

O papel da primeira língua no desenvolvimento da escritura em segunda língua: o caso das crenças¹

Bianca Walsh

A fim de discutir o lugar da primeira língua (L1) na instrução formal para escritura em segunda língua (L2), apresento uma investigação exploratória do papel da L1 nas crenças e ações de um grupo de doutorandos em áreas exatas, aprendendo inglês para escritura acadêmica. A análise é feita por meio de quatro ferramentas: observação participante, entrevistas, protocolos retrospectivos e questionários semi-estruturados.

In order to discuss the place of first language (L1) in the teaching of second language (L2) writing, I present an exploratory investigation about the role of L1 in a group of doctorate students' beliefs and actions, learning English for academic writing. Four methodological tools were used in the investigation: participant observation, interviews, retrospective verbal protocols and questionnaires with open-ended and closed questions.

Introdução

Podemos observar que há um número considerável de estudos a respeito do papel da L1 na aprendizagem de L2² (e.g. Upton e Thompson, 2001; Jarvis, 2001; Silva, 2003; Zuchelli, 2003). Esses estudos convergem para a definição de uma participação facilitadora da L1 cognitiva e socialmente. Especificamente, há estudos a respeito do papel da L1 desempenhado no processo de escritura³, o qual vai além de fonte de transferência (e.g. Salies, 1995; Wen e Wang, 2002; Glopper, Stevenson e van Gelderen, 2003). Igualmente, os estudos sobre escritura apontam para o caráter facilitativo da L1, por exemplo, na manipulação de idéias (Salies, 1995; Wen e Wang, 2002).

Em contrapartida, faltam pesquisas que relacionem a atuação real da L1 com as crenças que a sustentam. Ora investiga-se as percepções dos aprendizes, ora investiga-se suas ações. Considerando que a linguagem media a relação entre cognição e expressão social, acredito que, pela análise da linguagem, podemos esclarecer a interação das ações e

crenças no contexto de ensino-aprendizagem. Esta questão apresenta-se para nós, educadores de inglês como língua estrangeira, de maneira conflituosa. Saímos da academia, imbuídos de idéias afinadas com pesquisas que acreditam na benesse da língua materna, mas nos defrontamos, no exercício da profissão, com cursos de inglês (não são poucos) em que a L1 é considerada como ruído para a aprendizagem da L2.

Na tentativa de responder a esse problema pedagógico e de preencher a lacuna nas pesquisas sobre a L1, apresento uma investigação exploratória de uma sala de aula específica, conjugando o exame do que nela se fazia (ações), do que se pensava que se fazia (percepções) e do “não-dito” (crenças) em relação a L1.

Modelos Cognitivos Idealizados: o caso das crenças

A mente humana cria modelos cognitivos para interpretar a realidade que a cerca (Lakoff, 1987). Os Modelos Cognitivos Idealizados (MCIs) são o resultado da conjugação de experiências pessoais com experiência sociais (Lakoff, 1987). Segundo o autor, os MCIs são constituídos por estruturas proposicionais, esquemas imagéticos, projeções metafóricas e projeções metonímicas. Neste trabalho, considero que crenças são um tipo de MCI, baseada na convergência de uma definição de crenças de van Dijk (1996) com a constituição dos MCIs, proposta por Lakoff (1987). Dijk define as crenças como “blocos de construção de representações mentais, assim como unidades de pensamento e julgamento” e nos mostra que elas são representadas na forma de proposições, em uma espécie de língua cognitiva abstrata.

