

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ

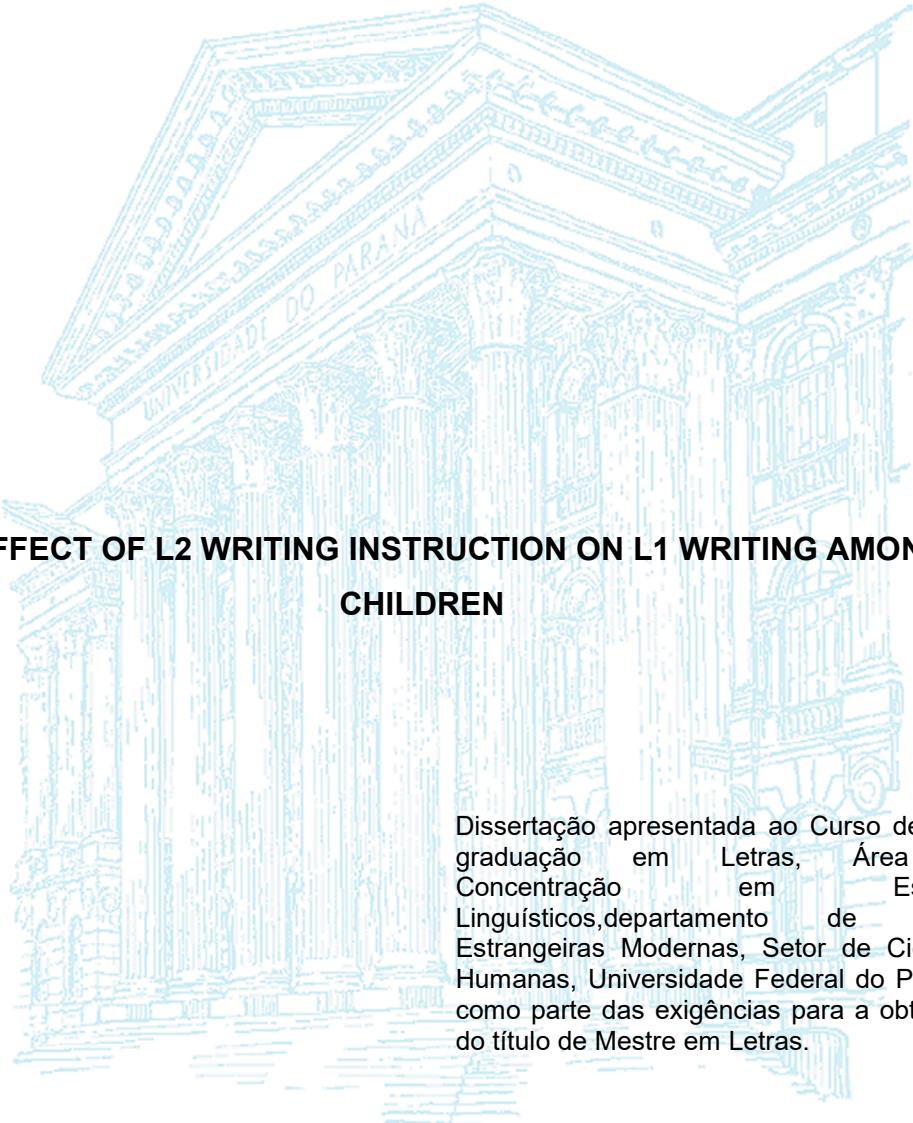
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS

CANDIDA REGINA PALMA

**THE EFFECT OF L2 WRITING INSTRUCTION ON L1 WRITING AMONG
CHILDREN**

CURITIBA
2017

CANDIDA REGINA PALMA



**THE EFFECT OF L2 WRITING INSTRUCTION ON L1 WRITING AMONG
CHILDREN**

Dissertação apresentada ao Curso de Pós-graduação em Letras, Área de Concentração em Estudos Linguísticos, departamento de Letras Estrangeiras Modernas, Setor de Ciências Humanas, Universidade Federal do Paraná, como parte das exigências para a obtenção do título de Mestre em Letras.

