

A HIPÓTESE DA PRODUÇÃO DE SWAIN E SUAS IMPLICAÇÕES NO CONTEXTO DE PESQUISA BRASILEIRO



Antonia de Jesus Sales
*Instituto Federal de Educação,
Ciência e Tecnologia do Ceará
Campus Umirim*

Resumo: O presente estudo pretende discutir os desdobramentos da Hipótese da Produção no contexto de pesquisa brasileiro, hipótese esta de origem canadense e proposta por Merrill Swain (1985) no contexto de implantação e avaliação dos programas de imersão em francês. A Hipótese da Produção, desenvolvida em meio aos programas de imersão no Canadá embasa vários estudos, oriundos de diversas áreas, como na Educação e na Linguística aplicada. Nossa metodologia de pesquisa engloba a busca por artigos acadêmicos e dissertações e teses que utilizem a referida hipótese ou conceitos e construtos concernentes a esta como arcabouço teórico. A busca destas informações nos ajudará a compreender a importância e usos/abrangência desta hipótese nos diferentes contextos de ensino/aprendizagem, enfocando, primordialmente, o contexto brasileiro. Concluímos com isto que os estudos com a HP no âmbito brasileiro ainda estão em início, ocorrendo de forma incipiente nas pesquisas publicadas no meio acadêmico brasileiro até o momento.

Palavras-chave: Hipótese da Produção; Artigos Acadêmicos; Dissertações e Teses; Brasil.

1. Introdução

Swain (2015)¹ considera que os estudiosos da linguagem, principalmente os estudantes de Linguística Aplicada, sempre terão a linguagem como um conceito central. O componente central de qualquer pesquisa que se venha a fazer na área de Linguística Aplicada é a linguagem. É verdade que você observa a linguagem de muitas diferentes perspectivas e por muitas diferentes razões, mas a linguagem estará sempre lá. E como não poderia estar? Como, por exemplo, poderia haver a interação social, sem pensar em uma ferramenta principal que nós usamos para nos engajarmos na interação social, que é a ferramenta da linguagem? Linguagem, para a Linguística Aplicada, é uma parte inerente da interação. A linguagem media processos cognitivos e de fato a linguagem é a chave. Sendo assim, a interação social promove os processos cognitivos e, portanto, a linguagem e o desenvolvimento cognitivo estão amplamente relacionados.

A Hipótese da Produção – *Output Hypothesis* – (doravante HP), foco do

¹ Fala da professora Swain em palestra proferida em 19/02/2015 na Universidade de Toronto.

presente estudo, foi proposta por Swain² em 1985 no contexto de implantação e avaliação dos programas de imersão canadense (programas de ensino onde os conteúdos do ensino regular são ensinados em francês como segunda língua). Swain observou a forma como ocorria o ensino (alunos do curso secundário, de imersão em francês e falantes de inglês)³. Ela verificou que depois de sete anos estudando as disciplinas do nível secundário na segunda língua (o francês), esses alunos não conseguiam ter o mesmo nível de conhecimento que os nativos francófonos. Dessa forma, o desnível de conhecimento ocorria predominantemente nas habilidades oral e escrita. Swain observa que os alunos não são “forçados” a produzir língua. Para Swain (1993, p. 159): “(...) produzir língua força os aprendizes a reconhecer o que eles sabem ou o que sabem apenas parcialmente”.⁴ E nesse sentido, Swain (1985) postula três funções da produção (HP) dentro do ensino de línguas: (1) a função de percepção (*noticing/triggering function*) – quando o aluno nota lacunas (*gaps*) quando produz (falando ou escrevendo); (2) a função de testagem de hipóteses (*Hypothesis testing*) - quando o aluno ao tentar produzir e observa lacunas, busca completar estas lacunas com suposições/hipóteses; e (3) a função de reflexão metalingüística (*metalinguistic function*) – quando o aluno reflete, internaliza o conhecimento adquirido.

Ante o exposto acima, o presente estudo visa mapear os estudos, em contexto brasileiro, que se utilizam dos pressupostos da HP e dessa forma compreender a relevância e a abrangência desta hipótese no contexto de pesquisa brasileiro. Para este intento, consideramos para o nosso estudo, apenas textos (artigos/dissertações/teses) que tivessem a hipótese da produção como base, para delimitar nosso objeto de pesquisa. Aqueles que apenas citam Swain e sua hipótese não serão considerados para efeito de revisão, visto que estes não utilizam a HP de forma direta. A busca deste material se dará em periódicos através de busca no *Google* acadêmico e dos bancos de dissertações e teses mais relevantes do país. Acreditamos que compreender o espaço ocupado pela Hipótese de Swain no Brasil, desde sua criação, na década de 80, até o momento, é necessário, para investigarmos algumas questões pertinentes que norteiam o presente estudo: Em que áreas de pesquisa a HP se relaciona no caso específico do Brasil? Qual o foco de utilização desta no contexto científico brasileiro? As questões acima são fruto de reflexões oriundas da leitura da bibliografia de Swain referente à sua

² Professora emérita do Instituto para Estudos em Educação de Ontário, na Universidade de Toronto-Canadá (OISE/UT). Conduziu pesquisa no OISE por 40 anos. Swain é autora de aproximadamente 120 artigos publicados e cerca de 90 capítulos de livros.

³ O objetivo desses programas de imersão (onde o ensino de segunda língua é integrado com o ensino de conteúdo) é incluir ambos – resultados acadêmicos nas áreas de conteúdo estudadas, e um alto nível de proficiência na segunda língua. (SWAIN, 1995).

⁴ “(...) producing language forces learners to recognize what they do not know or know only partially”. (SWAIN; 1993, 159)

hipótese e a aplicação desta no Canadá e em outros países e que trazendo essas questões para o contexto brasileiro, temos muito que investigar. Sendo assim, o presente estudo busca compreender alguns os pontos citados.

O presente estudo está esquematizado da seguinte forma: inicialmente, faremos algumas observações sobre a fundamentação da HP, por compreendermos que é fundamental, para se apropriar e compreender profundamente o objeto de pesquisa, buscando os alicerces deste, remontando seu início e sua conjuntura de construção. Em seguida, buscaremos e revisaremos os artigos acadêmicos, que se utilizam da HP como arcabouço teórico e para finalizar, buscaremos as dissertações e teses que da mesma forma que os artigos, se utilizem da HP em sua fundamentação teórica. Desta forma, teremos condições de delimitar o escopo e a forma como a HP se desenvolveu no Brasil.

