



Perspectiva sociocultural e crenças de professores: a correção escrita em língua inglesa

Sociocultural perspective and teacher's beliefs: the written correction in English Language

Fernanda Rocha Bomfim Carvalho

RESUMO

Alternativas que favoreçam o processo de ensino de escrita de Língua Inglesa são necessárias, tendo em vista as dificuldades enfrentadas por professores de escolas públicas de 6º a 9º anos do Ensino Fundamental. Existem muitos aspectos que contribuem para a aquisição de um idioma e dentre estes estão as crenças e os fatores afetivos presentes nas ações pedagógicas que influenciam ou não o processo de ensino aprendizagem. Nesse sentido, o *feedback* corretivo se torna um dos mecanismos que pode ser utilizado, tendo em vista a perspectiva sociocultural da aprendizagem de Vigotsky. Ele encontra-se como uma opção precisa, figurando não como característica de correção, mas sim como uma possibilidade de provocar uma reação no aprendiz, fazendo com que ele perceba seus erros e possa corrigi-los. Assim, se pauta a presente pesquisa em compreender como se dá o processo de *feedback* corretivo da escrita em Língua Inglesa, em salas de aula de 6º a 9º anos do ensino fundamental, em uma escola da rede pública do estado de Goiás, na intenção de observar as relações de crenças dos professores e a influência dos fatores afetivos no processo de ensino aprendizagem de um idioma. A realização do estudo se alicerça em pesquisa bibliográfica e de campo, observando situações voltadas ao ensino de línguas com teóricos que propõem discussões sobre os assuntos previamente citados. Dentre os quais se destacam: Francisco José Quaresma Figueiredo, Vilson J. Leffa, Joceli Rocha Lima, Vera Lúcia Menezes de Oliveira Paiva, Ana Maria Barcelos, Vigotsky, entre outros.

PALAVRAS-CHAVE: Crenças. Correção escrita. Língua Inglesa. Professores.

ABSTRACT

Alternatives that favoring the writing process of English language teaching are necessary in view of the difficulties faced by public school teachers by 6º to 9º grades of elementary school. There are many aspects that contribute to the acquisition of a language and among these are the beliefs and affective factors present in the pedagogical actions that influence or not the teaching and learning process. In this sense, corrective feedback becomes one of the mechanisms that can be used, considering the sociocultural perspective of Vygotsky's learning. It is an accurate choice, not as a characteristic of correction, but as a possibility of provoking a reaction in the

learner, making him/her aware of his/her mistakes and correcting them. Thus, the present research is oriented to understand how the corrective feedback writing process in English occurs in classrooms from 6^o to 9^o grades of elementary school in a public school in the state of Goiás, with the intention of observe the teachers' belief relationships and the influence of the affective factors in the teaching and learning process of a language. The study is based on bibliographical and researches in the school, observing the situations focused on language teaching with theorists that propose discussions about the subjects previously mentioned. These include: Francisco José Quaresma Figueiredo, Vilson J. Leffa, Joceli Rocha Lima, Vera Lúcia Menezes de Oliveira Paiva, Ana Maria Barcelos, Vigotsky, among others

KEYWORDS: Beliefs. Written correction. English language. Teachers.

INTRODUÇÃO

De acordo com Vygotsky (2008), um dos desafios da contemporaneidade é compreender o funcionamento da mente humana nas relações ou interações sociais e como as ferramentas culturais podem contribuir para que os aprendizes possam criar sua própria visão de mundo e evoluir. É comum encontrarmos docentes e aprendizes de Língua Inglesa desanimados com o processo de ensino aprendizagem, pois, no que se refere ao contexto da educação, temos observado que atualmente se tornou muito difícil a aquisição de um idioma, dadas as muitas dificuldades que envolvem o ensino de Língua Estrangeira, principalmente no que tange às escolas públicas e às expectativas que os aprendizes possuem em relação ao processo de aprendizagem de idiomas.