Orientador: Prof. Dr. Ronald Martinez

CURITIBA

2017

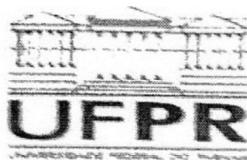
Catalogação na publicação
Mariluci Zaneli – CRB 9/1233
Biblioteca de Ciências Humanas e Educação - UFPR

Palma, Candida Regina
The effect of L2 writing instruction on L1 writing among children /
Candida Regina Palma – Curitiba, 2017.
186 f.; 29 cm.

Orientador: Ronald Martinez
Dissertação (Mestrado em Letras) – Setor de Ciências Humanas
da Universidade Federal do Paraná.

1. Língua inglesa - Estudo e ensino - Método bilíngue. 2.
Linguística aplicada – Língua inglesa. 3. Educação bilíngue. I. Título.

CDD 428



Universidade Federal do Paraná
Setor de Ciências Humanas
Coordenação do Programa de Pós-Graduação em Letras
Tel./Fax: +55 41 3360-5102

PARECER

Defesa de dissertação de mestrado de **Candida Regina Palma** para obtenção do título de **Mestre em Letras**.

Os abaixo-assinados Ronald Martinez, Presidente, Victoria Murphy, e Eduardo Figueiredo, arguiram, nesta data, a candidata, que apresentou a dissertação “**The Effect of L2 Writing Instruction On L1 Writing Among Children**”.

Procedida a arguição segundo o protocolo que foi aprovado pelo Colegiado do Curso, a Banca é de parecer que a candidata está apta ao título de **Mestre em Letras**, conforme especificações abaixo:

Banca	Assinatura	APROVADA Não APROVADA
Dr. Ronald Martinez (Presidente)		APROVADA
Drª. Victoria Murphy		APROVADA
Dr. Eduardo Figueiredo		APROVADA

Curitiba, 26 de junho de 2017.

Maria Cristina Figueiredo Silva
Profª Drª Maria Cristina Figueiredo Silva
Coordenadora do Programa de Pós-Graduação em Letras

ACKNOWLEDGEMENTS

I wish to thank my loving husband for having inspired me, supported me and stood by me from the very beginning. I could never have done it without him. I would also like to thank my beloved parents for all their sacrifice to make sure one day I would get this far.

Finally, I would like to express my very great appreciation to Dr Aline Sanfelici for kindly accepting to be the second rater of this study.

RESUMO

Este estudo teve como objetivo suprir a falta de evidências científicas sobre a transferência linguística bilateral (ou seja, entre L1 e L2) na escrita. Especificamente, a presente pesquisa se propôs a investigar se o ensino de escrita em L2 inglês exerce algum efeito sobre a escrita em L1 de crianças falantes da língua portuguesa brasileira. Um modelo de métodos mistos foi escolhido para explorar o fenômeno longitudinalmente. Os participantes foram crianças de 11 e 12 anos ($n = 7$) matriculadas em um programa de educação bilíngue em Curitiba, Brasil. O estudo compreendeu uma intervenção com duração de 3 meses e a coleta de amostras de textos em ambas as línguas, incluindo pré-teste, pós-teste e pós-teste postergado. Os participantes receberam instrução de composição de texto focando no gênero panfleto e tema redução do lixo, com aulas interdisciplinares, multimídia e práticas (*hands-on*). As amostras de escrita em L2 passaram pelas etapas do processo de escrita (por exemplo, planejamento, elaboração, revisão, etc.). Em contraste, as amostras em L1 foram rascunhos únicos sobre os mesmos tópicos que em L2, mas sempre coletados pelo menos uma semana depois, por uma professora diferente, redigido em uma sala separada e sem instruções específicas, permitindo assim, tanto quanto possível, que a produção escrita em L1 mostrasse efeitos latentes do desenvolvimento da escrita em L2. A pesquisadora e uma segunda avaliadora atribuíram notas aos textos dos participantes com base nos elementos *significado, gênero, estrutura, detalhe, voz e convenção*. Os dados revelam que, por mais idiossincrático que possa ser o desenvolvimento da escrita, e apesar das diferenças individuais entre os participantes, o progresso foi espelhado tanto no desenvolvimento da escrita em L1 como na L2. As correlações de Pearson revelam uma associação particularmente forte entre o desenvolvimento de gênero L2-L1, com efeitos duradouros mesmo após o período de intervenção. Assim, os resultados compostos conduzem a rejeição da hipótese nula e sugerem que a transferência linguística da L2 à L1 ocorreu como resultado da intervenção. No que diz respeito às implicações práticas da pesquisa, os participantes relataram ter aprendido (mais) sobre o conteúdo curricular envolvido no estudo, o que sugere que a natureza interdisciplinar do modelo de instrução de escrita

