizes, apontando os erros, oferecendo suporte e atividades complementares e de revisão de conteúdo. A partir dos anos 90, os *CD-Roms* e os *DVD-Roms* agregaram o uso de sons e imagens à CALL, possibilitando uma aprendizagem multimídia através de atividades tais como o *role play*, na qual o aprendiz poderia gravar sua própria voz como parte de um diálogo com um falante nativo e reproduzi-lo ao término da gravação. Recentemente, conforme apontam Egbert e Petrie (op. cit.) e Lamy e Hampel (op. cit.), a CALL abrange outras terminologias, tais como CMC (comunicação mediada pelo computador) e CMCL (aprendizagem colaborativa mediada por computador). Em termos de aquisição de LEs *online*, os recursos multimídia são usados para provimento de insumo, mas a aprendizagem consolida-se a partir da interação entre aprendizes e instrutores. A CMCL tornou-se uma prática bastante difundida em todo o mundo, possibilitada a princípio pelo correio eletrônico e, mais recentemente, pelas redes sociais.

A demanda pela educação a distância (EaD) é crescente em todo o mundo, motivada pela flexibilidade de navegação, possibilidade de interação (síncrona e assíncrona) permanente entre seus usuários, acesso rápido à informação e à comunicação interpessoal, em qualquer tempo e lugar; dentre outros. Ou seja, os meios *online* promovem interatividade, hipertextualidade e conectividade, três características que garantem o diferencial para a aprendizagem individual ou em grupo. Dessa forma, fomenta-se o ensino e a aprendizagem colaborativos, viabilizados pelas ferramentas de interação e comunicação. Atualmente há uma demanda por cursos de línguas estrangeiras (LEs) *online*, seja por motivo de desenvolvimento profissional, educacional, ou mesmo para enriquecimento pessoal. Com o advento da web 2.0 em 2004, as redes digitais difundiram-se, possibilitando as relações sociais e o intercâmbio cultural, sem limites de tempo e espaço. Aliados ao uso das ferramentas multimídia, esses



aspectos promovem um ambiente fecundo para a aquisição de LE. Surgem então as plataformas de ensino à distância, a aprendizagem de línguas em *e-tandem*² via mensagens instantâneas e as comunidades de prática que unem grupos com interesses afins de aprendizagem e que constroem conhecimento colaborativamente.

2. A aprendizagem de LE em comunidade de prática *online*

A princípio, as redes sociais surgiram com o propósito de promover a interação entre seus membros através do intercâmbio de informações pessoais. Mais recentemente, nota-se que além de servir a esse propósito, as redes sociais também têm sido usadas como ferramenta de construção de conhecimento coletivo de forma colaborativa, o que também as caracterizam como uma comunidade de prática. Segundo Wenger (2006), o termo ‘comunidade de prática’ foi cunhado recentemente, apesar de referir-se a um fenômeno já antigo. Atualmente este conceito vem possibilitando uma perspectiva bastante útil sobre conhecimento e aprendizagem. É crescente o número de pessoas e organizações em todo o mundo que vêm utilizando essas comunidades para construir conhecimento e aperfeiçoar suas práticas. São formadas por um grupo de pessoas comprometidas em compartilhar informações, aprender colaborativamente sobre determinado assunto e, principalmente, refinar suas práticas. Para tanto, os membros fazem uso de um conjunto de recursos, tais como a troca de experiências, de ferramentas, o mapeamento do conhecimento e a identificação do que ainda não sabem (lacunas) ou de formas de solucionar problemas recorrentes. Isto implica em uma demanda de tempo e em uma interação regular; isto é, envolvimento e comprometimento entre os membros da comunidade.

3. O *feedback* corretivo

Para o presente estudo, consideramos os tipos de *feedback* corretivo apontados por Lyster e Ranta (1997):

² Consiste em um processo colaborativo entre aprendizes no qual um aprende a língua do outro.