Esse estudo se embasa em teorias que compreendem a prática pedagógica do professor como aspecto fundante da aprendizagem discente, para tanto, temos como metodologia a pesquisa bibliográfica e de campo. Nossos sujeitos de pesquisa são professores e aprendizes do 6^o ao 9^o anos do Ensino Fundamental, cujo objetivo centra-se em discutir e compreender as crenças que envolvem o uso do *feedback* corretivo em sala de aula. Tal escolha se justifica por considerar que conhecer, discutir e compreender esses fatores contribui para ampliar as discussões no campo educacional, de forma, inclusive, a possibilitar um repensamento das lacunas existentes na abordagem da prática pedagógica.

Em relação às pesquisas sobre o tema em questão no campo pedagógico, é importante ressaltar que somente nos últimos anos elas têm sido compreendidas como relevantes nos estudos sobre os paradigmas dos professores e aprendizes, pois as perspectivas que não se encaixam no racionalismo e na tecnocracia não eram fáceis de serem valorizadas e respeitadas nas discussões dentro da academia.

Em estudos a respeito das crenças de professores e aprendizes no Brasil sobre o ensino de línguas, muitos discorrem sobre temas referentes à cultura, experiências, identidades e à escola pública. Esta pesquisa, porém, procurará tratar como foco principal a relação entre a correção escrita por meio de *feedback* e o processo de ensino aprendizagem de Língua Estrangeira, que neste caso se refere especificamente ao Inglês.

Tencionar por estudos nessa linha consiste em sugerir automaticamente uma reflexão sobre abordagens e práticas metodológicas que estão diretamente ligadas aos fatores afetivos e ao processo de aprendizagem, o que, para Vygotsky (2008 p. 34), “é entendido como sendo por meio dos fatores sociais que se sobrepõem aos naturais ou biológicos, que o desenvolvimento da consciência mental se torna superior”.

As intenções pautadas neste contexto mostram ações colaborativas, pois cada indivíduo traz consigo a língua materna internalizada, e a forma como ela se materializa por meio da fala e sofre alterações de acordo com o contexto social no qual o falante está inserido influencia no processo de aquisição de um novo idioma. Nesse sentido, observar os fatores relacionados à correção escrita e a influência sofrida pelas crenças dos professores de Inglês se torna pertinente, haja visto que, para Figueiredo (2015 p. 67), “a linguagem é o espaço e resultado da interação humana” e que é por meio da “interação que os indivíduos têm melhores chances de serem bem-sucedidos no processo de aprendizagem”, sendo que, quanto mais jovens, melhor a qualidade.

Considerando que a língua materna está intrinsecamente ligada ao homem, entendemos que ele nasce dotado da capacidade de se comunicar e é capaz de desenvolver inúmeras competências comunicativas. Figueiredo (2004, p.15) pontua que “o homem é um ser privilegiado, pois tem a capacidade da linguagem. E é a linguagem, que faz com que o homem possa pensar, refletir, exprimir-se, interagindo com outros homens [...]”.

Essa pesquisa propõe uma reflexão sobre a ligação da teoria sociocultural e da aprendizagem de Vigotsky, enfatizando as relações afetivas estabelecidas em ambientes formais escolares e as considerações sobre as crenças dos professores em relação ao *feedback* corretivo em salas de aula de Ensino Fundamental, em uma escola pública, e as suas ligações com as práticas docentes.

DESENVOLVIMENTO

Os princípios socioculturais e o *feedback* corretivo

Para Johnson (2009), a perspectiva sociocultural entende que a cognição humana é construída por meio do engajamento em atividades sociais, que são a interação social e os materiais, os signos e símbolos culturalmente construídos, referidos como artefatos semióticos, que medeiam essas interações, que criam as formas de pensamentos superiores, unicamente humanas. Portanto, o desenvolvimento cognitivo é um processo interativo, mediado pela cultura, pelo contexto, pela linguagem e pela interação social.

Segundo Leffa (2003 p. 45), o conceito de erro pode ser elucidado no aspecto da transversalidade, pois este surgiu no contexto dos movimentos de renovação pedagógica, quando os teóricos perceberam a necessidade de redefinir o entendimento por aprendizagem e repensar também os conteúdos ensinados. Por meio dessas concepções, observamos que o erro pode determinar a maneira como os professores e os aprendizes poderão agir na sala de aula, estabelecendo o tipo de relacionamento entre ambos. De certo modo, essa influência acaba por refletir em cada um dos personagens (professor e aprendizes) as crenças referentes ao processo de ensino aprendizagem, definindo assim o tipo de postura que cada um irá assumir (LIMA, 2006, p. 8).

