

INVESTIGANDO O USO DE L1 NO PROCESSO DE ESCRITA EM L2: UMA ABORDAGEM QUALITATIVA

Deise Ferreira Viana de Castro¹

deisevcastro@aol.com

INTRODUÇÃO

Muitos são os recursos e estratégias utilizados na feitura de um texto. Além de envolver uma meta e um plano, de acordo com Kato (1987: 85), a escrita envolve também a resolução de problemas. Segundo Flower e Hayes (1984: 270) as pessoas utilizam procedimentos básicos de resolução de problemas (como planejamento, análise de meios/fins, inferências) para resolver todos os tipos de “problemas”, que variam desde inventar uma ratoeira até a criação das diretrizes de um curso ou escrever um poema.

Neste trabalho, que tem como base a pesquisa desenvolvida para a dissertação de mestrado (Castro, 2002), pretendo discutir o uso de L1 nos processos de escrita em L2 (cf. Wang e Wen, 2002, Friedlander, 1990, Wang 2003) utilizados por alunos do curso de graduação em Letras (Português/Inglês) de uma universidade do Rio de Janeiro.

Segundo Moita Lopes (1996: 86), “[é] o foco no processo de ensinar/aprender línguas que identifica a tendência atual da pesquisa na área de ensinar/aprender línguas”. Como sou professora de língua inglesa, a motivação para abordar o tema em questão surgiu de alguns questionamentos que me faço sobre o processo de ensino/aprendizagem de línguas. O que se passa na mente de um aluno aprendiz ao escrever em L2²? Quais os recursos por ele utilizados no processo de composição de

¹ Universidade Católica de Petrópolis – UCP.

² A abreviações L2 e L1 serão utilizadas da seguinte forma no presente trabalho:
L2 – língua estrangeira

textos acadêmicos na L2 que está aprendendo? A L1 representa algum papel nesse processo? Qual seria?

CONSIDERAÇÕES SOBRE O PROCESSO DE ESCRITA EM L1

Segundo Kato (1987:97), “ler e escrever são atos de comunicação em que um dos parceiros é apenas imaginado, representado”. Desta forma, existe uma preocupação do escritor com a compreensão do seu texto para que este seja “legível e transparente”, bem como há uma preocupação com o efeito que este terá no leitor, o que leva o escritor a ser “atraente e interessante” (Kato: 1987: 84). Leitura e escrita, segundo Kato, devem ser tratadas conjuntamente numa “teoria integrada da leitura e da escritura”. De acordo com a autora, “a meta principal e inconsciente do leitor e do redator é conseguir que o texto faça sentido” (1987: 97).

Ainda de acordo com essa autora, a fórmula mágica “pensou-escreveu” deve ser considerada inadequada como explicação para o que ocorre no processo da escrita, pois o ato de escrever não seria uma simples questão de inspiração. De acordo com Kato,

- a) o ato de escrever é um ato que envolve uma meta e um plano;
- b) o ato de escrever é um ato de resolução de problemas. (1987: 85)

Desta forma, cada nível da comunicação escrita apresenta problemas e resoluções que lhe são próprios. Da mesma forma que a fala, a escrita pressupõe a existência de diversos níveis e etapas. Os níveis de planejamento da escrita estão relacionados às suas metas (objetivo, função, finalidade) (cf. Kato, 1987). Utilizando a terminologia funcionalista de Halliday (1970), Kato diz que “as metas são de três tipos: ideacional (ou de conteúdo proposicional), textual (ou da conexão das idéias em um todo coerente) e interpessoal” (ou relação emissor / receptor e problemas atitudinais). (Halliday³, 1970 *apud* Kato, 1987)

Segundo Kato (1987: 92), “no nível interpessoal, o problema reside no fato de a comunicação não ocorrer frente a frente e, conseqüentemente, ser o redator quem irá decidir quem será o seu leitor virtual”. É neste nível que o escritor toma suas decisões a respeito de seu papel como escritor e o papel do leitor. No nível ideacional, a autora

L1 – língua materna

³ Halliday, M. A. K. (1970) Language Structure and Language Function. In: Lyons, J. (org). *New Horizons in Linguistics*. Harmondsworth, Penguin Books.

considera que um problema sério dessa fase é não ser possível extrair da memória apenas as informações relevantes e direcionadas para um fim, já que nossa mente é dispersiva por natureza. Desta forma, é necessário organizar as idéias, e, quando isso é feito, novas idéias podem surgir. Portanto, o problema reside em decidir-se pela melhor organização. As decisões no nível textual, para Kato, são as mais difíceis, “pois não deverão conflitar com as restrições já estabelecidas pelos outros níveis” (Kato, 1987: 93). As decisões tomadas nesse nível normalmente consideram a estrutura global do texto, do parágrafo, da sentença e do constituinte.

Estas são as metas que restringirão a forma que o texto poderá ter, ou seja, os problemas a serem resolvidos pelo escritor. A resolução de problemas, de acordo com Kato, é feita de forma planejada e coordenada. Kato considera que, na escrita,

O que fazemos pode ser visto, até certo ponto, como etapas discretas e seqüenciais, mas o fato de poder haver falhas e insucessos no caminho leva o sistema a permitir retornos, propiciando uma recorrência dos subprocessos⁴ (ou subatividades); à geração de idéias nem sempre sucede a sua tradução, o que contribui para a natureza recursiva dos processos.

...Quando escrevemos, sofremos restrições de várias naturezas: restrições de contexto da tarefa, restrições de memória, restrições formais-prescritivas; estas últimas somam-se, na etapa de tradução, àquelas já impostas por outros níveis, o que faz com que o redator atue, no estágio da tradução, como conciliador de decisões. (Kato, 1987: 96)

⁴ Os termos subprocessos, geração de idéias e tradução aos quais Kato se refere são componentes do modelo de Hayes e Flower (1980a). Hayes e Flower (1980a) utilizam a palavra **processo** para se referirem ao processo de escrita como um todo e para fazerem referência aos três grandes **processos** que estão envolvidos na escrita de acordo com o modelo de composição desenvolvido por eles. Os **processos** principais são planejamento, tradução e revisão, sendo que cada um é composto de **subprocessos** como, por exemplo, a geração, a organização e o estabelecimento de metas que fazem parte do **processo** de planejamento. Contudo, utilizei no presente trabalho a palavra **processo** com referência ao macro-processo, ou seja, àquilo que o indivíduo faz do momento em que inicia a tarefa até o produto final, conforme definem Wang e Wen (2002) e que reflete, no caso específico da composição de um texto, o que Klaus e Buhr (1976) já haviam definido como sendo “a seqüência dinâmica dos diferentes estágios” de uma atividade discursiva qualquer como, por exemplo, a leitura, a produção textual ou a tradução. O termo **atividade** será também utilizado para as referências ao que o aluno-escritor estiver fazendo em determinado ponto durante o **processo de composição**, conforme definem Wang e Wen (2002). Em cada **atividade**, estes autores apontam especificamente o que o aluno faz enquanto a executa; por exemplo, da atividade de geração do texto fazem parte a produção e revisão do mesmo (cf. Wang e Wen, 2002: 232). Portanto, adotarei o termo **subatividade** para denominar o que é feito especificamente pelo aluno, sendo que as **subatividades** estarão subordinadas às respectivas **atividades**. Retomando o mesmo exemplo, a **atividade** Geração do texto é composta das **subatividades** Produção e Revisão do texto. Em resumo, fazendo uma comparação entre os termos utilizados por Hayes e Flower e Wang e Wen, estes serão referidos da seguinte forma: onde há o termo **processo**, entenda-se o **processo de composição** como um todo; o termo **atividade** de Wang e Wen corresponde ao termo “processo” relativo aos três grandes “**processos**” (planejamento, tradução e revisão) referidos por Hayes e Flower; e o termo **subatividade** de Wang e Wen corresponde ao “**subprocesso**” de Hayes e Flower. Esses termos serão registrados em negrito com o propósito de serem destacados no texto de acordo com as representações e significações aqui registradas.