2. Hipótese da Produção: fundamentos

É válido salientar que Swain postula a Hipótese da Produção após concluir que:

Em geral, a pesquisa tem mostrado que estudantes que entram em um programa de imersão no jardim de infância tem pontuação equivalente aos falantes nativos da língua alvo no final do ensino fundamental em testes globais de compreensão de escuta e leitura. Entretanto, em sua fala e escrita, eles são claramente identificados como falantes não-nativos. Embora, haja um processo contínuo na performance da língua alvo enquanto os alunos de imersão progredem entre as séries, a interlíngua deles continua suficientemente “off-target”, sendo, assim, uma causa de preocupação. Para uma teoria de aquisição de segunda língua que afirma que a única fonte de aquisição de segunda língua é o insumo compreensível (*comprehensible input*), estes resultados dos programas de imersão trazem fortes evidências contra.⁵ (Swain; 1995b, p. 372).

Vemos na citação acima, uma clara crítica à teoria do insumo compreensível (*comprehensible input*) de Krashen (1982). E dessa forma, «Estudos na área de aquisição de SL/LE tem investigado como se dá a interação entre alunos na realização de tarefas colaborativas, sugerindo que a produção colaborativa promove uma maior aprendizagem na língua». (Pinho, 2013, 32). Os estudos

⁵ In general, research has shown that students who enter an immersion program in kindergarten score equivalently to native speakers of the target language by the end of elementary school on global tests of listening and reading comprehension. However, in their speaking and writing, they are clearly identifiable as non-native speakers and writers. Although there is continued progress toward target language performance as the immersion students progress through the grades, their interlanguage remains sufficiently “off-target” as to be a cause of concern. For a theory of second language acquisition that claims that the only source of second language acquisition is comprehensible input, these results from immersion programs provide strong counter evidence. (SWAIN, 1995, 372)

iniciais de Swain contribuíram, sobremaneira, para o desenvolvimento destes estudos (Swain 1995, 2005; Swain e Lapkin 1995, 2001; Swain, Kinnear e Steinman, 2011).

Entre os construtos fundamentais relacionados à HP, temos o diálogo colaborativo (Swain e Lapkin 2001; Swain 2006, 2010; Swain e Suzuki 2008) e o *languageing* (Swain 2006, 2009, 2010; Swain *et al* 2009; Brooks *et al*, 2010), ambos os termos já discutidos no tópico anterior e que são fundamentais para a compreensão da HP.

A hipótese de Swain inova também, por discutir e conceituar ações pertinentes na sala de LE. Swain (2006) utiliza o termo “*languageing*” para denominar a utilização da linguagem para o processo infinito de construção de significados. Anteriormente, Swain utilizava o termo “verbalizar” (Swain 2006, 2009, 2010; Swain *et al* 2009; Brooks *et al*, 2010).. No entanto, por uma má-interpretação, visto que “verbalizar” é normalmente considerado como fala e não como fala e escrita, Swain decidiu adotar o termo “*languageing*”. Sendo assim, “*languageing*” para Swain (2006, p. 96) «refere-se a produzir linguagem, e, em particular, à produção de linguagem em uma tentativa de entender, para resolver um problema, para construir significado. (...)». Ademais, Swain (2010) defende que «nós geralmente *language* (grifo nosso) com os outros como uma forma de cognição compartilhada». A autora cita como exemplo o fato de quando temos um problema cognitivamente complexo para resolver, nós geralmente buscamos alguém para conversar. Da mesma forma, na sala de aula deverá, segundo a autora, acontecer o mesmo e o professor precisa ser um facilitador destes momentos. É importante considerar que «nem toda fala ou escrita pode ser considerada *languageing*. O falar e o escrever que é de rotina, que tem a função social de passar uma mensagem, ao ser amigável, ou de mostrar apoio, (...) não é *languageing*». Segundo Swain (2010) neste caso, não é *languageing* por que a linguagem não está sendo usada como uma ferramenta cognitiva para mediar o pensamento. É a partir deste conceito que Swain trabalha com outro ponto fundamental de suas pesquisas: o diálogo colaborativo (ver Swain 1997, 1998, 2000, 2001, 2006, 2010; Swain e Lapkin, 2001; Swain E Suzuki, 2008), que conforme será visto a seguir, será o cerne de boa parte dos estudos advindos da hipótese de Swain. Para Swain (2000a, 2000b), o diálogo colaborativo é aquele diálogo que ocorre entre aprendizes com o objetivo de construir conhecimento. No tópico seguinte revisaremos os artigos acadêmicos que são embasados pela HP.

Em síntese, para Swain, produzindo língua, falando ou escrevendo, poderá promover a aquisição de LE/L2, já que:

(...) a produção de língua proporciona a oportunidade para a prática significativa dos recursos linguísticos do indivíduo, permitindo o desenvolvimento da automaticidade em seu uso. [] Esta é uma das razões pelo qual o professor tenta dar aos estudantes oportunidades de falar na

sala de aula.(...) (Swain, 1993; 159)⁶

É válido considerar também que no processo de ensino/aprendizagem de LE, a compreensão da mensagem não se dá de forma linear. Nós geralmente compreendemos a mensagem pela combinação de vocabulário ou informação léxica e com o acréscimo de informações extralinguísticas (KRASHEN, 1982, 66). E nesse sentido, Swain considera que a produção força os aprendizes a processarem a língua de forma mais aprofundada, uma vez que a produz exige mais esforço deles que o *input* (SWAIN, 2000a) e desta forma, ao produzir, o aluno está no controle, pois depende dele o esforço e o resultado na interação.

3. Artigos acadêmicos baseados na HP

Os artigos acadêmicos, atualmente, encontram-se como importantes fontes de publicação de resultados de pesquisas no âmbito acadêmico. Tal aceitação dos artigos, por sua publicação em periódicos, ocorre devido à facilidade em encontrá-los disponíveis nos sites de periódicos, geralmente, como material disponibilizado em sites de universidades. Portanto, a acessibilidade a estes é um fator de atração para os periódicos. É válido salientar que os artigos apresentados, aqui, não são todos os encontrados, mas os que utilizam verdadeiramente conceitos referentes à HP. Sendo assim, por questões de delimitação do escopo e de espaço disponível, os artigos foram selecionados.

Desta forma, os grupos de pesquisa dentro das universidades desempenham um importante papel na difusão das pesquisas. Citamos aqui o grupo de pesquisa intitulado «A ação colaborativa e as tarefas pedagógicas no ensino e na aprendizagem de línguas estrangeiras». Este grupo, coordenado por Marília dos Santos Lima (UNISINOS), estuda a aprendizagem colaborativa e tem a hipótese de Swain como arcabouço teórico de seus estudos e tem vasta publicação de artigos na área, entre eles (Lima e Pinho, 2007; Costa, 2007; Pinho, 2009; Pinho e Lima, 2009, Lima e Costa, 2010, dentre outros) e outros que serão discutidos abaixo.

