



UMA REVISÃO DAS PESQUISAS SOBRE A ESCRITA EM L2/LE: EM BUSCA DE TEMAS E METODOLOGIAS

Francisco José Quaresma de Figueiredo (UFG)*

RESUMO: Este artigo tem por objetivo fazer uma revisão dos estudos sobre a escrita em L2/LE desde a década de 1960, através de pesquisas publicadas em livros e em periódicos, no intuito de verificar os temas abordados nesses estudos, bem como as metodologias usadas nas pesquisas realizadas.

PALAVRAS-CHAVE: escrita em L2/LE, revisão de estudos, metodologias.

A REVIEW OF THE RESEARCHES ABOUT WRITING IN L2/FL: IN SEARCH OF THEMES AND METHODOLOGIES

ABSTRACT: This article aims at reviewing the studies about writing in L2/FL since the 60's, through researches published in books and in journals, in order to verify the themes of such studies, as well as the methodologies used in the researches done.

KEYWORDS: writing in L2/FL, researches, methodology.



Este estudo tem por objetivo revisar as pesquisas que tiveram como foco a escrita em L2/LE,¹ desde a década de 1960, no intuito de tentar categorizar 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 Linguística Aplicada*, *Revista Brasileira de Linguística Aplicada*, *Journal of Second Language Writing*, *TESOL Quarterly*, *ELT Journal*, entre outros.

1. Os temas mais comuns dos estudos sobre a escrita

A escrita é definida por Lindemann (1982, p. 11) “como um processo de comunicação que usa um sistema gráfico convencional para transmitir uma mensagem ao leitor”. 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; 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 L2/LE 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 (BURT, 1975; COHEN; ROBBINS, 1976; DULAY; BURT, 1972; FIGUEIREDO, 1997; GORBET, 1979; LEKI, 1991; LOTT, 1983; RICHARDS, 1974). 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 (SIMPSON, 2000; TAKANO, 1993; WHALEN; MÉNARD, 1995). Esses estudos observam

¹ L2 = Segunda Língua; LE = Língua Estrangeira; L1 = Língua Materna.



como o aprendiz produz textos na L1 e na L2/LE ou comparam os textos produzidos por falantes nativos e não nativos.

Com o advento da análise contrastiva e da análise dos erros, vários estudos foram conduzidos no intuito de identificar as causas e os tipos de erros produzidos por aprendizes de L2/LE (DULAY, BURT, 1974; DULAY; BURT; KRASHEN, 1982; FAERCH; KASPER, 1984; FIGUEIREDO, 1997; LOTT, 1983; RICHARDS, 1971, 1974, 1983). Nessa perspectiva, os erros são classificados como interlinguais, intralinguais, ambíguos e induzidos.

Os erros interlinguais são também chamados de erros de interferência ou de transferência. Eles refletem a interferência da L1 na produção da língua-alvo (DULAY; BURT; KRASHEN, 1982). Por exemplo, na sentença “*Has a book on the table”, percebe-se a influência da língua portuguesa em relação à forma *has*, pois, em português, o verbo *ter* é usado também para significar *haver, existir*.

Os erros intralinguais são os resultantes da aprendizagem de uma língua-alvo, que não refletem a influência da L1 do indivíduo (RICHARDS, 1974, 1983), e compreendem *os erros desenvolvimentais* (DULAY; BURT; KRASHEN, 1982) e *os erros únicos* (DULAY; BURT, 1974). Os erros desenvolvimentais são semelhantes aos produzidos por crianças que adquirem a língua-alvo como L1. Como exemplo desse tipo de erro, teríamos “*I falled”, o qual reflete uma generalização do passado dos verbos, fenômeno também comum no discurso de crianças falantes nativas de inglês. Por outro lado, os erros únicos são produzidos *unicamente* por aprendizes de L2, sem, contudo, refletir a influência de sua L1. Como exemplo desse tipo de erro, teríamos “*I can to dance”, em que a adição da partícula de infinitivo *to* não reflete a influência da língua portuguesa, nem tampouco é uma forma produzida por crianças falantes nativas de inglês, pois a tendência é omitir a partícula (TAYLOR, 1974), como em “*I want Æ play”.²

Os erros ambíguos, por sua vez, são aqueles que podem ser considerados tanto como interlinguais como desenvolvimentais (DULAY; BURT; KRASHEN, 1982). Como exemplo, teríamos “*I no have a car”, que pode representar uma tradução literal do português (Eu não tenho um carro), ou pode representar um erro produzido por crianças falantes nativas de inglês, como reflexo de um processo desenvolvimental da aquisição da L1.

Os erros induzidos são oriundos do modo como a língua-alvo é apresentada ou praticada (SELINKER, 1972). Pode ser causado por explicações não tão claras do professor, por excesso de prática de uma

² O símbolo Æ representa uma omissão.

³ Para uma visão detalhada sobre o erro induzido, veja Stenson (1983).



determinada estrutura sintática que, por exemplo, seria utilizada em contextos errôneos, ou pelo próprio material didático.³ Um exemplo desse tipo de erro seria o produzido na sentença “*He is wearing an uniform”, caso o professor tivesse ensinado aos alunos que o artigo indefinido *an* é usado antes de palavras que começam com vogal, ao invés de ter dito que o referido artigo é usado antes de palavras que começam com som vocálico.

Alguns estudos foram feitos para se compreender o efeito que os erros têm no processo comunicativo (FIGUEIREDO, 1997; HUGHES; LASCARATOU, 1982; RIFKIN; ROBERTS, 1995). Nessa perspectiva, os erros são classificados como *locais* ou *globais* (DULAY; BURT; KRASHEN, 1982; TOMIYANA, 1980). Os erros locais são aqueles que se limitam a certos itens de uma sentença, e geralmente não afetam significativamente a comunicação. Como exemplo, teríamos erros relacionados com flexões verbais e nominais, artigos, auxiliares etc. Como exemplo de erro local, teríamos “*He like football”, em que a ausência do morfema *-s* de terceira pessoa do singular não compromete o processo comunicativo. Os erros globais, por sua vez, são aqueles que afetam a organização geral de uma sentença, impedindo ou tornando a comunicação extremamente difícil. Esses erros incluem a ordem indevida dos constituintes principais de uma sentença, conectivos ausentes, errados ou em posição indevida, ausência de termos exigidos em uma determinada construção sintática, a inobservância da restrição do uso de certos itens lexicais etc. Como exemplo de erro global, teríamos “*My best friend is a fellow of labor”, no qual a tradução literal do português *colega de trabalho* para o inglês *fellow of labor* faz que a sentença se torne incompreensível (FIGUEIREDO, 1997).