A autora apresenta em seu trabalho os níveis de planejamento na escrita, que serão tratados posteriormente, bem como os problemas e as decisões envolvidas no ato de escrever, com base no modelo de Hayes e Flower (1980a). Kato faz uma análise desse modelo apresentando críticas e sugestões de mudanças para o mesmo.

Hayes e Flower (1980a: 12), a partir de suas pesquisas sobre o processo de produção de texto em língua materna, argumentam que a escrita seria composta de três grandes **processos** e seus **subprocessos**, a saber:

Planejamento: Geração, organização e estabelecimento de metas.

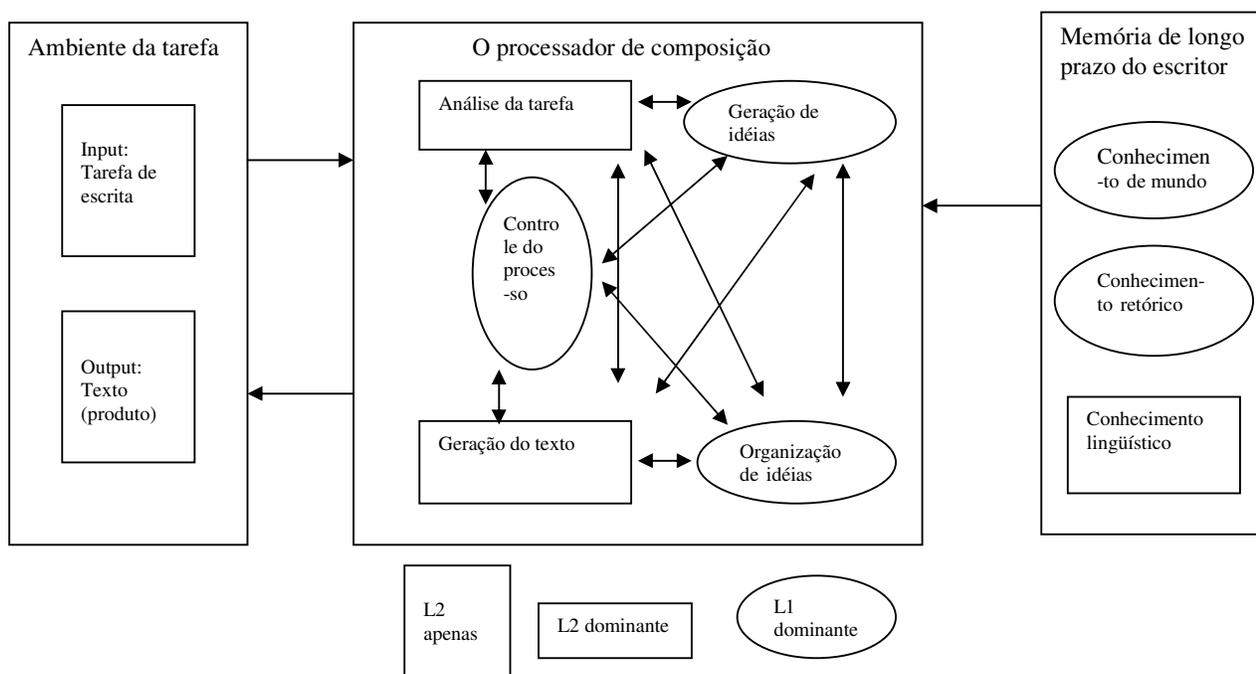
Tradução.

Revisão: Leitura e editoração

O MODELO PROCESSUAL DE WANG E WEN PARA A ESCRITA EM L2

Wang e Wen desenvolveram um modelo preliminar do **processo** de composição em L2, com base no modelo de Hayes e Flower (1980a) para L1, composto de três partes: o ambiente da tarefa, o processador de composição e a memória de longo prazo do escritor. Esse modelo é aqui apresentado na Figura 1 (cf. Wang e Wen, 2002: 242).

Figura 1: Um modelo descritivo do processo de composição (Wang e Wen, 2002: 242)



O código lingüístico para os pensamentos envolvidos em cada componente e seus sub-componentes é indicado por várias figuras: o quadrado representa o pensamento apenas em L2; o retângulo indica o pensamento dominante em L2 com algum envolvimento de L1 e a elipse, o pensamento dominante em L1 com alguma participação da L2.

O primeiro componente do modelo, o ambiente da tarefa, foi tomado emprestado do modelo de Hayes e Flower. Inclui o *input* da tarefa, geralmente o pedido da tarefa, e o resultado (*output*), ou seja, o texto produzido. Para a escrita em L2, o *input* e o resultado são normalmente fornecidos em L2.

O segundo componente, o processador de composição, representa as **atividades** mentais dos escritores de L2 durante o **processo** de composição. É aqui que o presente modelo difere daquele de Hayes e Flower, apesar de Wang e Wen utilizarem a mesma terminologia. Os três processos (cf. **atividades**) operacionais do modelo de Hayes e Flower (planejamento, tradução e revisão) são descartados por já terem sido muito criticados já que dão uma falsa impressão de que a escrita flui de forma linear e passo a passo, com fronteiras distintas entre os processos (cf. **atividades**) individuais de composição. Com base em diversos aspectos das preocupações dos escritores, o modelo de Wang e Wen identifica cinco categorias de **atividades** de composição: análise da tarefa, geração de idéias, organização de idéias, geração do texto e controle do processo. Essas atividades são conectadas por linhas e setas bidirecionais, indicando que não há uma seqüência rígida entre as atividades de composição, o que indica a natureza recursiva da escrita (Wang e Wen, 2002: 243).

Observando o modelo de Wang e Wen, percebemos que, além da recursividade das **atividades** do processador de composição, as **atividades** do ambiente da tarefa são recursivas em relação ao **processo** de composição, pois há duas setas (ida e volta) conectando esses dois componentes do modelo. Se compararmos este com o modelo de Hayes e Flower (1980a) percebemos a linearidade dos processos (cf. **atividades**), visto que não há indicação de retornos a uma ou outra etapa.