- a) Correção explícita: *feedback* em que o professor fornece a forma correta e claramente indica que a produção estava incorreta.
- b) *Recasts*: são definidos como movimentos corretivos quando o professor reformula todo ou parte do enunciado do aluno.
- c) Pedidos de esclarecimento: constituem o tipo de *feedback* corretivo no qual o professor expressa que não compreendeu o enunciado do aluno e espera que ele responda.
- d) *Feedback* metalinguístico: é um movimento corretivo no qual o professor fornece informações ou perguntas relacionadas à formação correta do enunciado do aluno, mas não provê a forma correta diretamente.
- e) Elicitação: é entendido como *feedback* quando o professor solicita diretamente a reformulação do enunciado ao aluno.
- f) Repetição corretiva: é o *feedback* corretivo no qual o professor repete o enunciado mal formulado pelo aluno, dando ênfase por meio da entonação, mas não provê a forma correta.

Outrossim, também será considerado como tipo de *feedback* corretivo a reformulação, apontada por Storch e Wigglesworth (2010), cuja definição é a reescrita do texto do aprendiz em que erros gramaticais e lexicais são corrigidos, sendo preservado ao máximo o sentido pretendido pelo aprendiz.

Os tipos de *feedback* corretivo enumerados por Lyster e Ranta (op. cit.) e por Storch e Wigglesworth (op. cit.) foram verificados em contexto de aprendizagem presencial; contudo, constituem embasamento fundamental para auxiliar a análise dos tipos de *feedback* que podem ocorrer em ambiente *online*.

4. Contexto do estudo

O *Livemocha* foi criado em 2007 e é uma rede social que tem por objetivo promover a aquisição de LE *online*. Trata-se de uma comunidade de prática para a aprendizagem de idiomas que oferece cursos pagos e gratuitos em 35 línguas para mais de nove milhões de membros em cerca de cento e noventa e cinco países ao redor do mundo. O *Livemocha* foi



idealizado por empresários que contam com uma equipe de consultores especialistas em aquisição de LE. Sua proposta é o aprendizado de LEs através de material pedagógico multimídia e da colaboração entre os membros da comunidade, ou seja, instrutores e aprendizes de todo o mundo.

O material multimídia promove a prática das quatro competências: ler, escrever, ouvir e falar; tanto de forma síncrona (através dos *chats*) ou assíncrona (através das atividades escritas ou orais). Nesta última forma, os aprendizes escolhem dentre os membros da comunidade instrutores que podem ser falantes nativos, fluentes ou mesmo outros aprendizes de nível mais avançado para submeterem suas atividades. Em resposta às mesmas os aprendizes recebem *feedbacks* que avaliam sua produção, os orientam na percepção e correção de seus erros, assim como fornecem incentivo e estímulo para continuarem seu processo de aprendizagem. Existe também um sistema motivacional de pontos adquiridos (*mochapoints*), seja através da conclusão das lições ou unidades de ensino, do envio de *feedbacks* às atividades recebidas de outros aprendizes ou da participação nos *chats*.

Ao receber a atividade para a correção, o instrutor visualiza uma janela onde se lê a tarefa proposta, com um modelo que ilustra a atividade a ser realizada pelo aprendiz. Logo abaixo dessa janela estará o texto ou o áudio produzido pelo aprendiz. Para submeter um *feedback*, basta utilizar a janela 'revisar esta submissão', escrever um comentário ou postá-lo em forma de áudio. Ao lado dessa janela, o instrutor também poderá avaliar a produção do aprendiz em termos de ortografia, proficiência e gramática, o que irá resultar na 'média da avaliação' (estrelas) que pode ser vista na janela em que o aprendiz submeteu a atividade. Ao término da avaliação e correção da atividade, o instrutor deverá clicar em 'submeter revisão' para que o *feedback* seja enviado. Na figura 1 abaixo, pode-se observar um exemplo de atividade a ser comentada:

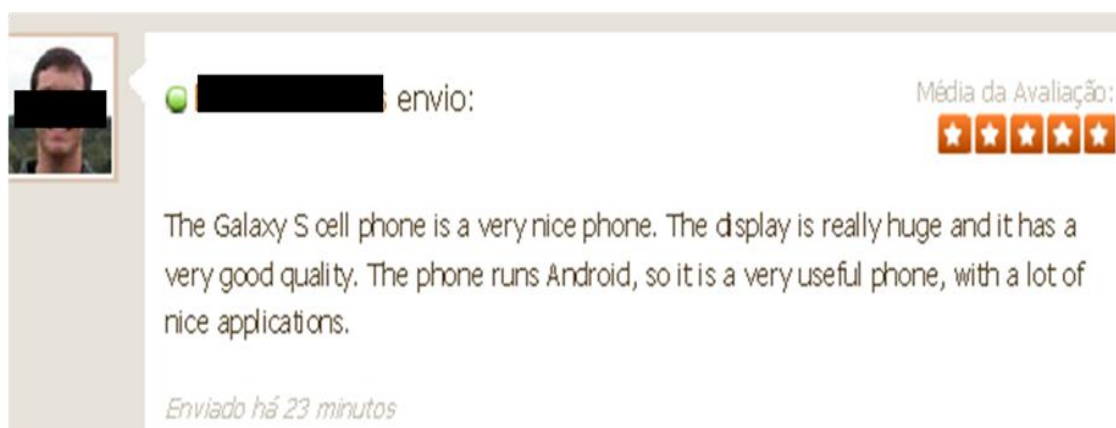


Figura 1: Exemplo de atividade a ser comentada. Amostra coletada em jan-2011.

Na figura 2, temos um exemplo de *feedback* enviado ao aprendiz e por ele respondido. As atividades realizadas, o *feedback* e resposta do aprendiz podem ser visualizados por todos os membros da comunidade:

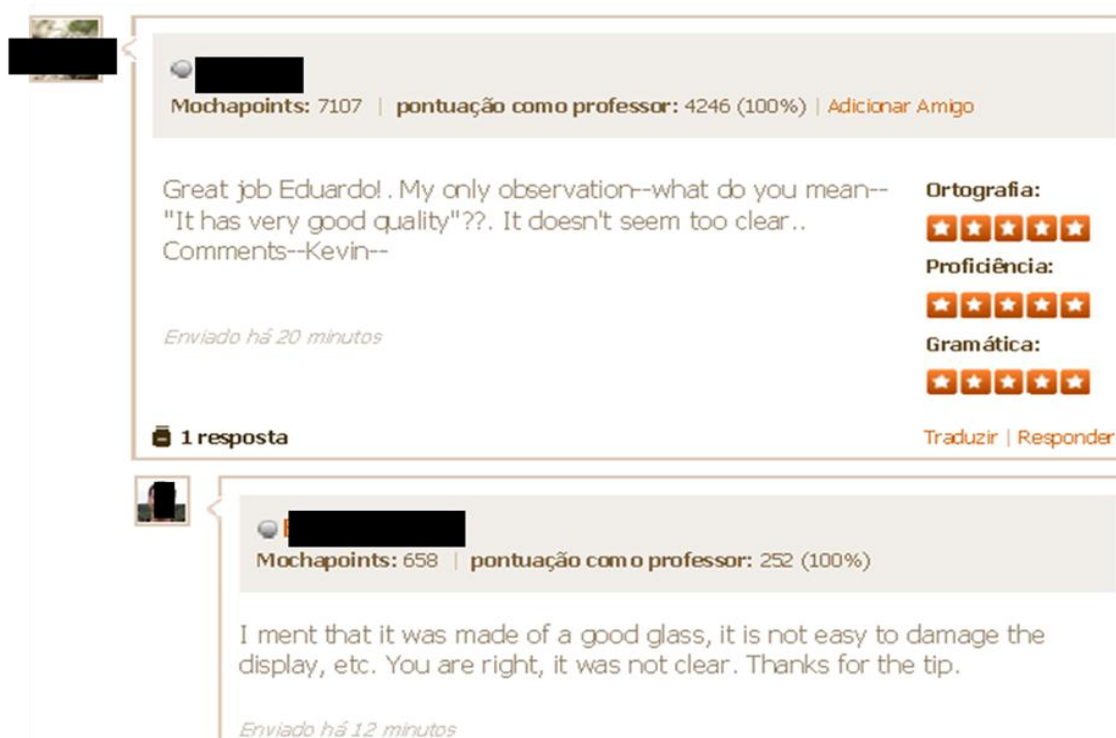


Figura 2: *Feedback* enviado pelo instrutor e resposta do aprendiz. Amostra coletada em jan-2011.



O *Livemocha* foi acessado através da conta da autora e também aprendiz de francês e instrutora de inglês como LE. Foram coletadas atividades escritas submetidas por aprendizes de inglês, com os respectivos *feedbacks* enviados pelos instrutores. Para tanto, foram utilizados filtros para que somente atividades escritas de inglês recentes que já tenham recebido *feedback* fossem listadas. Portanto, a escolha dos aprendizes e dos instrutores foi aleatória, independentemente de sexo, idade³ ou de nível de proficiência na LE. Foram coletadas 43 amostras de *feedback* a fim de identificar os tipos de *feedback* corretivo utilizados no *Livemocha*.