No ambiente de aprendizagem de segunda língua, as crenças que interagem com o processo de aprendizagem são, em geral, aquelas referentes à natureza da língua e da aprendizagem da língua (Barcelos, 2003 p. 8). Ainda de acordo com a autora, as crenças e as ações caminham juntas, de tal forma, que não seria possível seu descolamento. Neste ponto ela ecoa a filosofia de Dewey (1933, apud Barcelos, 2003), para quem “ação é proposital e intencional” (p.28). Em função dessa interação é que o método de investigação de crenças deveria ser projetado, como nos diz a autora: “...as crenças deveriam ser

inferidas não apenas do discurso dos aprendizes, mas também de suas intenções e ações” (2003, p. 28).¹

Tendo em vista que as ações em sala de aula se inter-relacionam com as crenças, podemos supor que as crenças sobre a língua e sobre a aprendizagem de língua determinarão atitudes mais ou menos bem-sucedidas na aprendizagem dessa língua. Essa visão de crenças é adotada em estudos de abordagem metacognitiva. Segundo Barcelos (2003), três são as abordagens de estudos de crenças: normativa, metacognitiva e contextual. As duas primeiras atribuem estabilidade ao sistema de crenças, e a última, instabilidade. Para este trabalho, proponho uma abordagem mista, já que acredito que as crenças atuam no monitoramento das ações (metacognitivamente), mas que também apresentam relativa estabilidade (contextualmente).

O papel das metáforas e esquemas imagéticos na constituição das crenças

O entendimento de metáfora que adoto neste trabalho é o proposto por Lakoff (1984) como o processo de projeção entre domínios que fazem parte da modelagem cognitiva. A projeção ocorre a partir de domínios-fonte, representativos do mundo físico, para domínios-alvo, representativos de modelos cognitivos. Para Holland e Quinn (1995), a metáfora propicia compreensão, porque possibilita um “pensamento por esquemas-imagéticos” (*image-schematic thought*). Em outras palavras, ao capturar propriedades e informações do mundo físico, a mente está capturando esquemas-imagéticos, que orientarão a representação do objeto. A projeção metafórica e os esquemas-imagéticos constituem, portanto, os MCIs que chamamos de crenças de ensino e aprendizagem neste trabalho.

As crenças de sala de aula emergem, de forma geral, no discurso de professores e aprendizes e, muitas vezes, especificamente, na forma de metáforas. Kramsch (2003) aventa, por exemplo, que as metáforas propiciam a veiculação de conceitos conflitantes, formadores das crenças. Um estudo que fez sobre as crenças de aprendizes de L2 demonstra o quanto as percepções deles sobre aprendizagem é paradoxal. Segundo a autora, a metáfora cria um espaço mental em que percepções aparentemente anuladoras são articuladas, o que dificilmente poderia ser feito sem este recurso.

¹ “...beliefs should be inferred not only from student’s statements, but also from their intentions and actions.”

Metacognição

O conceito de metacognição foi inicialmente proposto em psicologia desenvolvimental para fazer referência ao conhecimento e controle do próprio pensamento (Baker e Brown, 1984). Victori (1999), usando a definição de Flavell (1979), divide metacognição em três partes: conhecimento da pessoa (*person knowledge*), conhecimento sobre a tarefa (*task knowledge*) e conhecimento estratégico (*strategy knowledge*).

A primeira subdivisão, conhecimento da pessoa, diz respeito ao conhecimento sobre si mesmo ou sobre os outros como processadores da tarefa. Subdivide-se em: motivação, autoconceito e problemas de escrita. A motivação categoriza o interesse do escritor. O autoconceito agrupa a autoconcepção do escritor e o grau de confiança deste em relação a sua capacidade de escrita. A subcategoria problemas de escrita diz respeito aos problemas percebidos pelo escritor no processo de escrita.

A hipótese de trabalho que adotamos é que a L1 fomenta um salto cognitivo do nível automático para o nível regulador. A L1 é reaproveitada na mente do aprendiz, como base primária de conhecimento similar a atual (L2). Buscamos nossa hipótese nas pesquisas reportadas e em Giacobbe (1992) e Woodall (2002). Giacobbe (1992) diz que a L1 permite que o indivíduo interaja em L2, mesmo antes da transferência começar a ocorrer.

Uma definição de metacognição integrativa, como a proposta por Victori (1999), garantiria a atuação da L1 em vários níveis: conhecimento de pessoa, conhecimento de tarefa e conhecimento estratégico. Se a primeira língua está ativa para comparação e, possivelmente, transferência, a L1 atuaria também na construção de uma metalinguagem, quando se fala ou se pensa na escrita e no ensino em L2.

