

PESQUISAS SOBRE A ESCRITA EM L2/LE: ALGUMAS CONSIDERAÇÕES TEMÁTICAS E METODOLÓGICAS

Francisco José Quaresma de Figueiredo
(Universidade Federal de Goiás)

Este estudo tem por objetivo revisar as pesquisas que tiveram como foco a escrita em L2/LE, no intuito de tentar categorizar, de forma preliminar, os temas investigados, bem como as metodologias utilizadas para a sua realização. Para tanto, foram analisados trabalhos publicados em livros sobre o assunto, como, por exemplo, Freedman et al. (1983), Johnson e Roen (1989), Kroll (1990a), Grabe e Kaplan (1996), bem como textos completos e resumos de artigos publicados nos seguintes periódicos especializados nacionais e internacionais: *The ESpecialist*, *Linguagem e Ensino*, *Trabalhos em Lingüística Aplicada*, *Revista Brasileira de Lingüística Aplicada*, *Journal of Second Language Writing*, *TESOL Quarterly*, *ELT Journal*, entre outros.

1. Os temas mais comuns dos estudos sobre a escrita

As pesquisas sobre a escrita em L2/LE tiveram início no final da década de 60, nos Estados Unidos e na Inglaterra, devido ao crescente número de alunos estrangeiros que iam estudar naqueles países (Grabe e Kaplan, 1996). Com base na revisão da literatura da área, foi-me possível identificar três grandes temas de pesquisas que têm sido desenvolvidos desde aquela época: estudos sobre o texto escrito; estudos sobre o processo da escrita; e estudos sobre o ensino e a aprendizagem da escrita.

1.1 Estudos sobre o texto escrito

As pesquisas sobre o texto escrito em uma outra língua têm sido influenciadas pelo advento da análise dos erros e pela análise contrastiva, que procuram verificar as interferências de uma língua na outra e as fontes dos erros dos aprendizes (Richards, 1974; Figueiredo, 1997). Dessa forma, são realizados alguns estudos comparativos entre língua oral e língua escrita (Schleppegrell, 1996), bem como estudos comparativos entre diversas línguas. Os estudos que comparam as línguas têm por objetivo analisar aspectos concernentes a coerência e coesão (Allison et al., 1999; Zhang, 2000), uso de tempos verbais (Hinkel, 2004), estrutura sintática (Kameen, 1983), uso e quantidade de vocabulário (Hillocks, 1986), bem como verificar a forma como os textos são construídos nas duas línguas (Takano, 1993; Simpson, 2000). Esses estudos observam como o aprendiz produz textos na L1 e na L2/LE ou comparam os textos produzidos por falantes nativos e não-nativos. Há, também, várias pesquisas que comparam a produção de diferentes gêneros textuais, realizada por

falantes nativos e não-nativos – como, por exemplo, correspondência empresarial, cartas de referência, resumos, citações etc. (Bouton, 1995; Corbeil, 2003). Esses estudos servem para conscientizar pesquisadores e professores das diferenças culturais nas construções textuais, o que implica uma não-universalização dos gêneros textuais. Os estudiosos também investigam se textos produzidos com um tempo maior são ou não melhores que os produzidos com um tempo menor (Kroll, 1990b; Kenworthy, 2006). Por exemplo, em uma pesquisa efetuada para comparar a qualidade dos textos escritos em sala de aula (com tempo limitado) com a dos textos escritos em casa (com um prazo de 10 a 14 dias de preparação), Kroll (1990b) descobre que diferenças individuais no desempenho dos alunos, escrevendo em sala de aula ou em casa, não são estatisticamente significativas.

Há também estudos que verificam se a escolha do tópico influencia a produção escrita dos aprendizes (Freedman e Sperling, 1985; Kennedy, 1994). Há, ainda, pesquisas que comparam os textos produzidos em atividades de escrita livre e de escrita controlada (Bracy, 1971). Com o advento da tecnologia, os pesquisadores também começaram a investigar os textos escritos por meio do computador e na internet, como, por exemplo, a língua escrita nos *e-mails* (Li, 2000) e a escrita digital (Dephew e Miller, 2005).

Um outro aspecto importante pesquisado nos textos é a questão da identidade e da voz. Assim, investigam-se aspectos como autoria, reflexos da nacionalidade do autor, ideologia, o posicionamento do autor no texto, como os aprendizes se vêem como autores (Ivanič e Camps, 2001; Hyland, 2002).