Percebemos que a correção é parte fundamental para que o processo de ensino aprendizagem aconteça, sendo que, se utilizadas as atividades interacionistas, a sala de aula deixa de ser um ambiente inóspito para a aquisição e (re)construção do conhecimento, tornando o aprendiz e o professor agentes do processo. Os alunos precisam produzir seus textos em Inglês, testar suas hipóteses, organizar suas ideias e, para tanto, é necessário que o ambiente os estimule, “pois as condições ideais para a aquisição de segunda língua são aquelas em que o aprendiz está socialmente integrado ao grupo” (PAIVA, 2014, p. 17).

Segundo Figueiredo (2015, p. 15), o *feedback* pode ser definido como qualquer reação do professor que transforma, sinaliza desaprovação ou pede uma melhora na fala do aprendiz, processo que pode ser entendido por meio da escrita. Estas são atitudes comuns em salas de aula de Língua Estrangeira, pois precisa-se experimentar a língua e, ao mesmo tempo, aprendê-la. Este tipo de circunstância está diretamente ligado à teoria sociocultural, aos fatores afetivos e também às crenças do dia a dia do professor em seu ambiente formal de trabalho.

O processo de ensino aprendizagem depende de mecanismos intencionais, ações conscientes, processos voluntários, nos quais se observa a construção social do homem ao longo de sua história e em relação com o mundo. Conforme Vygotsky (2008), o conhecimento é produzido pelo processo de internalização da integração social com materiais fornecidos pela

cultura, sendo que o processo se constrói de fora para dentro. O sujeito não é apenas ativo, é também interativo, forma conhecimentos e se constitui a partir de relações intra e interpessoais.

Partindo desse pressuposto, o problema dessa pesquisa é compreender como se dá o processo de *feedback* corretivo da escrita de Língua Inglesa, a partir de observações concretas em relação às crenças dos professores, e se os fatores afetivos influenciam no processo de correção de tais atividades.

A relação do aprendiz com o meio é questão fundamental para que aconteça o processo de aquisição de um idioma. Segundo Leffa (2003), isso parte da prerrogativa apresentada pela perspectiva sociocultural vigotskyana, pois a natureza do desenvolvimento e o relacionamento entre os planos de ações coletivas e individuais afetam as práticas sociais, sendo essas dinâmicas e complexas no processo de construção de conhecimento.

A teoria sociocultural da aprendizagem defende que, em vez do individualismo, apresente-se a formação de comunidades colaborativas, as quais são estruturadas com base na construção do conhecimento e na mediação (SWAIN, 1998). As atividades colaborativas facilitam a afetividade e a perda dos medos, acontecendo assim à aprendizagem. Segundo Figueiredo (2015, p. 131), por ser uma abordagem construtivista, esse tipo de aprendizagem refere-se a situações em que duas ou mais pessoas aprendem ou tentam aprender algo juntas por meio da interação em sala de aula, “cuja ênfase recai na co-construção do conhecimento dentro e a partir dessas interações”.

Há, nessa perspectiva, uma relação dinâmica entre os integrantes desse processo, sendo eles os agentes ativos na interação e internalização do conhecimento. Numa linha tênue, entendemos que, em sala de aula, todo aprendiz pode servir de mediador, não deixando o papel de correção ou (re)construção por parte somente do professor de Inglês. A ele cabe o papel de auxílio no processo, porém, não a função única de produção de conhecimento e sim de expansão por meio da coletividade. Figueiredo (2015, p. 12) descreve essas estratégias de interação e observa que “por trás dos erros, existem estratégias que o aprendiz utiliza e que devem ser exploradas e compreendidas, tanto pelo professor quanto pelo próprio aprendiz”, pois os erros não impedem a aprendizagem.