Em relação ao efeito do erro na comunicação, foram realizadas algumas pesquisas para verificar a sua aceitabilidade por quem os ouve ou lê (CHASTAIN, 1980, 1981; FIGUEIREDO, 1995, 1997; PIAZZA, 1980, entre outros), visto que a avaliação dos erros dos aprendizes pode variar consideravelmente dependendo de quem faz a avaliação (DAVIES, 1983). Quanto à tolerância dos erros por nativos e não nativos, há uma certa controvérsia. Ludwig (1982) cita dois pesquisadores, Ervin (1977) e Galloway (1980), que chegam a conclusões um tanto diferentes. Tanto um quanto o outro descobrem que falantes nativos que não são professores são os que mais aceitam os erros produzidos por aprendizes de L2. Porém, os resultados não coincidem quando os erros são avaliados por professores nativos e não nativos. Ervin (1977) descobre que os professores não nativos são mais complacentes em relação aos erros dos alunos do que os professores nativos, por terem passado por um processo de aprendizagem de língua semelhante ao experimentado pelos alunos. Galloway (1980), por sua vez, conclui que o professor nativo parece



estar mais preocupado com a mensagem, enquanto os professores não nativos parecem dar mais ênfase à precisão gramatical.

Outro estudo que apresentou resultados diferentes foi o realizado por Figueiredo (1995). O autor fez um estudo para verificar o grau de aceitação dos erros existentes em sentenças extraídas de textos escritos por alunos de inglês em uma universidade brasileira. Para tanto, baseou-se na noção de gravidade de erro (*error gravity*) sugerida por Richards, Platt e Platt (1992) e Dulay, Burt e Krashen (1982). Segundo esses autores, os erros, dentro de uma perspectiva comunicativa, são classificados em: erros que pouco afetam a comunicação; erros que causam irritação; e erros que impedem a comunicação. As sentenças contendo os erros foram apresentadas a três falantes nativos de língua inglesa que tinham diferentes níveis de contato com o português, bem como diferentes profissões e graus de escolaridade. Os resultados demonstraram que, segundo os três participantes, apenas 16% dos erros impediam a comunicação. Porém, não houve coincidências em relação aos erros que causam irritação e aos erros que impedem a comunicação, possivelmente devido a fatores como o tempo de contato que cada participante teve com a língua portuguesa, o grau de escolaridade e suas profissões. Por exemplo, uma participante que era professora de inglês foi a que considerou o maior número de sentenças como irritantes, possivelmente devido ao fato de, em geral, os livros didáticos e os exames internacionais de língua privilegiarem a variedade padrão do inglês, sobretudo a precisão gramatical. Por outro lado, o participante que era assistente social foi o que considerou o maior número de sentenças como não problemáticas para a comunicação, talvez devido ao fato de ele lidar com pessoas de diferentes níveis sociais em seu trabalho e, conseqüentemente, com variedades linguísticas diferentes.

Em relação à explicitação dos erros, estes são classificados por Corder (1973) como aparentes (*overt errors*) ou não aparentes (*covert errors*). Os erros aparentes são aqueles que são facilmente identificados, como, por exemplo, “*She cans dance”, ao passo que os erros não aparentes só são identificados dentro do contexto (LENNON, 1991). Por exemplo, “I’m fine, thank you” é uma estrutura completamente correta, mas, se fosse uma resposta à pergunta “How old are you?”, seria totalmente inadequada.

Segundo Dulay, Burt e Krashen (1982), é rara a pesquisa que utiliza apenas uma tipologia para classificar o erro. O que os pesquisadores geralmente fazem é utilizar diversas tipologias para obter uma análise mais detalhada dos erros.

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, 2001; JOHNS, 2011; TARDY, 2006; YASUDA, 2011). 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 (KENWORTHY, 2006; KROLL, 1990b; ONG; ZANG, 2010). 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) conclui 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; 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, e, com isso, começaram a investigar, por exemplo, a língua escrita nos *e-mails* (LI, 2000) e a escrita digital (DEPHEW; MILLER, 2005).

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, e o modo como os aprendizes se vêm como autores (HYLAND, 2002; IVANIÊ; CAMPS, 2001).

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 (ABASI; AKBARI; GRAVES, 2006; DECKERT, 1993).

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 Estudos 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 ideias, 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 ideias. Escrever significa expressar conteúdos, transmitir significado. Mais do que isso, escrever significa pensar (ARAPOFF, 1967; HILLOCKS, 1995; RAIMES, 1983). O processo da escrita pode ser assim esquematizado:

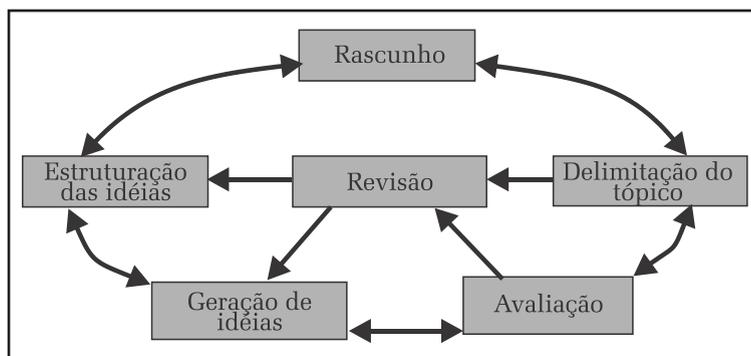


FIGURA 1 – O processo da escrita (WHITE; ARNDT, 1991, p. 4)



Como pode ser observado na Figura 1, o processo da escrita é composto por subprocessos que estão relacionados entre si de forma não linear.

A *geração de ideias* consiste no processo em que o escritor recorre à sua memória ou à leitura de outros textos para obter ideias sobre as quais tem a intenção de escrever. À medida que o texto vai sendo escrito, há a possibilidade de novas ideias irem surgindo, o que pode ocasionar uma revisão da intenção inicial do autor.

O escritor, diante de tantas possibilidades de assuntos sobre os quais escrever, precisa decidir o que será focalizado em seu texto; esse processo configura a *delimitação do tópico*.

A *estruturação das ideias* consiste no processo de agrupamento das ideias geradas e delimitadas pelo escritor e no estabelecimento da sequência que elas terão no texto.

O processo de *rascunho* ocorre quando o escritor transpõe para o papel as suas ideias, ou seja, quando as “traduz” em palavras. É, portanto, o início do texto escrito, que envolve um processo de escolha de palavras, sentenças, parágrafos etc.

A *avaliação* é o processo em que, como se pressupõe, o escritor se torna o seu próprio crítico. Ou seja, ele lê o seu texto para verificar se as ideias e informações foram apresentadas coerentemente.