Nos últimos tempos, tem havido uma crescente preocupação com questões éticas na produção textual. Assim, vários estudos têm sido realizados no intuito de verificar se diferenças culturais favorecem ou não a questão do plágio em textos acadêmicos, bem como a percepção de alunos sobre aqueles que copiam textos de terceiros (Deckert, 1993; Abasi et al., 2006).

Todas essas pesquisas nos mostram que o texto escrito não pode mais ser considerado uma composição formada por palavras e sentenças. Antes, ele é um meio de expressão e de comunicação pelo qual o escritor, por intermédio das inúmeras possibilidades de construção e de padrões, vai produzindo seu texto no intuito de persuadir o leitor de que ele tem algo que vale a pena dizer.

1.2 Estudo sobre o processo da escrita

Nos últimos anos, pesquisadores têm apontado as limitações de uma abordagem em que a escrita é trabalhada apenas como produto. Influenciados pelas pesquisas sobre o processo da escrita em L1 (Emig, 1971, citada por Zamel, 1982), professores e pesquisadores começaram a se interessar pelo que os escritores de L2/LE fazem ao escrever (Raimes, 1991).

A atenção ao escritor como criador de seu texto deu origem a uma abordagem que focaliza o processo (Raimes, 1991). Nessa abordagem, a ênfase é dada primeiramente às idéias, ao conteúdo, e, posteriormente, à forma (Raimes, 1983). Para se investigar o processo da escrita, são utilizados alguns procedimentos, apresentados em Richards (1990), como, por exemplo: a) observar os escritores enquanto escrevem; b) entrevistar os escritores antes e após escreverem, para se descobrir como lidam com determinados aspectos de uma atividade de escrita; c) fazer com que os escritores verbalizem algumas das decisões que tomam ao escrever; d) observar os diários dos alunos sobre os seus processos de escrita; e e) fazer estudos etnográficos nas aulas de escrita.

Com base na perspectiva da escrita como processo, Hayes e Flower (1980) propuseram um modelo de escrita que explicitava como o conhecimento e a atitude de um escritor em relação a um tópico e a preocupação com o leitor influenciavam o processo da escrita. A escrita não podia mais ser considerada um processo linear, no qual se seguia um plano rígido que consistia em planejamento–esboço–escrita. A escrita é reconhecida como um processo recursivo no qual o escritor relê palavras já escritas, relê o tópico, “relê” a satisfação que o seu texto lhe traz, percebe se ele está claro para o leitor etc. (Perl, 1983); ou seja, o escritor pensa, escreve, apaga, reescreve, revisa, reescreve, revisa... A escrita é, portanto, um processo cíclico de geração e integração de idéias. Escrever significa expressar idéias, transmitir significado. Mais do que isso, escrever significa pensar (Arapoff, 1967; Raimes, 1983). O processo da escrita pode ser assim esquematizado:

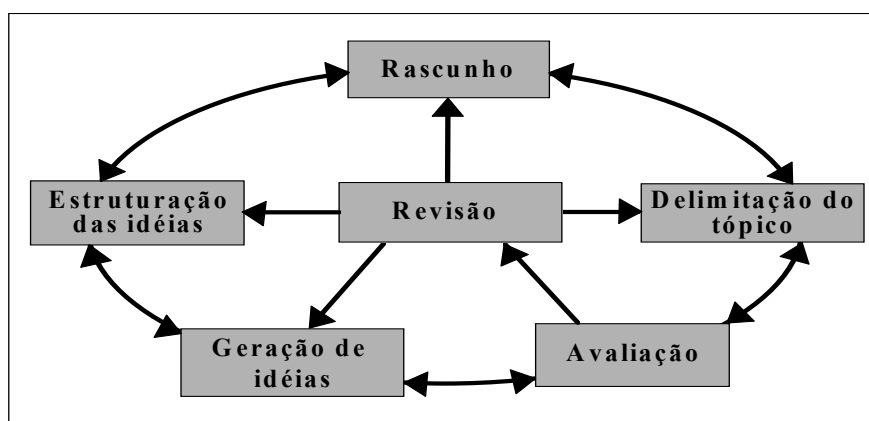


FIGURA 1 – O processo da escrita (White e Arndt, 1991, p. 4)

Para se compreender esse processo, são realizados estudos sobre as estratégias utilizadas pelo escritor ao produzir um texto (Akyel, 1994; Woodall, 2002) e ao realizar revisões textuais (Faigley e Witte, 1981; Larios et al., 1999). São observadas também as diferenças no processo de escrever diretamente na L2/LE e escrever na L1 e traduzir para a L2/LE (Cohen e Brooks-Carson, 2001). Alguns pesquisadores também investigam as diferenças entre a escrita masculina e a

feminina (Bermudez e Prater, 1994). Há, ainda, estudos que tratam das experiências de alunos e de pesquisadores, de outras nacionalidades, em publicar artigos e em escrever dissertações e teses em língua inglesa (Flowerdew, 1999; Li, 2006).