Percebemos, no entanto, que a interação e colaboração são necessárias para a promoção do conhecimento. O trabalho em grupos, mesmo que pequenos, porém colaborativos, é um dos caminhos para se alcançar a aprendizagem de Língua Inglesa. Figueiredo (2004, p. 63) reforça que, ao trabalhar em grupos, os aprendizes trocam conhecimentos, perdem os seus medos de se comunicar, executam tarefas escritas, repensam suas crenças e adquirem outras informações. O *feedback* é a ferramenta que o professor possui para que seu trabalho deixe de

ser cooperativo, porém colaborativo entre os grupos, concretizando a aquisição de conhecimento, no ideal de participar de discussões e torná-las pontos de reflexões para o raciocínio crítico e (re)construção da escrita.

Ana Maria Ferreira Barcelos (2006, p. 38) ressalta que as crenças são formas de pensamento, como construção da realidade, a maneira de ver e perceber o mundo e seus fenômenos, co-construídas em nossas experiências e resultantes de um processo interativo de interpretação e (re)significação, sendo dinâmicas, contextuais e paradoxais. Os aprendizes se envolvem em um determinado assunto que os faz refletirem, oferecendo-lhes a oportunidade de pensar, sem comparações de pensamentos com os dos outros, encorajando o pensamento crítico e levando à aprendizagem.

Valorizar a aprendizagem, segundo Campos (1991, p. 31), significa um processo dinâmico, contínuo, global, e isso envolve fatores mentais, aspectos motores, emocionais em que o indivíduo possui o seu próprio ritmo de aprendizagem, gradativo e, consequentemente, cumulativo. O aprendiz vivencia novos comportamentos, o que o leva a adaptar-se, a adquirir maiores condições de interação, para que, em sala de aula, possa errar, passar pelo *feedback* do professor e (re)construir seus textos sem constrangimentos. À luz desse pensamento, Paiva (2014, p. 89) ressalta que “a aprendizagem se baseia no ato de compartilhar e se relacionar”. Essas ações devem ser corriqueiras em ambientes formais de ensino aprendizagem onde se erra e os erros não são mal recebidos (LIMA, 2006, p.45).

Segundo Paiva (2004, p.52), “para que haja aquisição de uma segunda língua, é necessário que aconteçam estratégias de assimilação, preservação e adaptação”, e é em grupo, para Schumann (1976), que se tem a atitude positiva, recíproca e de maior probabilidade de acontecimento. A troca de conhecimentos, dos estilos de vidas, valores e fatores de aprendizagem favorece a maximização do processo.

Por meio dessa perspectiva, faz-se importante pesquisar as crenças referentes ao processo de ensino aprendizagem de Inglês sob a ótica do socioculturalismo vigotskyano, tendo o processo de (re)construção da escrita como ponto central. Figueiredo (2015) afirma que “a língua é adquirida através do reforço e que o reforço é o estímulo que segue a ocorrência da resposta e afeta a probabilidade de ocorrer novamente”. Para tanto, o *feedback* do professor com seu aprendiz é uma das ferramentas necessárias para contemplação do processo.

Os enfoques relacionados à correção da língua escrita somente representarão a capacidade geral que o aprendiz possui de aprender e se refletirão a partir do desenvolvimento das aulas e da vivência de sala, já que para Bakhtin (1992) a “língua é um processo ininterrupto, que se realiza através da interação social dos interlocutores”. Devido a essas inquietações é que

se tem o *feedback* corretivo, as atividades colaborativas e as crenças dos professores de Língua Inglesa como objeto de pesquisa. Faz-se pertinente ressaltar que (Chaui *apud* Figueiredo 2004 p. 28):

(...) não se ensina o outro a nadar, na areia, fazendo-o imitar seus próprios gestos soltos no vazio. Lança-se n'água com o outro para que aprenda a nadar lutando contra as ondas, fazendo seu corpo coexistir com o corpo ondulante das águas que o repelem e o acolhem, descobrindo que a luta e o diálogo não se travam com o professor, mas com a água”.