O estudo

Trata-se de um estudo de caso de um grupo de 10 doutorandos de áreas exatas em uma universidade pública federal, aprendendo inglês para escrita acadêmica. Esse curso foi dividido em dois módulos independentes: o de português (duração de 16 horas) e o de inglês (duração de 40 horas), que veio imediatamente após o primeiro.

Participantes

Participaram da pesquisa a pesquisadora, como professora de português e observadora participante; a professora de inglês; o diretor do curso, entrando na primeira aula para falar do curso; e os aprendizes.

O curso iniciou com dez alunos, mas depois de duas aulas havia apenas oito, porque Carlos e Waldo⁴ abandonaram o curso. Uma aluna (Joana) se ausentou por quase 2 meses. O perfil dos alunos é apresentado na Tabela 1. Seis disseram-se intermediários e três, de proficiências básicas. Apenas Carlos atribui o status de avançado para sua proficiência.

Tabela 1: Informação demográfica dos alunos.

Nome	Idade	Formação Profissional	Anos de estudo em inglês*	Proficiência atribuída*
Aldo	25 – 30	Doutorando em Engenharia Civil	2 anos	Básico
Carlos	25 – 30	Doutorando em Engenharia Civil	8 anos	Avançado
Helio	mais de 35	Doutorando em Planejamento Energético	6 a 9 meses	Intermediário
Joana	25 – 30	Doutoranda em Banco de Dados	2 anos e meio	Intermediário
Julia	25 – 30	Doutoranda em Geociências	7 anos	Intermediário
Lucia	31 – 35	Doutoranda em Engenharia Civil	3 anos	Intermediário
Nara	31 – 35	Doutoranda em Geotecnia Ambiental	5 anos	Intermediário
Rosa	25 – 30	Doutoranda em Engenharia Civil	5 meses	Básico
Vanda	25 – 30	Doutoranda em Engenharia Nuclear	2 anos	Básico
Waldo	25 – 30	Doutorando em Engenharia Civil	3 a 4 anos	Intermediário

*Os anos de estudo em inglês e a proficiência foram declarados pelos próprios alunos.

O diretor também é professor de inglês, mas nunca lecionou inglês para escrita acadêmica. Ele não é brasileiro, mas vive no Brasil há muitos anos e dirige esta cooperativa há quase vinte anos, como prestador de serviços para o público da universidade. Ele idealizou o curso da maneira descrita, porque diz acreditar que quem escreve bem em português, o fará em inglês.

A professora formou-se em inglês na UERJ e já vem trabalhando há uns dois anos com este curso. Tem uma experiência geral como professora de inglês de oito anos. Aprova a idéia do português como pré-requisito para seu curso, porque observou que os alunos que ela considera fracos na escritura em inglês, também o são em português.

Minha experiência é de cinco anos lecionando inglês. Com o português, esta é a primeira experiência mais sistemática e a primeira experiência de ensino de português para discurso acadêmico.

O curso

No módulo de português, foram trabalhadas morfologia, sintaxe, construção de texto e discursividade. Especificamente, trabalhamos modelos de resumo e artigo acadêmico (Swales, 1990). Os alunos deveriam fazer no mínimo quatro redações; suas reescrituras eram valorizadas, porque a nota incorria na versão final que apresentassem.

A professora do módulo de inglês começou com classes de palavras, trabalhando com as mais relevantes: pronomes, conjunções e artigos. Posteriormente, trabalhou com voz passiva; redundância; paralelismo; orações relativas; ligação de idéias e conectivos; erros comuns, como infinitivo dividido e concordância; pontuação; paráfrase e resumo. Os alunos faziam e corrigiam exercícios com muita frequência no tempo da aula. O tipo mais frequente de exercício foi o de correção de erros em frases e textos. A professora só pediu redações a partir da décima aula.

Banco de Dados

As ferramentas metodológicas para a análise foram: observação, com gravação em áudio de doze das vinte aulas, das quais fez-se um recorte de dez aulas (20 horas) para tratamento de dados do módulo de inglês; um recorte das entrevistas gravadas com os alunos; questionários semi-estruturados respondidos pelos alunos; e um recorte dos protocolos verbais retrospectivos a partir das redações pedidas pela professora de inglês.