As **atividades** de análise da tarefa, que consistem em analisar o pedido da tarefa ou fazer comentários sobre a mesma, podem ocorrer antes e/ou durante a escrita do rascunho da primeira versão do texto (*drafting*): antes de começar a escrever, os escritores lêem primeiro a tarefa de escrita e analisam-na para que entendam perfeitamente; algumas vezes voltam ao pedido enquanto estão fazendo seu

planejamento a fim de confirmarem se o que escrevem não está desvinculado da tarefa. De acordo com o modelo de Wang e Wen, esse tipo de **atividade** é desenhado no retângulo, indicando que nessa etapa mais L2 está envolvida que L1.

As **atividades** de geração de idéias consistem em planejar o conteúdo e avaliá-lo e as de organização de idéias, por sua vez, são o planejamento da organização e a avaliação desta última. Tais **atividades** ocorrem na fase inicial de planejamento e/ou durante a escrita. As duas **atividades** de composição são representadas em elipses, o que significa que L1 é mais utilizada nesses momentos.

As **atividades** de geração do texto (produção e revisão do mesmo) acontecem depois das **atividades** de geração e organização das idéias. Algumas vezes ocorrem imediatamente depois das **atividades** de análise da tarefa. O processo de construção das sentenças é dominado pela L2. Durante a escrita, os escritores podem monitorar consciente ou inconscientemente seus **processos** de escrita.

Segundo Wang e Wen, os alunos-escritores de L2 preferem usar L1 para decidir o que fazer em seguida ou para lembrá-los dos limites de tempo e de palavras. Aqui, entram as **atividades** de controle do **processo** que consistem do controle de procedimentos de escrita, limite de palavras e tempo e outros. No modelo de Wang e Wen, a **subatividade** de revisão faz parte das **atividades** de Geração do texto e o desenho apresentado mostra as setas bilaterais saindo de Geração do texto em direção a Controle do processo, Organização de idéias, Geração de idéias e Análise da tarefa, e retornando à mesma atividade, o que indica a recursividade das atividades envolvidas no **processo** de escrita.

O terceiro componente do modelo de Wang e Wen é a memória de longo prazo, adotada do modelo de Hayes e Flower. Durante o **processo** de composição, são ativados não somente os sistemas de linguagem do escritor, mas também os esquemas de conteúdo na memória de longo prazo. Este componente não é visível mas funciona durante o **processo** de composição fornecendo conhecimento de mundo aos escritores, isto é, informações relacionadas ao tópico, informações sobre como organizar as idéias (conhecimento retórico) e conhecimento semântico e sintático para construir as sentenças (conhecimento lingüístico).

Wang e Wen consideram que o conhecimento de mundo e o retórico são dominados por L1, com base nos resultados que mostram os pensamentos superficiais nas **atividades** de geração e organização de idéias como dominados por L1. No conhecimento lingüístico, L2 é dominante (representada por um retângulo), já que esta

está mais envolvida na construção das sentenças do que a L1. Para eles, há uma interação entre o uso de L1 e o desenvolvimento da escrita em L2, mesmo que o aluno-escritor tenha um alto nível de proficiência. De acordo com a proficiência do aluno, há apenas uma redução do uso de L1 no **processo** de composição em L2, mas, ainda assim, o aluno proficiente faz uso de sua língua materna em **atividades** de composição como, por exemplo, geração e organização de idéias.

COMO A L1 PODE ATUAR NOS PROCESSOS DE ESCRITA, LEITURA E AQUISIÇÃO DE L2

Conforme apresentei anteriormente, Wang e Wen (2002) apontam que a L1 no **processo** de escrita em L2 é utilizada pelos alunos-escritores, independentemente de sua proficiência na L2, visto que eles trazem seus conhecimentos de mundo e retóricos que podem ser acessados em L1 de sua memória de longo prazo. O fato de que o aluno já possui informações e conhecimentos de sua língua materna⁵ já foi visto também com relação às teorias sobre aquisição de L2 e mais especificamente a estudos da leitura em L2, como veremos a seguir.

Na aquisição de uma língua estrangeira, por exemplo, Schäffer (2000) aborda em seu trabalho o uso da tradução mental como estratégia no processo de leitura em LE, pois, segundo ela, “a atividade tradutória pode ser um bom caminho para se evitar muitas das dificuldades interpretativas no decorrer de uma simples leitura de um texto em outra língua”(2000: 121). Ainda de acordo com a autora,

esforços de pesquisa empreendem-se com o objetivo de entender os processos envolvidos na compreensão de leitura em língua estrangeira e muito dessa pesquisa tem-se voltado para a aplicação de construtos teóricos desenvolvidos na pesquisa da compreensão em L1 às situações de leitura em LE (Schäffer, 2000: 46).

Schäffer diz ainda que se tem negligenciado uma das diferenças básicas entre a compreensão da L1 e LE, ou seja, que o leitor de LE tem diante de si duas línguas e não apenas uma:

⁵ De acordo com Ellis (1986), a L1 é um recurso de conhecimento que os aprendizes utilizam tanto consciente como subconscientemente para ajudá-los a filtrar os dados que recebem e utilizá-los da melhor forma possível ao se expressarem em L2.

A tendência é tratar o aluno como se estivesse aprendendo um idioma pela primeira vez, e não como alguém que já domina uma língua e que, na realidade, ao aprender uma segunda, estará dando continuidade a um processo já iniciado na L1 ou expandindo os seus conhecimentos das várias funções que os diferentes sistemas lingüísticos têm em comum (Schäffer, 2000: 47).

Seguindo o pensamento de Schäffer sobre a continuidade do processo de aquisição de uma segunda língua, a autora sugere, tomando como base a visão sociocultural da linguagem como ferramenta para o pensamento de L. S. Vygotsky (1987), que a L1 poderia servir, naturalmente, como ferramenta de auxílio aos estudantes, ou seja, como mediação de seus pensamentos ao pensarem nas estruturas, no conteúdo e no significado da L2.

Upton e Lee-Thompson (2001) também abordam em seu trabalho considerações sobre a teoria vygotiskiana em relação à leitura em L2. Para eles, a leitura em L2 não é um evento monolíngüe, pois os leitores de L2 têm acesso à sua L1 conforme lêem e podem utilizá-la como estratégia para compreenderem o texto em L2. Utilizando protocolos verbais de pensar alto e entrevistas retrospectivas com 20 falantes nativos de chinês e japonês que estudam nos Estados Unidos, Upton e Lee-Thompson investigam em sua pesquisa quando os leitores de L2 utilizam seus recursos cognitivos de L1 e como esse uso cognitivo de L1 os auxilia na compreensão de um texto em L2.

Os dados dessa pesquisa sugerem que o papel da L1 vai muito além de servir apenas como um “elo decodificador” lingüístico. Sugerem, na verdade, que o uso de L1 por leitores de L2 pode ajudar na resolução de problemas em níveis de palavras e sentenças, confirmar a compreensão, prever a estrutura e o conteúdo do texto, assim como monitorar as características do texto e o comportamento de leitura. Segundo Upton e Lee-Thompson, o enfoque da teoria sociocultural no processo de aquisição de L2 é feito predominantemente nos processos inter-mentais, ou seja, entre os indivíduos, conforme Vygotsky (1987) aborda em sua teoria. Desta forma, a pesquisa enfatiza como os professores, ou pares mais competentes, facilitam, através da linguagem, o desenvolvimento cognitivo da L2 do aluno. Os autores reconhecem que, embora sejam necessárias pesquisas futuras sobre a perspectiva sociocultural para explicar o uso de recursos lingüísticos por leitores de L2 no entendimento de um texto, não se pode negar que estes leitores empregam ativamente suas experiências em L1 para mediar sua compreensão em L2 (Upton e Lee-Thompson, 2001: 491).