Essa experiência de interação com o meio é enriquecedora, particularmente em se tratando de aprendizes jovens. É nessa idade que estão construindo seu desenvolvimento social e começando a criar seus conceitos de reflexões e inquietações. É por meio desse viés que se apresenta o papel do professor como colaborador no processo, não só como o centro do conhecimento, porém como mediador, influenciando na autonomia do grupo e de cada indivíduo que nele está inserido.

A correção e a crença dos professores

Segundo Barcelos (2001, p. 73), as crenças são opiniões e ideias que os aprendizes e professores têm a respeito do processo de ensino e aprendizagem de línguas, construídas através das interações sociais resultadas da participação dos seres humanos durante toda sua vida. Pensando por esse viés, as crenças são percebidas como um construto dinâmico, que pode ser modificado, pois é embasado em experiências individuais, sendo resultados das relações socioculturais em constante transformação. Para Barcelos (2006, p. 18), as crenças são definidas como:

(...) uma forma de pensamento, com construção da realidade, maneiras de ver e perceber o mundo e seus fenômenos, co-construídas em nossas experiências e resultantes de um processo interativo de interpretação e (re)significação.

Barcelos discute o fato de que pensar sobre crenças influencia de forma direta ou indireta o modo de agir dos seres humanos. Quando se pensa em ambiente escolar e mais

precisamente em salas de LE, as crenças dos professores exercem forte influência sobre a prática de ensino, na maneira como ele realiza a correção, tornando-a mais eficiente, sendo que os aprendizes também possuem crenças que podem intervir no sucesso ou não do ensino aprendido.

Na verdade, existem muitas concepções relacionadas ao modo de pensar e agir das pessoas cotidianamente, sendo assim cada qual possui sua própria definição para erro e para sua prolongação dentro do ensino aprendizagem de línguas. Alguns estudos evidenciam a crença de que os erros não são vistos como positivos, já que o professor não utiliza os erros dos aprendizes como suporte para a elaboração de estratégias efetivas à aprendizagem. Também existe a crença de que os professores devem fornecer o modelo correto para a eficácia do aprendiz, que deve fazê-lo a partir dos erros dos alunos, porém essa ação não deve causar constrangimento nos aprendizes.

Outros grupos acreditam que, para facilitar a aprendizagem, é necessário fornecer uma forma padronizada ao aprendiz ou então repetir os modelos ditos corretos. O importante nesse sentido é destacar que as experiências dos professores influenciam em sua prática cotidiana, suas crenças definem o seu papel como educador e apontam para a importância de fornecer subsídios para pensar, refletir, discutir e questionar os erros e correções dentro de sala de aula.

Figueiredo (2015) ressalta que, na maioria das vezes, os aprendizes não ficam constrangidos ao falarem de seus erros e que, quanto mais cedo uma crença for incorporada ao indivíduo, é mais difícil de alterá-la, e é certo que crenças recém-adquiridas são sensíveis a mudanças. É importante refletir que a crença de que errar é ruim dificulta entender que o erro pode levar ao crescimento, e de que a correção individual pode ser melhor sucedida, por aceitar que o aprendiz repense sua própria produção. Nesse sentido, é necessário que se estabeleçam relações entre os diferentes tipos de crenças referentes aos erros no ensino aprendizagem de línguas, pois, para Barcelos (2004), as falas são contextuais e devem ser inferidas de maneira que o *feedback* corretivo atue como recurso significativo para contextos específicos de ensino aprendizagem de idiomas.

De acordo com a teoria sociocultural, a construção do conhecimento está embasada em experiências criadas por meio dos processos interativos. Nesse sentido, repensar as origens culturais e linguísticas, assim como tudo que foi apreendido (conhecimento de mundo) pelo aprendiz, deve ser levado em consideração, propondo aos alunos partilhas e negociações, essas ações potencializam as estratégias dos educadores, transformando-as em instrumentos de aplicação para a resolução de tarefas entre os pares.

Autores como Figueiredo (2006) ressaltam que a ideia de erro está, muitas vezes, relacionada ao modo de agir dos aprendizes em sua vida cotidiana, uma vez que eles possuem suas próprias definições sobre erros e o ensino aprendizagem de línguas. Para ilustrar a relação entre o *feedback* e as crenças, foram observadas aulas de língua inglesa juntamente com a postura dos aprendizes e educadores que agem nelas.