As entrevistas foram semi-estruturadas com a fala-gatilho: “Imagine que você escreverá um texto em inglês sobre a violência no Brasil, como você o faria? Descreva o seu planejamento de escrita, incluindo aquilo que você vai escrever.” Os questionários (modelo de Saliés, 1995) apresentaram perguntas abertas e fechadas sobre as percepções desses aprendizes quanto ao uso que fazem da L1 na escritura em L2. Seis alunos participaram das entrevistas e questionários, por espontânea vontade. Desses seis, quatro participaram dos protocolos, porque apenas esses fizeram redações no módulo de inglês.

A análise

Os recortes para a análise das entrevistas, protocolos e transcrições de sala de aula foram as conversas entre alunos, entre alunos e professora ou as falas do diretor. As

unidades de análise foram o tema ‘português’ (L1), o tema ‘escritura’ e o tema ‘aprendizagem/ensino de escritura’. Os temas, exceto ‘aprendizagem/ensino’, emergiram no discurso explicita ou implicitamente, isto é, em alguns momentos, eles eram nomeados e, em outros, estavam ativos por pressuposto. No discurso de sala de aula, por exemplo, o tema ‘português’ aparecia explicitamente (“o português”), ou indiretamente por pressuposto (“a maior barreira é passar para uma língua que não é nossa.”).

Para a categorização dessas unidades, usei a Análise do Discurso como ferramenta. A análise rendeu as seguintes categorias:

- 1) Conhecimento pessoal (componente da metacognição de Victori, 1999): subdividido em motivação, autoconceito e problemas na escrita (Tabela 3).
- 2) Metalinguagem: reúne casos em que se fala sobre a instrução em L2 ou sobre o processo de escritura em L2 (Tabela 2).

Tabela 2: Casos de metalinguagem

Metalinguagem	Exemplos
Escrita em L2	Diretor: Escrever em L2 é muito mais difícil. Vanda: Problema é escrever um texto que não seja português. Prof.a: Qual a importância de publicar? É preciso escrever direito, não tem que ser um texto entediante, a maior barreira é passar para uma língua que não é nossa.
Instrução em L2	Diretor: O intuito é tentar minimizar o <i>máximo</i> possível a possibilidade de você escrever besteira. Prof.a: <i>Gente</i> , uma coisa que a gente tem que fazê também é tentá: <i>internalizar</i> isso, sem traduzir a todo tempo pra nossa língua. Entendeu? Nara: Construir as frases no jeito correto. Vanda: Melhorar a gramática, escrever.

Na categoria de metalinguagem, as falas caracterizaram-se pela presença da 3ª pessoa, o que indicou o afastamento do objeto de que se falava (a escrita ou o curso). Além disso, o nível de abstração do discurso que constitui essa categoria foi observado pela presença de verbos no infinitivo como sujeito (“construir”, “escrever”, “melhorar”) e orações substantivas (“É preciso escrever direito...” e “O problema é escrever um texto que não seja português”).

Tabela 3: Exemplos da categoria conhecimento sobre si mesmo.

Categorias	Exemplos
Autoconceito	Vanda: Eu já bloqueio já em português, mas aí vai de encontro com a pesquisa da Bia, porque tem que estruturar em português, pelo menos de início, pra depois tentá passá pro inglês, não traduzi.
Problemas na escrita	Julia: Pode ser pequenininho? Para escrever alguma coisa em português já é um parto.

	Waldo: Faltou vocabulário. Nara: Faltou os corretores.
Motivação	Prof.a: = falei que pode aparecê qualquer tema, então tem que tá preparado pra falar de qualquer coisa, até uma coisa que você não gosta, que não saiba. Lucia: Então é ruim, é ruim. Prof.a: ^Z Mas você não pode se bloquear a esse ponto.

