

8 Considerações finais

Esta pesquisa foi projetada no intuito de se investigar o papel da L1 no desenvolvimento da escrita em L2 de um grupo de aprendizes. Para tanto, quatro momentos de aferição de dados foram desenvolvidos: observação em sala de aula, questionários, entrevistas e protocolos retrospectivos. A análise dos resultados nos permite ensaiar algumas respostas a perguntas feitas na revisão de literatura desta dissertação. Para tanto, discutiremos a relação da L1 com a metacognição, sua relação com o processo de aquisição de segunda língua e sua relação com aspectos sociais. Além disso, apresentarei implicações e aplicações pedagógicas decorrentes da pesquisa. Por último, exporei um relato de minha experiência pedagógica, na tentativa de conciliar a discussão teórica com a prática.

8.1 L1 e sua relação com a metacognição

Aliando as ações e as crenças dos aprendizes, tenho por conclusão mais geral da pesquisa que a L1 participa no desenvolvimento da escrita em L2 no domínio metacognitivo, minha hipótese de trabalho. Primeiro, porque a L1 atua estrategicamente, o que a insere na função de monitoramento da metacognição. Essa atuação estratégica é consoante aos autores usados como aporte teórico neste trabalho (Baker e Brown, 1984; Victori, 1999). O conhecimento estratégico em Victori encontra-se intimamente associado aos estágios de escritura aqui também delineados (Wen e Wang, 2002; Grabe e Kaplan, 1996), o que nos leva a corroborar a idéia de que a escritura é uma atividade de solução de problemas, como propõem Grabe e Kaplan (1996). Os mecanismos regulatórios de Baker e Brown também são possivelmente usados no momento da escritura. Contudo, apenas um deles apareceu em minha análise: o mecanismo de checagem, que chamei de L1 como base de consulta. As evidências da atuação estratégica da L1 corroboram a literatura prévia (Thompson e Upton 2001, Edelski, 1992 e Carson e

Kuehn 1992) e a hipótese 2 do capítulo 2 : A L1 participa na mente do aprendiz como estratégia de aprendizagem e base de recursos prévios.

Além disso, os dados atestam ainda a atuação metacognitiva pelo aspecto “conhecimento do conhecimento” de Baker e Brown (1984), porque a L1 apareceu nas categorias que chamei de metalinguagem, quando se falava da escritura ou do ensino da escritura em L2, e nas categorias de conhecimento sobre si mesmo, terceiro componente da metacognição para Victori (1999). Como as crenças obtidas neste trabalho originaram-se dessas categorias, adoto a visão de que as próprias crenças atuam no nível metacognitivo. Essa visão é corroborada não somente pela participação das crenças no viés metacognitivo ‘conhecimento do conhecimento’, mas também no viés ‘monitoramento’, já que parecem orientar as ações destes alunos, nos seus momentos de escritura, e as práticas pedagógicas da sala de aula. Os autores que abraçam essa abordagem metacognitiva para o entendimento de crenças (c.f. Barcelos, 2003), no entanto, enxergam-nas como estáveis, ao contrário do que acredito estar presente nas minhas observações.