A análise dos *feedbacks* foi feita à luz dos tipos de *feedback* corretivo listados por Lyster e Ranta (op. cit.) e Storch e Wigglesworth (op. cit.).

5. Análise e discussão

Consideramos, a seguir, *feedbacks* fornecidos por diferentes instrutores para três atividades submetidas para avaliação.

Atividade 1

- (1) The Galaxy S cell phone is a very nice phone. The display is really huge and it has a very good quality. The phone runs Android, so it is a very useful phone, with a lot of nice applications.

A primeira atividade considerada (excerto 1), que propõe que o aprendiz descreva um modelo de celular e escreva sobre seus recursos, recebeu dois *feedbacks* (excertos 1a e 1b) de diferentes instrutores.

Feedback 1:

- (1a) Great job Eduardo!. My only observation--what do you mean-- "It has very good quality"???. It doesn't seem too clear. Comments--Kevin—

³ Segundo o Termo de Uso do *Livemocha* não é permitido que menores de treze anos de idade se tornem membros da comunidade.



Resposta do aprendiz:

I ment that it was made of a good glass, it is not easy to damage the display, etc. You are right, it was not clear. Thanks for the tip.

O primeiro instrutor faz um pedido de esclarecimento (LYSTER e RANTA, op. cit.), expressando que não entendeu o que o aprendiz quis dizer com ‘boa qualidade’ (What do you mean “It has very good quality”?) e espera que ele responda. O aprendiz responde esclarecendo o que pretendeu expressar, concordando com o instrutor que deveria ter explicado de forma mais clara e agradece a orientação.

Feedback 2:

- (1b) The Galaxy S cell phone is a very nice phone. The display is really huge and it IS very good quality. The phone HAS Android, so it is a very useful phone, with a lot of nice applications. Excellent submission, keep on practising! Remember that we say "it is good quality" rather than "it has good quality."

O segundo instrutor realiza uma correção explícita (LYSTER e RANTA, op. cit.) ao indicar em caixa alta as duas alterações que fez no texto do aprendiz (IS e HAS). Fundamenta suas correções, como podemos ver na última linha onde sugere que o aprendiz diga que o celular é de boa qualidade e não que tem boa qualidade (it is good quality" rather than "it has good quality").

Atividade 2

- (2) Dear Ms. Santos,
Thank you for your memo. The agenda is difficult. I have to delay other meeting that would be in the same day. But I am available to meeting Ms. Drummomd and Mr. Silva.
Thank you,
Ivine Costa
Marketing Manager

A segunda atividade considerada (excerto 2), que propõe que o aprendiz escreva resposta a um memorando, recebeu três *feedbacks* (excertos 2a, 2b e 2c) de diferentes instrutores.



Feedback 1:

- (2a) Very good. Some small errors. See below.
Thank you for your memo. The agenda is difficult. I **would** have to delay other meetings that would be ~~in~~ **on** the same day. But I am available to ~~meeting~~ **meet** Ms. Drummomd and Mr. Silva.

O primeiro instrutor realiza uma correção explícita (LYSTER e RANTA, op. cit.) do texto do aprendiz, indicando os erros gramaticais através do recurso 'tachado', fornecendo a forma correta utilizando-se da cor azul.

Feedback 2:

- (2b) Not bad at all but a native speaker would word it differently. I suggested changes below. A memo is probably not what you had in mind. A memo is usually an extended work related message. You probably just meant "message," which would be appropriate notice for scheduling a meeting. Also - an agenda refers to what will be addressed during the meeting. You probably mean "schedule" which refers to the activities you have planned for the day.

Dear Ms. Santos: Thank you for your memo. The agenda schedule is difficult for me. I would have to delay other meetings. But I am available to meet Ms. Drummomd and Mr. Silva. Thank you, Ivine Costa Marketing Manager

O segundo instrutor envia ao aprendiz uma reformulação (STORCH e WIGGLESWORTH, op. cit.), ou seja, reescreve o texto original corrigindo, no caso, erros gramaticais.

