

OPÇÕES E IMPLICAÇÕES DO GERENCIAMENTO DO ERRO EM AULAS DE LÍNGUA ESTRANGEIRA

Suzi Marques Spatti Cavalari

Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas – UNESP (São José do Rio Preto)
R: XV de Novembro, 4380/sala 02 – S.J.Rio Preto - SP
personaleng@uol.com.br

Abstract: *This paper aims at discussing a pedagogic practice for error correction in foreign language classes in which errors are considered positive evidence as to how the acquisition/learning process takes place as well as the different feedback types are considered important tools in the same process for they are intended to help students realize a gap in their production and make the necessary changes.*

Keywords: *Foreign language; teaching and learning; error correction*

Resumo: *O presente trabalho pretende discutir uma prática de gerenciamento dos erros em aulas de língua estrangeira, na qual os erros são considerados evidências de como se dá o processo de aquisição/aprendizagem para um determinado aprendiz e as diferentes maneiras disponíveis para se tratar esses erros são concebidas como instrumentos úteis nesse processo, visto que a intenção desse tratamento não é exterminar os erros, mas fornecer ferramentas para que o aprendiz possa percebê-los e operar as mudanças necessárias em sua produção.*

Palavras-chave: *Língua estrangeira; ensino e aprendizagem; correção de erros.*

Introdução

A questão de como falantes competentes reagem aos erros dos aprendizes de línguas tem sido estudada por diferentes áreas do conhecimento e assumido uma roupagem diferente com o passar do tempo, dependendo da orientação disciplinar do pesquisador. Apesar de diferentes abordagens e orientações disciplinares, o que essas pesquisas têm em comum, no entanto, é o fato de que parece existir uma tensão, em contextos de ensino, entre o ato de errar e a reação que o segue e que, dessa tensão, podem surgir implicações para o processo de ensino/aprendizagem de L2¹.

Proponho, então, para fins didáticos, dividir a prática docente quanto à correção e tratamento dos erros em duas posturas antagônicas que refletem maneiras diferentes de se conceber a linguagem e o processo de ensino/aprendizagem. De um lado, observa-se uma prática tradicional, influenciada por uma visão estruturalista da língua que reflete a ditadura da forma considerada como padrão da língua-alvo e na qual o erro é visto como uma transgressão da regra que deve ser eliminada imediatamente, valorizando-se, assim, a correção implacável e a precisão lingüística em detrimento da fluência.

De outro lado, verifica-se uma prática influenciada pelos princípios da abordagem comunicativa (WIDDOWSON 1978, 1990) e que tem como objetivo o desenvolvimento do que Canale (1983) chamou de competência comunicativa, ou seja, o conhecimento que se tem da língua, bem como a habilidade ao se usar esse conhecimento num evento real de interação e comunicação de significados. Isso implica em enfatizar a interação entre os sujeitos e a produção de significados na língua-alvo, considerando os erros como sintomas de um controle parcial dessa língua, e valorizando as tentativas de produção de significado do aluno – uma vez que o foco está no processo, e não no produto. O quadro abaixo resume as características das duas posturas docentes quanto ao erro e à correção:

Tabela 1. Posturas docentes quanto ao erro e correção

Prática tradicional: foco nas formas lingüísticas	Prática comunicativa: foco no significado
<ul style="list-style-type: none"> • Concepção estruturalista da linguagem • Ensino/aprendizagem: processo baseado na análise da língua • Erro = transgressão da forma • Correção é uma prática valorizada 	<ul style="list-style-type: none"> • Concepção da linguagem como ação social • Ensino/aprendizagem: processo valoriza interação e construção de sentido na língua-alvo • Erro = evidência sobre evolução da interlíngua • Papel da correção é subestimado

Dessa maneira, pode-se perceber uma relação antagônica entre o valor atribuído ao erro e à correção pelas práticas acima descritas uma vez que nas abordagens de ensino mais tradicionais e que concebem a língua apenas como um sistema de normas, o erro é visto negativamente e seu tratamento implacável é considerado positivo, enquanto em abordagens mais contemporâneas em que a língua é vista como um instrumento de comunicação, o erro é concebido positivamente, pois fornece pistas sobre a interlínguaⁱⁱ (IL) do aprendiz, sendo o papel da correção e do tratamento subestimado.