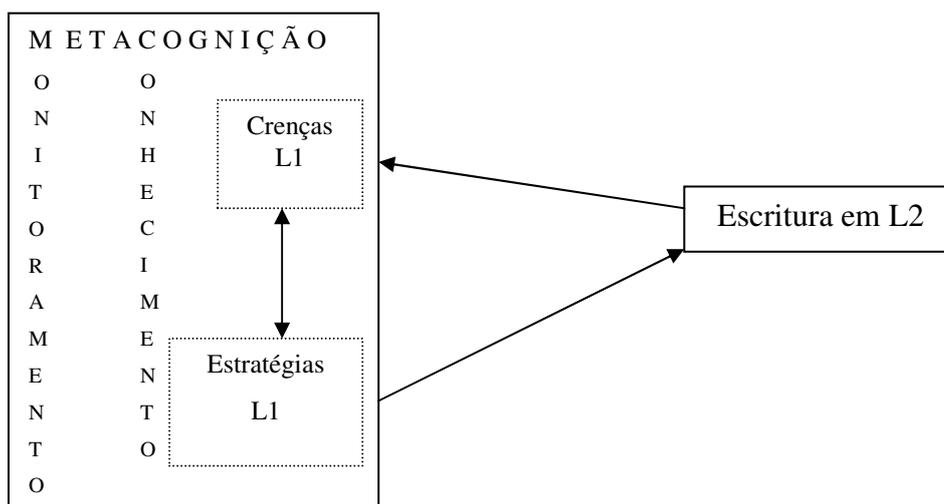
Diferentemente, minha análise aponta para a fragilidade das crenças a respeito da escrita e da instrução em L2. As metáforas encontradas foram uma forma de representação do paradoxo ausência/presença da L1 na instrução em L2: ora construiu-se uma crença de banimento, ora de necessidade do uso de L1. Crenças conflitantes também foram construídas em relação à escritura em L2, marcada pela dificuldade para estes aprendizes. Ora a L1 traz segurança (metáfora da língua mãe), ora traz insegurança (transferência de dificuldade). A cena 20 ilustra um momento de tensão, quando a questão presença/ausência vem à tona devido à interferência de minha pesquisa no contexto analisado. A interferência do observador é, para a antropologia, inevitável e constitui, ao invés de um problema, valiosa fonte de inferências sobre o grupo pesquisado. A resposta do grupo observado à presença do pesquisador pode ser um índice de sua identidade (Coelho, 2005).

A natureza conflitante e instável das crenças leva-me a concordar com aqueles que adotam uma abordagem discursiva para o estudo das crenças (Barcelos, Kalaja, Hosenfeld, Kramsch, Gaies e Sakui, 2003). Para estes pesquisadores, as crenças são construídas contextualmente e, portanto, são maleáveis a qualquer tentativa de mudança. Essa premissa é a que abraço nesta pesquisa, sem abandonar a hipótese de que as crenças atuam metacognitivamente

na aprendizagem, já que conjugam monitoramento das práticas de ensino/aprendizagem e conhecimento do conhecimento necessário para a aprendizagem.

Em suma, admitir que a L1 opera no domínio metacognitivo talvez seja a única forma de dar uniformidade a uma atuação multifacetada da L1 e, de certa forma, de dar conta da interseção dessas múltiplas facetas. Simplificando, somente se admitirmos que a L1 funciona metacognitivamente no desenvolvimento da escrita em L2 é que poderemos admitir que o processo de escritura é estratégico e orientado por crenças e que as crenças são estratégias em potencial e maleáveis, à medida que monitoram a escritura e que são construídas, por sua vez, a partir da experiência com a escritura (Figura 6).

Figura 1: Representação da atuação metacognitiva da L1 na escritura em L2



A Figura 6 ilustra a atuação estratégica da L1 no processo de escritura em L2. As crenças são formadas a partir da experiência vivida no engajamento da atividade de escritura em si, a qual, por retroalimentação, forma mais crenças ou consolida as pré-existentes, que guiarão outras experiências de escritura em L2, de forma tão interrelacionada que fica difícil dissociar ação de crença como sugere Barcelos (2003). As crenças formadas com a participação de L1, por sua vez, geram estratégias, se a presença da L1 for percebida como positiva pelo aprendiz. Por exemplo, para aqueles que acham que devem “pensar em inglês”, a L1 não é ativada para a escrita livre ou a confecção de um rascunho. Já para aqueles que acreditam que a L1 é a língua que mais lhes garante autonomia e rapidez de

processamento, como Rosa nesta pesquisa, a L1 será usada em vários momentos, inclusive na confecção de rascunho. Apesar de trabalhos futuros serem necessários para concluirmos qual uso estratégico da L1 poderia gerar sucesso, já temos pesquisas que apontam que o uso da L1 para a organização prévia de idéias parece ser vantajoso (Salies, 1995 a e b). Isso porque a L1 permite geração de idéias sem restrição de memória e porque é a língua de atuação predominante na memória de longo prazo no que diz respeito ao conhecimento de mundo e ao conhecimento retórico (c.f. figura 2, modelo de escritura em L2 de Wen e Wang, 2002).