Feedback 3:

- (2c) Great job! Only three mistakes. First, "meeting" should be plural - "meetings." Second, in English we usually say "on the same day." Last, the infinitive form "to meet" should be used instead of the participle form "meeting."
Keep up the good work!

O terceiro instrutor realiza uma correção explícita (LYSTER e RANTA, op. cit.), indicando entre aspas as formas a serem corrigidas, assim como as formas corretas. Fornece, em seguida, explicações gramaticais sobre as correções realizadas.



Atividade 3

- (3) trendz.com
Customer name: M N
Customer email: #i*a@yahoo.co.jp
Order Item: red dress
Order number: XY9076-193
Problem or Request: I want to change these dress. I bought the gift for my mother birthday, but It was small. so I want to get biger size. Please Does it try to change ok?

A terceira atividade considerada (excerto 3), que propõe que o aprendiz escreva a solicitação de uma devolução de um produto comprado *online*, recebeu dois *feedbacks* (excertos 3a e 3b) de diferentes instrutores.

Feedback 1:

- (3a) check on tenses please eh! otherwise you are doing fine.
Thank you

O primeiro instrutor envia um *feedback* metalinguístico (LYSTER e RANTA, op. cit.) ao aprendiz, fornecendo uma informação relacionada à utilização correta dos tempos verbais no texto do aluno (check on tense), mas não provê a forma correta dos mesmos.

Feedback 2:

- (3b) Probleum or request: I want to change these dresses. As a gift I bought it for my mothers birthday, it was small. So I want to get a bigger size. I request you to change it for me.

O segundo instrutor oferece uma reformulação do texto do aprendiz (STORCH e WIGGLESWORTH, op. cit.), ou seja, reescreve o texto original corrigindo erros gramaticais e lexicais.

A análise das 43 amostras de *feedback* coletadas informam que a correção explícita obteve ocorrência de 57%, o *feedback* metalinguístico 29% e a reformulação, assim como o pedido de esclarecimento obtiveram ocorrência de 7% cada.



6. Considerações finais

Após a análise das amostras podemos concluir que o *feedback* corretivo de maior ocorrência no *Livemocha* é a correção explícita, seguida do *feedback* metalinguístico, enquanto que em contextos de aprendizagem presenciais os tipos de *feedback* mais frequentes são o *recast* e a eliciação. Provavelmente isso se deve à necessidade de objetividade e clareza nas interações em ambiente *online*, já que muitas vezes não há a possibilidade imediata de negociação da forma ou do sentido.

Por ser uma comunidade de prática cujos membros são aprendizes de diferentes países, os *feedbacks* constituem também um meio fecundo para o intercâmbio cultural. Ao avaliar ou corrigir as atividades submetidas pelos aprendizes, os membros da comunidade acabam por trocar informações sobre gastronomia, costumes, festividades, viagens e etc., relacionadas ao tema da atividade proposta.

Diferentemente dos contextos de sala de aula, os *feedbacks* observados no *Livemocha* promovem mais do que o tratamento corretivo da forma. Além de orientar o desenvolvimento cognitivo do aprendiz, atuam também em seu filtro afetivo, uma vez que podem ocorrer junto a um *feedback* avaliativo ou interacional (PAIVA, 2003). Em continuação ao estudo, estes tipos de *feedback* também serão considerados para que se possa ampliar as sugestões didáticas sobre as formas de oferecer *feedback* em ambientes de aprendizagem *online*.

Referências

- ABNT – Associação Brasileira de Normas Técnicas. Informação e documentação. *NBR 10520 e NBR 6023*, Ago 2002 e *NBR 6023-6024*, Mai. 2003.
- AMARAL, A. et. al. Netnografia como aporte metodológico da pesquisa em comunicação digital. Nº 20, p. 34-40, Famecos/PUCRS. Porto Alegre, 2008.
- COULDRY, N. & MACCARTHY, A. *Mediaspace: place, scale, culture in a media age*. London: Routledge, 2004.
- DONATO, R. Sociocultural contributions to understanding the foreign and second language classroom. In Lantolf, J. P. (Ed.) *Sociocultural Theory and second language learning*. Oxford: OUP, 2000.
- DOUGHTY, C. & WILLIAMS, J. Pedagogical choices in focus on form. In Doughty, C & Williams, J. (Eds.) *Focus on forms in classroom second language acquisition*. Cambridge: CUP, 1998.