A *revisão* é o processo em que o escritor verifica tanto a forma em que o texto foi escrito como o seu conteúdo. Com esse procedimento, o escritor não resolve apenas problemas relacionados com aspectos gramaticais, mas também confere se o que foi escrito corresponde às suas intenções iniciais. Como podemos observar na Figura 1, a revisão permeia todo o processo de criação de um texto e ela pode ocorrer até mesmo antes de se escrever (FLOWER; HAYES, 1981; SCARDMALLIA; BEREITER, 1986). O modelo recursivo “vê a revisão como uma força motivadora da escrita, um processo criativo por meio do qual os escritores descobrem a forma e a mensagem de seus textos” (GASS; MAGNAN, 1995, p. 174).

Para se compreender o processo da escrita, são realizados estudos sobre as estratégias utilizadas pelo escritor ao produzir um texto (AKYEL, 1994; MURPHY; LARIOS, 2010; WOODALL, 2002) e ao realizar revisões textuais (BRIDWELL; 1980; DELLAGNELLO; TOMITCH, 1999; DHERAM, 1995; FAIGLEY; WITTE, 1981; KUBOTA, 2001; LARIOS; MURPHY; MANCHON, 1999; SINDERMAN; HORSELLA, 1989). São observadas também as diferenças no processo de escrever diretamente na L2/LE e escrever na L1 e traduzir para a L2/LE (COHEN; BROOKS-CARSON, 2001). Alguns pesquisadores também investigam as diferenças entre a escrita masculina e a feminina (BERMUDEZ; 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.

Porém, alguns autores, como, por exemplo, Horowitz (1986c), criticavam uma abordagem que dava maior ênfase ao “mundo interno do escritor”, pois era necessário também se levar em consideração os conteúdos exigidos pela academia. Dessa forma, a partir dos anos 80, surgem cursos cujo objetivo era preparar os alunos para ter sucesso em suas carreiras acadêmicas (HOROWITZ, 1986b). Com isso, foram feitas pesquisas que investigavam a reação do leitor aos textos escritos (HOROWITZ, 1986a; JOHNS, 1981, 1993; SANTOS, 1988).

Uma limitação dos debates sobre escrita como produto e escrita como processo tem sido considerar tais perspectivas como excludentes e não como complementares (RAIMES, 1991). Ao trabalhar com a produção escrita, o professor deve conscientizar-se de que um produto é resultado de um processo e, se os alunos tiverem a chance de perceber a escrita como um processo pelo qual eles podem explorar e descobrir seus pensamentos e ideias, indubitavelmente o produto, também, apresentará notáveis melhorias.

Segundo Ommagio (1986, p. 224),

a boa escrita em qualquer língua envolve o conhecimento das convenções do discurso escrito naquela cultura, bem como as habilidades de escolher entre palavras quase sinônimas a mais precisa para exprimir um determinado significado, selecionar de uma variedade de estruturas sintáticas aquelas que transmitem a mensagem mais precisamente, e adotar um estilo⁴ que terá o mais positivo efeito retórico.

Como se percebe por essa definição, escrever bem é uma tarefa extremamente árdua que implica a escolha acertada de diversas variáveis, como, por exemplo, palavras adequadas, sintaxe adequada, estilo adequado etc. Desse modo, para que o aprendiz se torne um bom escritor é necessário que ele aprenda e apreenda certas estratégias⁵ que facilitem a sua fluência⁶ na escrita. Scarcella e Oxford (1992) estendem às atividades de escrita a noção de competência comunicativa,⁷ que tem como componentes as competências gramatical, sociolinguística, discursiva e estratégica (CANALE; SWAIN, 1980).

⁴ Numa perspectiva mais abrangente, segundo Lindemann (1982, p. 124), alguns autores definem estilo como “as formas características de expressar ideias, usadas por um indivíduo, por um grupo de escritores em um certo período, ou mesmo por uma nação inteira de escritores”. Numa perspectiva mais restrita, alguns autores definem estilo como “as escolhas que os escritores fazem de palavras e, algumas vezes, de estruturas sentençais”.

⁵ Rubin (1975, p. 43) define estratégias como “as técnicas ou dispositivos que um aprendiz pode usar para adquirir conhecimento”.

⁶ Segundo Kirby e Kantor (1983, p. 91), ser fluente na escrita é ter “a habilidade para produzir língua escrita com facilidade, empregando estruturas sintáticas e lexicais desenvolvimentalmente apropriadas com um crescente senso de autoconfiança”.

⁷ ‘Competência comunicativa’, um termo cunhado por Hymes (1967), refere-se à habilidade do falante não somente em aplicar as regras gramaticais de uma língua, a fim de formar sentenças gramaticalmente corretas, mas também em saber quando, onde e de que maneira deverão ser utilizadas ao falar. O termo foi posteriormente retomado e expandido em situações de ensino-aprendizagem de L2 por Canale e Swain (1980), tendo os autores, por meio de pesquisas realizadas no Canadá, identificado os seus componentes.



A competência gramatical envolve o conhecimento de gramática, vocabulário e mecânica⁸ da língua. Segundo Scarcella e Oxford (1992, p. 118), “sem a competência gramatical, os escritores não obtêm êxito em expressar suas ideias em contextos acadêmicos”, pois, como observam as autoras, “em tais contextos, o conhecimento de gramática é grandemente valorizado e os escritores são negativamente estereotipados com base nos erros gramaticais que cometem”.

A competência sociolinguística possibilita aos escritores “variar o seu uso da língua com base em um número de variáveis, incluindo o tópico, o gênero, a audiência e o objetivo” do texto (SCARCELLA; OXFORD, 1992, p. 118). Segundo Kato (2000, p. 83), “um escritor expressa-se com eficácia se ele consegue fazer o leitor não apenas chegar às suas intenções, mas também consegue um efeito, em consequência dessa compreensão”. Ainda, segundo a autora, “um dos fatores que determinam nossa escolha de uma palavra ou de uma estrutura é o leitor pretendido” (KATO, 2000, p. 92).

A competência discursiva possibilita aos escritores “organizar seus textos de forma coesiva e coerente” (SCARCELLA; OXFORD, 1992, p. 118). A coesão envolve “as relações gramaticais e/ou lexicais entre os diferentes elementos de um texto” (RICHARDS; PLATT; PLATT, 1992, p. 62). Já a coerência se refere “à unidade e à organização das ideias dentro de um texto” (SCARCELLA; OXFORD, 1992, p. 119).⁹ Por sua vez, a competência estratégica se refere às estratégias utilizadas pelos escritores para escrever seus textos, como as que são empregadas para gerar ideias, rascunhar, revisar etc.

Segundo Scarcella e Oxford (1992, p. 120), as quatro competências, discutidas anteriormente, “interagem para produzir um bom texto”, e o desenvolvimento dessas competências varia de escritor para escritor. A interação dessas quatro competências na produção de um bom texto escrito é ilustrada pela Figura 2.

⁸ ‘Mecânica’, em relação à escrita, refere-se a “ortografia, uso de apóstrofo, hífens, letras maiúsculas, abreviações e números” (RICHARDS; PLATT; PLATT, 1992, p. 224).