O princípio norteador deste trabalho, então, centra-se na idéia de que os erros devam ser valorizados como evidências de como se dá o processo de aquisição/aprendizagem para um determinado aprendiz (CORDER, 1967, 1992) do mesmo modo que as diferentes formas disponíveis para se tratarem esses erros devam ser consideradas instrumentos úteis nesse mesmo processo (LYSTER & RANTA, 1997), visto que a intenção do tratamento dos erros não é exterminá-los, mas fornecer as ferramentas para que o aprendiz possa, a seu tempo, percebê-los e operar as mudanças necessárias em sua IL (CARDOSO, 2002; FIGUEIREDO, 2001, 2003). Acredito, portanto, que a instrução formal, fornecida de alguma maneira pelo tratamento do erro, se justifique pelo fato de promover um “atalho” no processo de aquisição/aprendizagem de certos aspectos lingüísticos (ELLIS, 1997; WHITE, 1987, 1998; LYSTER & RANTA, 1997) ao salientar certos tipos de conhecimento que de outra forma ficariam difusos.

Bases conceituais

De acordo com Allwright & Bailey (1991), definir erro não é, de maneira nenhuma, uma tarefa simples. Porém, uma *definição típica de erro sempre inclui alguma referência à produção de uma forma lingüística que desvia da forma correta* (p.84). A questão que se coloca a partir desse tipo de definição é: quais os parâmetros usados como “forma correta”?

Para Chaudron (1986, apud ALLWRIGHT & BAILEY, op.cit.), essa forma correta são as *formas usadas por um falante nativo* (p.86). A esse respeito, Rajagopalan (1997) afirma que o termo “nativo”, em si, é considerado um ponto de referência teórico e imaginário, pois a idéia de um falante nativo que saiba sua língua perfeitamente bem, a ponto de ser considerado a autoridade máxima para julgar aspectos como gramaticidade, não passa de um mito que facilmente nos remete à idéia de falante ideal empregada pelos gerativistas.

Nesse sentido, vale notar que a noção de falante ideal, conforme proposta por Chomsky (1973), realmente parece não dar conta das especificidades do processo de aquisição/aprendizagem de L2 e, ainda, que o modelo de língua-alvo a que os aprendizes são expostos pode não ser falado por um nativo, já que o ensino de língua estrangeira, na maioria das vezes, é feito por professores não-nativos. Além disso, deve-se considerar a diversidade encontrada nas produções de falantes nativos de dialetos particulares, ou seja, não se pode considerar a língua falada por nativos como sendo uma e homogênea.

No entanto, acredito que, num cenário de ensino/aprendizagem de L2, o falante nativo pode ser útil ao aprendiz enquanto “informante” dos aspectos lingüísticos, culturais etc, a serem dominados, ou seja, o aprendiz busca, no falante nativo, um padrão de língua-alvo que seja aceito pela comunidade em que está inserido e que lhe sirva de modelo.

Assim sendo, o reconhecimento desse aspecto variável e dinâmico da língua permite considerar, de acordo com a proposta de López (1991), a existência de uma norma descritiva, ou “social”, ou seja, aquela que é aprovada como uso comum e corrente em uma determinada comunidade, em oposição a uma norma prescritiva, definida como um sistema de regras que estabelecem os usos de uma determinada língua de acordo com um certo ideal estético e sociocultural.

Do ponto de vista do ensino/aprendizagem de L2, a definição da norma descritiva como uma espécie de “acordo” entre os falantes de uma determinada comunidade parece validar as diferentes formas e comportamentos lingüísticos observados em diferentes contextos. Além disso, considerando-se que a preocupação com a identificação e correção dos erros é uma preocupação essencialmente didática, quase natural aos professores de línguas, pode-se dizer que o *erro é uma forma não desejada pelo professor* (GEORGE, 1972, apud ALLWRIGHT & BAILEY, 1991, p.85) de acordo com a norma estabelecida na comunidade em que ele está inserido (LÓPEZ, op. cit.).