- EGBERT, J. L.; PETRIE, G.M. *CALL research perspectives. ESL & applied linguistics professional series*. Nova Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, 2005.
- ELLIS, R. Teaching and Research: Options in grammar teaching. *TESOL Quarterly*. 32 (1). p. 39-60. 1998.
- ELLIS, R. Introduction: Investigating form-focused instruction. *Language Learning*, 51, S1, 1-46. 2001.
- FERRIS, D. R. Second Language Writing Research and Written corrective feedback in SLA. *Studies in Second Language Acquisition*. n. 32, p. 181-201, CUP, 2010.
- FONTES, M. C. M. O uso de *emoticons* em chats: afetividade em ensino a distância. In: ARAÚJO, J. C. (Org.) *Internet & ensino: novos gêneros, outros desafios*. P. 64-77. Rio de Janeiro: Lucerna, 2007.
- GEERTZ, C. *Nova luz sobre a antropologia*. Rio de Janeiro: Zahar, 2001.
- HINE, C. *Virtual Ethnography*. London: Sage, 2000.
- HOLMES, B.; GARDNER, J. *E-learning; concepts and practice*. Londres: SAGE, 2006.
- HUBBARD, P. A General Introduction to Computer Assisted Language Learning. In HUBBARD, P. (Ed.) *Computer Assisted Language Learning: Critical Concepts in Linguistics*. Volume I – Foundations of CALL. New York: Routledge, p. 1-20, 2009.
- KOZINETTS, R. V. *On netnography: Initial reflections on consumer research investigations of cyberculture*. Evanston, Illinois, 1997.
- KOZINETTS, R. V. The Field behind the screen: using netnography for marketing research in online communities. 2002. Disponível em: <www.marketingpower.com>. Acesso em: mar. 2011.
- KOZINETTS, R. V. Netnography 2.0. In BELK, R. W. *Handbook of qualitative research methods in marketing*. Edward Elgar Publishing, 2007.
- LAMY, M.; HAMPEL, R. *Online communication in language learning and teaching*. Nova York: Palgrave Macmillan, 2007.
- LANTOLF, J. P. & THORNE, S. L. Sociocultural Theory and Second Language Learning. In Lantolf J. P. (Ed.) *Sociocultural Theory and Second Language Learning*. Oxford: OUP, 2000.
- LIMA, M. S.; MENTI, M. M. *O Tratamento corretivo da forma no ensino e na aprendizagem de língua estrangeira*. Revista Letras, Curitiba, n. 62, p. 119-136. 2004.
- LIMA, M. S.; GRAÇA, R. M. O. *Ensino e Aprendizagem de Língua Estrangeira: Relações de Pesquisa Brasil/Canadá*. Porto Alegre: Armazém Digital, 2007.
- LIVEMOCHA. Disponível em: <<http://www.livemocha.com>>. Acesso em: ago. 2011.