⁹ Para uma visão detalhada sobre coesão e coerência, veja, por exemplo, Halliday e Hasan (1976), Koch (1989), Koch e Travaglia (1990), Fávero (1995) e Kato (2000).

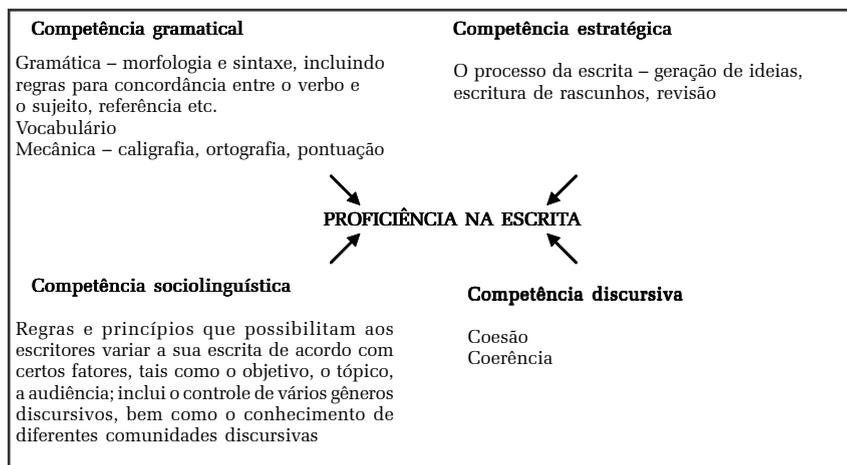


FIGURA 2 – Habilidades subjacentes à proficiência na escrita (SCARCELLA; OXFORD, 1992, p. 118)

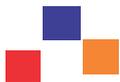
1.3 Estudos sobre o ensino e a aprendizagem da escrita

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, os tipos de 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 (BRANDL, 1995; 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; LO, 2002; DULAY; BURT, 1972; WELLS, 1994), de adolescentes (ORTMEIER-HOOPER; ENRIGHT, 2011; REYNOLDS, 2002) e de adultos (-CARROLL; SWAIN; ROBERGE, 1992; FIGUEIREDO, 2002; PAULUS, 1999; SILVA; REICHEL; LAX-FARR, 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 linguístico, 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 (GHRIB-MAAMOURI, 2001; HARGAN, 1996). Há estudos que investigam, também, as crenças e as



percepções dos alunos sobre o processo da escrita, o erro, a correção de erros, o sucesso nas aulas de escrita, a avaliação de sua produção escrita e a de outros aprendizes (BASTURKMEN; LEWIS, 2002; FERRIS, 1995; LEE, 2008; MONTGOMERY, BAKER, 2007; NELSON; CARSON, 1998; RINNERT; KOBAYASHI, 2001; SILVA; FIGUEIREDO; 2006; VICENTE; RAMALHO, 2009). Alguns estudos também investigam de que forma a experiência de morar no país em que se fala a L2 pode influenciar a proficiência escrita dos aprendizes (STORCH, 2009).

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, a forma como efetuam a correção de erros, o tipo de correção que empregam etc. (BARTRAM; WALTON, 1994; COXHEAD; BYRD, 2007; FERRIS, 2007; HENDRICKSON, 1978, 1980; HYLAND, 1990; LALANDE, 1982; MAKINO, 1993; SCOTT; RODGERS, 1995; STRAUB, 2000; WEIGLE, 2007; ZAMEL, 1985).

Há, também, estudos que investigam as crenças e as 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 (LEE, 2003; SENGUPTA; XIAO, 2002; SILVA; FIGUEIREDO, 2006).

Os efeitos da correção

Vários estudos têm sido desenvolvidos sobre a eficácia ou não da correção (CARROLL; SWAIN; ROBERGE, 1992; CHANDLER, 2003; COHEN, 1975; CHAUDRON, 1977; EDGE, 1989; FERRIS, 1999; HENDRICKSON, 1978, 1980; HYLAND, 1998; JOHNSON, 1988; LIGHTBOWN; SPADA, 1990, entre outros), 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 linguístico 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 (BITCHENER, 2008; CARDELLE; CORNO, 1981; CAVALCANTI; COHEN, 1990; LUNDSTROM; BAKER, 2009; SEMKE, 1984; SUGITA, 2006; TRAXLER; GERNSBACHER, 1992).



As pesquisas etnográficas, por sua vez, investigam se a correção prioriza a forma ou o conteúdo (ASHWELL, 2000; FATHMAN; WHALLEY, 1990), se ela é feita de forma explícita ou implícita (FERRIS; ROBERTS, 2001), bem como contrastam a correção realizada pelo professor, a realizada pelo colega e a realizada pelo próprio aprendiz (FIGUEIREDO, 2005b; LEE, 1997; YANG; BADGER; YU, 2006).

De acordo com Aljaafreh e Lantolf (1994), as pesquisas experimentais, apesar de informativas, dizem muito pouco sobre como os indivíduos reagem à correção e de que forma o indivíduo a utiliza ou não para mudar a sua interlíngua. As pesquisas etnográficas, por sua vez, fornecem informações ricas sobre o processo da correção, porém não oferecem muitas evidências sobre como ele ocorre e se esse processo resulta em aprendizagem. “O que está faltando é um modo de estabelecer relações entre os resultados da aprendizagem e os procedimentos específicos de correção” (ALJAAFREH; LANTOLF, 1994, p. 466). Ou seja, não importa apenas investigar o processo ou o produto isoladamente, mas de que forma o processo influencia o produto.

Os tipos de correção

A fonte de *feedback* mais tradicional em sala de aula é a correção feita pelo professor (BYRNE, 1988; GRABE; KAPLAN, 1996), e um dos tipos de correção é a direta. Essa modalidade de correção implica marcar no texto os erros e fornecer a forma correta, com maior ênfase nos aspectos formais, podendo ou não ser levado em conta o aspecto comunicativo. Nessa perspectiva, o professor não envolve o aluno no processo da correção, pois não lhe dá a chance de refletir sobre seus próprios erros. Se se quer envolver o aluno no processo de correção, é necessário que se utilize um tipo de correção indireta.

A correção indireta tem por finalidade envolver os alunos no processo de correção, de modo a torná-los mais autônomos e reflexivos no processo de ensino-aprendizagem. Quanto mais os próprios alunos corrigirem os seus erros, mais chances terão de refletir sobre a língua que estão aprendendo. Existem várias maneiras de se fazer uma correção indireta. Dentre elas, destacam-se a autocorreção, a correção com toda a turma, a conferência e a correção com os pares.