A proposta de observação se deu desta forma, pois se objetivou compreender de que maneira as crenças influenciam em sua postura enquanto educador, bem como no processo de ensino aprendizagem. Nesse sentido, procurou-se também verificar se as formas de correção empregadas nas aulas vão ao encontro das expectativas dos aprendizes.

Para tanto, a pesquisadora conduziu todo o processo por meio de entrevistas, questionários, observações na escola campo e estudo das teorias que envolvem o tema em questão, com base em uma análise considerada qualitativa.

Mediante a pesquisa, observou-se que os professores pesquisados relatam que as crenças sobre erros não são vistas positivamente, que o educador não utiliza os erros dos aprendizes como suporte para a (re)elaboração de estratégias tidas como fundamentais ao processo de ensino aprendizagem. Foi observado também que os professores acreditam que um modelo eficaz para as correções se faz necessário, sendo assim não se pode fazê-lo de forma a constranger o aprendiz.

De maneira ampla, observou-se que os aprendizes ficam constrangidos ao falarem de seus erros e que, quanto mais cedo uma crença é incorporada ao sistema de crenças do indivíduo, é mais difícil alterá-la. Para Barcelos (2004), esse tipo de estudo sugere que as crenças são contextuais e que, para poder pesquisá-las, devem ser inferidas de alguma maneira, levando-se em conta as afirmações, intenções e atitudes dos que estão sendo pesquisados.

CONCLUSÃO

Pensando em todos os aspectos que envolvem as crenças sobre os erros e o *feedback* corretivo usados nas aulas de Língua Estrangeira, este artigo trouxe algumas reflexões sobre as crenças dos professores a respeito das práticas de correção praticadas em sala de aula, tendo como suporte os diferentes olhares de estudos que discutem essa temática.

Mesmo não sendo o que geralmente se encontra quando se pesquisa sobre *feedback* corretivo e crenças, os professores entrevistados mostraram uma visão mais contemporânea

sobre os erros em sua própria formação, em suas experiências consideradas positivas e negativas quando eles eram os aprendizes de língua inglesa.

É importante observar que os professores, talvez por uma formação mais atualizada e pelo constante contato com as teorias que envolvem os estudos nessa área, apresentam um olhar positivo sobre o ato de errar, e consideram o *feedback* como uma estratégia facilitadora para a aprendizagem de uma língua estrangeira.

Segundo os estudos, é importante os professores agirem de acordo com as crenças, priorizando o processo de interação entre docentes e aprendizes, apoiando as iniciativas colaborativas e interacionistas de construção de conhecimento, estabelecendo um conjunto em sala de aula, pois o *feedback* corretivo é considerado por muitos educadores, assim como a teoria sociocultural de Vigotsky, como uma atividade social que envolve ações conjuntas de professores e aprendizes entre si, sendo trocas significativas de conhecimentos entre os envolvidos no processo interacionista.

Para tanto, por meio do estudo realizado para a escrita desse artigo, observou-se que as crenças exercem forte influência no *feedback* corretivo e, conseqüentemente, no processo de ensino aprendizagem de línguas, pois atua diretamente na motivação, ação e nas estratégias utilizadas pelo aprendiz e professor na interação em sala de aula. Para Barcelos (2011), o professor pode fazer o uso de estratégias mais implícitas de correção, como indicar que há um erro na fala do aprendiz e esperar que o aluno faça a correção. Caso não percebida a indicação para efetuar a correção, o professor pode adotar outros tipos de estratégias, como realizar correções diretas ou pedir a reformulação das ideias, ou direcionar o aprendiz para o processo corretivo, dando pistas ou fazendo intervenções (LANTOLF, 1994).

O ponto fundamental para a mudança das crenças é trazê-las para o nível da consciência, para assim poder avaliá-las e, se necessário, redimensioná-las. Diante do fato de elas serem elaboradas a partir de um contexto sociocultural, esse processo de modificação também poderá ser mais eficaz, se realizado coletivamente, mediante os questionamentos, pois as crenças são imunes a dúvidas e desequilíbrios.