A definição de correção, por sua vez, não causa menos controvérsia do que a definição de erro. Para Allwright & Bailey (1991), em contextos de sala de aula, deveríamos evitar o uso do termo *correção de erros* por sugerir que uma vez corrigido, o erro não mais existiria, fato que não se mostra de acordo com a realidade. Para os autores,

corrigir seria o mesmo que dizer o que a outra pessoa deveria ter dito, o que não significa, necessariamente, tentar ensiná-la a dizer a mesma coisa de forma correta.

Os autores propõem, então, o uso do termo *tratamento de erros*, por considerarem que, como nos mostra a área médica, tratamento não é sinônimo de “cura”, ou seja, o professor pode fornecer o *feedback* cognitivo apropriado, bem como o apoio afetivo necessário para que os aprendizes modifiquem suas hipóteses sobre as funções e as formas lingüísticas, porém, apenas o aluno será capaz de promover as mudanças necessárias para que seu desempenho melhore e, portanto, a “cura”, se vier a ocorrer, pode ser um objetivo a ser atingido a longo prazo, cuja responsabilidade é compartilhada por ambos, professor e aluno. Pode-se dizer que para esses autores, tratamento seria um termo substitutivo para o termo correção por melhor descrever seu propósito.

Cardoso (2002), por sua vez, define esses dois termos de uma outra maneira. Segundo a autora, a *correção seria apenas uma forma de avisar o aluno de que sua produção não está correta*, ou seja, a definição de correção parece se referir apenas à reação imediata do professor ao perceber que seu aluno cometeu um erro. O tratamento do erro, por sua vez, *seria o fornecimento de ferramentas para que esse aluno possa repará-lo* (p.191). Sob essa perspectiva, a definição de tratamento parece ter uma dimensão mais ampla por se tratarem de ações em que se incluem não apenas a reação imediata do professor, mas, ainda, as atitudes planejadas com o objetivo de auxiliar o aluno a perceber e reparar o erro.

Também abrangente é a definição de gerenciamento de Bartram & Walton (1991), segundo a qual, gerenciamento são “todas as ações do o professor ao perceber que o aluno comete um erro”, incluindo-se suas reações imediatas (gestos, tom de voz, etc.) e ações posteriores motivadas pela intenção de ajudar esse aluno a superar o erro. Do ponto de vista do ensino/aprendizagem, o termo gerenciamento, parece-me mais apropriado do que tratamento, pois, numa analogia com a administração empresarial, o processo envolveria planejamento, cumprimento de metas, pesquisa das condições do mercado etc. Da mesma maneira, o gerenciamento do erro incluiria o conhecimento, por parte do professor, das variáveis lingüísticas e afetivas que interagem em determinado contexto, o objetivo que se pretende alcançar, bem como um plano de ação que reflita como isso será possível a partir das características observadas, o que parece descrever melhor a complexidade envolvida no processo de tomada de decisões do professor na sala de aula de L2.

Para todos os efeitos, segundo Allwright & Bailey (op. cit.), parece existir um pressuposto de que, num contexto de aprendizagem por instrução (oposto ao de imersão) o fornecimento de *feedback* parece ser uma das maneiras de ajudar os aprendizes a alterarem sua produção, tornando-os capazes de perceberem e corrigirem seus próprios erros e, portanto, o papel do professor, ainda que pareça um tanto limitado, visto que apenas o aprendiz parece ser capaz de, efetivamente, corrigir seus erros, é o de ajudar seus alunos a avançarem pelo *continuum* de suas ILS.

Conforme apontam Allwright & Bailey (1991); Bartram & Walton (1991); Lyster & Ranta (1997), entre outros, não podemos ignorar o fato de que o conhecimento lingüístico dos aprendizes deve ser sempre levado em consideração, ou seja, o professor deve avaliar,

de acordo com a competência lingüística que seus alunos possuem, quais são os erros que devem ser tratados e como isso será feito, o que será discutido na seção seguinte, sobre as diferentes alternativas de que o professor dispõe ao gerenciar os erros de seus alunos.