A autocorreção é um processo pelo qual o aprendiz tenta, por si só, corrigir seus erros (MAKINO, 1993; WOOD, 1993). Para tanto, o professor indica que um erro foi produzido sublinhando-o ou usando um sistema de códigos que indica o tipo de erro (erro de ortografia, tempo verbal inadequado etc.).

Na correção com toda a turma, o professor seleciona alguns tipos de erros e trabalha-os no quadro-negro ou com o auxílio de outro recur-



so visual (projektor multimídia, lousa interativa) juntamente com os alunos, para que eles próprios tenham a oportunidade de corrigir os seus erros e os dos colegas (FIGUEIREDO, 1997).

As conferências, por sua vez, são um tipo de correção dialogada entre professores e alunos e podem ocorrer na sala de aula ou no ambiente virtual. O professor, dessa forma, interage com os alunos sobre seus textos, mostrando-lhes os possíveis problemas e apresentando soluções para eles (FIGUEIREDO, 2009; FITZE, 2006; FREEDMAN; SPERLING, 1985; GOLDSTEIN; CONRAD, 1990; HANEDA, 2004).

Já a correção com os pares consiste em uma atividade na qual os alunos trabalham com os seus pares (colegas) para fazer a correção de seus textos. Ela pode ser realizada em pares, em trios etc. Esse tipo de correção é muito positivo por permitir uma interação maior entre os alunos, o que pode, conseqüentemente, levá-los a co-construir o seu conhecimento por meio de uma aprendizagem colaborativa (FIGUEIREDO, 2002, 2005a, 2006; LIU; HANSEN, 2002; LUNDSTROM; BAKER, 2009; PAULUS, 1999).

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 (DELISLE, 1982; HAMP-LYONS, 1994; KINKEL, 1994).

Há estudos também que investigam formas alternativas para se avaliar um texto, como, por exemplo, o uso de portfólios (HAMP-LYONS, 1994; SONG; AUGUST, 2002). Outros ainda investigam se há ou não diferenças nas avaliações textuais realizadas por falantes nativos e não nativos (CHASTAIN, 1980, 1981; DELISLE, 1982; HINKEL, 1994; LUDWIG, 1982; PIAZZA, 1980).

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 aprendizes ou para melhorá-la, como, por exemplo, atividades de pré-escrita (RAO, 2007), o uso de diários dialogados (HOLMES; MOULTON, 1997; RIOLFI, 1991), 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 (FREEDMAN, 1999; GHIRALDELO; DAMIÃO, 2007), o ensino explí-



cito de gramática (MANLEY; CALK, 1997), o ensino de modelos de escrita (KAPLAN, 1967; MASTER, 1997) 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 de escrita e durante o processo de orientação e de correção (ALJAAFREH; LANTOLF, 1994; BELCHER, 1994; FITZE, 2006; GOLDSTEIN; CONRAD, 1990; GRABILL, 1994; HANEDA, 2004; MURPHY, 2000), a interação dos alunos durante a correção com os pares (FIGUEIREDO, 2002, 2005a; JOHNSON, 1992; VIDAL, 2010), a interação dos alunos com o professor por meio de *e-mails* e de outras formas de comunicação por meio da internet (BLOCH, 2002; JONES et al., 2006), bem como estudos que focalizaram a escrita colaborativa (LIMA; COSTA, 2010; NYIKOS; HASHIMOTO, 1997; SHEHADEH, 2011).

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 autoestima (FIGUEIREDO; ASSIS, 2006), a ansiedade (CHENG, 2002; MCLEOD, 1987) e a motivação (HUGHEY et al., 1983; LO; HYLAND, 2007).

A tecnologia nas aulas de escrita

O advento da tecnologia computacional fez 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; JONES et al., 2006).

A tecnologia trouxe também um atrativo 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; JOHNSON, 2001), da participação em salas de bate-papo (YUAN, 2003), da criação



de *blogs* (DUCATE; LOMICA, 2005) e do envolvimento em projetos telecolaborativos (LELOUP; PONTERIO, 2003; 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 em suas várias versões, 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 leva o pesquisador a 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. Apesar disso, na nossa área, as pesquisas se tornam 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 – linguística, cognitiva, social e afetiva – 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 Bra-



sil, 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.

ALJAAFREH, A.; LANTOLF, J. P. Negative feedback as regulation and second language learning in the zone of proximal development. **The Modern Language Journal**, v. 78, n. 4, p. 465-483, 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.

BARTRAM, M.; WALTON, R. **Correction**: A positive approach to language mistakes. London: Language Teaching Publications, 1994.

BASTURKMEN, H.; LEWIS, M. Learner perspectives of success in an EAP writing course. **Assessing Writing**, v. 8, p. 31-46, 2002.



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.

BITCHENER, J. Evidences in support of written corrective feedback. **Journal of Second Language Writing**, v. 17, n. 2, p. 102-118, 2008.

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.

BRANDL, K. Strong and weak students' preferences for error feedback options and responses. **The Modern Language Journal**, v. 79, n. 2, p. 194-211, 1995.

BRIDWELL, L. S. Revising strategies in twelfth grade students' transactional writing. **Research in the Teaching of English**, v. 14, n. 3, p. 197-222, 1980.

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.

BURT, M. K. Error analysis in the adult EFL classroom. **TESOL Quarterly**, v. 9, n. 1, p. 53-63, 1975.

BYRNE, D. **Teaching writing skills**. London: Longman, 1988.

CANALE, M.; SWAIN, M. Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing. **Applied Linguistics**, v. 1, n. 1, p. 1-47, 1980.



CARDELLE, M.; CORNO, L. Effects on second language learning of variations in written feedback on homework assignments. **TESOL Quarterly**, v. 15, n. 3, p. 251-261, 1981.

CARROLL, S.; SWAIN, M.; ROBERGE, Y. The role of feedback in adult second language acquisition: Error correction and morphological generalizations. **Applied Linguistics**, v. 13, p. 173-198, 1992.

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.

CHANDLER, J. The efficacy of various kinds of error feedback for improvement in the accuracy and fluency of L2 student writing. **Journal of Second Language Writing**, v. 12, p. 267-296, 2003.

CHASTAIN, K. Native speaker reaction to instructor-identified student second-language errors. **The Modern Language Journal**, v. 64, p. 210-215, 1980.

CHASTAIN, K. Native speaker evaluation of student composition errors. **The Modern Language Journal**, v. 65, p. 288-294, 1981.

CHAUDRON, C. A descriptive model of discourse in the corrective treatment of learners' errors. **Language Learning**, v. 27, p. 29-46, 1977.

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. Error correction and the training of language teachers. **The Modern Language Journal**, v. 59, p. 414-422, 1975.

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.

COHEN, A. D.; ROBBINS, M. Toward assessing interlanguage performance: The relationship between selected errors, learners' characteristics, and learners' explanations. **Language Learning**, v. 26, n. 1, p. 45-66, 1976.

