

PREENCHENDO A LACUNA ENTRE A INTERAÇÃO SOCIAL E A
INDIVIDUAL ATRAVÉS DE DIÁLOGO COLABORATIVO NA
APRENDIZAGEM DE INGLÊS COMO LÍNGUA ESTRANGEIRA*

Rejane Teixeira VIDAL (Universidade Federal Fluminense)

ABSTRACT: study of negotiated interaction via collaborative dialogue in metatalk tasks. Through “noticing”, “hypothesis formulation and testing” revealed in dialogue with the self and with the other by means of “metatalk” learners construct, co-construct and reconstruct their interlanguage developing it further.

KEYWORDS: comprehensible output; collaborative dialogue; metatalk

0. Introdução

Recentemente, a interpretação mais balanceada do ensino comunicativo de línguas (CLT) em favor de alguma atenção para com os aspectos formais da língua-alvo parece ter emergido de evidência empírica de que uma pedagogia que tem por objetivo desenvolver a competência comunicativa não pode prescindir desse tipo de enfoque (Spada, 1997; Ellis, 2001). Há, contudo, necessidade de mais investigação (Norris e Ortega, 2000) para se poder responder, com maior segurança, às perguntas relacionadas com a otimização da aprendizagem de línguas sob a perspectiva da instrução-com-foco-na-forma (FFI)¹.

Por outro lado, pesquisas (Benson, 2001) vêm apontando para a necessidade de uma maior autonomia do aprendiz como pré-condição de aprendizagem eficiente. Nesse particular, tem-se sugerido uma

* Este artigo apresenta um pequeno recorte da tese de doutorado da autora – *Interlanguage stretching: the role of consciousness-raising communicative tasks and metatalk* (2003) – que obteve bolsa PDEE da CAPES para se consultar com as pesquisadoras Nina Spada e Merrill Swain no Modern Language Center do Ontario Institute for Studies in Education of the University of Toronto (OISE/UT), pelo período de janeiro/abril de 2002.

abordagem mais centrada no aluno como forma de dar-lhe mais responsabilidade em relação ao seu processo de aprendizagem. Estudos têm sugerido o trabalho colaborativo, em grupo ou em pares, como uma forma eficaz de desenvolver essa independência. No entanto, pesquisas têm negligenciado o fato de que o trabalho colaborativo pode encampar tanto a interação social quanto a interação individual uma vez que diálogo colaborativo é diálogo “no qual os falantes estão engajados na solução de problemas e na construção do conhecimento” (Swain, 2000: 102), uma condição que pode ser atingida enquanto aprendizes refletem sobre a forma de como expressar a sua mensagem, e que pode ocorrer em interação consigo mesmo e/ou com o outro.

A motivação para a pesquisa decorreu do desejo de se descobrir meios de levar o aluno de nível adiantado de inglês como língua estrangeira (ILE) a melhorar seu desempenho escrito. Embora, em sua maioria, consigam interagir em L2² sem prejuízo da compreensão da mensagem, quer escrita ou oral, cometem enganos, às vezes até elementares, em relação à precisão lingüística. Em tempos de globalização, proficiência em uma língua estrangeira, principalmente quando se trata da língua inglesa, significa atingir níveis bem elevados de competência comunicativa nessa língua.

O objetivo da pesquisa maior, a de doutoramento, da qual apresento um recorte neste artigo, foi investigar os efeitos de diferentes tipos de tarefa com foco na forma na produção escrita de aprendizes de ILE, explorando as oportunidades de “esticamento da interlíngua”³ na medida em que esses aprendizes se engajavam em interação negociada através de diálogo colaborativo para completarem três tarefas específicas. Além disso, examinou-se como aprendizes se posicionam em relação ao seu próprio processo de aprendizagem.

Neste artigo deseja-se mostrar que mais atenção deve e pode ser dada à auto-interação como fonte de desenvolvimento da interlíngua de modo que a possível lacuna entre a interação social e a individual possa ser preenchida.