O PAPEL DA L1 NA ESCRITA EM L2

Seguindo a concepção do uso de L1 na compreensão de L2 e as sugestões das pesquisas apontadas anteriormente por Wang e Wen (2002) e outros autores consultados como Silva (1993), Krapels (1990) e Uzawa (1996), apresento aqui alguns estudos sobre o uso de L1 na escrita em L2. Woodall (2002) faz uma pesquisa observando a mudança de código lingüístico (*language-switching*), isto é, o uso de L1 na escrita em L2 e como tal fato afeta a qualidade dos textos produzidos por alunos de L2. Através da gravação de protocolos verbais de 28 alunos durante o **processo** de escrita, o autor observou a frequência da mudança de código (língua) e o efeito dessa mudança nos textos escritos. Woodall reconhece que nem sempre o uso de L1 foi oralizado pelos sujeitos, visto que os protocolos verbais podem ser incompletos em seus registros, mas que para muitos deles essa mudança para L1 foi benéfica, dando mais agilidade ao **processo** de escrita em L2. Mesmo com todas as recomendações feitas por professores para que pensem apenas na segunda língua, os escritores algumas vezes mudam para sua língua materna durante o **processo** de composição em L2, algo que os escritores monolíngües não fazem (Woodall, 2002: 8). As transcrições das sessões gravadas com os sujeitos de pesquisa mostram que alguns alunos pareciam controlar sua mudança de código e que usavam suas L1s como ferramenta para, por exemplo, melhorar a qualidade dos textos. Para outros, a mudança parecia fora de controle e a L1 parecia ser uma forma de conseguir estabilidade cognitiva (Woodall, 2002: 20).

Assim, mesmo havendo diferenças entre os sujeitos a respeito de suas mudanças de código, o autor diz que, na literatura sobre o **processo** de escrita em L2, muitas pesquisas têm sido feitas sobre as semelhanças entre a escrita em L1 e L2. Ele sugere que a diferença qualitativa mais evidente na escrita em L2 é que as duas línguas podem funcionar ao mesmo tempo. Isso não está vinculado ao maior ou menor uso de algum recurso, mas é uma experiência diferente como um todo (Woodall, 2002: 23).

Friedlander (1990), em seu trabalho sobre os efeitos de uma primeira língua na escrita em inglês como segunda língua, observou 28 estudantes chineses (L1 chinês) de uma universidade americana, compondo dois textos em inglês (L2) sendo que, para um dos textos, o plano deveria ser composto em língua materna e o outro em inglês. Friedlander sugere que há uma transferência positiva do conteúdo relacionado à L1 e que essa transferência é aumentada quando os escritores escrevem utilizando a língua na qual a informação foi adquirida (nesse caso, chinês). Os escritores de L2 planejam sua

escrita de forma mais eficaz, escrevem textos melhores, com mais conteúdo, e criam textos mais eficazes quando podem planejar na língua relacionada à aquisição do conhecimento da área sobre a qual irão escrever. O autor considera planejamento como o processo de criar e organizar idéias a serem incluídas no texto final.

Nesse trabalho, Friedlander faz uma referência a diversos autores que pesquisaram o uso de L1 na escrita em L2 como um fator positivo. Os escritores parecem utilizar a primeira língua como referência para melhorarem sua escrita em L2. Outros autores mencionados por ele abordam a transferência de estratégias e habilidades da escrita em L1 para a escrita em L2. Além disso, Friedlander corrobora o estudo de Krapels (1990) e outros autores (Raimes, 1985; Wang e Wen, 2002) no que tange ao **processo** de escrita ser recorrente e evolutivo, e não linear. Para Friedlander, determinadas situações de escrita serão melhoradas se os escritores de ISL⁶ forem capazes de utilizar sua L1 em alguns pontos enquanto criam seus textos. A primeira língua possibilitaria que eles recuperassem informações sobre determinados tópicos mais facilmente, com menos problemas, do que se tivessem que traduzir as informações antes de escrever um texto. Se os escritores de ISL recuperam seu conhecimento sobre o tópico da escrita em sua primeira língua, e se forem forçados a traduzir para o inglês antes de escreverem quaisquer notas ou antes de iniciarem a escrita do texto propriamente dito, ou enquanto o estiverem planejando, talvez estejamos impondo-lhes algo desnecessário em seus **processos** de composição. Eles podem estar utilizando uma grande parte da capacidade da memória de curto prazo ou da memória de trabalho. Como a quantidade de informações que podemos reter na memória de curto prazo é limitada, a tradução pode constranger a produção do texto, limitando o que os escritores são capazes de reter. Segundo o autor, é necessário encorajar os escritores de ISL a pensarem a respeito do conhecimento sobre determinado assunto e produzirem um plano do texto em sua língua materna e, então, traduzir para o inglês (mentalmente ou na escrita). O plano, que poderia conter pontos enumerados em itens, frases e/ou sentenças, incluiria informações recuperadas da memória a respeito do assunto do ensaio, mas que fossem recuperadas e escritas na primeira língua do escritor. Aqui, Friedlander ressalta que o uso de L1 no planejamento da escrita não interferiria na escrita de aprendizes mais avançados, já que sua proficiência na língua já estaria confirmada. A interferência poderia acontecer com alunos iniciantes, pois estes ainda

⁶ Inglês como Segunda Língua.

precisam executar atividades em inglês tanto quanto possível para desenvolverem sua aquisição da L2. Um plano feito em L1 por alunos não-proficientes poderia interferir em sua produção em L2.

Desta forma, segundo Friedlander, os professores devem entender e identificar as ocasiões em que a primeira língua pode ser utilizada com maiores vantagens para o aluno. Eles deveriam ser capazes de ajudar seus alunos-escritores a evitar situações em que sejam forçados a operar exclusivamente em inglês, o que limitaria a produção de textos em ISL.

O autor conclui que seu estudo sugere que os escritores de ISL produziram textos melhores e sua escrita seria mais avançada se planejassem na língua relacionada à aquisição do conhecimento de um determinado assunto. Contudo, se os professores desejam que seus alunos usem inglês tanto quanto possível, devem tentar evitar tarefas com tópicos relacionados à cultura e *background* relacionados à língua materna de seus alunos.