Por possibilitarem a execução de duas das funções da metacognição, monitoramento e conhecimento do conhecimento (Baker e Brown (1984), representei as crenças e as estratégias constituídas pela L1 na Figura 6 dentro do domínio da metacognição. Esse domínio, segundo a literatura revista (Kato, 1993), atua de forma mais especializada no processamento da escritura em L2, isto é, tem uma atuação menos automática e hierarquicamente superior no processamento. Logo, o indivíduo não lida com o processo de escritura em L2 da mesma forma que o faz com a escritura em L1, ecoando Wen e Wang: “Uma diferença importante entre os processos de escritura em L1 e em L2 é que os escritores em L2 têm mais do que uma língua a sua disposição; isto é, eles podem usar ambas L1 e L2 para operações cognitivas, ao redigirem na L2” (2002, p. 225).¹

8.2

L1 e sua relação com a ASL

Além da atuação no domínio metacognitivo, os resultados desta pesquisa corroboram as pesquisas prévias sobre ASL (c.f. capítulo 2). A aparição ou uso da L1 é, antes de tudo, representativo do aspecto econômico da ASL, porque funciona como recurso já existente, que é sistematicamente reaproveitado para a construção da IL.

Outro aspecto é a sistematicidade da ASL. O uso da L1 é sistemático, porque só ocorre para a resolução de problemas, ou quando os aprendizes

acreditam que seu uso é proveitoso (como sugere Kellerman, 1983, apud Grabe e Kaplan, 1996), ainda que estes participantes pareçam não saber o quanto usam a L1. O léxico de estranhamento (“esquisito”, “estranho”) para avaliações de estruturas em L2 pode ser a aplicação da hipótese de *teachability*, considerando que estes alunos estejam identificando estruturas que ainda não estão preparados para adquirir na sua IL, e que possivelmente avaliam em comparação com a L1, seu recurso prévio.

Por último, a criatividade do processo de ASL. O uso da L1 parece permitir que o aprendiz vá além do input, porque esse gera hipóteses, as quais ensaia constantemente ao lidar com a L2. Essas considerações emergiram do uso da L1 em sala na resolução de problemas de compreensão lexical e sintática e no momento particular de escritura dos aprendizes.

8.3

L1 e sua relação com os aspectos sociais

Extrapolando o aspecto cognitivo e entrando no aspecto social, observou-se a atuação da L1 na interação colaborativa em sala de aula (replicando Silva, 2003) e na construção de crenças, consideradas construtos sociais pela presente autora e por outros (Barcelos, Kalaja, Hosenfeld, Kramsch, 2003). Na verdade, a atuação da L1 verificada unificou ambos aspectos, social e cognitivo, levando-me a abraçar uma visão sociocognitiva de aquisição de segunda língua.

Os resultados da pesquisa sinalizam que a L1 parece mediar socialmente o desenvolvimento da escritura em L2 e atuar nesse processo metacognitivamente, de forma estratégica.

8.4

Implicações

Se retomarmos os modelos de escritura apresentados neste trabalho parece evidente que é preciso ampliar o modelo puramente cognitivo de Wen e Wang (2002) com aspectos de ordem social para representar mais holisticamente a atuação de L1 no processo de escritura de L2. Também seria interessante que

¹ One important difference between L1 and L2 writing processes is that L2 writers have more than one language at their disposal; that is, they may use both L1 and L2 for cognitive

houvesse uma representação do domínio metacognitivo interagindo com todos os outros componentes de processamento, como fazem Grabe e Kaplan (1996, c.f. figura 1), ainda que o façam como modelo de escritura da L1. Nesse domínio metacognitivo, a L1 atuaria na forma de estratégia ou na forma de crença, como proponho na Figura 6, havendo entre as duas íntima interação. Usando a categorização de Wen e Wang, esse domínio seria dominado pela L1 (*L1 dominant*), porque ela se sobrepõe a L2, possibilitando a concretização do que Kato (1993) teoriza: as estratégias metacognitivas surgem quando as de nível cognitivo já são automáticas.