1. Fundamentação teórica

Parte-se da convicção de que quando o aprendiz é compelido a produzir língua, esse esforço consciente o ajuda a desenvolver sua interlíngua passando a ser também fonte de aprendizagem. A hipótese da produção compreensível (Swain, 1985) amplia a noção de

“compreensão”. Produção compreensível não é aquela apenas inteligível, num paralelo à hipótese do insumo compreensível (Krashen, 1982), mas aquela que por ser inteligível é capaz de poder exigir do falante atenção para com aquilo que produz, possibilitando-lhe transmitir sua mensagem de uma forma correta, precisa e adequada. Segundo Swain (1995), uma das funções da produção é a de levar o aprendiz a refletir sobre como expressar sua intenção comunicativa. Através de “metafala” – fala, diálogo sobre uso de língua – as duas outras funções do *output*, “percepção” e “formulação e verificação de hipóteses”, seriam plenamente contempladas. Ainda segundo Swain, é a produção compreensível a condição necessária para a aprendizagem de línguas. É ao produzir língua que aprendizes podem mudar do processamento semântico para o sintático, aquele necessário para uma produção lingüística mais adequada.

A hipótese da produção compreensível passou, mais recentemente (meados de 90), a ser reinterpretada por Swain à luz de uma perspectiva sociocultural de aprendizagem (Vygotsky, 1978), em que a produção é vista não apenas como uma mensagem a ser transmitida mas também como uma ferramenta de atividade cognitiva. Para Vygotsky a principal ferramenta para a mediação da atividade mental é a linguagem – que é adquirida primeiro através de interação social e depois é internalizada. Então uma L2 é aprendida primeiramente como resultado de interação social para depois ser apropriada pelo indivíduo quando este atingir o estágio de auto-regulamento. Por essa ótica, a aprendizagem de uma L2 resulta de produção realizada por meio de uso de língua como diálogo – diálogo com outros e diálogo consigo mesmo – que serve funções comunicativas e cognitivas (Swain, 2000, 2001, Swain e Lapkin, 2001, 2002, in press). Esse diálogo é chamado de diálogo colaborativo – diálogo “no qual os falantes estão engajados na solução de problemas e na construção do conhecimento” (Swain, 2000: 102). Enquanto aprendizes interagem e produzem língua com atenção consciente para essa produção, são capazes de se concentrar nessa produção e solucionar seus problemas lingüísticos e, conseqüentemente, serem levados a uma produção lingüística mais apropriada e precisa. Logo, não é apenas a produção em si, mas o diálogo colaborativo é que seria vital para a aprendizagem de uma L2. Assim entendido, ambos – o diálogo interno, o auto-diálogo, e o diálogo externo, o diálogo com o outro – podem ser considerados fontes de construção de conhecimento e de aprendizagem de línguas.

As pesquisas que têm sido desenvolvidas a partir dessa visão sociocultural da aprendizagem (Donato, 1994; Lantolf, 2000) têm

explorado e analisado, em sua grande maioria, o processo de colaboração em grupos ou pares, valendo-se do conceito de zona de desenvolvimento proximal (ZPD)⁴ para se explicar a aprendizagem, esquecendo-se, momentaneamente, de que o diálogo colaborativo também encampa o diálogo interior, o auto-diálogo, o diálogo individual, que pode também servir de ambiente propício tanto para o desenvolvimento da interlíngua assim como para a própria aquisição de língua.

Grande parte da investigação de minha tese de doutoramento se dedicou justamente a um exame mais detido da substância/conteúdo da negociação levando-se em conta a correlação entre a interação consigo mesmo, através de trabalho individual, e a interação em pares, através do que mais comumente se chama de trabalho colaborativo, no caso específico, trabalho em par. Essa questão está ligada ao desejo de se averiguar o quanto os aprendizes podem fazer por si mesmos, sem nenhuma ajuda do professor.

Ao lado de um crescente interesse de como a atenção do aprendiz de uma L2 pode ser direcionada para os aspectos formais da língua alvo dentro de uma abordagem comunicativa, ênfase também tem sido dada para se aumentar sua autonomia (Williams, 1999). A mudança de foco para uma abordagem mais centrada no aluno tem por objetivo envolver aprendizes mais ativamente no seu processo de aprendizagem dando-lhes maior responsabilidade nesse processo, além de oferecer-lhes oportunidades bastante favoráveis de negociarem tanto significado quanto forma. Essa mudança pedagógica deu lugar a um modelo de instrução de L2 baseado em tarefas (cf. Long, 1985; Long e Crookes, 1993; Bygate, 1999; Bygate, Skehan e Swain, 2001).