Lima e Rottava (2005) descrevem com maestria a utilização da pesquisa sobre o ensino e a aprendizagem de línguas no Canadá e suas repercussões no Brasil. Para as autoras: «É grande o impacto da pesquisa canadense sobre a aprendizagem e o ensino de segunda língua e língua estrangeira nos principais centros de Lingüística Aplicada em todo o mundo.» (*ibid*, 267). No contexto de pesquisa canadense, Lima e Rottava citam Merrill Swain, Sharon Lapkin e Hossein Nassaji como expoentes de influencia no contexto de pesquisa brasileiro. Nesse sentido, as autoras focam nos conceitos de interação, diálogo colaborativo e crenças na sala de aula. Sobre o contexto

⁶ Na versão original: “(...) language production provides the opportunity for meaning practice of one’s linguistic resources permitting the development of automaticity in their use. [] It is one of the reasons teachers try to give students opportunities to speak in class. (...)” (Swain, 1993; 159)

dos programas de imersão canadenses, as autoras afirmam que:

(...) Naquele contexto de abordagem comunicativa, os aprendizes recebem uma grande variedade e quantidade de insumo compreensível. No entanto, resultados de pesquisa evidenciaram que a provisão de uma ampla quantidade de insumo não é suficiente para os aprendizes de L2 atingirem um alto nível de proficiência na língua. Em outras palavras, os aprendizes de L2 em classes de imersão apresentam deficiências em termos de precisão gramatical, a pesar de atingirem um bom nível de compreensão oral e fluência comunicativa. É nessa instância que Merrill Swain observa que, para se tornarem fluentes e precisos, os aprendizes necessitam mais do que insumo compreensível, isto é, necessitam de output (produção) compreensível (Swain, 1985). (Lima e Rottava, 2005; 268)

A citação acima corrobora com as discussões do tópico anterior. Quanto às pesquisas do Projeto ALESA, Lima e Rottava citam a pesquisa de Lima e Pinho (2004) que investigaram como o diálogo colaborativo em LE pode mediar a aprendizagem de inglês (*ibid*, 275). Foram convidados seis estudantes de Licenciatura em Letras Inglês-Português da UFRGS, de nível intermediário. Através de uma atividade colaborativa *jigsaw* e quanto aos padrões interacionais, concluem que: «(...) A produção da língua e o trabalho colaborativo mediaram a aprendizagem de LE, e as táticas conversacionais resultaram na assistência mútua como suporte para a construção dos textos oral e escrito. (*ibid*, 278).» Lima e Rottava citam ainda outros estudos em contexto brasileiro e influenciados pelos estudos de Swain, dentre eles (Vidal, 2003; Freudenberger e Rottava, 2002; Rottava, 2004).

Vidal (2005) investiga a interação negociada, mediada pelo diálogo colaborativo em tarefas de metafala. Vidal observa dez alunos de licenciatura em letras português-inglês, de nível avançado de conhecimento da língua. Os participantes fizeram três atividades com um intervalo de uma semana entre as três tarefas escritas (cada tarefa teve duas horas de duração). O estudo comprovou o que postula a HP, já que ao produzirem, os alunos refletem sobre sua percepção do que desejam e do que conseguem produzir e que a verbalização do pensamento, pelo processo de pensar alto, é uma ferramenta pedagógica satisfatória, além de um recurso para coleta de dados.

Guará-Tavares (2007) realiza um estudo de caso com três professores de L2, objetivando examinar as perspectivas destes professores quanto à habilidade oral, observando as formas e tipos de oportunidades que estes fornecem para a fala da língua-alvo na sala de aula. Através da observação das aulas desses professores e de entrevistas, a pesquisadora conclui que os professores se utilizam de diversas oportunidades (discussão de tópicos, criação de diálogos, correção de exercícios, etc.) e que os professores se utilizam da habilidade oral como forma de alcançar seus objetivos, nas aulas, através de discussões.

Lima e Costa (2010a) em seu artigo «*O diálogo colaborativo como ação potencial para a aprendizagem de línguas*» investigam o conceito de diálogo colaborativo, tendo como informantes da pesquisa duas duplas de aprendizes de inglês como LE e duas duplas de aprendizes de português como segunda língua. Neste estudo, os aprendizes tiveram que executar a tarefa *jigsaw* para colocar gravuras em sequência para construir uma história. A autora conclui que: «(...) os aprendizes refletiram sobre essa língua alvo, testaram hipóteses e reformularam seu insumo de modo a promoverem compreensão mútua entre eles. (...)» (*ibid*, 175).

Lima e Costa (2010b) fazem um breve relato sobre os estudos realizados pelo grupo de pesquisa, já citado anteriormente, intitulado «A ação colaborativa e as tarefas pedagógicas no ensino e na aprendizagem de línguas estrangeiras.» Nesse sentido, as autoras citam os estudos de Lima e Pinho (2007) e Costa (2007). Ambos os estudos utilizam a tarefa quebra-cabeça (*jigsaw*) e a narração pela reconstrução de história. Os estudos concluem que os estudos realizados em contexto brasileiro confirmam as conclusões oriundas do contexto canadense, ou seja, consideram o diálogo colaborativo como mediador da aprendizagem.

Conforme podemos observar nos estudos dos grupos de pesquisa mencionados, os tipos de tarefas não são diversificadas, o que compromete, de certa forma a variação nas pesquisas. No entanto, estes são estudos primordiais, já que são os primeiros no contexto brasileiro. Vidal concluiu com seu estudo que o conceito de *languageing* pode beneficiar não só alunos de nível avançado na LE, mas também alunos de nível básico. A autora também concluiu que a reflexão sobre a língua traz benefícios aos aprendizes ao linguizar tanto na língua materna como na LE.

Vidal, (2010) investiga o processo de linguização (*languageing*) através da revisão de estudos que se utilizam deste construto teórico. Para isto, ela revisa alguns estudos, dentre eles: Bastos (2006) observou a aquisição de LE na pré-escola; Wille de Souza (2006) investiga o diálogo colaborativo entre alunos do 5º ano do ensino fundamental em uma atividade escrita; Moreira (2006) investiga a capacidade de alunos do 7º ano de uma escola pública de perceberem lacunas em sua interlíngua em atividades de autocorreção textual; Figueiredo (2006) investiga o papel da percepção de lacunas (*noticing*), a afetividade e a reformulação em tarefa de produção escrita com alunos em uma escola de línguas; Seba (2006) investiga a interação negociada em L1 com foco na forma mediado pelo diálogo colaborativo na compreensão de textos autênticos em ILE com alunos avançados de inglês instrumental. A autora conclui que a linguização pode ser benéfica não só para alunos avançados para alunos iniciantes também.