Esses estudos nos permitem ver a habilidade de escrever como um processo de criação, de descoberta, de decisões, e dão ênfase ao papel do escritor como criador da composição textual e às estratégias utilizadas por ele na tarefa de compor.

1.3 Estudos sobre o ensino e a aprendizagem da escrita

A grande maioria das pesquisas sobre a escrita investiga o ensino dessa habilidade. Nessa perspectiva, são investigados o aprendiz, o professor, os efeitos da correção, a avaliação, as intervenções instrucionais, os aspectos sociais e afetivos, e a tecnologia nas aulas de escrita.

O aprendiz

Vários estudos comparativos têm sido feitos sobre o aprendiz de escrita em L2/LE. Alguns estudos comparam a produção textual de alunos mais proficientes e de alunos menos proficientes (Victori, 1999). São também comparados os padrões de escrita de alunos surdos e alunos que ouvem normalmente (Singleton et al., 2004). Algumas pesquisas, por sua vez, focalizam a produção textual de crianças (Buckwalter e Lo, 2002), de adolescentes (Reynolds, 2002) e de adultos (Silva et al., 1994).

Alguns estudos investigam as dificuldades que os aprendizes têm ao escrever em uma L2/LE e chegam à conclusão de que tais dificuldades não decorrem apenas da falta de conhecimento lingüístico, mas também da falta de familiaridade com as convenções da escrita e do fato de que aprendizes de L2/LE podem ter percepções culturalmente distintas sobre o que seja escrever academicamente (Hargan, 1996; Ghrib-Maamouri, 2001). Há estudos que investigam, também, as crenças e as percepções dos alunos sobre o processo da escrita, a correção de erros, o sucesso nas aulas de escrita, a avaliação de sua produção escrita (Nelson e Carson, 1998; Basturkmen e Lewis, 2002; Silva e Figueiredo, 2006).

O professor

Algumas pesquisas têm como foco a formação, a rotina e a prática de professores de escrita no que diz respeito ao modo como conduzem as aulas, a abordagem que utilizam, o gerenciamento de sala de aula, o discurso na interação, atendimento aos alunos etc. (Cumming, 1992; Scott e Rodgers, 1995).

Há, também, estudos que investigam as crenças e percepções dos professores acerca do ensino da escrita, da importância da escrita para a aprendizagem de uma L2/LE, da correção de erros, do sucesso nas aulas de escrita (Sengupta e Xiao, 2002; Lee, 2003).

Os efeitos da correção

Vários estudos têm sido desenvolvidos sobre a eficácia ou não da correção, e várias perguntas sobre esse assunto foram elaboradas, muitas das quais ainda aguardam respostas. Perguntas como *o quê, quem, quando e como* corrigir e de que forma a correção interfere no desenvolvimento lingüístico do aluno começaram a ser feitas. Pesquisas com o intuito de responder a essas perguntas começaram a ser realizadas, tanto experimentalmente quanto etnograficamente.

As pesquisas experimentais têm como foco a relação entre correção e aprendizado; ou seja, de que forma a correção influencia na produção escrita dos aprendizes (Cavalcanti e Cohen, 1990; Sugita, 2006). As pesquisas etnográficas, por sua vez, investigam se a correção prioriza a forma ou o conteúdo (Fathman e Whalley, 1990; Ashwell, 2000), se ela é feita de forma explícita ou implícita (Ferris e Roberts, 2001), bem como contrastam a correção feita pelo professor, a feita pelo colega e a feita pelo próprio aprendiz (Lee, 1997; Yang et al., 2006).

A avaliação

Alguns estudiosos realizam pesquisas para compreender os critérios utilizados por avaliadores de produção textual e para analisar os testes utilizados na avaliação da produção escrita dos aprendizes.

Há estudos também que investigam formas alternativas para se avaliar um texto, como, por exemplo, o uso de portfólios (Hamp-Lyons, 1994; Song and August, 2002) e se há ou não diferenças nas avaliações textuais realizadas por professores nativos e não-nativos.