A pesquisa maior, a da tese, abordou a instrução-com-foco-na forma, numa combinação de foco na forma com ensino baseado em tarefas, num contexto de aprendizagem autônoma, sob três perspectivas. A primeira examinou a questão de se diferentes tipos de tarefa com foco na forma podem ser mais benéficos do que outros para uma “produção estendida”, num contínuo de mais explícito ou menos explícito foco na forma (Fotos, 1994; Swain e Lapkin, 1998, 2001; Robinson, 1996; Skehan e Foster, 1999). A segunda tratou da questão da interação negociada explorada via reflexão consciente sobre uso de língua (Swain and Lapkin, 1995, 1998, 2001, 2002, in press; Kowal e Swain, 1994, 1997; Swain, 1998, 2001; Storch, 1998). E a terceira perspectiva abordou a questão de como os aprendizes se apercebem do seu próprio processo de aprendizagem (cf. Naiman et al. 1996; Benson, 2001).

A segunda perspectiva é a que será mais explorada neste artigo. Contudo, a metodologia utilizada no trabalho principal é explicitada resumidamente a seguir, a título de um melhor entendimento do estudo reportado aqui.

2. Metodologia

Uma vez que o estudo teve por objetivo explorar oportunidades de “esticamento da interlíngua” sob três aspectos, mais de um procedimento de coleta de dados se fez necessário: texto escrito, protocolos verbais (individuais, concomitantes com o texto escrito; e em par, depois do texto escrito mas sobre ele) e um questionário.

O trabalho de produção escrita, isto é a produção de texto escrito como resultado primeiro da execução de três tarefas específicas, foi submetido a avaliação por nota. Tal aferição estabeleceu os parâmetros para se averiguar o efeito dos diferentes tipos de tarefa na produção escrita dos participantes. Os protocolos verbais forneceram os dados para o exame da substância/conteúdo da negociação, quer da auto-interação assim como da interação entre pares. Finalmente, um questionário semi-estruturado, respondido individualmente pelos participantes, deu informação acerca de como os próprios aprendizes se auto-avaliaram em relação ao seu desempenho escrito e ao procedimento de coleta de dados.

2.1 Participantes

Vinte alunos da habilitação português-inglês de uma universidade do sudeste do Brasil, cursando o segundo e o quarto semestre de seu curso de licenciatura, foram selecionados depois de passarem no teste Michigan de Proficiência em língua inglesa. Esse teste foi aplicado porque se desejou um grupo homogêneo uma vez que a aferição do desempenho seria medida. Todos cumpriram todas as diferentes etapas para a coleta de dados, mas apenas os protocolos verbais de metade dos participantes foram analisados.

2.2 Procedimentos de coleta de dados

Os dados foram coletados na presença da pesquisadora em diferentes salas de aula, com um par por sala, para que o procedimento de pensar alto não atrapalhasse os colegas. Os participantes gravaram em áudio primeiro seu trabalho individual e depois o trabalho em dupla. Houve um intervalo de uma semana entre as três tarefas, que foram aplicadas em ordem variada. Os aprendizes tiveram duas horas para fazer todo o trabalho do dia, i.e. preparar o texto escrito concomitantemente com o pensar alto e fazer o trabalho em par, que consistiu em reflexão conjunta sobre os textos que tinham produzido. Nenhuma outra assistência lhes foi dada, i.e. não houve nenhum feedback do pesquisador ou de outras fontes externas de feedback, como dicionários ou livros de referência.

2.2.1 Protocolos verbais e esquema de codificação

Os protocolos verbais foram analisados e codificados segundo os “aspectos se interesse” (*features of concern*, cf. Anexo). Em outras palavras, os protocolos foram codificados, primeiramente, de acordo com os aspectos que desencadearam as negociações, o que Kowal e Swain chamam de *Language-Related Episodes (LREs)*. Entende-se por um *LRE* qualquer segmento no protocolo “em que aprendizes falam sobre a língua que estão produzindo, questionam o seu uso, corrigem o outro ou se auto-corrigem” (Swain, 1998: 70). Assim, um *LRE* começa com a identificação de um aspecto gramatical a ser discutido ou uma sentença ou frase que precisa ser reconstruída e termina quando a discussão chega a seu final, tendo os aprendizes solucionado os seus problemas ou não. Utilizei uma versão levemente adaptada de Kowal e Swain (1994) para os *LREs*, acrescida de uma análise/codificação de Tipos de Resposta (Swain, 1998) e de Tipos de Justificativa (Storch, 1998).