Ainda sobre o uso positivo de L1 no **processo** de composição em L2, o estudo de Cohen e Brooks-Carson (2001) chama a atenção para o fato de que os aprendizes podem se beneficiar ao pensar em L1 enquanto executam uma tarefa de escrita em L2. Os autores sugerem que estratégias de tradução podem auxiliar os aprendizes a melhorar a qualidade de seus textos escritos em L2. Nesse estudo, aprendizes intermediários de francês executaram duas tarefas de escrita, primeiro escrevendo em L2 (francês) e depois em L1 (a do informante, nesse caso, inglês) para então traduzir para o francês. Para todos os informantes, o desempenho na execução da primeira tarefa, isto é, escrita em L2, foi significativamente melhor do que no método de tradução. Os alunos informaram, através de relatos retrospectivos, terem pensado em inglês em grande parte do tempo em que estavam supostamente engajados na tarefa de escrever diretamente em francês.

Cohen e Brooks-Carson (2001) fizeram uso dos protocolos verbais em seu estudo para explorarem os processos de escrita em L1 e traduções feitas pelos sujeitos de seus próprios textos. Nesse trabalho, juntamente com outros instrumentos de coleta como questionários e textos escritos pelos sujeitos, utilizaram relatos verbais retrospectivos (sem informar se são protelados ou imediatos) para que os participantes comentassem a experiência e opiniões sobre as tarefas.

É importante ressaltar aqui algumas considerações a respeito das diferenças existentes entre a mudança de código lingüístico (*language-switching*) e a tradução.

Autores como Woodall (2000), Kobayashi e Rinnert (1992), Whalen e Ménard (1995) e Wang (2003) tratam desses assuntos, em seus trabalhos, estudando os **processos** de composição em L2 de alunos pouco e muito proficientes na língua inglesa através de análises de protocolos verbais.

Kobayashi e Rinnert (1992: 204), sugerem que o uso de L1 possibilita que os alunos explorem suas idéias mais a fundo em seus próprios níveis intelectual e cognitivo. Aqueles que possuem menor conhecimento da segunda língua e apresentam limitações na descoberta de significados na escrita em L2 podem se beneficiar da exploração das idéias em sua primeira língua, especialmente nos estágios de pré-escrita e de planejamento. Os autores dizem, entretanto, que é importante encorajar os estudantes a se expressar em inglês (nesse caso L2) o máximo possível para que aprendam a desenvolver um discurso nesta língua. Para eles, o uso extensivo de tradução pode impedir a fluência da escrita em segunda língua e obstruir o entendimento de um leitor de segunda língua. Kobayashi e Rinnert citam como exemplo que a tradução palavra por palavra feita por alunos japoneses na escrita dificulta o entendimento do texto escrito em inglês por leitores “ingleses”.

Whalen e Ménard (1995: 407) sugerem que a tradução feita por alunos mais proficientes leva o aluno a usar construções lexicais e sintáticas mais precisas, o que contribui para maior coerência do produto em L2. Estes alunos manipulam tal estratégia como uma forma de expressar mais claramente o significado que desejam em L2. Para os alunos com menos proficiência, a tradução, segundo esses autores, serviu apenas para confundir e diminuir a velocidade de seus processos de escrita, que já era vagaroso e trabalhoso, conforme registraram os protocolos verbais em L1. Esses escritores procuraram traduzir, palavra por palavra, a primeira idéia que lhes vinha à mente em L1, sem testar sua relevância no contexto de um plano textual e pragmático (Whalen e Ménard, 1995: 409).

Em seu trabalho recente, Wang (2003: 4) explorou os comportamentos de mudança de código lingüístico na escrita em L2 no que diz respeito a (1) relações entre a frequência de mudança de código e a proficiência em L2, (2) objetivos da mudança de código lingüístico, e (3) mudança de código lingüístico e produção escrita e revisões. Todos os alunos observados por Wang, muito e/ou pouco proficientes, mudavam frequentemente de código lingüístico durante a composição em L2. Isso sugere que esta mudança era comum aos participantes e que pode ter facilitado seus **processos** de escrita durante a composição.

Diferentemente de Woodall (2000), que identificou como mudança de código uma seqüência iniciando de uma ocorrência em L1 até a próxima em L2, Wang (2003) identificou uma seqüência como um comportamento motivado por qualquer ocorrência em L2 (cf. Wang, 2003: 10-12).

Wang apresenta em seu trabalho algumas possíveis razões para a mudança de código pelos alunos muito e pouco proficientes. Para estes últimos, a mudança de código lingüístico era feita numa tentativa de (1) reduzir seus processos (cf. **atividades**) de geração de conteúdo apenas “cortando idéias”, (2) simplificar sua produção escrita em níveis lexicais, sintáticos e semânticos, (3) consultar dicionário em busca de palavras, e (4) recuperar regras gramaticais. Os menos proficientes compensam suas deficiências lingüísticas utilizando tradução direta de L1 para L2 no **processo** de escrita. Desta forma, esse procedimento pode ajudá-los a superar dificuldades com a escrita sem que precisem de muito esforço mental.

Por outro lado, os mais proficientes em L2 apresentam uma tendência para a mudança de código lingüístico de L2 para L1 a fim de resolverem problemas e buscarem idéias. Com este objetivo, estes alunos procuram resolver aspectos de geração da linguagem e processos de escrita de alto nível, como formulação e monitoramento de significado contextual, consulta aos planos de discurso e considerações a respeito da tarefa e dos possíveis leitores.

Portanto, pode-se dizer que os resultados do estudo de Wang sugerem que a proficiência em L2 dos alunos pode afetar sua capacidade de escolha de como e com que objetivo mudar para sua L1 a fim de manipular os processos (cf. **atividades**) de escrita durante a composição em L2. Ainda, segundo o autor, são dois os principais objetivos da mudança de código lingüístico que distinguem o papel dessa mudança para L1 pelos alunos – tradução e organização do discurso. Desta forma, para Wang, quando o aluno é mais proficiente em L2, utiliza L1 para organizar seu discurso; quando é menos proficiente, usa L1 para fazer traduções durante o processo de escrita. Wang conclui seu trabalho dizendo que seus resultados demonstraram que

a quantidade de mudança de código de escritores bilíngües não reduziu quando sua proficiência em L2 foi desenvolvida. Ao contrário, as formas estratégicas e a qualidade das mudanças para L1 efetuadas pelos escritores bilíngües sugerem um *continuum* no desenvolvimento associado à proficiência em L2 (Wang, 2003: 22)

É importante ressaltar que a bibliografia selecionada sugere que, aos poucos, surge um consenso sobre o uso da L1 no **processo** de escrita em L2, ou seja, que mesmo sendo atividades distintas e existindo diferenças cruciais entre os dois **processos**, é necessário lembrar que o escritor de L2 possui uma L1 e cultura e conhecimentos dessa língua, sem que seja possível se desfazer dela para escrever em L2 (cf. Friedlander, 1990; Woodall, 2002).

CONTEXTO DA PESQUISA

Esta pesquisa foi realizada com alunos do quinto período do curso regular de Letras (Português/Inglês) de uma universidade pública do Rio de Janeiro. Além dos três anos do curso de graduação em Letras (Português - Inglês) completos, os alunos que colaboraram com esta pesquisa já haviam estudado inglês nas escolas onde cursaram os ensinos fundamental e médio, e freqüentado cursos particulares extra-curriculares. No entanto, porém, isso não quer dizer que alguns anos de experiência com a L2 seja garantia de boa qualidade textual, pois, como mostram os resultados de Kubota (1998), além da experiência do aprendiz com a L2 de um modo geral e, mais particularmente, sua capacidade de compreensão nesta língua, a habilidade de escrita do aprendiz em sua língua materna pode influenciar a qualidade dos textos gerados na língua estrangeira. Contudo, como estou investigando o **processo** de escrita e não a qualidade do produto dos alunos, ou seja, de suas composições, o produto é levado em consideração apenas para possibilitar a triangulação dos dados, com a finalidade de confirmar ou descartar determinadas interpretações acerca de declarações e / ou ações de cada informante.