As intervenções instrucionais

Algumas pesquisas tentam verificar uma possível relação entre técnicas e práticas de ensino e a melhoria da produção escrita dos alunos. Para tanto, são inseridos, nas aulas, alguns recursos para estimular a produção escrita dos alunos ou para melhorá-la, como, por exemplo, atividades de pré-escrita (Rao, 2007), o uso de diários dialogados (Riolfi, 1991; Holmes e Moulton, 1997), o uso do dicionário (Christianson, 1997), o uso de filmes (Fluitt-Dupuy, 2001). Alguns estudos também investigam de que forma a instrução formal contribui para uma maior conscientização dos alunos sobre convenções da escrita. Dessa forma, são feitos estudos sobre o

ensino de gêneros textuais (Tickoo, 2001), o ensino explícito de gramática (Manley e Calk, 1997), o ensino de modelos de escrita (Kaplan, 1967; Master, 2004) etc.

Aspectos sociais e afetivos

Com base na noção vygotskiana de que o uso da língua, seja escrita ou oral, é uma atividade social e, dessa forma, permite que os indivíduos construam significado dentro e a partir da interação, começaram a ser feitos alguns estudos que focalizam as interações nas aulas de escrita, a escrita colaborativa e o leitor. Assim, começaram a ser investigados os processos interacionais entre professor e aluno nas aulas e durante o processo de orientação e de correção (Belcher, 1994; Grabill, 1994; Fitze, 2006), a interação dos alunos durante a correção com os pares (Johnson, 1992; Figueiredo, 2005), a interação dos alunos com o professor por meio de *e-mails* e de outras formas de comunicação da internet (Bloch, 2002).

Pesquisas nos mostram que os fatores afetivos também exercem influência no processo de aprendizagem de L2/LE (Dörnyei, 1998). Segundo McLeod (1987), a escrita é tanto uma atividade emocional quanto cognitiva, ou seja, nós sentimos e pensamos quando escrevemos. Dessa forma, os pesquisadores começaram a estudar os sentimentos do escritor em relação ao ato de escrever (McLeod, 1987). Os aspectos afetivos, mais investigados no processo da escrita, são a auto-estima (Figueiredo e Assis, 2006), a ansiedade (McLeod, 1987; Cheng, 2002) e a motivação (Hughey et al., 1983).

A tecnologia nas aulas de escrita

O advento da tecnologia computacional fez com que a aula de escrita não se restringisse mais ao papel e à caneta. O computador passou, por exemplo, a ser usado para analisar a produção textual dos aprendizes, tanto em L1 quanto em L2, (Thorson, 2000), bem como para realizar revisão e correção textual (Burston, 2001).

A tecnologia trouxe também um colorido maior às aulas de escrita. O uso do computador tem sido um estímulo para que os alunos tenham um papel mais ativo durante as aulas (Abrams, 2001). A internet também cria, para os alunos, possibilidades maiores para uma produção escrita significativa em L2/LE, bem como para uma maior promoção de compreensão cultural, seja por meio do uso de *e-mails* (Liaw e Johnson, 2001), da participação em salas de bate-papo (Yuan, 2003), da criação de *blogs* (Ducate e Lomica, 2005) e do envolvimento em projetos telecolaborativos (Souza, 2003).

Podemos ver, por meio desses estudos, que o processo de ensino-aprendizagem da escrita em L2/LE tem recebido atenção de vários pesquisadores, visto que pretendem encontrar formas efetivas e oportunidades para que a escrita seja bem produzida dentro e fora da sala de aula.

2. As abordagens metodológicas das pesquisas

Dentre as pesquisas analisadas, foram encontrados estudos de caso naturalistas, etnografias, pesquisa-ação e experimentos. A grande maioria das pesquisas é qualitativa, e há algumas que também usam uma abordagem quantitativa. As técnicas e os instrumentos de coleta de dados mais utilizados são: os textos escritos, as avaliações escritas, os livros de ensino de escrita, entrevistas, questionários, *survey*, sessões de visionamento (*stimulated recall*), observação de aulas, gravações em áudio e em vídeo, diários dialogados, diários reflexivos, protocolos verbais (*think-aloud*) e autobiografias.

Essa variedade de técnicas e de instrumentos de coleta de dados reflete a complexidade das pesquisas sobre a escrita, o que faz com que o pesquisador tenha de fazer uso de diversas fontes de dados para poder responder às perguntas de pesquisa e para obter uma melhor compreensão do fenômeno investigado.