Ferroni (2011) discute o papel da língua materna na sala de língua, discussão sempre pertinente nos estudos de aquisição/aprendizagem de segunda língua (doravante ASL). Nesse sentido, Ferroni observa a questão

de uso da língua materna abordando como cada metodologia utiliza a língua materna (doravante LM) na aula de língua nas diferentes correntes metodológicas. Inicialmente, Ferroni faz uma explanação do uso da LM do método gramática e tradução até o método audio-lingual. Para Ferroni:

Dado que o objetivo principal é o conhecimento da gramática, a LM é usada para introduzir conceitos novos, ou seja, é o meio pelo qual os estudantes são instruídos. Por isso, acaba-se avaliando a competência em LM por meio de uma reflexão sobre a LE. (Ferroni, 2011; 51)

No século XX, esta questão muda relativamente. A LM é banida pelo método natural de Sauveur. Para o método natural, «o professor deve utilizar atividades que facilitem a compreensão do significado. Em lugar de propor exercícios sobre regras gramaticais, o professor deve estimular o uso espontâneo da LE.» (ibid, p. 51). O método audio-lingual também procrastina o uso da LM na sala de LE. Ao discutir a abordagem baseada em tarefas (*task-based approach*), Ferroni cita a hipótese da produção de Swain. Segundo Ferroni:

É em 1985 que Swain elabora a hipótese do output compreensível (*comprehensible output*, grifo nosso), teoria que, opondo-se ao modelo de Krashen (1982, 1985), afirma que o input não é suficiente para aprender uma língua. Com efeito, para poder testar sua própria hipótese, o aprendiz deverá produzir output, ou seja, deverá falar em LE. Swain inaugura, assim, uma série de estudos de cunho interacionista (Gass, 1997, 2005; Long, 1983; PICA, 1987), que contribuirão, de maneira significativa, para rever o processo de aprendizagem. Segundo esses autores, em resumo, o input se torna compreensível por meio de uma série de atividades como repetições, reformulações, explicações, expansões e correções. Nesse sentido, a LM dos aprendizes passa a ser considerada como uma estratégia para tornar compreensível o input. (ibid, p. 57)

O fato de a hipótese de Swain desencadear uma série de estudos acerca do ensino/aprendizagem da LE de cunho interacionista é de fundamental importância para os estudos da ASL, já que de forma direta e indireta o uso da LM na sala de LE passa também a ser discutida pelo viés interacionista e isto desencadeia uma série de pesquisas nesse âmbito. Em seu estudo, Ferroni conclui que « o verdadeiro resgate da LM aconteceu, portanto, em tempos mais recentes, final da década de oitenta e início da década de noventa (...) (ibid, p. 59).»

Lima (2011) observa seis pares de estudantes universitários brasileiros, futuros professores de inglês como LE, alunos do segundo e terceiro semestres e de nível pré-intermediário. Três tarefas envolvendo produção oral e escrita foram aplicadas a estes alunos. A primeira tarefa era uma narrativa guiada por *cartoons*. A estória a ser contada pelos alunos tinha apenas uma personagem, uma garota jovem, se arrumando para ir à escola pela

manhã. Os alunos tinham que organizar as figuras (*cartoons*) enquanto verbalizavam suas ações enquanto explicavam as razões pelo qual propuseram uma ordenação específica para as figuras. Dessa forma, eles contaram a história oralmente juntos e ao final criaram uma versão escrita para ela. A segunda tarefa, chamada *Let's Go Camping* propunha uma tarefa de negociação, onde cada um dos alunos teria que decidir quem eles convidariam para ir acampar e escolheriam sete de vinte objetos em um quadro. Todas as decisões dos alunos deveriam ser justificadas para seus colegas. Depois da parte oral finalizada, os pares teriam que escrever um pequeno texto para o coordenador do camping explicando e justificando suas escolhas. Na tarefa três – chamada *Mary and Max*, os alunos assistiam a um vídeo sem legenda em inglês. Depois de um tempo, o filme era interrompido e os alunos tinham que continuar a história e criar um final para ela. Na análise de dados, a autora concluiu que: as duplas criaram os textos de forma conjunta, discutindo ideias controversas para alcançar algum nível de acordo entre eles. Dessa forma, eles aceitaram e se apropriaram das ideias que surgiram durante a tarefa e corrigiram e complementaram a fala uns dos outros durante a execução da atividade.

Barcellos e Lima (2014) investigam a proposição de atividades de cunho colaborativo no ambiente online. Dessa forma, duplas de professores constroem atividades online focando a compreensão e a produção oral e escrita, levando em conta os conceitos de gêneros textuais, letramento, interesses e necessidades dos alunos que utilizarão o material a ser produzido e neste processo, negociam formas de abordar conteúdos e relacionar atividades relacionando ensino e a mediação deste pelo uso da tecnologia. Como metodologia, as autoras: trabalham com cinco duplas de licenciandos; propõe a criação de tarefas no meio online; expõe algumas ferramentas digitais a serem utilizadas; proposição da temática para cada dupla; três aulas de três horas para orientação dos alunos; postagem do material produzido; retorno do que foi produzido pelos colegas da turma. No trabalho colaborativo, há a ocorrência de negociações sobre escolhas linguísticas. Em suas produções, os alunos consideraram aspectos fundamentais como o gênero textual, a utilização das ferramentas necessárias para a execução das atividades. Os professores em formação produziram materiais satisfatórios e muito disto ocorreu devido aos momentos de diálogo colaborativo, onde puderam negociar as escolhas linguísticas e os tipos de atividades a serem propostas. Dessa forma, o diálogo colaborativo é benéfico e deve ser utilizado na produção e na execução de atividades online.

Pela amostra de artigos acadêmicos apresentados acima, podemos observar que o foco dos estudos em que a HP se insere, inicialmente tratam da aplicação desta no meio universitário (ver Lima e Rottava, 2005; Lima e Pinho, 2004; Lima, 2011), partindo sempre da discussão teórica (Ferroni, 2011) e considerando o uso da HP em meios interacionais de aprendizagem

utilizando atividades de cunho colaborativo (observação comum em todos os artigos revisados). Tem-se, nesse sentido, a relevância de estudos sobre tarefas focadas na colaboração entre aprendizes, observando os processos cognitivos e a reflexão sobre a própria produção destes na execução da atividade proposta, sendo estes estudos relevantes também para a Linguística Aplicada, no que tange o ensino-aprendizagem de LE.