A tarefa consistiu na escrita de um ensaio sobre um poema, sendo que havia questões de interpretação a serem respondidas a respeito do mesmo poema. Cabe ressaltar que todo o conteúdo do pedido da tarefa foi redigido em L2 (inglês).

A fim de buscar acessar os processos cognitivos envolvidos na execução da tarefa pelos alunos, utilizou-se a metodologia introspectiva tendo como base autores como Faerch e Kasper (1987), Ericsson e Simon (1987), Cohen (1987). Foram realizadas gravações em protocolo verbal (Ericsson e Simon, 1987) durante o processo de composição dos alunos e retrospectões imediatas (Haastrup, 1987; Faerch e Kasper, 1987) após a realização da tarefa para que fosse possível efetuar a triangulação dos dados (Grotjhan, 1987).

ALGUNS RESULTADOS DA PESQUISA

De acordo com Wang e Wen (2002), o **processo** de escrita em L2 é um evento bilíngüe, pois os escritores de L2 têm duas línguas à disposição durante o **processo** de composição. Autores como Woodall (2000), Kobayashi e Rinnert (1992), Whalen e Ménard (1995) e Wang (2003) tratam desse assunto, em seus trabalhos, estudando os **processos** de composição em L2 de alunos pouco e muito proficientes na língua inglesa e sua relação com o uso de L1 nesse **processo**.

Neste trabalho, pude perceber que meus dados vão ao encontro das teorias aqui abordadas, principalmente da teoria apresentada por Wang e Wen. Segundo os autores, e meus dados atestam suas observações, o envolvimento de L1 no **processo** de composição em L2 difere de **atividade** para **atividade**. A ocorrência de L1 varia em cada **atividade** individual de composição. Conforme estes autores demonstram no modelo desenvolvido, o uso de L1 aparece mais nas **atividades** de Controle do Processo, Geração de Idéias e Organização de Idéias do que nas **atividades** de Geração de Texto. Na **atividade** de Análise da Tarefa pode ocorrer também, mas L2 é dominante.

Entretanto, o uso maior ou menor de L1 na escrita em L2 não está relacionado ao maior ou menor nível de proficiência na língua estrangeira. Wang e Wen (2002) não lidam com este aspecto em seu trabalho, mas Wang (2003) diz que, independente da proficiência do aluno, há uso de L1 em maior ou menor escala. Além de Wang, Woodall (2000), Kobayashi e Rinnert (1992), Whalen e Ménard (1995) abordam o uso de L1 na escrita em L2 por alunos proficientes e por não proficientes. Estes autores abordam ainda a questão do uso de tradução no **processo** de composição em L2, geralmente feita por alunos menos proficientes, em contraste com a mudança de código linguístico (*language-switching*), feita mais freqüentemente por alunos mais proficientes.

Para ilustrar tais constatações, extraí dos **protocolos verbais** de um dos alunos informantes alguns trechos em que demonstram ter feito uso de L1 em seus **processos** de composição em L2.

Em uma das **atividades** do **processo**, o aluno A faz uma análise da rima do poema para verificar como está organizado e, assim, dar início à composição do ensaio, como se observa no trecho abaixo:

delights for when tired out with fun, run sun weed, nossa! todo irregular
He rests at ease beneath some pleasant weed, weed, mead B não C ()
A BB CC DD C ohhh ??? ahmm ??? done ??? fun ()

No caso específico de A, a L1 é utilizada para comentar que o poema é irregular e também para depreender o esquema de rima utilizado, pois a referência às letras do alfabeto usadas para representar tal esquema é expressa em português e não na L2. Como Friedlander (1990) argumenta que a língua utilizada corresponde àquela na qual o conhecimento foi adquirido, pode-se supor, portanto, que o aluno tenha utilizado L1 para analisar as rimas do poema porque aprendeu a fazer este tipo de análise em sua língua materna.

Em outra **atividade**, A discursa em L1 sobre o que deseja escrever, as idéias que tem para compor seu texto. No trecho abaixo, ele demonstra ter uma certa proficiência na língua já que mescla L1 e L2 para se comunicar (*language-switching*) (Woodall, 2000): “ahhhh, eu queria fazer uma () associação assim, the cricket com winter, né que o cricket é um () o grilo, ele canta”.

Em outro momento, o protocolo verbal de A registra

The grasshopper is the () the grasshopper is the ehhe representante () representante, representative-representative, is the representative of, is the representative of the summer because just works, works during this season ??? ??? he's also seen as praga, acho que é plague - praga () oh plague, as plague for, by the, by the farmers

o que demonstra o uso de L1 em conjunto com L2.

Em **retrospecção**, A diz:

Ó, a gente já fez, por exemplo, foi em Teoria Literária que a gente fez, foi o que eu falei até do ciclo hermenêutico, que eu lembrei da aula de Teoria Literária, desse movimento de nascer, crescer, desenvolver, morrer... eee... a vida corre assim, sabe... então eu lembrei dessa aula de Teoria Literária. A gente analisou um poema de Fernando Pessoa. Aí, eu fiz a mesma coisa, procurei as evidências no texto, procure, fui no dicionário português - português pra procurar..., porque uma palavra também tem vários significados em português, não só em inglês. Você começa a ver que não é aquele primeiro significado às vezes, aquele óbvio, é aquele outro que fica lá por trás que a gente não conhecia. Então, acho que eu parto do mesmo princípio, assim, de procurar as palavras,

procurar as evidências pra depois começar a interpretar. Divido o poema em movimentos, daí depois começar a fazer a interpretação. Da mesma forma. Acho que o processo é o mesmo. Só que aqui, eu paro, saio do texto pra pensar um pouco em português.

A declaração acima, em conjunto com o que ela registra nas atividades aqui apresentadas, sugere que o informante A recorre à sua **memória de longo prazo** para fazer a interpretação do poema, pois seu **conhecimento de mundo** está presente naquela **atividade**. O argumento de Wang e Wen (2002) de que o aluno utiliza sua L1 para gerar idéias encontra confirmação nas explicações fornecidas por A (abaixo).