Considerações finais

As pesquisas, aqui revisadas, mostram-nos a variedade de temas de investigações sobre a escrita: estudos sobre o texto escrito; estudos sobre o processo da escrita; e estudos sobre o ensino e a aprendizagem da escrita. Muitos temas pesquisados repetem-se no decorrer dos anos. Entretanto, na nossa área, as pesquisas tornam-se praticamente inéditas, visto que os contextos, os participantes, a situação sócio-histórica mudam e, por conseguinte, produzem novos interesses para pesquisa e novas implicações teóricas e práticas.

Esta revisão sobre os estudos realizados nos permite observar que as abordagens teóricas atuais sobre a escrita assumem diversas perspectivas – lingüística, cognitiva e social – através das quais podemos ora focar no texto escrito, ora no escritor, ora no contexto, ou, simplesmente, analisar o amálgama formado pelo colorido de todas essas variáveis.

Por meio da análise da literatura, pudemos perceber que há certos assuntos ainda pouco investigados, como, por exemplo, as crenças de professores e alunos relacionadas à escrita, ao erro e à correção. Observamos, também, que muitos estudos sobre a escrita, realizados no Brasil, não fazem referência a outros trabalhos realizados no país, preferindo os autores citar trabalhos realizados no exterior. Esse fato enfraquece a possibilidade de traçarmos teorias sobre a escrita que levem em conta o contexto brasileiro.

Como afirmam Grabe e Kaplan (1996, p. 6), “a escrita é uma tecnologia, um conjunto de habilidades que devem ser praticadas e aprendidas pela experiência”. Daí a necessidade de mais pesquisas que envolvam alunos e professores em um processo de conscientização acerca do papel que a escrita tem na aprendizagem de uma outra língua.

Referências

- ABASI, A. R.; AKBARI, N.; GRAVES, B. Discourse appropriation, construction of identities, and the complex issue of plagiarism: ESL students writing in graduate school. *Journal of Second Language Writing*, v. 15, n. 2, p. 102-117, 2006.
- ABRAMS, Z. I. Computer-mediated communication and group journals: expanding the repertoire of participant roles. *System*, v. 29, p. 489-503, 2001.
- AKYEL, A. First language use in EFL writing: planning in Turkish vs. planning in English. *International Journal of Applied Linguistics*, v. 4, n. 2, p. 169-196, 1994.
- ALLISON, D.; VARGHESE, S.; MEI, W. S. Local coherence and its limits: a second look at second sentences. *Journal of Second Language Writing*, v. 8, n. 1, p. 77-97, 1999.
- ARAPOFF, N. Writing: a thinking process. *TESOL Quarterly*, v. 1, n. 2, p. 33-39, 1967.
- ASHWELL, T. Patterns of teacher response to student writing in a multi-draft composition classroom: is content feedback followed by form feedback the best method? *Journal of Second Language Writing*, v. 9, n. 3, p. 227-257, 2000.
- BELCHER, D. The apprenticeship approach to advanced academic literacy: Graduate students and their mentors. *English for Specific Purposes*, v. 13, n. 1, p. 23-34, 1994.
- BERMUDEZ, A.; PRATER, D. Examining the effects of gender and second language proficiency on Hispanic writers' persuasive discourse. *Bilingual Research Journal*, v. 18, n. 3-4, p. 47-62, 1994.
- BLOCH, J. Student/teacher interaction via email: the social context of Internet discourse. *Journal of Second Language Writing*, v. 11, n. 2, p. 117-134, 2002.
- BOUTON, L. A cross-cultural analysis of the structure and content of letters of reference. *Studies in Second Language Acquisition*, v. 17, n. 2, p. 211-244, 1995.
- BRACY, M. Controlled writing vs. free composition. *TESOL Quarterly*, v. 5, n. 3, p. 239-246, 1971.
- BUCKWALTER, J. K.; LO, Y.-H. G. Emergent biliteracy in Chinese and English. *Journal of Second Language Writing*, v. 11, n. 4, p. 269-293, 2002.
- BURSTON, J. Computer-mediated feedback in composition correction. *CALICO Journal*, v. 19, n. 1, p. 37-50, 2001.
- CAVALCANTI, M. C.; COHEN, A. D. Comentários em composições: uma comparação dos pontos de vista do professor e do aluno. *Trabalhos em Lingüística Aplicada*, Campinas, v. 15, p. 7-23, 1990.
- CHENG, Y. Factors associated with foreign language writing anxiety. *Foreign Language Annals*, v. 35, n. 5, p. 647-656, 2002.