Por outro lado, os resultados de Wen e Wang (2002) foram replicados aqui, porque a L1 predomina nos momentos do processamento de escritura que não o da geração de *output*. Apesar de não predominar na geração do texto para a maioria dos aprendizes desta pesquisa, ela atua recursivamente, à medida que revisam seus textos e deixam palavras em português para depois passarem para o inglês.

8.5 Aplicações pedagógicas

Desse panorama de atuação da L1 no desenvolvimento da escritura em L2, vislumbro duas aplicações pedagógicas possíveis. A primeira é o aproveitamento da L1 na instrução em L2 para a potencialização de uma atitude mais estratégica e autônoma do aprendiz. Como observado, os aprendizes já lançam mão deste recurso rico para a aprendizagem e escritura, logo, seria interessante aproveitar isso e guiá-los a um uso com mais propriedade e acerto. Esta é a conclusão a que Saliés (1995 a e b) também chega em relação ao papel de L1: “Uma metodologia que leva em consideração o papel que a L1 desempenha nos processos em L2 refletiria melhor os resultados deste e de outros estudos, tirando lucro de um recurso que os aprendizes trazem para o contexto de aprendizagem de segunda língua” (p. 61).² Igualmente, os estudos de retórica contrastiva apontam para o uso estratégico da L1 na aprendizagem de escrita em L2, à medida que a comparação entre as línguas de aspectos não apenas lingüísticos instrumentaliza o escritor com

operations when they are composing in the L2.

² “A methodology that takes into consideration the role that L1 plays in L2 processes would better reflect the results of this and other studies, capitalizing on a resource students bring to the SL learning context.”

recursos que permitem a execução da atividade de escritura com mais propriedade em ambas as línguas.

O uso estratégico parece estar intimamente ligado às crenças, conforme as observações neste trabalho. A idéia de que as crenças fomentam ou desestimulam o uso de estratégias já existe na literatura. Barcelos (2003) afirma que a abordagem metacognitiva tem por motivação a aprendizagem autônoma e estratégica; a teoria subjacente é que as crenças podem levar o aprendiz a tomar estratégias mais ou menos sucedidas de acordo com suas crenças. Mori (1999) também conclui pela relação de algumas crenças com o sucesso do aprendiz, apresentando resultados estatisticamente significativos dessa relação. O autor observa que os aprendizes que crêem que o conhecimento tem uma estrutura simples, mais provavelmente procuram respostas não-ambíguas na aprendizagem; ainda, aqueles que acreditam que suas habilidades estão sob seu controle e sujeitas à melhora, têm mais chances de obter mais proficiência. De forma geral, o autor conclui que “alunos mal-sucedidos não crêem que podem conseguir, logo não possuem confiança em suas próprias habilidades”(Mori, 1999 pg. 408).³ Da mesma forma, comportam-se os aprendizes neste trabalho: não acreditam em suas habilidades, pavimentam a trajetória de sua aprendizagem pela dificuldade. A interação estratégia/crença é tão intrincada que as partes do todo se confundem, fato tentativamente representado pela bidirecionalidade das setas na Figura 6. Mori ilustra esse intrincamento da seguinte forma: “as crenças são em parte uma função da experiência e aprendizagem, sugerindo que a natureza da experiência da aprendizagem poderia afetar a formulação das crenças dos aprendizes” (1999 pg. 410).⁴

Portanto, uma prática pedagógica preocupada com as crenças que emergem em sala de aula representa a possibilidade de se mudar uma trajetória angustiante e pouco estratégica em direção a uma aprendizagem autônoma. Talvez o educador necessite ouvir aos alunos e moldar suas percepções de forma proveitosa. Afinal, vimos que as crenças não são inflexíveis, ao contrário podem ser suscetíveis à transformação, desde que haja um trabalho intenso em cima delas. A respeito,

³ “...unsuccessful students lack a sense of achievement and thus lack a confidence in their own ability.”