Nesse sentido, é preciso evidenciar a importância de relacionar os princípios afetivos, as crenças, os fatores colaborativos, a teoria sociocultural e o *feedback* corretivo, com a participação significativa de troca de conhecimentos entre professores e aprendizes, com o intuito de mostrar que, para aprender uma língua estrangeira, é necessária toda a estruturação de um contexto, pois, segundo Swain (1998), o aprendizado é situado em contextos sociais e dialógicos, e a aprendizagem ocorre na integração entre os interessados no processo, em torno da correção como estratégia para aquisição de resultados positivos.

Quando afirmo a importância de um trabalho profissional diferente, que torne a práxis pedagógica do professor mais significativa para ele e para os aprendizes, não desconsidero que esse processo é doloroso, permeado por dúvidas, medos e conflitos. Em vista desse processo, para tentar mudar esse paradigma, temos que focalizar não somente no professor, e sim, é necessário se atentar para o amplo contexto social que cristaliza um entendimento da profissão docente, que tanto influencia como é influenciada pelas convicções sociais.

REFERÊNCIAS

- BAKHTIN, M. **Marxismo e Filosofia da Linguagem**. São Paulo: Hucitec, 1992.
- BARCELOS, A. M. S. Narrativas, crenças e experiências de aprender inglês. **Linguagem e Ensino**, v. 9, n. 2, p.145-175, jul./dez., 2006.
- CAMPOS, D. S. **Psicologia da aprendizagem**. 22. ed. Rio de Janeiro: Vozes, 1991.
- FIGUEIREDO, F. J. Q. A aprendizagem colaborativa: foco no processo de correção dialogada. In: LEFFA, V. J. (Org.). **Interação na aprendizagem de línguas**. Pelotas: Educat, 2003. p. 127-157.
- _____, F. J. Q. **Aprendendo com os erros: uma perspectiva comunicativa de ensino de língua**. Goiânia: EDUFG, 2004.
- _____, F. J. Q. **Aprendendo com os erros: uma perspectiva comunicativa de ensino de língua**. Goiânia: EDUFG, 2015.
- _____, F. J. Q. **Correção com os pares: os efeitos do processo da correção dialogada na aprendizagem da escrita em língua inglesa**. Tese (Doutorado em Letras) – Faculdade de Letras, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2001.
- JOHNSON, K. E.; GOLONBECK, P.R. **Research on second language teacher education a sociocultural perspective in professional development**. New York; Routledge, 2011.
- LANTOLF, J.P. **Sociocultural theory and second language learning: state of art Student in Second Language Aquisition**. n.28, p.67-109, 2006.
- LEFFA, V. J. **Língua Estrangeira hegemônica e solidariedade internacional**, in: KARWOSKI, A. M., Boni, V. de F. C. V. (orgs.). **Tendências contemporâneas no ensino de inglês**. União da Vitória: Kaygangue, p. 10-25.
- LIMA, M. S. Tarefa colaborativa em língua estrangeira: negociação, correção e aprendizagem. In ROTTAVA, L.; SANTOS, S.S. (Org.). **Ensino e aprendizagem de línguas: Língua Estrangeira**. Ijuí: UNIJUÍ, 2006, p. 65-80.

McLAUGHLIN, B. **Theories of second-language learning**. New York: Edward Arnold, 1987.

PAIVA, V. L. M. O. *Aquisição de segunda língua*. São Paulo: Parábola, 2014.

SCHUMANN, J. H. Social distance as a factor in second language acquisition. **Language Learning**, v. 26. p. 135-143, 1976.

SWAIN, M. Interaction in second language learning. **The modern language journal**. v. 82, n.3, p.320-337, 1998.

_____,M.; KINNEAR, P.; STEINMAN, L. **Sociocultural theory in second language education: an introduction through narratives**. New York: MM Textbooks, 1998.

TAYLOR, B. F. Toward a Theory of Language aquisition. **Language Learning**, v. 24, p. 23-35, 1974.

VIGOTSKY, L.S. **A formação da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores**. São Paulo: Martins Fontes, 2008.