- CHRISTIANSON, K. Dictionary use by EFL writers: what really happens? *Journal of Second Language Writing*, v. 6, n. 1, p. 23-43, 1997.
- COHEN, A. D.; BROOKS-CARSON, A. Research on direct versus translated writing: students' strategies and their results. *The Modern Language Journal*, v. 85, n. 2, p. 169-188, 2001.
- CORBEIL, G. Text summarization in native language and second language: differences in the application of macro-rules between experts and university students of different levels. *The Canadian Journal of Applied Linguistics*, v. 4, n. 1-2, p. 41-68, 2001.
- DECKERT, G. D. Perspectives on plagiarism from ESL students in Hong Kong. *Journal of Second Language Writing*, v. 2, n. 2, p. 131-148, 1993.
- DEPHEW, K; MILLER, S. Studying L2 writers' digital writing: an argument for post-critical methods. *Computers and Composition*, v. 22, n. 3, p. 259-278, 2005.
- DÖRNYEI, Z. Motivation in second and foreign language learning. *Language Teaching*, v. 31, n. 3, p. 117-135, 1998.
- DUCATE, L. C.; LOMICA, L. L. Exploring the blogosphere: use of web logs in the foreign language classroom. *Foreign Language Annals*, v. 38, n. 3, p. 410-421, 2005.
- EMIG, J. *The composing processes of twelfth graders*. Urbana, IL: National Council of Teachers of English, 1971.
- FAIGLEY, L.; WITTE, S. P. Analysing revision. *College Composition and Communication*, v. 32, n. 4, p. 401-414, 1981.
- FATHMAN, A. K.; WHALLEY, E. Teacher response to student writing: focus on form versus content. In: KROLL, B. (Ed.). *Second language writing: research insights for the classroom*. New York: Cambridge University Press, 1990. p.178-190.
- FERRIS, D.; ROBERTS, B. Error feedback in L2 writing classes. How explicit does it need to be? *Journal of Second Language Writing*, v. 10, n. 3, p. 161-184, 2001.
- FIGUEIREDO, F. J. Q. de. *Aprendendo com os erros: uma perspectiva comunicativa de ensino de línguas*. Goiânia: Ed. da UFG, 1997.
- FIGUEIREDO, F. J. Q. de. *Semeando a interação: a revisão dialógica de textos escritos em língua estrangeira*. Goiânia: Ed. da UFG, 2005.
- FIGUEIREDO, F. J. Q. de; ASSIS, N. A. L. de. A auto-estima e a atitude quanto à escrita na revisão colaborativa. In: FIGUEIREDO, F. J. Q. de. (Org.). *A aprendizagem colaborativa de línguas*. Goiânia: Ed. da UFG, 2006. p. 165-199.
- FITZE, M. Discourse and participation in ESL face-to-face and written electronic conferences. *Language Learning & Technology*, v. 10, n. 1, p. 67-86, 2006.
- FLOWERDEW, J. Writing for scholarly publication in English: the case of Hong Kong. *Journal of Second Language Writing*, v. 8, n. 2, p. 123-145, 1999.
- FLUITT-DUPUY, J. Teaching argumentative writing through film. *TESOL Journal*, v. 10, n. 4, p. 10-15, 2001.
- FREEDMAN, A.; PRINGLE, I.; YALDEN, J. (Ed.). *Learning to write: first language/second language*. London: Longman, 1983.

FREEDMAN, S. W.; SPERLING, M. Written language acquisition: the role of response and the writing conference. In: FREEDMAN, S. W. (Ed.). *The acquisition of written language: response and revision*. New Jersey: Ablex, 1985. p. 106-130.

GHRIB-MAAMOURI, E. Thinking and writing in EFL: cutting off Medusa's head. *International Review of Applied Linguistics*, v. 133-134, p. 243-269, 2001.

GRABE, W.; KAPLAN, R. B. *Theory & practice of writing*. New York: Longman, 1996.

GRABILL, J. Tutor and ESL student oral communicating in the writing center: an inquiry into strategies for effective tutor training. *The Writing Lab Newsletter*, v. 19, n. 2, p. 8-11, 1994.