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.



CORDER, S. P. **Introducing Applied Linguistics**. Harmondsworth: Penguin, 1973.

COXHEAD, A.; BYRD, P. Preparing writing teachers to teach the vocabulary and grammar of academic prose. **Journal of Second Language Writing**, v. 16, n. 3, p. 129-147, 2007.

DAVIES, E. E. Error evaluation: The importance of viewpoint. **ELT Journal**, v. 37, n. 4, p. 304-311, 1983.

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.

DELISLE, H. H. Native speaker judgment and the evaluation of errors in German. **Modern Language Journal**, v. 66, n. 1. p. 39-48, 1982.

DELLAGNELO, A. C. K.; TOMITCH, L. M. B. Preferências de alunos-escretores em L2 com relação a estratégias de revisão de texto. **Linguagem & Ensino**, v. 2, n. 1, p. 73-86, 1999.

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.

DERAM, P. K. Feedback as a two-bullock cart: A case study of teaching writing. **ELT Journal**, v. 49, n. 2, p. 160-168, 1995.

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.

DULAY, H. C.; BURT, M. K. Goofing: An indicator of children's second language learning strategies. **Language Learning**, v. 22, n. 2, p. 235-252, 1972.

DULAY, H. C.; BURT, M. K. You can't learn without goofing: An analysis of children's second language 'errors'. In: RICHARDS, J. (Ed.). **Error analysis: Perspectives on second language acquisition**. London: Longman, 1974. p. 95-123.

DULAY, H.; BURT, M.; KRASHEN, S. **Language two**. New York: Oxford University Press, 1982.

EDGE, J. **Mistakes and correction**. London: Longman, 1989.



EMIG, J. **The composing processes of twelfth graders**. Urbana, IL: National Council of Teachers of English, 1971.

ERVIN, G. **A study of the use and acceptability of target language communication strategies employed by American students of Russian**. Unpublished Doctoral Dissertation. Ohio State University, 1977.

FAERCH, C.; KASPER, G. Two ways of defining communication strategies. **Language Learning**, v. 34, p. 45-63, 1984.

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.

FÁVERO, L. L. **Coesão e coerência textuais**. São Paulo: Ática, 1995.

FERRIS, D. R. Student reactions to teacher response in multiple-draft composition classrooms. **TESOL Quarterly**, v. 29, n. 1, p. 33-53, 1995.

FERRIS, D. The case for grammar correction in L2 writing classes: A response to Truscott (1996). **Journal of Second Language Writing**, v. 8, n. 1, p. 1-11, 1999.

FERRIS, D. Preparing teachers to respond to student writing. **Journal of Second Language Writing**, v. 16, n. 3, p. 165-193, 2007.

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. **Estudo de erros na aprendizagem de uma segunda língua: uma análise de textos escritos por alunos do 1º ano de Inglês na universidade**. 1995. Dissertação (Mestrado em Letras e Linguística) – Faculdade de Letras, Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 1995.

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. Revisão colaborativa de textos escritos em língua inglesa: semeando a interação. **Trabalhos em Lingüística Aplicada**, Campinas, v. 39, p. 105-129, 2002.



FIGUEIREDO, F. J. Q. de. **Semeando a interação**: a revisão dialógica de textos escritos em língua estrangeira. Goiânia: Ed. da UFG, 2005a.

FIGUEIREDO, F. J. Q. de. A correção de erros escritos em língua inglesa: do individual ao colaborativo. In: TOMITCH, L. M. B.; VIEIRA ABRAHÃO, M. H.; DAGHLIAN, C; RISTOFF, D. I. (Org.). **A interculturalidade no ensino de inglês**. Florianópolis: Ed. da UFSC, 2005b. p. 127-146.

FIGUEIREDO, F. J. Q. de. A conferência nas aulas de escrita em língua inglesa: uma análise desse processo de correção dialogada entre professor e alunos. In: TAVARES, R. R. (Org.). **Linguagem em uso**. Maceió: EDUFAL, 2009. p. 95-116.

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.

FLOWER, L. S.; HAYES, J. R. A cognitive process theory of writing. **College Composition and Communication**, v. 32, n. 4, p. 365-387, 1981.

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. Beyond the text: Towards understanding the teaching and learning of genres. **TESOL Quarterly**, v. 33, n. 4, p. 764-767, 1999.

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.

GALLOWAY, V. B. Perceptions of the communicative efforts of American students of Spanish. **Modern Language Journal**, v. 64, p. 428-433, 1980.



GASS, S. M.; MAGNAN, S. S. Second-Language Production: SLA Research in Speaking and Writing. In: OMAGGIO HADLEY, A. (Ed.). **Research in language learning**: Principles, processes, and prospects. Chicago: National Textbook Company, 1995. p. 156-197.

GHIRALDELO, C. M.; DAMIÃO, S. M. A escrita em línguas estrangeira e materna em cursos de Engenharia: relatos de experiência. **The ESPECIALIST**, v. 28, n. 1, p. 1-16, 2007.

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.

GOLDSTEIN, L. M.; CONRAD, S. M. Student input and negotiation of meaning in ESL writing conferences. **TESOL Quarterly**, v. 24, n. 3, p. 443-460, 1990.

GORBET, F. 'To err is human': Error analysis and child language acquisition. **ELT Journal**, v. 34, n. 1, p. 22-28, 1979.

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.

HALLIDAY, M. A. K.; HASAN, R. **Cohesion in English**. London: Longman, 1976.

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

HANEDA, M. The joint construction of meaning in writing conferences. **Applied Linguistics**, v. 25, n. 2, p. 178-219, 2004.

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.

HENDRICKSON, J. M. Error correction in foreign language teaching: Recent theory, research, and practice. **The Modern Language Journal**, v. 62, p. 387-398, 1978.



HENDRICKSON, J. M. The treatment of error in written work. **The Modern Language Journal**, v. 64, p. 216-221, 1980.

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

HILLOCKS, G., Jr. **Teaching writing as reflective practice**. New York: Teachers College Press, 1995.

HINKEL, E. Native and nonnative speakers' pragmatic interpretations of English texts. **TESOL Quarterly**, v. 28, n. 2, p. 353-376, 1994.

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.

HOROWITZ, D. M. Process, not product: Less than meets the eye. **TESOL Quarterly**, v. 20, n. 1, p. 141-144, 1986a.

HOROWITZ, D. M. What professors actually require: Academic tasks for the ESL classroom. **TESOL Quarterly**, v. 20, n. 3, p. 445-462, 1986b.

HOROWITZ, D. M. The author responds to Liebman-Kleine. **TESOL Quarterly**, v. 20, n. 4, p. 788-790, 1986c.

HUGHES, A.; LASCARATOU, C. Competing criteria for error gravity. **English Language Teaching Journal**, v. 36, n. 3, p. 175-182, 1982.