⁴ “...beliefs are in part a function of experience and learning suggesting that the nature of learning experience could affect the formulation of student beliefs.”

Mori concorda: “os professores deveriam ouvir o que os alunos dizem e refletir sobre seu ensino e práticas de avaliação, à luz do fato de que a percepção do aluno afeta a natureza da aprendizagem de língua (1999, pg. 408).”⁵ Em relação ao uso da L1 ou às crenças referentes à L1, ao invés de se cultivar o banimento, deveríamos tirar proveito da língua materna como recurso (Saliés, 1995 a e b).

Uma forma de trabalho com crenças poderia ser o diálogo reflexivo em sala de aula ou a oficialização dessas percepções por meio de um diário de progresso, mantido pelos aprendizes. Essa proposta é o que Walsh (2003) chama de *profiling*. A autora propõe a troca constante de percepções através de um diário que registre não só os avanços do aprendiz em relação à língua, mas também tudo o que percebe e acredita sobre o curso, as aulas, a interação com o professor e com os colegas. Com este registro periódico, conferido pelo professor, a possibilidade de avaliação formativa é viabilizada, assim como a intervenção do professor em percepções negativas dos aprendizes quanto ao seu percurso de aprendizagem.

Em suma, a aplicação geral deste trabalho é uma prática pedagógica que propicie uma aprendizagem autônoma tanto pelo trabalho reflexivo com as crenças, quanto pela fomentação do uso de estratégias, sendo essas duas vias inseparáveis. Especificamente a respeito da L1 no desenvolvimento da escritura em L2, a autonomia poderia ser conseguida pelo aproveitamento estratégico desse recurso, associado à construção da crença de que a língua materna não funciona como interferência, mas como ferramenta de auxílio para o processo de escritura, desde que usada com propriedade.

8.6

Como os resultados desta pesquisa influenciaram minha prática pedagógica: um relato

Do momento em que a coleta de dados iniciou, até o momento de escritura deste trabalho, tive a oportunidade de ministrar o curso de português, que inspirou este trabalho, por mais três vezes. À medida que fui delineando minhas conclusões, fui tentando aplicá-las em minha experiência pedagógica.

⁵ “...teachers should listen to what students say in class and reflect on their teaching and assessment practices, in light of the implication that student perception affects the nature of language learning.”

A primeira conclusão mais aparente oriunda dos dados foi a da participação freqüente da L1 na aprendizagem destes alunos, ainda que não percebessem o quanto usavam a língua materna. A naturalidade com que usavam a L1 corroborou a hipótese de que ela era recurso ativo na construção da IL. No entanto, como os alunos não tinham controle desse fato, essa participação era por vezes danosa para eles. Como estudado no capítulo 2, sabemos que a transferência acontece de todas as formas, para sucesso ou insucesso da tarefa. Trata-se da premissa *transference to nowhere* de Kellerman (1983, apud Grabe e Kaplan, 1996). Foi com base nessa observação que procurei refletir sobre a relevância de um curso de português em escrita acadêmica como pré-requisito de um módulo de inglês. Então, procurei maneiras de fomentar um uso estratégico da L1 no processo de escritura.

Para este intento, além de manter constante diálogo entre a L1 e a L2, mostrando semelhanças e diferenças, incluí uma última aula (das oito que havia) apenas para trabalharmos com a comparação explícita entre as línguas. Incluí muitas informações oriundas de estudos de retórica contrastiva (Tatcher, 2002 e Saliés, 2004), as quais foram expostas com exemplos de textos parecidos com os originais dos autores. Fiz a comparação de dois textos de sentidos semelhantes, um em português e outro em inglês, respeitando as diferenças retóricas em análise, por exemplo:

Tabela 9: Atividades em retórica contrastiva

Texto em português (escrita elaborada)	Texto em inglês (escrita analítica)
Um empregador não pode demitir ou dispensar qualquer empregado durante o período de apresentação do projeto de contrato e até o seu processamento final; se ele o fizer, ele deve pagar uma indenização equivalente a 12 meses de salário.	If an employer dismisses any worker while the contract is under discussion, he must pay an indemnity equivalent to 12 months salary.