Uma reflexão sobre diferentes movimentos corretivos e o foco na forma

De acordo com Allwright & Bailey (op.cit.), o professor não reage a todos os erros que ocorrem na sala de aula, e, ainda, ao reagir, não faz uso de todas as diferentes técnicas e comportamentos corretivos que tem à sua disposição, haja vista a lista de movimentos corretivos proposta por Chaudron (1977, apud ALLWRIGHT & BAILEY, op. cit.), com trinta possíveis reações do professor aos erros de seus alunos. Lyster & Ranta (1997), em seu trabalho sobre a relação entre o *feedback* corretivo do professor e o reparo imediato (*uptake*) do aprendiz, descrevem seis categorias de movimentos corretivos, a saber:

- a) Correção explícita: provisão explícita da forma correta pelo professor. Ao fornecer a forma correta, o professor indica que aquilo que o aluno disse está incorreto seja por meio do tom de voz ou do uso de frases do tipo: *Oh, you mean.....; You should say.....*
- b) Reformulação (*recast*): o professor reformula parte ou toda enunciação do aluno, sem o erro. Essas reformulações são, na verdade, correções implícitas por não chamarem a atenção do aluno para o fato de existir um erro em seu enunciado e, portanto, não são introduzidas pelas frases mencionadas na categoria anterior. Os autores incluíram a tradução nessa categoria por considerarem que ela serve à mesma função que as reformulações, já que o uso da língua materna, apesar de não ser considerado um erro, pode causar o mesmo efeito no interlocutor. Dessa maneira, a reformulação do enunciado que contenha um termo na língua materna pretende, implicitamente, mostrar ao aluno outras possibilidades para expressar a mesma idéia.
- c) Pedido de esclarecimento: o professor indica ao aluno que sua enunciação não foi bem compreendida ou que está, de alguma forma, mal-construída e, portanto, é necessário que o próprio aluno a reformule. Dessa maneira, a forma considerada padrão não é fornecida ao aluno, dando-lhe a oportunidade de reestruturar seu enunciado. Pedidos de esclarecimento podem ser usados para esclarecer tanto problemas de compreensão, quanto de precisão lingüística e inclui o uso de frases como: *Excuse me...; What do you mean by (X)?*
- d) *Feedback* metalingüístico: o professor faz um comentário ou pergunta sobre a precisão do enunciado do aluno, sem fornecer-lhe a forma correta explicitamente, mas indicando que há algum erro por meio do fornecimento de metalinguagem gramatical ao se referir à natureza do erro. Ex: *Are you talking about the present or the past?; It's singular.*
- e) Elicitação: caracteriza-se por três técnicas diferentes utilizadas pelo professor, a fim de se obter a forma correta do aluno:
 - o professor pede para que o aluno complete seu próprio enunciado ao fazer uma pausa estratégica para que ele preencha o “espaço em branco” onde havia um erro. Normalmente, esse movimento corretivo vem acompanhado de uma indicação de que há um erro: *No, not that. It's a....;*

- o professor faz perguntas para obter a forma correta, indicando exatamente onde está o problema. Ex: *What exactly did you do yesterday?*;
 - o professor, ocasionalmente, pede para que o aluno reformule seu enunciado.
- f) Repetição: o professor repete o enunciado errado do aluno, geralmente, usando a entonação para destacar o erro.

Os autores reconhecem a possibilidade de haver combinações entre essas categorias em um mesmo turno do professor, o que resultaria em uma categoria extra, denominada movimento corretivo múltiplo.

Além dessas categorias, considera-se, ainda, neste trabalho, a possibilidade de o professor ignorar os erros cometidos por seus alunos, o que se constitui um movimento corretivo contemplado por Chaudron (apud Allwright & Bailey, op.cit.).

O primeiro movimento corretivo descrito, a correção explícita parece ser a maneira mais tradicional de se tratarem os erros, visto que supõe o fornecimento explícito da forma correta como condição suficiente para que o aprendiz perceba a lacuna e reformule sua hipótese, o que nem sempre parece estar de acordo com a realidade. Além disso, o uso excessivo desse movimento corretivo pode interferir nas variáveis afetivas, inibindo o aluno na sua tentativa de se comunicar em L2.