Uma outra categoria foi acrescentada – inspirada nos estudos de Spada & Fröhlich (1995); e Brigwell (1980), Faigley e Witte (1981), e Flower e Hayes (1981) (citados em Cresswell, 2000) e não examinada sistematicamente por Swain – *Beyond Language-Related Episodes (BLREs)*. Queria saber se havia outros aspectos com os quais os aprendizes apresentaram interesse em dialogar. Um *BLRE* é definido como qualquer segmento no protocolo no qual o foco de atenção não é no aspecto lingüístico *per se* mas no qual a atenção dos aprendizes vai além da sentença e da palavra pra se dar conta da geração de idéias como um todo.

3. Análise dos resultados

Os dados foram analisados quantitativamente e qualitativamente cruzando-se textos escritos, protocolos verbais e as respostas ao questionário. Uma discussão detalhada dos resultados obtidos estaria além do escopo do presente artigo. Vou reportar-me apenas à demonstração de como o diálogo colaborativo pode ser fonte de desenvolvimento da interlíngua, embora fique evidente que há casos em que nem sempre os aprendizes conseguem resolver o seu problema lingüístico, mesmo trabalhando “colaborativamente com o outro”.

Abaixo apresento análise qualitativa de alguns poucos episódios *LREs* do pensar alto (TA) e do trabalho em par (PW).

Episode 1 (TA, T1, S2, l. 54-58, Grammatical, linkers/linking ideas, Type I, None)⁵

“Hum estou relendo agora acho que essa primeira frase aqui *I have been studying languages for two years* então *I have always wanted to be a teacher* precisa de uma correção aqui *I have been studying languages at the university for two years as I have always wanted to be a teacher.*”

(O aluno tinha utilizado apenas uma vírgula entre as frases primeiramente).

No Episódio 1, enquanto S2 relia o seu texto e refletia sobre o uso de língua notou uma lacuna na sua interlíngua, isto é notou que sua interlíngua estava diferente da língua alvo. Fazendo então uso de seu conhecimento prévio, auto-monitorou sua produção unindo as duas frases com uma conjunção, em vez de utilizar apenas uma vírgula, como tinha feito primeiro. O diálogo consigo mesma permitiu que S2 “notasse”/percebesse a lacuna.

Episode 2 (PW, T3, S1 and S2, t. 016-038, Grammatical, verb (tense/aspect), Type III, Meaning)

016 F₂: Ok. That's ok. Humhum? And here? And there was wondering if he would ever be back to London where he? had always lived? or it is has?

017 M₁: Humhum, Yea, I thought of that too but I thought that if I put **had** hum maybe that would be better if I was talking about someone xx tonight and maybe hum totally I mean totally in the past I mean he is a character that is alive and I'm talking about him and hum it's just like whatever you talk I was thinking of as it was in the middle of of a book

018 F₂: Humhum

019 M₁: I mean hum everything is going on

020 F₂: Ok

021 M₁: Even though sometimes I use the past tense or the present perfect but I I thought he has always lived

022 F₂: Yes, but did he come back /o/ not? Or not?

023 M₁: At the end of the story?

024 F₂: Yea

025 M₁: I don't know. I haven't finished my book [laughter]

026 F₂: [laughter] ok the point if you say where he has always lived it gives it gives the idea

027 M₁: It means he is alive

028 F₂: He's he's, well ok he he ok he is alive, but it means he is back to London, so

029 M₁: Humhum

030 F₂: So he's back to London.

031 M₁: Ah, Probably.

032 F₂: Thank you.

033 M₁: I didn't think of that, I I think we could put had also, had always lived.

034 F₂: Yes, I think if you put **had** it means he is still at the island, if you put **has** it means he he came back to London,

035 M₁: Humhum

036 F₂: He went back to London

037 M₁: Yea, you're right.

038 F₂: I don't know. [S1 kept **has**]

No Episódio 2, um trecho do trabalho colaborativo entre S1 e S2 na Tarefa 1, S2 notou uma lacuna na produção escrita do seu par em relação ao uso do pretérito perfeito quando estava lendo o texto produzido por S1. Eles começaram uma discussão sobre o assunto e recorreram ao significado para justificar suas posições, mas uma vez que S2 não estava bem segura de sua sugestão (talvez porque ainda não era realmente uma informação já armazenada, internalizada em nível de auto-regulamento) sobre o uso do participio passado, opção correta para o contexto

situacional em questão, foi incapaz de convencer S1 a alterar o seu texto. S1 manteve a sua primeira e inapropriada opção.