Neste exemplo, inspirado em Tatcher (2002), analisávamos o quanto o português tende a uma escrita elaborada, o que se vê com a retomada do referente “empregador” por “se ele o fizer”, enquanto que no inglês as idéias são diretamente encadeadas pela condicional, que veicula relação de causa e efeito: “se”, “então”.

Não apenas lançávamos mão da retórica contrastiva, mas também de diferenças das línguas no que se refere a processamento (Salies, 2004). Demonstrávamos, por exemplo, que a coesão em inglês é garantida muitas vezes

pela repetição lexical, enquanto que em português pela morfologia. Para isso, trabalhei com um trecho de uma introdução de um artigo em inglês, destacando o número de vezes em que as palavras eram repetidas para o estabelecimento da coesão (em negrito):

Frequencies of vibration are useful information for **bridges**, as they relate closely to the stiffness of the **bridge**. In some applications, **the bridge frequencies of vibration**, especially of the fundamental mode, have been used as an index of structural integrity or health condition [1–3]. It is well known that a drop in **the frequency of vibration** implies a deterioration in the stiffness of the **bridge**, whether it be caused by damage or failure in any component, joint, or support of the **bridge**, or by a loss in tendon or cable forces, depending on the type of **bridges** considered. (Yang e Lin, 2005 p. 1865)

Outra forma que encontrei para manter o diálogo entre as línguas constante foi o uso, indiscriminado, de textos em português ou inglês para trabalhar aspectos da estrutura acadêmica de artigos científicos. Ou seja, intencionalmente fazia com que os alunos percebessem que a estrutura retórica desse gênero era comum para as duas línguas, logo, dominá-la em português possibilitaria, em parte, o sucesso da escritura no inglês. Além de aspectos retóricos e de processamento, também trabalhávamos com aspectos lingüísticos, selecionando aqueles que os alunos mais transferem da L1 erradamente, por exemplo: a ausência do sujeito em português; a presença do ‘que’ em oposição à ausência do *that* em inglês; e a pós-modificação do substantivo em oposição à pré-modificação do substantivo.

Os alunos não tiveram apenas uma aula expositiva, ao contrário, puderam fazer traduções e versões de alguns trechos de textos. Para as versões, coletei trechos dos textos que produziram em português durante o curso. Para as traduções, usei os textos em inglês que já havíamos exaustivamente trabalhado como o de Yang e Lin, 2005. Para minha surpresa, alguns alunos já conseguiram aplicar adaptações retóricas, quais sejam, de que em inglês se escreve com uma linguagem mais generalizante e em português com uma linguagem mais particularista. Isto foi o que constatei ao verificar, nas versões de um aluno de seu próprio texto, a eliminação de artigos e pluralização de substantivos, representando o generalismo do inglês. Em geral, os alunos restringem-se às diferenças lingüísticas. Esse fato me fez refletir sobre a benesse que mais de uma aula como esta promoveria. Confirmando minha reflexão, no fim do curso, mais de um aluno sugeriu que mais aulas como essa fossem dadas.

Embora não fosse nosso objetivo, também verifiquei que os dois módulos investigados, o de inglês e o de português, não ensinavam processo de escritura, embora essa fosse a proposta, como indicado no capítulo 7. A partir daí, reavaliei o curso que ministrei a fim de começar a ensinar processo de escritura. Minha conclusão foi que o curso de português, ainda que por uma abordagem discursiva, igualmente ensinava aspectos lingüísticos, mesmo que fizesse com que os alunos escrevessem textos em casa. Na verdade, não estava ensinando-os a escrever.

Para confeccionar o curso de maneira que os aprendizes aprendessem a escrever, considerei relevantes os seguintes aspectos: que percebessem a ligação entre a leitura e a escrita; que refletissem sobre seus processos de escritura; que tivessem consciência da estrutura retórica típica de alguns gêneros acadêmicos, inclusive produzindo textos neste gênero; e que atentassem para detalhes da construção dos textos, como tematização, coesão e coerência e ordenação de informação (Tabela 10).