A diferença básica entre a correção explícita e a reformulação, por sua vez, consiste em que reformulações fornecem a forma correta aos alunos de maneira implícita, ou seja, sem censurar o aluno, nem chamar sua atenção para a existência de um erro da forma. Segundo Nicholas, Lightbown & Spada (2001), esse fato pode trazer uma certa ambigüidade à função corretiva das reformulações uma vez que, em salas de aula onde o foco é, geralmente, o significado, tais reações do professor aos enunciados imprecisos do aluno podem ser percebidas por eles apenas como confirmação do conteúdo, e não como *feedback* a uma forma lingüística imprecisa.

Os autores concluem que a eficácia das reformulações depende, em parte, do nível de desenvolvimento da IL dos aprendizes, ou seja, elas são eficazes quando o aprendiz já utiliza um determinado aspecto lingüístico e tem condições de escolher entre alternativas lingüísticas. Além disso, é preciso que o aprendiz seja capaz de fazer a distinção, nas reações de seus interlocutores, entre os aspectos para manutenção da interação e aqueles que fornecem instrumentos de reparo, com foco na forma.

Observa-se, assim, que entre as categorias descritas por Lyster & Ranta (op.cit.), parece haver dois subgrupos de categorias:

- um subgrupo formado por aqueles movimentos corretivos em que há o fornecimento da forma correta aos alunos (correção explícita e reformulações);
- outro subgrupo contendo aqueles movimentos corretivos em que a forma correta não é fornecida aos alunos, mas sim a assistência necessária para que o aluno perceba o erro e tente corrigi-lo (pedidos de esclarecimento, *feedback* metalingüístico, elicitación e repetição).

De acordo com o trabalho de Lyster & Ranta (op. cit.), os movimentos corretivos desse segundo subgrupo caracterizam o que os autores chamam de “negociação da forma”, ou seja, o *fornecimento de feedback corretivo que encoraja o auto-reparo envolvendo precisão lingüística, bem como a compreensão da mensagem* (p. 42). Dessa maneira, o professor fornece *feedback* aos alunos sem quebrar o fluxo da comunicação e, ao mesmo tempo, procura ajudá-los a atingir uma produção oral mais precisa, uma vez que em nenhum desses movimentos corretivos há o fornecimento da forma correta aos aprendizes, mas sim, o fornecimento da assistência necessária para a reformulação de um enunciado contendo erros.

Segundo os autores, essa seqüência movimento corretivo – reparo (*feedback-uptake*) permite a intervenção do professor sem causar frustração nos aprendizes, pois o reparo implica em ceder o turno para o aprendiz novamente. Além disso, segundo Swain & Lapkin (1995), existem evidências de que os processos cognitivos que ocorrem entre a produção original do aluno e sua forma reprocessada (pelo auto-reparo) podem levar não apenas a um desempenho imediato melhorado, mas também, a um aumento do controle das formas internalizadas, sendo que essa produção modificada representa o limite mais avançado da IL desse aluno.

Cumpramos ressaltar que Lyster & Ranta (op.cit.) não subestimam a importância da troca real de significados na sala de aula, e alertam para o fato de que não se espera que o professor corrija todos os erros cometidos pelos alunos, porém quando ele decide por fazê-lo, deve considerar as diferentes possibilidades que tem a sua disposição, bem como o nível de proficiência de seus alunos, já que eles alegam que esse tipo de negociação parece ser possível apenas com alunos que tenham um nível de proficiência intermediário ou superior. Finalmente, os autores afirmam que a relação entre a negociação da forma e o aprendizado de uma segunda língua em contextos de sala de aula ainda é de natureza especulativa, já que, em seu estudo, foram analisados reparos apenas nos turnos que vinham logo após um movimento corretivo, ou seja, o reparo imediato. Porém, pode-se dizer que os reparos feitos pelos próprios alunos na seqüência de tratamento dos erros podem ser importantes para a aprendizagem de L2 por duas razões:

- a) por fornecerem oportunidades para os aprendizes automatizarem a recuperação do conhecimento lingüístico que já existe de alguma forma;
- b) por dirigirem a atenção dos aprendizes para a existência de lacunas em suas ILs e levá-los a uma revisão de suas hipóteses sobre a língua-alvo.