A categoria autoconceito é sinalizada pela presença da 1ª pessoa no discurso (“Eu já bloqueio...”; e “bloqueada”). A categoria de problemas na escrita é marcada pelo uso da 3ª pessoa assim como na metalinguagem, mas diferencia-se desta pelo particularismo. Os verbos no passado sinalizam um evento particular (“faltou”). A categoria motivação diferencia-se das outras, porque inclui léxico e sinais paralingüísticos sinalizadores de emoção (“resmungo”, “não gosta” e “é ruim”).

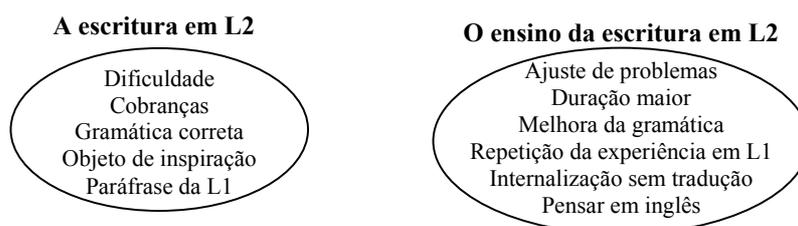
Resultados

O aparecimento das crenças em todos os momentos de aferição de dados na pesquisa parece ser uma evidência de o quanto elas orientam o processo de aprendizagem (Barcelos, 2003; Palla, 2004; Leite, 2003). Para fins de uma visualização abstrata de como as crenças neste espaço de aprendizagem representavam a realidade dos participantes, propus dois MCIs por elas constituídos, conforme ilustra a Figura 1.

A representação da escritura em L2 dos participantes foi marcada pela dificuldade, pela visão estrutural da língua e pela participação da L1. A dificuldade esteve presente em todo o percurso desses aprendizes, diretamente ou através de metáforas.

Um esquema-imagético predominante no discurso desses alunos foi o de escritura como percurso, projetado pelos campos semânticos da **dor**, do **terreno desconhecido** e dos **obstáculos**: “...à forma de escrevê foi ... foi muito doloroso...”(Rosa); “...tá trabalhando com um com uma, dentro de um ambiente que não é o teu que você tá se guiando, seria o inglês...”(Rosa); “É preciso escrever direito, não tem que ser um texto entediante, a maior barreira é passar para uma língua que não é nossa” (Professora).

Figura 1: Os MCIs mais gerais da escritura e ensino da escritura em L2



Os aprendizes transferiram a dificuldade que reiteradamente disseram já ter com a escritura em L1. No entanto, em alguns momentos, representam uma relação com a L1 menos negativa. As metáforas da L1 como língua “mãe” e “mater” (no discurso de Rosa e Lucia) representam essa língua como a em que operam com conforto e segurança. Esse é o primeiro paradoxo encontrado para a participação da L1 na escritura em L2.

Outro esquema-imagético que identificou o papel da L1 foi o de fluxo. Por exemplo, para Rosa a L1 pré-existe à L2 na escritura de L2, consubstanciando a crença de L2 como “paráfrase de L1”. Para Aldo e para Helio, a L1 funciona para o pensamento e a L2 para a escrita, o que sinaliza a crença de uma “tradução mental”. Para Julia, a L1 serve para iniciar o pensamento que precede a redação; segundo ela serve para “pegar no tranco”. Nessa metáfora, a escritura em L2 é vista como um processo maquinário e a L1 participaria no momento da ignição desse processo.

As crenças que constituem o MCI de ensino de escritura em L2 (Figura 1), de forma geral, referem-se a uma visão estrutural da língua, ao banimento da L1 e à repetição da experiência da instrução que tiveram em L1.