HAMP-LYONS, L. Examining expert judgments of task difficult on essays tests. *Journal of Second Language Writing*, v. 3, n. 1, p. 49-68, 1994.

HARGAN, N. Misguided expectations: EFL teachers' attitudes toward Italian university students' written work. *Language and Education*, v. 9, n. 4, p. 223-232, 1996.

HAYES, J. R.; FLOWER, L. S. Identifying the organization of writing processes. In: GREGG, L. W.; STEINBERG, E. R. (Ed.). *Cognitive processes in writing*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, 1980. p. 3-30.

HILLOCKS, G. *Research on written composition*. Urbana, IL: National Council of Research in English, 1986.

HINKEL, E. Tense, aspect and the passive voice in L1 and L2 academic texts. *Language Teaching Research*, v. 8, n. 1, p. 5-29, 2004.

HOLMES, V. L.; MOULTON, M. R. Dialogue journals as an ESL learning strategy. *Journal of Adolescent and Adult Literacy*, v. 40, n. 8, p. 616-621, 1997.

HUGHEY, J. B. et al. *Teaching ESL composition: principles and techniques*. Rowley, MA: Newbury House, 1983.

HYLAND, K. Options of identity in academic writing. *ELT Journal*, v. 56, n. 4, p. 351-358, 2002.

IVANIČ, R.; CAMPS, D. I am how I sound. Voice as self-representation in L2 writing. *Journal of Second Language Writing*, v. 10, n. 1-2, p. 3-33, 2001.

JOHNSON, D. M. Compliments and politeness in peer-review texts. *Applied Linguistics*, v. 13, n. 1, p. 51-71, 1992.

JOHNSON, D. M.; ROEN, D. H. (Ed.). *Richness in writing: empowering ESL students*. New York: Longman, 1989, p. 207-219.

KAPLAN, R. B. Contrastive rhetoric and the teaching of composition. *TESOL Quarterly*, v. 1, n. 4, p. 10-16, 1967.

KAMEEN, P. T. Syntactic skill and ESL writing quality. In: FREEDMAN, A.; PRINGLE, I.; YALDEN, J. (Ed.). *Learning to write: first language/second language*. London: Longman, 1983. p. 162-170.

KENNEDY, B. The role of topic and the reading/writing connection. *TESL-EJ*, v. 1, n. 1, p. 1-21, 1994.

KENWORTHY, R. Timed versus at-home assessment tests: does time affect the quality of second language learners' written compositions? *TESL-EJ*, v. 10, n. 1, 2006.

- KROLL, B. (Ed.). *Second language writing: research insights for the classroom*. New York: Cambridge University Press, 1990a.
- KROLL, B. What does time buy? ESL student performance on home versus class compositions. In: KROLL, B. (Ed.). *Second language writing: research insights for the classroom*. New York: Cambridge University Press, 1990b. p.140-154.
- LARIOS, J. R. de.; MURPHY, L.; MANCHON, R. The use of restructuring strategies in EFL writing: a study of Spanish learners of English as a foreign language. *Journal of Second Language Writing*, v. 8, n. 1, p. 13-44, 1999.
- LEE, I. ESL learners' performance in error correction in writing: some implications for teaching. *System*, v. 25, n. 4, p. 465-477, 1997.
- _____. L2 writing teachers' perspectives, practices, and problems regarding error feedback. *Assessing writing*, v. 8, p. 216-237, 2003.
- LI, Y. Linguistic characteristics of ESL writing in task-based e-mail activities. *System*, v. 28, p. 229-245, 2000.
- _____. Negotiating knowledge contribution to multiple discourse communities: a doctoral student of computer science writing for publication. *Journal of Second Language Writing*, v. 15, n. 3, p. 159-178, 2006.
- LIAW, M.-L.; JOHNSON, R. J. E-mail writing as a cross-cultural learning experience. *System*, v. 29, n. 2, p. 235-251, 2001.
- MASTER, P. Using models in EST. *English Teaching Forum*, v. 35, n. 4, p. 30-36, 1997.
- MCLEOD, S. Some thoughts about feelings: the affective domain and the writing process. *College Composition and Communication*, v. 38, n. 4, p. 426-435, 1987.
- PERL, S. Understanding composing. In: HAYS, J. N. et al. (Ed.). *The writer's mind*. Urbana: National Council of Teachers of English, 1983. p. 43-51.
- RAIMES, A. Anguish as a second language? Remedies for composition teachers. In: FREEDMAN, A.; PRINGLE, I.; YALDEN, J. (Ed.). *Learning to write: first language/second language*. London: Longman, 1983, p.258-272.
- _____. Out of the woods: emerging traditions in the teaching of writing. *TESOL Quarterly*, v. 25, n. 3, p. 407-430, 1991.
- RAO, Z. Training in brainstorming and developing writing skills. *ELT Journal*, v. 61, n. 2, p. 100-106, 2007.
- REYNOLDS, D. W. Learning to make things happen in different ways: causality in the writing of middle-grade English language learners. *Journal of Second Language Writing*, v. 11, n. 4, p. 311-328, 2002.
- RICHARDS, J. C. (Ed.). *Error analysis: perspectives on second language acquisition*. London: Longman, 1974, p. 95-123.
- _____. *The language teaching matrix*. New York: Cambridge University Press, 1990.
- RIOLFI, C. R. Escrever em língua estrangeira: a interação professor/aluno através de diários dialogados. *Trabalhos em Lingüística Aplicada*, Campinas, v. 17, p. 99-112, 1991.