A possibilidade de se negociar a forma nos moldes descritos por Lyster & Ranta (op.cit) parece corroborar a proposta de Gil (2003; 2004), segundo a qual existe uma relação dialética entre esses os dois focos discursivos da sala de aula de L2: o foco na forma e o foco no significado. Vale esclarecer que, para a autora, o discurso com foco-na-forma refere-se à *fala na língua-alvo com um objetivo pedagógico formal (como praticar oralmente um tipo de estrutura ou função pré-determinadas)*, enquanto o discurso com foco-na-comunicação se refere à *fala na língua-alvo sem um objetivo pedagógico formal*.

A autora afirma que, para se compreender a complexidade da interação da sala de aula de L2,

é importante levar em consideração que nesse ambiente a língua-alvo é, ao mesmo tempo, o objeto – um conjunto de regras, funções e itens lexicais a serem estudados e aprendidos – e o meio da instrução mediante o qual os professores e os alunos interagem (Gil, 2004; p.44).

Admite-se, portanto, que o discurso pedagógico tenha características específicas, sendo que o foco-na-forma e o foco-na-comunicação não são excludentes, mas sim complementares, uma vez que nem sempre acontecem de maneira estanque e isolada em aulas de L2.

Considerações finais

Não se pode negar a complexidade envolvida no processo de tomada de decisões do professor de L2 quanto ao gerenciamento do erro durante suas aulas e é nesse sentido que trabalhos como os de Gil (op.cit.) e Lyster & Ranta (op.cit.) assumem grande importância na área de ensino/aprendizagem de línguas estrangeiras. Acredito que tais trabalhos apresentem uma nova visão sobre o papel exercido pelas ações docentes que pretendem tratar a forma em contextos comunicativamente orientados ao reconhecerem o papel de ambos os focos discursivos para o processo de ensino/aprendizagem. Além disso, essas propostas explicitam o valor do gerenciamento do erro dentro desse mesmo processo, uma vez que, sob essa perspectiva, não se trata, simplesmente, de avisar o aprendiz de que um erro foi cometido, mas sim, de fornecer a assistência necessária para que esse aprendiz perceba e supere os aspectos de insuficiência lingüística em sua produção. Dessa maneira, espera-se que o professor de L2 possa tomar decisões melhor informadas quanto às implicações em se optar por diferentes movimentos corretivos e que as ações docentes possam ajudar o aprendiz a se envolver em atividades cognitivas que levem ao avanço das características de sua IL.

ⁱ Neste trabalho, L2 é entendida como qualquer língua aprendida após a língua materna (ALLWRIGHT & BAILEY, 1991), independentemente das condições de aprendizagem serem de língua estrangeira (que não pertence à comunidade local) ou segunda língua (usada para a comunicação na comunidade local). Nas ocasiões em que tal distinção se fizer necessária, os termos segunda língua e língua estrangeira serão utilizados, respectivamente, para marcar se o aprendiz se encontra em um país no qual a língua-alvo é falada ou não.

ⁱⁱ Segundo uma definição de Cruz (2001), interlíngua é a *competência lingüístico-comunicativa que o aprendiz de língua estrangeira manifesta em sua produção, marcada pela variabilidade, num percurso com avanços, regressões, instabilidade e possíveis fossilizações até o estágio final. Além das transferências lingüísticas, ocorre a criação de regras próprias a esse sistema* (p.47).

Referências

ALLWRIGHT, D.; BAILEY, K. M. **Focus on the Language Classroom**. Cambridge: CUP, 1991.

BARTRAM M.; WALTON, R. **Correction: A positive Approach to Language Mistakes**. Language Teaching Publications: LTP, 1991.

CANALE, M. From Communicative Competence to Communicative Language Pedagogy. In: RICHARD, J.; SCHMIDT R. (eds) **Language and Communication**. London: Longman, 1983.