Ai, ah, é que eu quero dizer que ê, ê, na hora que diz **the poetry of earth is never dead**, quer dizer que a natureza nasce, cresce, aí morre pra nascer de novo na na, aí eu até lembrei de um, uma coisa da aula de teoria literária, que hum tem a ver mas que não tem nada a ver colocar aqui () aí eu quero a, encontrar um jeito di i i... falar

Como o conhecimento utilizado nesse caso foi adquirido em L1, o aluno recorre à mesma buscando idéias, o que vem a indicar que as teorias de Friedlander (1990) e Wang (2003) sejam complementares.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Mesmo havendo diferenças entre as **atividades** relacionadas ao **processo** de composição, através da análise dos **protocolos verbais**, é possível perceber que o uso de L1 pelos alunos correspondeu à teoria defendida por Wang e Wen (2002). Cabe ressaltar que não estou analisando o número de vezes que cada um fez uso de L1 ao compor em L2 e nem comparando este uso entre eles. Minha análise se concentra em investigar a utilização da língua materna em cada atividade de composição dentro do **processo** de escrita, sob a ótica da teoria de Wang e Wen a fim de depreender como os alunos-escritores utilizam a língua materna em interação com a língua estrangeira ao compor em L2 (cf. Friedlander, 1990, Wang, 2003).

Conforme se observa no modelo de Wang e Wen, nenhuma **atividade** do **processador de composição** é caracterizada pelo uso de L2 apenas (grifo meu). L1 é dominante em algumas **atividades** e L2 em outras (cf Wang e Wen, 2002: 242 e 243).

Foi utilizado aqui o mesmo padrão dos autores, já que os **protocolos verbais** demonstraram a utilização das duas línguas nas **atividades** de composição.

O uso de L1 na composição em L2 é estudado por diversos autores como Wang (2003), Woodall (2000), Whalen e Ménard (1995), Kobayashi e Rinnert (1992) e Friedlander (1990), além de Wang e Wen (2002), que defendem o uso positivo da língua materna durante a escrita em L2. Os dados analisados neste trabalho mostram que o **processo** de escrita em L2 é, de fato, um evento bilíngüe como dizem Wang e Wen (2002). Seja na Análise da Tarefa ou Geração de Texto, onde predomina a L2, seja na Geração de Idéias, Organização de Idéias ou Controle do Processo, onde predomina a L1, observa-se que a L1 está presente em todo o **processo** de composição. Entretanto, não me refiro ao uso de L1 para a tradução extensiva do texto a ser produzido. Como sugerem Wang (2003) e Whalen e Ménard (1995), o uso de tradução palavra por palavra é mais comumente observado em alunos com pouca proficiência na língua estrangeira.

Os resultados de Wang e Wen sobre o uso de L1 em **atividades** individuais de composição sugerem que a quantidade de L1 não está relacionada ao nível de dificuldade da **atividade** de composição. De acordo com os autores, a ocorrência de L1 parece depender da proporção em que a **atividade** de composição está relacionada ao texto produzido: quanto mais o processamento cognitivo estiver relacionado ao texto produzido, menor será o uso de L1. A **atividade** de Geração do Texto está mais diretamente ligada ao texto produzido e a proporção de L1 utilizada é menor. As **atividades** de Geração e Organização de Idéias estão menos relacionadas ao texto produzido e as proporções do uso de L1 nessas duas **atividades** são bem maiores. Além disso, a **atividade** de Controle do Processo é a menos relacionada ao texto e, portanto, L1 é muito utilizada nesse caso (Wang e Wen, 2002: 240).

Neste estudo, foi possível observar que todos os alunos fizeram uso de L1 em seus **processos** de escrita em L2 como um recurso e uma referência para melhorarem sua escrita em L2 (cf. Friedlander, 1990; Wang, 2003). O uso de L1 para recuperar informações da **memória de longo prazo -- conhecimento retórico ou de mundo --** foi feito para buscar informações que enriquecessem os ensaios produzidos. O **conhecimento lingüístico** foi ativado em L2 em conjunto com L1 para a correção de vocabulário e pontuação nos textos das informantes.

O fato de terem utilizado L1 para comporem em L2 não é indicativo de maior ou menor proficiência, como sugere Wang (2003). Acredito que se eles não tivessem

conhecimentos suficientes da língua inglesa, nem mesmo concordariam em participar desta pesquisa.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

1. BASHAM, Charlotte S. & KWACHKA, Patricia E. (1991). Reading the World Differently: A Cross-Cultural Approach to Writing Assessment. In: HAMP-LYONS, L. (org.) *Assessing Second Language Writing in Academic Contexts*. Norwood: Ablex Publishing Corporation. 51-70
2. CARLISLE, Robert & MCKENNA, Eleanor (1991). Placement of ESL/EFL Undergraduate Writers in College-Level Writing Programs. In: HAMP-LYONS, L. (org.) *Assessing Second Language Writing in Academic Contexts*. Norwood: Ablex Publishing Corporation. 197-214.
3. CASTRO, Deise F. Viana de. *Investigando o processo de escrita em inglês como L2 por alunos universitários*. Dissertação de Mestrado em Linguística Aplicada. Rio de Janeiro: UFRJ / Faculdade de Letras, 2004. 248 fls.
4. CAVALCANTI, Marilda C. (1987). Investigating FL Reading Performance through Pause Protocols. In: FAERCH, C. & KASPER, G (Org.) *Introspection in Second Language Research*. Clevedon/Philadelphia: Multilingual Matters. 230-250.
5. COHEN, Andrew D. & BROOKS-CARSON, Amanda (2001) Research on Direct versus Translated Writing: Students' Strategies and Their Results. *The Modern Language Journal*, 85, ii 169-188.
6. COHEN, Andrew D. (1987). Using Verbal Reports in Research on Language Learning. In: FAERCH, C. & KASPER, G. (org.) *Introspection in Second Language Research*. Clevedon/Philadelphia: Multilingual Matters. 82-95.
7. CORRÊA, Angela M. & NEIVA, Aurora M. S. (2000). Estratégias e problemas do tradutor aprendiz: uma visão introspectiva do processo tradutório. In: Monteiro, M. J. P. (org.) *Práticas discursivas: instituição, tradução & literatura*. Rio de Janeiro: Fac. de Letras/UFRJ. 34-52.
8. ELLIS, Rod (1986) *Understanding Second Language Acquisition*. Oxford: Oxford University Press. 327 p.

9. ERICSSON, K. Anders & SIMON, Herbert A. (1987) Verbal Reports on Thinking. In: FAERCH, C. & KASPER, G (Org.) *Introspection in Second Language Research*. Clevedon/Philadelphia: Multilingual Matters. 24-53.
10. _____. (1980). Verbal reports as data. *Psychological Review*, 87: 3
11. FAERCH, Claus & KASPER, Gabriele (1987) From Product to Process: Introspective Methods in Second Language Research. In: FAERCH, C. & KASPER, G (org.) *Introspection in Second Language Research*. Clevedon/Philadelphia: Multilingual Matters. 5-23.
12. _____. (1983) Plans and Strategies in Foreign Language communication. In: FAERCH, C. e KASPER, G. (eds.) *Strategies in Interlanguage Communication*. London: Longman. 20-60.
13. FRIEDLANDER, Alexander (1990). Composing in English: Effects of a First Language on Writing in English as a Second Language. In: KROLL, B. (org.) *Second Language Writing: Research Insight for the Classroom*. London: Cambridge University Press. 109-125.
14. GREEN, Alison (1998) *Studies in Language Testing – Verbal Protocol Analysis in Language Testing Research*. Cambridge: Cambridge University Press. 175p.
15. GROTJAHN, Rüdiger (1987) On the Methodological Basis of Introspection Methods. In: FAERCH, C. & KASPER, G (org.) *Introspection in Second Language Research*. Clevedon/Philadelphia: Multilingual Matters. 54-81.
16. HAASTRUP, Kirsten (1987). Using Thinking Aloud and Retrospection to Uncover Learner's Lexical Inferencing Procedures. In: FAERCH, C. & KASPER, G (Org.) *Introspection in Second Language Research*. Clevedon/Philadelphia: Multilingual Matters. 197-229.
17. HAYES, John. R. & FLOWER, Linda S. (1980a). Identifying the Organization of Writing Process. In: GREGG, L.W. & STEINBERG, E.R. (orgs). *Cognitive Processes in Writing*. New Jersey: Lawrence Erlbaum. 8-30.
18. _____. (1980b) The Dynamics of Composing: Making Plans and Juggling Constraints. In L.W. GREGG and E.R. STEINBERG (orgs.), *Cognitive Processes in Writing*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
19. _____. (1983). Uncovering Cognitive Processes in Writing. In: MOSENTHAL, P.