4. Dissertações e teses

Quanto às dissertações/teses, buscamos em locais específicos no âmbito acadêmico de depósitos destas, são eles: Biblioteca Digital de Dissertações e Teses⁷ e Banco de Teses CAPES⁸. Para efeito de delimitação do nosso escopo, priorizamos trabalhos acadêmicos que falassem de Swain no resumo, o que comprovaria a utilização desta como embasamento teórico. Se apenas citava dentro do trabalho, não foi considerado, visto que o nosso foco são trabalhos que utilizem a Hipótese da Produção e conceitos e construtos concernentes à esta em seu arcabouço teórico. Dessa forma, temos a seguir as publicações encontradas:

Marques da Silva (2001), dentro dos estudos de ensino e aprendizagem de LE, pesquisou a interação em aulas de LE ministradas a alunos do primeiro ano da licenciatura em Letras de uma universidade pública, considerando a professora/pesquisadora como sujeito da pesquisa. A autora percebeu divergências e convergências da professora da turma ao tentar ajustar a abordagem – entre a desejada pela professora e a abordagem real – e tais diferenças ocorreram por fatores como: o tipo de material didático, os procedimentos metodológicos utilizados, dentre outros. Na fase 1 do estudo, foi abordado um ensino tradicional quanto aos procedimentos. Na fases 2 e 3 houve um viés de ensino mais comunicativo. Nesta fase, o insumo oferecido estimulou os alunos a contribuírem em aula com seus conhecimentos prévios e isto ocorreu também devido às informações oriundas do livro-texto utilizado.

Rahde (2005) investigou o processo de aprendizagem da língua inglesa como LE em díades, utilizando para isso nos processos de negociação de sentidos proposto pela tarefa *digtgloss* preparada pela pesquisadora e aplicada para quatro díades. Utilizando dois tópicos gramaticais – *Present Perfect* e *Simple Past* – a autora concluiu que optaram, primordialmente, por não utilizar a estrutura do Present Perfect, utilizando outros recursos nos momentos de interação e que ocorreram forças divergentes e convergentes, ou seja, tiveram padrões de colaboração e momentos em que os alunos evitaram a colaboração, tendo as diferenças individuais como fatores fundamentais e considerando o padrão de interação como facilitador da aprendizagem.

⁷ <http://bdtd.ibict.br/vufind/>

⁸ <http://bancodeteses.capes.gov.br/>

Armentano (2006), em sua dissertação, partiu da consideração de que a utilização de tarefas que favoreçam o esforço cognitivo ao produzir ou refletir a língua promovem a precisão linguística, considerando que em nível intermediário de língua inglesa como LE, os aprendizes, em geral, apresentam boa fluência, mas não precisão linguística. Para investigar tal fato, a autora investigou a tarefa *digtogloss* (tarefa de reconstrução de textos), pelo potencial que esta atividade tem em exigir um maior esforço na produção de língua. Para seu intento, a autora considerou os padrões de interação de Storch (2002) e o construto do diálogo colaborativo de Swain (2000) como embasamento teórico e utilizou uma tarefa *digtogloss*, um mini-questionário e entrevistas com os participantes da pesquisa. A tarefa para os aprendizes, em pares, foi reconstruir uma passagem que eles escutaram três vezes. Em seguida, os aprendizes tiveram a oportunidade comparar as versões apresentadas por eles com os originais. Como resultado, algumas duplas focaram mais na forma e outras no sentido e observou grandes diferenças entre os participantes quanto às habilidades cognitivas e o nível de proficiência destes.

Pinho (2009), em sua dissertação, investigou o papel da fala privada na aprendizagem de inglês como LE a partir da aplicação de uma tarefa colaborativa (quebra-cabeça). A partir de uma série de figuras, os alunos, em duplas, deveriam construir uma narrativa oral e por escrito a partir de uma série de figuras a serem observadas. Para a autora, a fala privada «é a externalização da fala interior em suas funções de planejamento e regulação do comportamento em que os signos mediam a solução de problemas» (*ibid*, 19). Para seu estudo, Pinho selecionou duas turmas de nível iniciante e pré-intermediário de língua inglesa de um curso de línguas de um programa de extensão de uma universidade federal e concluiu que os diálogos onde houve negociação na produção fez com que os aprendizes percebessem suas deficiências linguísticas. Neste momento, os conhecimentos da LE foram utilizados pelos aprendizes como busca de solução. A fala privada, nesse sentido foi utilizada na busca pela compreensão e para manter o foco na atividade proposta e na execução do raciocínio.

Graça (2011) em sua tese intitulada «O ensino-aprendizagem interativo e colaborativo de FLE na escola» investigou o ensino-aprendizagem de francês como LE na escola pública, tendo como parte da fundamentação teórica a abordagem sociointeracionista e o conceito de pesquisa-ação colaborativa. Uma pesquisa-ação com uma turma de ensino fundamental da escola pública gerou os dados. Através de uma tarefa de produção de um filme em pequenos grupos, atividade essa filmada e pelo uso de questionários e entrevistas, a autora concluiu que a atividade proposta foi rica em interações. Alguns dos alunos decidiram fazer a tarefa de forma individual, mas mesmo assim, estes alunos ajudaram no trabalho dos outros colegas, o que comprova que a interação ocorreu de diversas formas e a autonomia destes alunos, que

tiveram muita dificuldade na expressão oral e isto ocorreu também pelas dificuldades estruturais, visto que nem sempre os alunos tinham acesso ao laboratório da escola para a execução da tarefa proposta.

Javarini (2012) analisou a HP pelo viés da psicolinguística, utilizando, para este intento, a perspectiva emergentista/conexionista. Ela concluiu que as pesquisas existentes até o momento sobre a HP não são suficientes para sustentar a utilização da HP quanto à aquisição da L2. Isto ocorreu, em parte, porque os estudos que se baseiam na HP são de cunho descritivo, em sua maioria, e não investigam os processos cognitivos envolvidos na aquisição da L2, parte fundamental na constituição e elaboração da referida hipótese.

Cassemiro (2013) estudou, em sua tese, como ocorre a construção da oralidade na sala de aula de língua inglesa no caso específico de alunos ingressantes do curso de Letras, observando as contribuições da oralidade e da prática da professora da disciplina na formação dos alunos ingressantes, já que estes são pontos fundamentais na formação de futuros professores de inglês como LE. Para este intento, a pesquisadora se utiliza de questionários, observação de aulas e gravação destas em áudio e entrevista com a professora da turma. Estudos tem demonstrado que muitos professores iniciantes de línguas não apresentam nível de proficiência adequado para o desempenho do seu papel em sala de aula. A pesquisadora acompanha os discentes na disciplina de Inglês I e observa que a professora da turma propõe atividades que compreendem as habilidades de compreensão escrita e oral, produção oral e práticas referentes à estruturas gramaticais, além de seminários. O estudo demonstrou que a construção da oralidade ocorreu no oferecimento do insumo linguístico e a seguir na produção. Ou seja, a oralidade se constituiu como um processo de oferecimento e produção de insumo linguístico e que este processo foi facilitado pela professora da turma, que mediu as interações nas aulas observadas.