A metáfora do “ajustar”, como se o aprendiz fosse uma máquina com defeitos, projeta uma visão de aprendizagem em que o aluno é passivo e o professor é corretor de problemas. “Tem uma duração maior, porque tem mais coisas para ver, para ajustar” (Diretor). Ao usar a metáfora da “viagem” para representar seu curso, a professora colocase como guia, e os lugares a serem visitados são as gramáticas e os dicionários: “Vamos começar por uma viagem pela gramática. O que vai ajudar... um bom dicionário, uma boa gramática”. O segundo paradoxo, o da presença/ausência da L1, (repetição da experiência de instrução em L1 vs. banimento da L1), perpassou todo o curso no discurso de todos os participantes

As perguntas fechadas do questionário apontam para a percepção geral dos aprendizes de que usam a L1 nas atividades cognitivas anteriores à geração do texto. Da mesma forma, suas ações aferidas pelos protocolos retrospectivos demonstram que usam a L1 na manipulação de conteúdo e menos na manipulação do texto (replicando Saliés, 1995 e Wen e Wang, 2002). Cinco dos seis alunos declararam escrever diretamente em inglês, apesar de a L1 aparecer na revisão simultânea à geração do texto nos protocolos. Em sala

de aula, os alunos e professora usaram a L1 estrategicamente como fonte de consulta, de testagem de hipóteses e de comparação, constantemente.

Conclusões

Poderíamos sugerir que o papel da L1 no desenvolvimento da escrita em L2 é metacognitivo. A L1 participa nos dois aspectos da definição de Baker e Brown (1984) de metacognição: conhecimento do conhecimento e monitoramento do conhecimento.

Ainda, percebemos dois paradoxos em relação à L1 “dificuldade x facilidade” e “presença x ausência” que apontam para a fragilidade das crenças que a veiculam. Há coerência entre as ações e as percepções dos aprendizes (obtidas no questionário), porque acreditam usar a L1 para a geração e a manipulação de idéias e não para a geração de textos; o que, de fato, fazem. No entanto, o não-dito (crenças) revelou uma relação dos aprendizes e professora com a L1 mais conflitante do que parecia apenas pela análise de suas percepções e ações, ou seja, do que acham que fazem e do que de fato fazem.

Quanto ao problema pedagógico introdutório, poderíamos concluir que a L1 ocupa um lugar relevante no ensino de L2. Sugerimos, baseados nos resultados deste trabalho e da literatura, dois passos para os educadores de língua estrangeira, especificamente, para os de inglês. Primeiro, nós educadores deveríamos repensar nossa relação com a língua materna, abandonando crenças como as de que a L1 seria um ruído para a aprendizagem de L2. Segundo, deveríamos adotar uma prática pedagógica que aproveitasse a L1 como recurso que é e que conscientizasse aprendizes deste valor. Desta forma, propiciaríamos um contexto de sala de aula de língua estrangeira menos conflitante e mais propício à participação estratégica da L1 em uma aprendizagem de L2 mais autônoma.

Notas

¹ Este trabalho é um recorte de minha dissertação de mestrado, intitulada *O papel da primeira língua no desenvolvimento da escrita em segunda língua: Uma investigação das ações pedagógicas e crenças de um grupo de aprendizes na sala de inglês para fins acadêmicos* (Walsh, 2006).

² Adoto a sigla L2 para inglês como língua estrangeira, neutralizando a diferença entre segunda língua e língua estrangeira. Essa neutralização vem sido adotada por alguns autores, talvez pela praticidade da sigla, (Wen e Wang, 2002; Glopper, Stevenson e van Gelderen, 2003). Há autores que não fazem distinção, porque acreditam não haver pesquisas conclusivas a respeito da diferença entre as duas (Kato, 1993 e Felix, 1987).

³ Uso o termo escrita, porque enfatizo a visão de processo de escrita, não de texto como produto final.

⁴ Todos os nomes dos aprendizes são fictícios.