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

HYLAND, F. The impact of teacher written feedback on individual writers. **Journal of Second Language Writing**, v. 7, n. 3, p. 255-286, 1998.

HYLAND, K. Providing productive feedback. **ELT Journal**, v. 44, n. 4, p. 279-285, 1990.

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

HYMES, D. On communicative competence. In: PRIDE, J. B.; HOLMES, J. (Ed.). **Sociolinguistics**. Harmondsworth: Penguin, 1967. p. 269-293.



IVANIË, 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.

JOHNS, A. M. Necessary English: A faculty survey. **TESOL Quarterly**, v. 15, n. 1, p. 51-57, 1981.

JOHNS, A. M. Written argumentation for real audiences: Suggestions for teacher research and classroom practice. **TESOL Quarterly**, v. 27, n. 1, p. 75-90, 1993.

JOHNS, A. M. The future of genre in L2 writing: Fundamental, but contested, instructional decisions. **Journal of Second Language Writing**, v. 20, n. 1, p. 56-68, 2011.

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.

JOHNSON, K. Mistake correction. **ELT Journal**, v. 42, p. 89-96, 1988.

JONES, R. H.; GARRALDA, A.; LI, D. C. S.; LOCK, G. Interactional dynamics in on-line and face-to-face peer-tutoring sessions for second language writers. **Journal of Second Language Writing**, v. 15, n. 1, p. 1-23, 2006.

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.

KATO, M. A. **No mundo da escrita**: uma perspectiva psicolingüística. São Paulo: Ática, 2000.

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.

KIRBY, D. R.; KANTOR, K. J. Toward a theory of development rhetoric. In: FREEDMAN, A.; PRINGLE, I.; YALDEN, J. (Ed.). **Learning to write**: First language/second language. London: Longman, 1983. p. 87-97.



- KOCH, I. V. **A coesão textual**. São Paulo: Contexto, 1989.
- KOCH, I. V.; TRAVAGLIA, L. C. **A coerência textual**. São Paulo: Contexto, 1990.
- 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.
- KUBOTA, M. Error correction strategies used by learners of Japanese when revising a writing task. **System**, v. 29, p. 467-480, 2001.
- LALANDE, J. F. Reducing composition errors: An experiment. **The Modern Language Journal**, v. 66, p. 140-149, 1982.
- 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.
- LEE, I. L2 writing teachers' perspectives, practices, and problems regarding error feedback. **Assessing Writing**, v. 8, p. 216-237, 2003.
- LEE, I. Student reactions to teacher feedback in two Hong Kong secondary classrooms. **Journal of Second Language Writing**, v. 17, n. 3, p. 144-164, 2008.
- LEKI, I. Twenty-five years of Contrastive Rhetoric: Text analysis and writing pedagogues. **TESOL Quarterly**, v. 25, n. 1, p. 123-143, 1991.
- LELOUP, J. W.; PONTERIO, R. Tele-collaborative projects: Monsters.com? **Language Learning & Technology**, v. 7, n. 2, p. 6-11, 2003. Disponível em: <<http://llt.msu.edu/vol7num2/net/default.html>>. Acesso em: 21 maio 2004.
- LENNON, P. Error: Some problems of definition, identification and distinction. **Applied Linguistics**, v. 12, n. 2, p. 180-196, 1991.
- LI, Y. Linguistic characteristics of ESL writing in task-based e-mail activities. **System**, v. 28, p. 229-245, 2000.



LI, Y. 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.

LIMA, M. S.; COSTA, P. S. C. O diálogo colaborativo como ação potencial para a aprendizagem de línguas. **Trabalhos em Lingüística Aplicada**, Campinas, v. 49, n. 1, p. 167-184, 2010.

LINDEMANN, E. **A rhetoric for writing teachers**. New York: Oxford University Press, 1982.

LIGHTBOWN, P. M.; SPADA, N. Focus-on-form and corrective feedback in communicative language teaching. **Studies in Second Language Acquisition**, v. 12, p. 429-447, 1990.

LIU, J.; HANSEN, J. G. **Peer response in second language writing classrooms**. Ann Arbor, MI: The University of Michigan Press, 2002.

LO, J. HYLAND, F. Enhancing students' engagement and motivation in writing: The case of primary students in Hong Kong. **Journal of Second Language Writing**, v. 16, n. 4, p. 219-280, 2007.

LOTT, D. Analysing and counteracting interference errors. **ELT Journal**, v. 37, n. 3, p. 256-261, 1983.

LUDWIG, J. Native-speaker judgments of second-language learners' efforts at communication: A review. **Modern Language Journal**, v. 66, n. 3, p. 274-283, 1982.

LUNDSTROM, K.; BAKER, W. To give is better than to receive: The benefits of peer review to the reviewer's own writing. **Journal of Second Language Writing**, v. 18, n. 1, p. 30-43, 2009.

MAKINO, T.-Y. Learner self-correction in EFL writing compositions. **ELT Journal**, v. 47, n. 4, p. 337-341, 1993.

MANLEY, J. M.; CALK, L. Grammar instruction for writing skills: Do students perceive grammar as useful? **Foreign Language Annals**, v. 30, n. 1, p. 73-83, 1997.

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.

MONTGOMERY, J. L.; BAKER, W. Teacher-written feedback: Student perceptions, teacher self-assessment, and actual teacher performance. **Journal of Second Language Writing**, v. 16, n. 2, p. 82-99, 2007.

MURPHY, S. A sociocultural perspective on teacher response: Is there a student in the room? **Assessing Writing**, v. 7, p. 79-90, 2000.

MURPHY, L.; LARIOS, J. R. de. Searching for words: One strategic use of the mother tongue by advanced Spanish EFL writers. **Journal of Second Language Writing**, v. 19, n. 2, p. 61-81, 2010.

NELSON, G. L.; CARSON, J. G. ESL students' perceptions of effectiveness in peer response groups. **Journal of Second Language Writing**, v. 7, n. 2, p. 113-131, 1998.

NYIKOS; M.; HASHIMOTO, R. Constructivist theory applied to collaborative learning in teacher education: in search of ZPD. **Modern Language Journal**, v. 81, n. 4, p. 506-517, 1997.

OMAGGIO, A. C. **Teaching Language in Context**: Proficiency-oriented instruction. Boston: Heinle & Heinle Publishers, 1986.

ONG, J.; ZHANG, L. J. Effects of task complexity on the fluency and lexical complexity in EFL students' argumentative writing. **Journal of Second Language Writing**, v. 19, n. 4, p. 218-233, 2010.

ORTMEIER-HOOPER, C; ENRIGHT, K. A. Mapping new territory: Toward an understanding of adolescent L2 writers and writing in US contexts. **Journal of Second Language Writing**, v. 20, n. 3, p. 167-181, 2011.