Pinho (2013), em sua tese «A tarefa colaborativa de inglês como língua estrangeira no ambiente virtual», discutiu as inúmeras possibilidades que as tecnologias digitais oferecem ao ensino de línguas. Nesse caso, o professor de línguas «sente-se desafiado a criar tarefas que promovam a aprendizagem da língua estrangeira em suas múltiplas habilidades: produção e compreensão oral e escrita». (*ibid*, 10) Dessa forma, Pinho investigou «a aprendizagem de inglês como LE no ambiente virtual» (*ibid*, 10) ao analisar a produção de graduandos de Licenciatura em Letras/Inglês como LE no ambiente virtual, focando aspectos de mediação no processo de aprendizagem destes. As tarefas colaborativas compõem-se de discussões acerca de vídeos curtos do *Youtube* na língua inglesa como LE no *Skype*. Os resultados demonstram que as atividades de cunho colaborativo subsidiados pela tecnologia na aprendizagem de LE promove exploração por parte dos alunos, aplicação e modificação de língua na construção conjunta proposta pelo diálogo colaborativo.

Busseti (2014) partiu do conceito de diálogo colaborativo e da teoria sociocultural para investigar e propor tarefas de cunho colaborativo no ensino de língua inglesa, propondo tarefas para um livro didático para uma turma do primeiro ano do Ensino Médio de uma escola particular. A autora analisou o livro didático da turma citada e propôs atividades pedagógicas e tarefas de cunho colaborativo para serem utilizadas de forma complementar no ensino de LE. A autora concluiu que as tarefas desenvolvidas, mas não implementadas, «quebram o paradigma de que para se aprender uma LE é necessário dominar somente a estrutura da língua» (ibid, 122) e o professor precisa conhecer bem o seu aluno para conseguir adaptar o material didático à sua turma, considerando que cada turma é uma realidade diferente.

Natel (2014), em sua tese intitulada «Tarefas colaborativas e interculturalidade no ensino de espanhol a aprendizes de uma escola pública» desenvolveu um projeto de ensino da língua espanhola, onde pudesse utilizar tarefas colaborativas, observando se estas tarefas promoviam a aprendizagem da língua de forma efetiva. Para este intento, a pesquisadora tem como seus informantes 10 alunos da oitava série do ensino fundamental de uma escola pública, propõe um projeto de estudo calcado em nove tarefas colaborativas orais e escritas, focando a interculturalidade e desenvolveu seu projeto em quarenta e quatro aulas. Tais tarefas colaborativas eram feitas na forma oral e por escrito, os alunos conversavam em espanhol e enquanto dialogavam, eles escreviam, repassavam o texto escrito às professoras, que os corrigias e os devolviam para que os alunos o reescrevessem de forma colaborativa novamente. O estudo demonstrou que houve uma participação satisfatória dos alunos, tiveram evidências de andamento e colaboração entre os participantes das duplas.

Rodrigues (2015) pesquisou as relações entre crenças e emoções de professores de inglês como LE em sua formação inicial. A autora considerou que pouca atenção, até o momento, foi dada ao papel das emoções no ensino-aprendizagem de LE e considerando novos estudos nesse campo (Swain, 2001; Barcelos, 2013). Na metodologia de seu estudo, Rodrigues (*ibid*) considerou graduandos de licenciatura em língua inglesa de uma universidade federal que estavam cursando a disciplina de Estágio Supervisionado em Língua Inglesa I, para investigar as crenças e as emoções desses futuros professores assim como a relação entre estas. Tendo questionários, entrevista, narrativa escrita, um diário de observação de aulas, relatório final, diário de pesquisa e notas de campo como instrumentos de pesquisa, a autora concluiu que houve uma interação dinâmica e complexa, com mudança e fortalecimento das crenças dos participantes.

Pelas dissertações e teses apresentadas acima, e pelo aspecto cronológico de produção destas, podemos concluir que ainda é recente os estudos com a HP no Brasil, assim como a própria hipótese em seu contexto de criação que também é recente.

5. Considerações finais

Os estudos apresentados e revisados acima apresentam de forma satisfatória a utilização da HP no contexto brasileiro de pesquisa. Nos estudos apresentados, observamos que a grande maioria é de cunho descritivo e de certa forma replicam os estudos iniciais da hipótese de Swain, o que comprova que a HP ainda está iniciando seu percurso no contexto brasileiro. Os tipos de tarefas utilizadas para investigar o diálogo colaborativo, construto fundamental da HP, por exemplo, são repetitivas nos estudos existentes, o que não desmerece o trabalho dos autores, mas comprova que estamos no início das pesquisas utilizando a HP como base e este fato corrobora com o que pensa Swain (1998, p.80) a esse respeito: «parece essencial que pesquisas testem o que realmente os aprendizes fazem, e não o que o pesquisador pressupõe que as instruções e as exigências da tarefa levarão o aprendiz a focar».⁹ Ou seja, é fundamental replicar estes estudos, pois temos que considerar que os contextos de aplicação destas tarefas são diferentes e portanto, precisam ser confrontados, investigados e compreendidos.

Outro ponto que comprova a carência de pesquisas é a quantidade de artigos existentes se comparados ao número de dissertações/teses apresentados e que se utilizem da hipótese de Swain. Um maior número de artigos comprova ainda um incipiente e tímido início dos estudos com a HP. Quanto às áreas de estudo em que a HP se relaciona, estes estudos estão em grande parte ambientados na Linguística Aplicada. Podemos observar, pelos trabalhos apresentados acima, o amplo âmbito onde a HP é e poderá ser utilizada no contexto brasileiro de pesquisas. Este âmbito que perpassa as áreas da Educação, Letras, Linguística Aplicada, dentre outras. Quanto aos tipos de estudos, o foco até o momento para ser o contexto universitário, já que grande parte destes estudos aí se estabelece. Há uma carência de estudos da HP em outros contextos de ensino/aprendizagem de LE, como a escola pública e as escolas de línguas, locais relevantes quanto ao ensino de LE. Quanto aos assuntos estudados, encontramos temas relevantes no ensino de LE como, crenças de professores de LE, a interação e o uso do diálogo colaborativo no ensino/aprendizagem, tipos de tarefas a serem utilizadas e ambientes de uso destas.