Bianca Walsh graduou-se em Letras Português-Inglês na UFRJ em 2003, obteve o grau de Mestre em Letras em 2006 na Puc-Rio. Leciona inglês e português para público acadêmico no CT da UFRJ. Interessa-se por inglês para fins acadêmicos, escritura acadêmica e crenças no contexto de ensino/aprendizagem.

e-mail: biancaw@brfree.com.br

Referências

- BARCELOS, ANA M. “Researching beliefs about SLA: a critical review”. In: Barcelos Ana M. F. e Kalaja, Paula (orgs.) *Beliefs About SLA – New Research Approaches*. Holanda: Kluwer Academic Publishers, 2003. p. 7-33.
- BAKER, LINDA e BROWN, ANN L. “Cognitive monitoring in reading”. In: *Flood, James Understanding reading comprehension*. Delaware: International Reading Association, 1984. p. 21-44.
- FLAVELL, J.H. “Metacognition and Cognitive Monitoring”. *American Psychologist*, vol, 34, no. 10, 1979. p. 906-911.
- GIACOBBE, J. “A cognitive view of the role of L1 in L2 acquisition process”. *Second Language Research*, vol. 8, no. 3, 1992. p. 232-250.
- GLOPPER, KESS D.; STEVENSON, MARIE; VAN GELDEREN, AMOS et alli “First Language and Second Language Writing: The Role of Linguistic Knowledge, Speed of Processing and Metacognitive Knowledge”. *Language Learning*, vol. 53, no. 1, 2003. p. 165-202.
- HOLLAND, D. & QUINN, N. *Cultural Models in Language and Thought*. Cambridge, 1995.
- JARVIS, SCOTT. “Methodological Rigor in The Study of Transfer: Identifying L1 Influence in The Interlanguage Lexicon”. *Language Learning*, vol. 50, no. 2, 2000. p. 245-309.
- KRAMSCH, CLAIRE. “Metaphor and The Subjective Construction of Beliefs”. In: Barcelos Ana M. F. e Kalaja, Paula (orgs.) *Beliefs about SLA – New research approaches*. Holanda: Kluwer Academic Publishers, 2003. p. 109-128.

-
- LAKOFF, GEORGE. *Women, Fire and Dangerous Things. What Categories Reveal About The Mind*. Chicago: The University Chicago Press, 1987, p. 68-76.
- LEITE, ELISÂNGELA F. O. *Crenças: um portal para o entendimento da prática de uma professora de inglês como língua estrangeira*. Dissertação de Mestrado. Rio de Janeiro: PUC, 2003.
- PALLA, VANDERCI M. S. *A representação da opinião de alunos do ensino médio sobre aprender inglês em uma escola pública brasileira*. Dissertação de Mestrado. Rio de Janeiro: UERJ, 2004.
- SALIÉS, TANIA M. G. "Revisiting The Role of L1 in L2 Writing: Two Case Studies". In: *Oktosol*. Oklahoma City. Oklahoma State University, 1995.
- SILVA, CLAUDIO L. J. *Why Upper-intermediate Brazilian EFL Learners Use L1 In Class?* Monografia de Pós-Graduação em língua inglesa. Rio de Janeiro: PUC, 2003.
- SWALES, JOHN. *Genre Analysis: English In Academic and Research Settings*. Cambridge: Cambridge University Press, 1990.
- THOMPSON, LI-CHUN L. e UPTON, THOMAS A. "The Role of The First Language In Second Language Reading". *SSLA*, vol. 23, 2001. p. 469-495.
- VAN DIJK, TEUN A. "Opinions and Ideologies in Editorials". In: *4th International of Critical Discourse Analysis: Language, Social Life and Critical Thought*. Atenas, 14 a 16 de dezembro, 1995. Segunda versão: Março, 1996.
- VICTORI, M. "An analysis of writing knowledge in EFL composing: a case study of two effective and two less effective writers". *System*, vol. 27, 1999. p. 537-555.
- WEN, QIUFANG e WANG, WENYU. "L1 Use In The L2 Composing Process: An Exploratory Study of 16 Chinese EFL Writers". *Journal of second language writing*, vol. 11, 2002. p. 225-246.
- WALSH, Bianca. *O papel da primeira língua no desenvolvimento da escritura em segunda língua: uma investigação das ações pedagógicas e crenças de um grupo de aprendizes na sala de inglês para fins acadêmicos*. Dissertação de Mestrado. Rio de Janeiro: PUC, 2006.
- ZUCHELLI, Cassia G. *How May Controlled Use of L1 Relate to SLA?* Monografia de Pós-Graduação em língua inglesa. Rio de Janeiro: PUC, 2003