Episode 3 (TA, T1, S7, l. 53-56, Meaning-based, synonym, Type IV, Discourse)

“Hum *I* *I have tried* não, *tried* de novo não. Já tem o que? Umas duas três vezes vou botar a quarta vai ficar repetitivo demais. *I have* hum aí eu quero dizer que eu tenho tentado ser melhor, né? *I have* Pronto, vou colocar outra coisa aqui. *Actually, I passed* ...”

O Episódio 3 ilustra a preocupação de S7 com seu próprio discurso. Na sua tentativa de produzir língua S7 notou que o que tinha escrito estava sendo muito repetitivo e mudou toda a estrutura para tentar melhorar o seu inglês. S7 não estava preocupada com a palavra *tried* em si, mas com ela dentro do contexto em que havia sido utilizada. Isso é “percepção” como processo cognitivo consciente, onde a questão da adequação está levando o aprendiz a reestruturar e assim a “esticar”/desenvolver sua interlíngua.

3. Conclusões

Este estudo confirma que a instrução-com-foco-na-forma é benéfica para a aprendizagem de línguas assim como corrobora os postulados da hipótese da produção compreensível: a) enquanto tentam produzir língua aprendizes passam a perceber o que não sabem ou sabem parcialmente, o que se reflete na sua percepção da inabilidade de expressar o significado que desejam. Isso pode fazer com que eles procurem no insumo formas de expressar o que querem dizer, ou podem aprender através de feedback de seus pares, ou procurar seus próprios recursos lingüísticos para preencher sua lacuna de conhecimento; b) enquanto praticam diálogo colaborativo – quer sozinhos, quer com o outro – existe desenvolvimento da interlíngua e aprendizagem.

Este estudo mostra ainda que a verbalização do pensamento pode não apenas ser utilizada como procedimento de coleta de dados – para se descobrir processos cognitivos ocultos – mas também pode e deve ser utilizada como procedimento pedagógico. Na verdade, a análise dos dados indicou que, como um todo, “a verbalização não é apenas uma

ferramenta de pesquisa, mas tem conseqüências importantes para a aprendizagem” (Swain, 2000: 112, tradução de A.).

Relevante também é a constatação de que tarefas nas quais aprendizes têm que fazer “esforço” para uma produção mais precisa da língua alvo os ajudam a desenvolver sua interlíngua.

Sobretudo, o que é iluminador acerca deste estudo é que os aprendizes conseguiram encontrar uma solução para os seus problemas quer interagindo em pares, como outros estudos já haviam apontado, mas também interagindo consigo mesmo. Ocorrências nas quais eles resolveram seus problemas lingüísticos positivamente sozinhos foram expressivas e em muito sobrepujaram os momentos em que não conseguiram resolver suas dúvidas nas três tarefas. Esse resultado fornece evidências para se sugerir que o movimento em favor da autonomia e independência do aprendiz é justificado, e que mais atenção deveria ser dada a aprendizes interagindo com eles mesmos e com o texto como insumo. O trabalho individual e o trabalho em par comparados sob maior escrutínio, contudo, parece ter favorecido o trabalho em duplas como modelo organizacional para a aprendizagem se as justificativas que os aprendizes utilizaram para defender suas decisões forem levadas em consideração. Os dados revelaram que os aprendizes conseguiram articular melhor uma razão para suas decisões quando trabalharam em conjunto. Mas, como um todo, pesquisadores e professores deveriam reconsiderar a importância de se incluir oportunidades para aprendizes produzirem *extended output* não apenas em circunstâncias de colaboração com o outro mas também em circunstâncias de colaboração consigo mesmo.