É válido considerar que um ponto fundamental da HP é considerar os problemas que surgem durante a produção de língua, como fator que pode engatilhar processos cognitivos e que estão envolvidos no processo de aprendizagem da segunda língua (Swain, 1995) e assim, as diferentes tarefas podem e devem ser trabalhadas para que o aluno seja estimulado a produzir, falando ou escrevendo e que com o desenvolvimento da HP, Swain não

⁹ Na versão original: “(...) it seems essential in research to test what learners actually do, no what the researcher assumes instructions and tasks demands will lead learners to focus on”. (SWAIN, 1998; 80)

minimiza o papel do *input* (insumo) no aprendizado de LE, mas considera o *output* (produção) como forma de facilitar o aprendizado da LE, complementando o *input*.

Também podemos observar nos conteúdos focados pelos estudos apresentados, a amplitude dos estudos que mesmo iniciais ainda podem se desenvolver bastante como pesquisas. Estudos na área de formação de professores, ambiente colaborativo online, ensino de línguas na rede pública e privada de ensino, assim como no contexto universitário são importantes e necessários no meio acadêmico e comprovam a relevância da HP que poderá auxiliar sobremaneira no desenvolvimento desta área.

Quanto ao ensino de Português como língua estrangeira, não há estudos que relacionem a Hipótese da Produção a este campo de estudo. No entanto, é preciso estimular estes novos estudos, uma vez que a segunda língua tem muito a crescer ao se relacionar com esta hipótese.

O professor de línguas, no contexto atual, onde encontra diversas dificuldades, por vezes estrutural e didática, precisa de suporte teórico para poder executar o seu trabalho. Preparar uma aula exige conhecer bem o seu aluno, ter consciências dos recursos pedagógicos e da estrutura disponível a ser utilizada. Muitas vezes o professor, em sua caminhada, se sente perdido por não ter esse aporte teórico. É esse aporte que subsidia e embasa o trabalho do professor de LE. Teorias novas evita que o professor se firme apenas em teorias já ultrapassadas, é preciso filtrar o que está posto e os novos estudos e pesquisas no âmbito acadêmico estão aí para auxiliar nesse processo. Aliar as pesquisas aos recursos didáticos e as formas de ensinar contribuem sobremaneira para a melhora do ensino. Diante de tantas dificuldades que o professor enfrenta em sua carreira, esse suporte é extremamente relevante para revigorar o espaço escolar, trazendo novos olhares e novas formas de trabalhar, considerando que cada turma é diferente, o professor tem muitos desafios nesse processo, considerando os processos cognitivos e os recursos pedagógicos disponíveis.

Referências Bibliográficas

- Armentano, A. L. T. (2006). *A tarefa “digtogloss”: aspectos cognitivos e interacionais*. (Dissertação), Universidade Estadual de Campinas, SP.
- Barcelos, A.M. F. (2013). *Desvelando a relação entre crenças sobre ensino e aprendizagem de línguas, emoções e identidades*. In: Gerhardt, A. F. L. M.; Amorin, M. A.; Carvalho, A. M. 128 (orgs). *Linguística Aplicada e ensino: língua e literatura*. Campinas: Pontes, p. 153-186.
- Barcellos, P. S. C. C.; Lima, M. S. (2014). *O ensino de línguas por computador: relações de pesquisa nos contextos brasileiro e canadense*. *Interfaces Brasil/Canadá*. Canoas, v. 14, n. 18, p. 175-196,

- Disponível em: <
<https://periodicos.ufpel.edu.br/ojs2/index.php/interfaces/article/view/6789>> acesso em 18/04/16.
- Busseti, D. (2014). *Proposta de tarefas colaborativas e atividades pedagógicas para um livro didático: uma perspectiva sociocultural no ensino-aprendizagem de LE*. Dissertação – Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo, RS.
- Brooks, L.; Swain, M.; Lapkin, S.; KnouzI, I. (2010). «*Mediating between Scientific and Spontaneous Concepts through Languageing.*» *Language Awareness*, Vol. 19 (2), p. 89-119,. Disponível em: <https://www.researchgate.net/publication/232828023_Mediating_between_Scientific_and_spontaneous_concepts_through_languageing> acesso em 20/04/16.
- Cassemiro, M. da S. (2013). *A oralidade na sala de aula de língua inglesa de alunos ingressantes no curso de Letras: contribuições para a formação do professor*. Dissertação. Universidade Estadual Paulista. Disponível em <
<http://repositorio.unesp.br/bitstream/handle/11449/110534/000787898.pdf?sequence=1>> acesso em 20/01/16.
- Ferroni, R. (2011). *O papel da língua materna na sala de língua*. In-*Traduções*, v.3, n. 5, pg. 50-61. Disponível em: <
<http://incubadora.periodicos.ufsc.br/index.php/intraducoes/article/view/1807/2037>> acesso em 23/02/2016.
- Freudenberger, F.; Rottava, L. (2002). *Crenças de professores – natureza e origens*. *Formas e Linguagens*. Ijuí, v.2, p. 83-102.
- Javarini, A. (2012). *Hipótese da compreensão compreensível: uma releitura à luz da psicolinguística*. Dissertação (Mestrado), Instituto de Letras, Universidade Federal Fluminense.
- Krashen, S. D. (1982). «*Principles and Practice in Second Language Acquisition.*» Pergamon Press Inc. Universidade da Carolina do Sul.
- Lima, M. S. (2011). «*Collaborative Tasks and Learning Occasions in English as a Foreign Language.*» *RBLA*, Belo Horizonte, v.11, n. 4, p. 837-852. Disponível em:<
http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1984-63982011000400003> acesso em 25/01/16.
- Lima, M. S.; Rottava, L. (2005). *A pesquisa sobre o ensino e a aprendizagem de línguas no Canadá e algumas repercussões no Brasil*. *Interfaces Brasil/Canadá*, Rio Grande, n. 5, 2005. Disponível em:<
<https://periodicos.ufpel.edu.br/ojs2/index.php/interfaces/article/viewFile/6514/4596>> acesso em 25/02/16.
- Lima, M. S.; Costa, P.S.C (2010). *O Diálogo colaborativo como ação potencial para aprendizagem de línguas*. *Trab. Ling. Aplic.*, Campinas, 49(1): 167-184, Jan./Jun. 2010 (a). Disponível em: <

https://www.academia.edu/540348/O_d%C3%A1logo_colaborativo_como_a%C3%A7%C3%A3o_potencial_para_a_aprendizagem_de_l%C3%ADnguas> acesso em: 16/03/16.