O resultado deste novo curso foi que nenhum aluno passou pelo curso sem produzir textos, todos acadêmicos, construídos a partir da realidade deles. Trabalhando com questões além das gramaticais, pude trabalhar com problemas que extrapolassem o âmbito da língua, garantindo o diálogo com o módulo de inglês. Aprimorando a redação em suas línguas maternas, há mais chance de que escrevam bem em inglês, mesmo porque sabemos, a partir de literatura prévia e das conclusões deste trabalho, que as características redacionais do aprendiz tendem a ser transferidas da L1 para a L2. Se o aprendiz escreve já com estes problemas extralingüísticos sanados, assim o fará na L2.

Procurei também construir um espaço de crenças que valorizasse a L1 como fonte de comparação produtiva. Na última aula, por exemplo, conversamos sobre as diferenças retóricas das línguas, respeitando as diferenças culturais e demonstrando objetivamente as compensações em ambas as línguas para a garantia de um processamento cognitivo mais facilitado. Procurei desconstruir a crença de que o inglês é uma língua mais pobre, informando-os do grande inventário de vocabulário dessa língua e relatando a influência das várias línguas que o inglês sofreu na história.

De maneira geral, investi em um trabalho de conscientização das diferenças e semelhanças entre as línguas e propicieí práticas de escritura e leitura que colocassem essa teoria em prática.

Tabela 10: Planejamento do curso de português após reflexão crítica sobre os resultados

Aulas	Plano
1	Apresentação da estrutura do artigo de pesquisa (Swales, 1990) Escritura de uma introdução (modelo de Swales)
2	Apresentação de modelos de introdução em inglês e de um dos alunos Apresentação da divisão dos movimentos retóricos do artigo de pesquisa Divisão dos movimentos retóricos pelos alunos em introduções reais Revisão das questões gramaticais encontradas no texto deles (pontuação, crase e regência)
3	Artigo de pesquisa (continuação) Demonstração de conclusões reais Identificação pelos alunos dos movimentos retóricos das conclusões Transformação pelos alunos de fala autoritária para modesta nas conclusões, considerando público, propósito, escolha de palavras e modalizadores Questões gramaticais (continuação)
4	Apresentação da problemática com a escritura de títulos (Swales, 1990) Apresentação de um resumo para que os alunos propusessem um título Apresentação do uso de escolha lexical e ordenação de informação na confecção de títulos Retomada das introduções escritas por eles para a confecção de títulos Questões gramaticais (continuação)
5	Conversa sobre as estratégias deles de escritura Exposição de estratégias de escritura possíveis e aquelas usadas por escritores hábeis (Bereiter e Sacardamalia, 1987) Questões gramaticais (continuação)
6	Escritura de textos argumentativos (a partir de frases polêmicas sobre a ciência) Exposição e exercícios em textos reais sobre paragrafação, tematização, coesão e coerência
7	Apresentação e exercícios sobre unicidade de tópico e mecanismos para unicidade Identificação de movimentos retóricos de resumos Escritura de resumos (a partir dos textos deles ou da introdução/conclusão de outros)
8	Diferenças retóricas: Português e Inglês (Tatcher, 2002) Exercícios de tradução e versão Apresentação de aspectos gramaticais relevantes: passiva, pré-modificação vs. pós-modificação, omissão do <i>that</i> , presença do sujeito, gênero e número morfológicamente não-marcados, frases curtas e repetição lexical (Saliés, 2004)

Além disso, mantive diálogos constantes, embasada pelas pesquisas lingüísticas, inclusive essa dissertação, sobre o papel benéfico que a língua materna pode desempenhar na aprendizagem da segunda língua. A autoridade que a ciência me garantia, mesmo porque meu público era de cientistas, também me permitiu desconstruir preconceitos em relação a ambas as línguas, transformando opiniões em conhecimento (diferença proposta por van Dijk, c.f. capítulo 4). Em poucas palavras, aliei crenças e estratégias no trabalho de aproveitamento da L1 na aprendizagem de escritura em L2 destes aprendizes, em consonância com as conclusões desse trabalho.