PAULUS, T. M. The effect of peer and teacher feedback on student writing. **Journal of Second Language Writing**, v. 8, n. 3, p. 265-289, 1999.

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.

PIAZZA, L. G. French tolerance for grammatical errors made by Americans. **The Modern Language Journal**, v. 64, p. 422-427, 1980.

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.



RAIMES, A. 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. A non-contrastive approach to error analysis. **ELT Journal**, v. 25, p. 204-219, 1971.

RICHARDS, J. C. Social factors, interlanguage and language learning. In: RICHARDS, J. C. (Ed.). **Error Analysis: Perspectives on second language acquisition**. London: Longman, 1974. p. 64-91.

RICHARDS, J. C. A non-contrastive approach to error analysis. In: ROBINET, B. W.; SCHACHTER, J. (Ed.). **Second language learning: Contrastive Analysis, Error Analysis, and related aspects**. Ann Arbor, MI: The University of Michigan Press, 1983. p.197-214.

RICHARDS, J. C. **The language teaching matrix**. New York: Cambridge University Press, 1990.

RICHARDS, J. C.; PLATT, J.; PLATT, H. (Ed.). **Dictionary of Language Teaching & Applied Linguistics**. Harlow: Longman, 1992.

RIFKIN, B.; ROBERTS, F. D. Error gravity: A critical review of research design. **Language Learning**, v. 45, n. 3, p. 511-537, 1995.

RINNERT, C.; KOBAYASHI, H. Differing perceptions of EFL writing among readers in Japan. **The Modern Language Journal**, v. 85, n. 2, p. 189-209, 2001.

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.

RUBIN, J. What the good language learner can teach us. **TESOL Quarterly**, v. 9, n. 1, p. 41-51, 1975.

SANTOS, T. Professors' reactions to the academic writing of nonnative-speaking students. **TESOL Quarterly**, v. 22, n. 1, p. 69-90, 1988.

SCARCELLA, R. C.; OXFORD, R. L. **The Tapestry of Language Learning**. Boston: Heinle & Heinle Publishers, 1992.



SCARDMALIA, M.; BEREITER, C. Research on written composition. In: WITTRUCK, M. C. (Ed.). **Handbook of research on teaching**. New York: MacMillan, 1986. p. 778-803.

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.

SELINKER, L. Interlanguage. **IRAL**, v. 10, p. 209-231, 1972.

SEMKE, H. D. Effects of the red pen. **Foreign Language Annals**, v. 17, n. 3, p.195-202, 1984.

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. Disponível em: < <http://www.cc.kyoto-su.ac.jp/information/tesl-ej/ej21/a1.html>>. Acesso em: 13 set. 2003.

SHEHADEH, A. Effects and student perceptions of collaborative writing in L2. **Journal of Second Language Writing**, v. 20, n. 4, p. 286-305, 2011.

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.; REICHELT, 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.

SINDERMAN, G.; HORSELLA, M. Strategy markers in writing. **Applied Linguistics**, v. 10, n. 4, p. 438-446, 1989.

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.



- STENSON, N. Induced errors. In: ROBINET, B. W.; SCHACHTER, J. (Ed.). **Second language learning: Contrastive Analysis, Error Analysis, and related aspects**. Ann Arbor, MI: The University of Michigan Press, 1983. p. 256-271.
- STORCH, N. The impact of studying in a second language (L2) medium university on the development of L2 writing. **Journal of Second Language Writing**, v. 18, n. 2, p. 103-118, 2009.
- STRAUB, R. The student, the text, and the classroom context: A case study of teacher response. **Assessing Writing**, v. 7, p. 23-55, 2000.
- 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.
- TARDY, C. M. Researching first and second language genre learning: A comparative review and a look ahead. **Journal of Second Language Writing**, v. 15, n. 2, p. 79-101, 2006.
- TAYLOR, B. F. Toward a theory of language acquisition. **Language Learning**, v. 24, p. 23-35, 1974.
- 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.
- TOMIYANA, M. Grammatical errors communication breakdown. **TESOL Quarterly**, v.14, n. 1, p. 71-79, 1980.
- TRAXLER, M. J.; GERNSBACHER, M. A. Improving written communication through minimal feedback. **Language and Cognitive Processes**, v. 7, n. 1, p. 1-22, 1992.
- VICENTE, H. S. G.; RAMALHO, F. M. Uma visão pragmática de crenças de alunos sobre o ato de errar. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, Belo Horizonte, v. 9, n. 1, p. 225-243, 2009.
- 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.
- VIDAL, R. T. Instrução-focada-na-forma, lingualização e aprendizagem de ILE por aprendizes brasileiros. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, Belo Horizonte, v. 10, n. 1, p. 179-205, 2010.
- WEIGLE, S. C. Teaching writing teachers about assessment. **Journal of Second Language Writing**, v. 16, n. 3, p. 194-209, 2007.



WELLS, G. Text, talk and inquiry: Schooling as semiotic apprenticeship. In: BIRD, N. et al. (Ed.). **Language and learning**. Hong Kong: Institute of Language in Education and University of Hong Kong, 1994. p. 8-51.

WHALEN, K.; MÉNARD, N. L1 and L2 writers' strategic and linguistic knowledge: A model of multiple-level discourse processing. **Language Learning**, v. 45, n. 3, p. 381-418, 1995.

WHITE, R.; ARNDT, V. **Process writing**. Hong Kong: Longman, 1991.

WOOD, N. M. Self-correction and rewriting of student compositions: The correction code. **FORUM**, v. 31, n. 3, p. 38, 1993. Disponível em: <<http://exchanges.state.gov/forum/vol31/no3/p38.htm>>. Acesso em: 6 mar. 2003.

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.

YASUDA, S. Genre-based tasks in foreign language writing: Developing writers' genre awareness, linguistic knowledge, and writing competence. **Journal of Second Language Writing**, v. 20, n. 2, p. 111-133, 2011.

YUAN, Y. The use of chat rooms in an ESL setting. **Computers and Composition**, v. 20, n. 2, p. 194-206, 2003.

ZAMEL, V. Writing: The process of discovery meaning. **TESOL Quarterly**, v. 16, n. 2, p.195-209, 1982.

ZAMEL, V. Responding to student writing. **TESOL Quarterly**, v. 19, n. 1, p, 79-101, 1985.

ZHANG, M. Cohesive features in the expository writing of undergraduates in two Chinese universities. **RELC Journal**, v. 31, n. 1, p. 61-95, 2000.

Recebido em 29 de janeiro de 2012.
Aprovado em 20 de fevereiro de 2012.

***Francisco José Quaresma de Figueiredo**

Doutor em Linguística Aplicada pela UFMG. Professor de Língua Inglesa, nível Associado 2, da Faculdade de Letras da UFG.

Email: fquaresma@terra.com.br