CARDOSO, S. A. **Correção e Tratamento de Erros e seus Possíveis Efeitos na Produção Oral no Processo de Aprendizagem/Aquisição da Língua Estrangeira em Classes de Adolescentes**. São José do Rio Preto: UNESP. Ibilce, 2002. Dissertação de Mestrado.

CHOMSKY, N. Panorama e Rumos Atuais da Lingüística. **Tempo Brasileiro**. Edições Tempo Brasileiro, Rio de Janeiro, Janeiro-Março 1973.

CLARK, C.M.; PETERSON, P.L. Teachers' Thought Processes. In M.C. Wittrock (org). **Handbook of Research on Teaching**. American Educational Research Association, 1986. p. 285-296.

CORDER, S. P. The Significance of Learner's Errors. **IRAL**. v. 4, p.161-170, 1967.

_____ Dialectos idiosincrásicos y análisis de errores. In LICERAS, J. M. (Org.) **La adquisición de las Lenguas Extranjeras: Hacia un Modelo de Análisis de la Interlengua**. Madrid: Visor Dis, S.A., 1992.

CRUZ, M. L. O. B. **Estágios de interlúngua: estudo longitudinal centrado na oralidade de sujeitos brasileiros aprendizes de espanhol**. Tese de Doutorado. Universidade Estadual de Campinas-SP, 2001.

ELLIS, R. **SLA Research and Language Teaching**. Oxford: OUP, 1997.

_____ Teaching and Research: Options in Grammar Teaching. **Tesol Quarterly**, v.32, n.1, p. 39-60, 1998.

FIGUEIREDO, F. J. Q. **Correção com os Pares: os Efeitos do Processo da Correção Dialogada na Aprendizagem da Escrita em Língua Inglesa**. Belo Horizonte: Faculdade de Letras – UFMG, 2001. Tese de Doutorado.

_____ Formas Diferentes de Correção: O que Cada uma Delas Pode dizer ao Professor de Línguas? In: **Anais do V Seminário de Línguas Estrangeiras**. UFG. 2003

GIL, G. Desenvolvendo Mecanismos de Foco na forma através da Interação na Sala de Aula de Língua Estrangeira. **The ESpecialist**. São Paulo, v. 24, n.1, [2003?]

_____ Foco-na-Forma e Foco-na Comunicação: Dois Focos Complementares. In: DUTRA, D.; MELLO, H. **A Gramática e o Vocabulário no Ensino de Inglês: Novas Perspectivas**. FALE-UFMG, Belo Horizonte, 2004.

LYSTER R.; RANTA, L. Corrective Feedback and Learner Uptake: Negotiation of Form in Communicative Classrooms. **Studies in Second Language Acquisition**, v. 19, p37-66, 1997.

LÓPEZ, F. S. **Análisis de Errores e Interlengua en el aprendizaje del Español como Lengua Extranjera**, Col. Tesis, U. Complutense, Madrid, 1991.

NICHOLAS, H.; LIGHTBOWN, P. M.; & SPADA, N. Recasts as Feedback to Language Learners. **Language Learning** 51:4, p. 719-758, December 2001.

RAJAGOPALAN, K. Linguistics and the myth of nativity: Comments on the controversy over 'new/non-native Englishes'. **Journal of Pragmatics**, 27, 1997, p. 225-231.

SWAIN, M. & LAPKIN, S. Problems in Output and the Cognitive Process they Generate: A Step Towards Second Language Learning. **Applied Linguistics**, v.16, n.3. Oxford University Press, 1995.

WHITE, L. Against Comprehensible Input: the Input Hypothesis and the Development of Second-language Competence. **Applied Linguistics**, v. 2, n. 2, 1987.

_____ Getting the learner's attention: A typographical input enhancement. In: DOUGHTY, C.; WILLIAMS, J. (org.) **Focus on Form in Classroom Second Language Acquisition**. Cambridge: Cambridge University Press, 1998.

WIDDOWSON, H. G. **Teaching Language as Communication**. Oxford: Oxford University Press, 1978.

_____ **Aspects of Language Teaching**. Oxford: Oxford University Press, 1990.