NOTAS:

¹ Entende-se por instrução-com-foco-na-forma ensino que chama a atenção dos aspectos formais da língua a ser aprendida dentro de contexto comunicativo. Segue-se portando a orientação de Spada (1997: 73) de FFI: “qualquer tentativa pedagógica utilizada para chamar a atenção dos aprendizes para os aspectos formais da língua quer implicitamente ou explicitamente [, ...] dentro de abordagens de ensino de L2 orientadas para o significado onde o foco na língua se dá quer seja de maneira espontânea ou pré-determinada” (tradução de A.).

² L2 está sendo usado neste artigo de forma abrangente, quer para se referir a uma segunda língua ou a uma língua estrangeira.

³ “esticamento da interlíngua” (*interlanguage stretching*, Long, (1989): conceito que diz respeito à questão da precisão lingüística, similar ao de *pushed output* (“produção estendida”) (Swain, 1985): quando há *interlanguage stretching/pushed output* o aprendiz produz língua que é precisa, adequada, correta depois de ser compelido a isso; i.e. produz língua gramaticalmente rica depois de se empenhar, depois de se esforçar para tal.

⁴ Zona de desenvolvimento proximal (ZPD): distância entre o nível de desenvolvimento real, que se costuma determinar através da solução independente de problemas, e o nível de desenvolvimento potencial, determinado através da solução de problemas sob a orientação de um adulto ou em colaboração com companheiros mais capazes”.

⁵ A notação entre parêntesis se refere ao tipo de protocolo verbal, ou de pensar alto (TA) ou de trabalho em par (PW), seguido do tipo/número da tarefa, número do aluno, linhas ou turnos, o aspecto de interesse, tipo de resposta e tipo de justificativa.

ANEXO

FEATURES OF CONCERN (Based on Kowal and Swain (1994), and Storch (1998))

Features of Concern	
Language-Related Episodes	
Grammatical Episodes	Verbs (tense/aspect)
	Structure/word other
	Prepositions/verbs+prep
	Linkers/linking ideas
	Pronouns
	Articles
	Plural/agreement
	Style
	Other
	Meaning-based Episodes
Word meaning	
Word existence	
Word choice	
Orthog. Episodes	Spelling
	Punctuation
	Accent/Pronunciation
Beyond Language-Related Episodes	
Topic Episodes	
Discourse Episodes	
Other Episodes	

Type of Response:
 Type I: Problem solved correctly
 Type II: Problem not solved or disagreement about problem solution
 Type III: Problem solved incorrectly or disagreement about problem solution
 Type IV: Other

Type of Justification:
 Grammar
 Meaning
 Discourse
 Intuition
 None
 Other

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BATSTONE, R. *Grammar*. Oxford, OUP, 1994.
- BENSON, P. *Teaching and researching autonomy*. Essex, Pearson education, 2001.
- BYGATE, M. "Task as context for the framing, reframing and unframing of language". *System*, 27, 33-48, 1999.
- BYGATE, M., SKEHAN, P. & SWAIN, M. *Researching pedagogic tasks second language learning, teaching and testing*. London, Pearson Education, 2001.
- CRESSWELL, A. "Self-monitoring in student writing: developing learner responsibility." *ELT Journal*, 54 (3), OUP, July 2000.
- DONATO, R. "collective scaffolding in second language learning". In J. P. Lantolf and G. Appel (Eds.), *Vygostyan approaches to second language research*. Ablex Publishing Corporation, Norwood, New Jersey, 1994.
- ELLIS, R. "Introduction: investigating form-focused instruction". *Language Learning SI: Supplement 1*. 1-46, 2001.
- FOTOS, S. "Integrating grammar instruction and communicative language use through grammar consciousness-raising tasks". *TESOL Quarterly*, 28 (2), 323-351, 1994.
- KOWAL, M. & SWAIN, M. "Using collaborative language production tasks to promote students' language awareness". *Language Awareness*, 3 (2), 73-93, 1994.
- KRASHEN, S. *Principles and practice in second language acquisition*. Oxford, OUP, 1982.
- LANTOLF, J. P. (Ed.), *Sociocultural theory and second language learning*. Oxford, Oxford University Press, 2000.
- LONG, M. H. "A role for instruction in second language acquisition: Task-based language teaching". In K. Hyltenstam and M. Pienemann (Eds.), *Modelling and assessing second language acquisition*. Clevedon. Multilingual Matters, pp. 77-99, 1985.
- NAIMAN et al. *The good language learner*. The Ontario Institute for Studies in Education, Toronto, OISE Press, 1996.
- NORRIS, J. M. & ORTEGA, L. "Effectiveness of L2 instruction: a research synthesis and quantitative meta-analysis". *Language Learning*, 50 (3), 417-528, 2000.
- ROBINSON, P. "Learning simple and complex second language rules under implicit, incidental, rule-search, and instructed conditions". *Studies in Second Language Acquisition*, 18, 27-67, 1996.