- _____. (2010). *Estudos sobre aprendizagem colaborativa em língua estrangeira: relações de pesquisa no contexto brasileiro e canadense*. Interfaces Brasil/Canadá, Rio Grande, n. 11. (b). Disponível em: < <https://periodicos.ufpel.edu.br/ojs2/index.php/interfaces/article/view/7076> > acesso em 18/03/16.
- Marques da Silva, K. (2001). *Convergência e contradição entre uma abordagem “desejada” e uma abordagem “real” do ensino de língua estrangeira*. Dissertação. Universidade Estadual de Campinas, Instituto de Estudos da Linguagem.
- Pinho, I. C. (2013). *A tarefa colaborativa de inglês como língua estrangeira no ambiente virtual*. Tese (Doutorado), Unisinos. Disponível em: < <http://www.repositorio.jesuita.org.br/handle/UNISINOS/3326> > acesso em 16/06/16.
- Rottava, L. (orgs.). (2004). *Concepções de leitura e escrita: um contraponto entre professores em formação de português, inglês e espanhol*. In: Rottava, L.; Lima, M. dos S. (orgs). *Relacionando teoria e prática no ensino de línguas*. Ijuí: Ed. Da Unijuí, p. 11-137.
- Swain, M. (1985). «*Communicative Competence: some roles of comprehensible input and comprehensible output in its development.*» in Gass, S.; Madden, C. (eds.): *Input in Second Language Acquisition*. Rowley, MA: Newsbury House, p. 235-253.
- Swain, M. (1993). «*The Output Hypothesis: Just Speaking and Writing Aren't Enough.*» In: *Canadian Modern Language Review*, vol. 50, n. 1, p. 158-164. Disponível em: < [https://2010-soph-writingnccu.wikispaces.com/file/view/05+Swain+\(1993\)+The+Output+Hypothesis.pdf](https://2010-soph-writingnccu.wikispaces.com/file/view/05+Swain+(1993)+The+Output+Hypothesis.pdf) > acesso em 16/03/2016.
- Swain, M. (1995). «*Three Functions of Output in Second Language Learning.*» In: Cook, G.; Seidlehofer (org.). *Principles and practice in applied linguistics*. p. 125-144. Oxford University Press, (a).
- _____. (1995). «*Problems in Output and the Cognitive Processes they Generate: A step towards second language learning.*» *Applied Linguistics*, 16, p. 371-391, (b).
- _____. (1997). «*Collaborative Dialogue: Its contribution to second language learning.*» *Revista Canaria de Estudios Ingleses*, n. 34, p. 115-132. Disponível em: < <http://goo.gl/rBcWpZ> > acesso em: 24/02/2016.
- _____. (1998). «*Interaction and Second Language Learning: Two adolescent French Immersion Students Working Together.*» *The Modern Language Journal*, n. 82, n.3; 320–337, 1998 (a).
- _____. (1998). «*Focus on Form Through Conscious Reflection.*» In: Doughty, C.;

- Williams, J. (Orgs.). Focus on Form in Classroom Second Language Acquisition. Cambridge: Cambridge University Press, p. 64-82, (b). Disponível em: < <http://eslenglishclassroom.com/Art-01.pdf>> acesso em 12/12/15.
- _____. (2000). «*The Output Hypothesis and Beyond: Mediating Acquisition Through Collaborative Dialogue.*» In: Lantolf, J.P. (ed). Sociocultural Theory and Second Language Learning. Oxford: Oxford University Press, 97-114, (a). Disponível em: <http://eslenglishclassroom.com/Art-02.pdf> acesso em 24/02/2016.
- _____. (2000). «*Task-based Second Language Learning: The uses of the first language.*» Language Teaching Research, 4 (3), p. 253-276, 2000 (b). Disponível em: < <http://esatc.hutc.zj.cn/jpkc/om/wx/Task-based%20second%20language%20learning-the%20use%20of%20L1.pdf>> acesso em 24/02/2016
- _____. (2001). «Integrating language and Content Teaching through Collaborative Tasks.» *The Canadian Modern Language Review*, v. 58, p. 44-63.
- _____. (2006). «*Languageing, Agency, and Collaboration in Advanced Second Language Learning Proficiency.*» In: Byrnes, H, (org.) *Advanced Language Learning. The Contributions of Halliday and Vigostky.* London.
- _____. (2010). «*Talking it through: Language as a Source of Learning.*» In: R. Batstone (Ed.), *Sociocognitive perspectives on language use and language learning.* P. 112-130. Oxford, United Kingdom: Oxford University Press.
- _____. (2011). «*The inseparability of cognition and emotion in second language learning.* In: *Language Teaching*, p. 11-13.
- Swain, M.; Lapkin, S. (1995). «*Problems in Output and The Cognitive Processes They Generate: A Step Towards Second Language Learning.*» *Applied Linguistics* v. 16, p. 371-391. Disponível: < <https://span670rw2010.wikispaces.com/file/view/Swain+Output.pdf>> acesso em: 10/10/15.
- _____. (2001). «*Focus on Form through Collaborative Dialogue: Exploring Task Effects.*» In: Bygate, M, Shekan, P, Swain, M. (org.) *Researching Pedagogical Tasks: Second Language Learning, Teaching and Testing.* New York: Routledge. Disponível em: < <http://yorkspace.library.yorku.ca/xmlui/bitstream/handle/10315/2820/CRLC00542.pdf?sequ..>> acesso em 10/11/15.
- Swain, M.; Suzuki, W. (2008). «*Interaction, Output and Communicative Language Learning.*» In: Spolsky, B; Hult, Francis M. (Org.) *The Handbook of Educational Linguistics.* p. 557-570. Blackwell Publishing Ltd.
- Swain, M.; Lapkin, S.; Knouzi, I.; Suzuki, W.; Brooks, L. (2009).

«*Languaging: University Students Learn the Grammatical Concept of Voice in French.*» *The Modern Language Journal*, 93, 1. Disponível: <
https://www.researchgate.net/publication/227610503_Languaging_University_Students_Learn_the_Grammatical_Concept_of_Voice_in_French> acesso em: 05/10/15.

Swain, M.; Kinnear, P.; Steinman, L. (2010). «*Sociocultural Theory in Second Language Education.*» *An Introduction through Narratives.* Bristol, UK: Multilingual Matters.

Vidal, R. T. (2003). «*Interlanguage Stretching: the Role of Consciousness Raising Communicative Tasks and Metatalk.*» Tese (Doutorado) – Universidade Federal Fluminense.

_____. (2007). *Ensino-aprendizagem do foco na forma: retorno ou recomeço?* *The ESPecialist*, vol. 28, n. 2, p. 159-184.

_____. (2010). *Instrução focada na forma, lingualização e aprendizagem de ILE por aprendizes brasileiros.* *RBLA*, Belo Horizonte, v. 10, n. 1, p. 179-205.