- SCHLEPPEGRELL, M. Conjunction in spoken English and ESL writing. *Applied Linguistics*, v. 17, n. 3, p. 271-285, 1996.
- SCOTT, R.; RODGERS, B. Changing teachers' conceptions of teaching writing: a collaborative study. *Foreign Language Annals*, v. 28, n. 2, p. 234-246, 1995.
- SENGUPTA, S.; XIAO, M. K. The contextual reshaping of beliefs about L2 writing: three teachers' practical process of theory construction. *TESL-EJ*, v. 6, n. 1, A1, 2002.
- SILVA, S. V.; FIGUEIREDO, F. J. Q. de. Erro e correção: as crenças de dois professores de escola pública e de alguns de seus alunos. *Revista Brasileira de Linguística Aplicada*, v. 6, n. 2, p. 113-141, 2006.
- SILVA, T.; REICHELDT, M.; LAX-FARR, J. Writing instruction for ESL graduate students: examining issues and raising questions. *ELT Journal*, v. 48, n. 3, p. 197-204, 1994.
- SIMPSON, J. M. Topical structure analysis of academic paragraphs in English and Spanish. *Journal of Second Language Writing*, v. 9, n. 3, p. 293-309, 2000.
- SINGLETON, J. L.; MORGAN, D.; DIGELLO, E.; WILES, J.; RIVERS, R. Vocabulary use by low, moderate, and high ASL-proficient writers compared to hearing ESL and monolingual speakers. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, v. 9, n. 1, p. 86-103, 2004.
- SONG, B.; AUGUST, B. Using portfolios to assess the writing of ESL students: a powerful alternative? *Journal of Second Language Writing*, v. 11, n. 1, p. 49-72, 2002.
- SOUZA, R. A. Telecolaboração e divergência em uma experiência de aprendizagem de português e inglês como línguas estrangeiras. *Revista Brasileira de Linguística Aplicada*, v. 3, n. 2, p. 73-96, 2003.
- SUGITA, Y. The impact of teachers' comment types on students' revision. *ELT Journal*, v. 60, n. 1, p. 34-41, 2006.
- TAKANO, S. The transfer of L1 rhetoric in L2 texts and its implications for second language teaching. *Journal of Intensive English Studies*, v. 7, p. 43-83, 1993.
- THORSON, H. Using the computer to compare foreign and native language writing processes: a statistical and case study approach. *The Modern Language Journal*, v. 84, p. 155-169, 2000.
- VICTORI, M. An analysis of writing knowledge in EFL composing: a case study of two effective and two less effective writers. *System*, v. 27, p. 537-555, 1999.
- WHITE, R.; ARNDT, V. *Process Writing*. Hong Kong: Longman, 1991.
- WOODALL, B. R. Language-switching: using the first language while writing in a second language. *Journal of Second Language Writing*, v. 11, n. 1, p. 7-28, 2002.
- YANG, M.; BADGER, R.; YU, Z. A comparative study of peer and teacher feedback in a Chinese EFL writing class. *Journal of Second Language Writing*, v. 15, n. 3, p. 179-200, 2006.
- ZAMEL, V. Writing: the process of discovery meaning. *TESOL Quarterly*, v. 16, n. 2, p.195-209, 1982.
- ZHANG, M. Cohesive features in the expository writing of undergraduates in two Chinese universities. *RELC Journal*, v. 31, n. 1, p. 61-95, 2000.