- SPADA, N. & FRÖHLICH M. *Communicative orientation of language teaching observation scheme*. (COLT) Coding conventions and applications. Sydney, Australia, NCELTR/Macquarie University, 1995.
- SKEHAN, P. & FOSTER, P. "The Influence of Task Structure and Processing Conditions on Narrative Retellings". *Language Learning*, 49 (1), 93-120, 1999.
- SPADA, N. "Form-focussed instruction and second language acquisition: a review of classroom and laboratory research" . State of the art article. *Language Teaching*, 30, 73-87, 1997.
- STORCH, N. "A classroom-based study: insights from a collaborative text reconstruction task". *ELT Journal*, 52 (4), 291-300, 1998.
- STORCH, N. "How collaborative is pair work? ESL tertiary students composing in pairs". *Language teaching Research*, 5 (1), 29-53, 2001.
- SWAIN. M. "Communicative Competence: Some Roles of Comprehensible Input and Comprehensible Output in its Development". In S. Gass, & C. Madden (Eds.), *Input in Second Language Acquisition*. (pp. 235-53), Rowley, Mass., Newbury House, 1985.
- SWAIN, M. "Three functions of output in second language learning". In G. Cook & B. Seidhofer (Eds.), *Principle and Practice in Applied Linguistics: Studies in Honour of H.G. Widdowson*. Oxford, Oxford University Press, 125-44, 1995.
- SWAIN, M. "Focus on form through conscious reflection". In C. Doughty and J. Williams (Eds.), *Focus on Form in Classroom Second Language Acquisition*. Cambridge, Cambridge University Press, 1998.
- SWAIN, M. "The output hypothesis and beyond: Mediating acquisition through collaborative dialogue". In Lantolf, J. P. *Sociocultural Theory and Second Language Learning* (Ed.), (pp.97-114). Oxford, Oxford University Press, 2000.
- SWAIN, M. "Examining dialogue: another approach to content specification and to validating inferences drawn from test scores". *Language Testing*, 18 (3), 275-302, 2001.
- SWAIN, M. & LAPKIN, S. "Problems in Output and the Cognitive Processes They Generate: A Step Towards Second Language Learning". *Applied Linguistics*, 16 (3), 370-391, 1995.
- SWAIN, M. & LAPKIN, S. "Interaction and Second Language Learning: Two Adolescent French Immersion Students Working Together". *The Modern Language Journal*, 82, iii, 320-337, 1998.

- SWAIN, M. & LAPKIN, S. "Task-based second language learning: the uses of the first language". *Language Teaching Research*, 4 (3), 193-220, 2000.
- SWAIN, M. & LAPKIN, S. "Focus on form through collaborative dialogue: Exploring task effects". In Bygate, M. Skehan, P. & Swain, M. (Eds.), *Researching pedagogic tasks second language learning, teaching and testing*, London, Pearson Education, 99-118, 2001.
- SWAIN, M. & LAPKIN, S. "Talking it Trough: Two French Immersion Learners' Response to Reformulation". *International Journal of educational Research (Special issue on the role of interaction in instructed language)*, 37, 285-304, 2002.
- SWAIN, M. & LAPKIN, S. "Oh, I get it now!" From production to comprehension in second language learning". In D. M. Brinton & O. Kagan (Eds.), *Heritage language acquisition: A new field emerging*. Mahwah, NJ, Lawrence Erlbaum. (29 manuscript pages) (In press).
- VYGOTSKY, L. S. *Mind in society*. Cambridge, Massachusetts, Harvard University Press, 1978.
- WILLIAMS, J. "Learner-Generated Attention to Form". *Language Learning*, 49 (4), 583-625, 1999.
-