- et al. (orgs.). *Research in Writing: Principles and Methods*. New York: Longman.
20. _____. (1984) Problem-Solving Strategies and the Writing Process. In: GRAVES, R.L. (org.) *Rhetoric and Composition. A Sourcebook for Teachers and Writers*. UpperMontclair: Boynton/Cook Publishers, Inc. 269-282.
 21. HAMP-LYONS, Liz (1989) *English as a Second Dialect, Bilingual and ESL Writer's Essay Test Strategies: Pragmatic Failure in a Key Literacy Event*. Paper presented at NCTE Conference, Baltimore.
 22. _____. (1991a) The Writer's Knowledge and Our Knowledge of the Writer. In: HAMP-LYONS, L. (org.) *Assessing Second Language Writing in Academic Contexts*. Norwood: Ablex Publishing Corporation. 51-70.
 23. _____. (1991b) Basic Concepts. In: HAMP-LYONS, L. (org.) *Assessing Second Language Writing in Academic Contexts*. Norwood: Ablex Publishing Corporation. 05-18
 24. HAMP-LYONS, L. & KROLL, B. (1996). Issues in ESL Writing Assessment: An Overview. In: SILVA, T. & MATSUDA, P. (orgs.) *Landmark essays on ESL writing*. Lawrence Erlbaum Associates. 225-240.
 25. KATO, Mary A.(1987) *No mundo da escrita. Uma perspectiva psicolingüística*. 2 ed. São Paulo: Ática. 144 p.
 26. KOBAYASHI, Hiroe & RINNERT, Carol (1992). Effects of First Language on Second Language Writing: Translation versus Direct Composition. *Language Learning*, 42 (2), 183-215.
 27. KRAPELS, Alexandra Rowe (1990). An Overview of Second Language Writing Process Research. In: KROLL, B. (org.) *Second Language Writing: Research Insight for the Classroom*. London: Cambridge University Press. 37-56.
 28. KUBOTA. Ryuko (1998) An Investigation of L1-L2 Transfer in Writing among Japanese University Students: Implications for Contrastive Rhetoric. *Journal of Second Language Writing*, 7 (1), 69-100.
 29. MOITA LOPES, Luiz Paulo da (1996) *Oficina de Lingüística Aplicada*. Campinas: Mercado de Letras. 190 p.
 30. MOITA LOPES, Luiz Paulo da (1994) Pesquisa interpretativista em Lingüística

- Aplicada: a linguagem como condição e solução. *D.E.L.T.A.*, v.10, n.2, p.329-338.
31. RAIMES, Ann (1985) What Unskilled ESL Students Do as They Write: A Classroom Study of Composing. In: SILVA, T. & MATSUDA, P. (eds.) *Landmark Essays on ESL Writing*. Lawrence Erlbaum Associates. 37-62.
 32. SASAKI, Miyuki (2000). Toward an Empirical Model of EFL Writing Processes: An Exploratory Study. *Journal of Second Language Writing*, 9(3), 259-291.
 33. SCHÄFFER, Ana Maria de M. (2000). *Reflexões sobre o papel da tradução (mental) no desenvolvimento da leitura em língua estrangeira*. Dissertação de Mestrado. IEL – UNICAMP. Campinas. 170 p.
 34. SÉGUINOT, Candace (1994) *Some Thoughts About Think-Aloud Protocols*. Toronto. York University. (mimeo) 33 fls.
 35. SILVA, Tony (1993) Toward an Understanding of the Distinct Nature of L2 Writing: The ESL Research and Its Implications. In: SILVA, T. & MATSUDA, P. (orgs.) *Landmark essays on ESL writing*. Lawrence Erlbaum Associates. 191-208.
 36. SOARES, Magda (2001) *Letramento: um tema em três gêneros*. Belo Horizonte: Autêntica. 125 p.
 37. SPACK, Ruth (1988) Initiating ESL Students into the Academic Discourse Community: How Far Should We Go? In: SILVA, T. & MATSUDA, P. (eds.) *Landmark Essays on ESL Writing*. Lawrence Erlbaum Associates. 91-108.
 38. TAVARES, Kátia Cristina do Amaral (1993). *O uso da introspecção: da técnica de pesquisa para o ensino de leitura*. Dissertação de Mestrado. Faculdade de Letras UFRJ. Rio de Janeiro. 55-60
 39. UPTON, Thomas A. & LEE-THOMPSON, Li-Chun (2001). The Role of the First Language in Second Language Reading. *Studies in Second Language Acquisition*, 23, 469-495
 40. UZAWA, Kozue (1996) Second Language Learners' Processes of L1 Writing, L2 Writing and Translation from L1 into L2. *Journal of Second Language Writing*, 5 (3), 271-294.
 41. VANN, Roberta J., LORENZ, Frederick O. & MEYER, Daisy M. (1984). Error Gravity: Faculty Response to Errors in the Written Discourse of Nonnative Speakers

- of English. In: HAMP-LYONS, L. (org.) *Assessing Second Language Writing in Academic Contexts*. Norwood: Ablex Publishing Corporation. 181-196.
42. VIGOTSKY, L.S. (1987) *Pensamento e Linguagem*. São Paulo: Martins Fontes. 194 p.
43. WANG, L. (2003). Switching to First Language among Writers with Differing Second-Language Proficiency. *Journal of Second Language Writing*, 29 p.(texto lido na versão preliminar disponível em formato eletrônico)
44. WANG, Wenyu & WEN, Qiufang (2002). L1 Use in the L2 Composing Pprocess: An Exploratory Study of 16 Chinese EFL Writers. *Journal of Second Language Writing*, 11, 225-246.
45. WOODALL, Billy R. (2002). Language-Switching: Using the First Language While Writing in a Second Language. *Journal of Second Language Writing*, 11, 7-28.
46. WHALEN, Karen & MÉNARD, Nathan (1995). L1 and L2 Writers' Strategic and Linguistic Knowledge: A Model of Multiple-Level Discourse Processing. *Language Learning*, 44(3), 381-418.