- LONG, M. H. Focus on form: a design feature in language teaching methodology. In Kees de Bot, Ralph B. Ginsberg e Claire Kramsch (Eds.) *Foreign Language Research in Cross-Cultural Perspective Studies*. 2. 39-53. Amsterdam: Benjamins, 1991.
- LONG, M. H. & ROBINSON, P. Focus on form: Theory, Research, and Practice. In Doughty, C & Williams, J (Eds.). *Focus on form in classroom second language acquisition*. Cambridge: CUP, 1998.
- LYSTER, R. & RANTA, L. Corrective feedback and learner uptake: Negotiation of form in communicative classrooms. *Studies in Second Language Acquisition*, n. 19, p.37-66, CUP, 1997.
- MENTI, M. *O que norteia a escolha de professores de língua estrangeira por diferentes tipos de feedback corretivo*. Tese de Doutorado. PPG Letras da Universidade do Rio Grande do Sul, 2006.
- MURTHY, D. Digital ethnography: an examination of the use of new technologies for social research. *Sociology*. 42. 5. 837-855. London: Sage, 2008.
- NORRIS, J. M. & ORTEGA, L. Does type of instruction make a difference? Substantive findings from a meta-analytic review. *Language Learning*, 51, S1, 157-213. 2001.
- PAIVA, V.L.M.O. *Feedback em ambiente virtual*. In: LEFFA, V. (Org.) *Interação na aprendizagem das línguas*. EDUCAT, Pelotas, 2003, p.219-254.
- SCHWARTZ, F.; WHITE, K. Making sense of it all: giving and getting on-line course feedback. In WHITE, K. W.; WEIGHT, B. H. *The on-line teaching guide*. Boston, London: Allyn & Bacon, 2000. p.167-182
- SPADA, N. Form-focussed instruction and second language acquisition: a review of classroom and laboratory research. *Language Teaching*, 30, 73-87, Cambridge: CUP, 1997.
- STORCH, N.; WIGGLESWORTH, G. Learners' processing, uptake and retention of corrective feedback on writing. *Studies in Second Language Acquisition*. n. 32, p. 303– 334, CUP, 2010.
- SVALBERG, A. M-L. *Language Awareness. State-of-the-art-article*. *Language Teaching*, 40, 287-308, Cambridge: CUP, 2007.
- SVALBERG, A. M-L. Engagement with language: interrogating a construct. *Language Awareness*, 18, 3-4, 242-258. UK: Routledge, 2009.
- SWAIN, M. Communicative competence: some roles of comprehensible Input and comprehensible output in its development. In Gass, S. & Madden, C. G (Eds.) *Input in Second Language Acquisition*. Rowley: Newbury House, 1985.
- SWAIN, M. Three functions of output in second language learning. In Cook, G & Seidlhofer, B. (Eds.) *Principle and Practice in Applied Linguistics*. Oxford: OUP, 1995.



SWAIN, M. The output hypothesis and beyond: Mediating acquisition through collaborative dialogue. In J. Lantolf (Ed.) *Sociocultural theory and second language learning*. P. 97-114. Oxford: Oxford University Press, 2000.

SWAIN, M. Language, agency and collaboration in second language learning. In H. Byrnes (Ed.) *Advanced language learning: The contributions of Halliday and Vygotsky*. London, UK: Continuum, 2006.

SWAIN, M. & LAPKIN, S. Talking it through: two French immersion learners' response to reformulation. *International Journal of Education Research*, 37, 285-304. Canada: Pergamon, 2002.

TORO, M.F. What do adult learners make of their own errors? Understanding individual differences in foreign language learning. *Reflecting Education*. 5(2), p. 66-84. UK, 2009.

VIDAL, R. T. Ensino-aprendizagem com foco na forma: retorno ou recomeço? *The Especialist*, 28, 2. São Paulo: Educ, 2007.

VIDAL, R. T. EFL learners' self-evaluation of learning processes after metatalk tasks. *Revista Brasileira de Linguística Aplicada*, 7, 1, 117-148, Belo Horizonte: FALE, UFMG, 2007.

VIDAL, R. T. Instrução-focada-na-forma, lingualização e aprendizagem de inglês língua estrangeira (ILE) por aprendizes brasileiros. *Revista Brasileira de Linguística Aplicada*, 9, Belo Horizonte: FALE, UFMG, 2010.

VYGOTSKY, L. S. *Pensamento e Linguagem*. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2005.

VYGOTSKY, L. S. *A Formação Social da Mente*: São Paulo: Martins Fontes, 2007.

WARSCHAUER, M. Computer Assisted Language Learning: an Introduction. In: Fotos S. (ed.) *Multimedia language teaching*, Tokyo: Logos International: 3-20, 1996.

WARSCHAUER, M. Network-based language teaching. In: DEUSEN-SCHOLL, N.V.; HORNBERGER, N.H. *Encyclopedia of language and education*. Spreinger Science & Business Media LLC, vol. 4, p. 281-292, 2008. Disponível em: <http://gsesrv02.gse.uci.edu/person/warschauer_m/docs/network-based.pdf>. Acesso em: jan. 2011.

WENGER, E. *Communities of Practice: A Brief Introduction*. 2006. Disponível em: <http://www.ewenger.com/theory/communities_of_practice_intro.htm>. Acesso em: jan. 2011.

WERTSCH, J. V. *Voices of the Mind: A Sociocultural Approach to Mediated Action*. Cambridge: HUP, 1991.

WILLIAMS, J. Focus on Form: Research and its application. *Revista Brasileira de Linguística Aplicada*, 1, 1, 31-52. Belo Horizonte: UFMG, ALAB, 2001.