oferecida aos participantes também poderia ser benéfico no apoio a outras disciplinas escolares.

Palavras-chave: Escrita. Ensino de língua inglesa. Transferência linguística. Multicompetência. Biletramento. CLIL. Educação bilíngue.

ABSTRACT

This study aimed to address the lack of research evidence on how crosslinguistic transfer in writing occurs bilaterally (i.e. L1 and L2). Specifically, the current research aimed to tackle the question of whether writing instruction in L2 English has any effect on the L1 writing of Portuguese native-speaking children. A mixed methods design was chosen to explore the phenomena longitudinally. The participants were 11 and 12-year-old children (n=7) enrolled in a bilingual education program in Curitiba, Brazil. The study comprised a 3-month writing intervention and the collection of writing samples in both languages, including pre-test, post-test and delayed post-test. Participants received writing instruction focusing on the genre of brochure writing and the theme of waste reduction, with classes being interdisciplinary, multimedia and hands-on. The L2 writing samples underwent the stages of the pedagogical writing process (e.g. planning, drafting, revising, etc.). By contrast, the L1 samples were single drafts about the same topics as in L2, yet always collected at least a week later, by a different teacher, written in a separate classroom and with no specific instruction so as to, as much as possible, allow the L1 written production to show independent latent effects of the L2 writing development. The researcher and a second rater scored the participants' written work on meaning, genre, structure, detail, voice and convention. The data reveal that, however idiosyncratic writing development may be, and despite individual differences among the participants, the overall shape of the improvement was mirrored in both L1 and L2 writing performance. Pearson correlations reveal a particularly strong association between L2-L1 genre development, with effects enduring even past the intervention period. The composite results would thus allow for the rejection of the null hypothesis and suggest that L2 → L1 crosslinguistic transfer did occur as a result of the intervention. Concerning practical implications of the research, participants reported having learned (more) about the subject-specific content involved in the study, which would suggest that the interdisciplinary nature of the writing instruction model provided to the participants could also be beneficial in supporting other subject areas across the school curriculum.

Keywords: Writing. English Language Teaching. Crosslinguistic Transfer. Multicompetence. Biliteracy. CLIL. Bilingual education.

RESUMO ESTENDIDO

Embora a literatura sobre o ensino-aprendizagem da habilidade escrita (tanto em língua materna quanto em segunda língua) seja bastante extensa, o número de estudos que investigam a influência do desenvolvimento da escrita em primeira língua (L1) sobre a mesma habilidade em segunda língua (L2) já é bem mais reduzido. Sabe-se, por exemplo, que certas estratégias metacognitivas (como a busca por sinônimos) podem ser transferidas da primeira língua para a escrita na segunda (FRIEDLANDER, 1990). Sabemos também que em casos de habilidades de escrita altamente desenvolvidas em L1, as mesmas habilidades na segunda língua podem ser influenciadas positivamente (SASAKI; HIROSE, 1996). Inclusive, há evidências de que o melhor indicativo da capacidade de escrever em uma segunda língua não é a proficiência na mesma, mas sim o nível de qualidade da escrita em L1 (SCHOONEN et al., 2003).

Curiosamente, o que ainda não foi explorado é a situação inversa: se um programa que visa melhorar a escrita em L2 também pode resultar em progresso na habilidade de escrever em L1. A teoria da multicompetência de Cook (1991), que propõe que línguas (primeiras e subsequentes) influenciam umas às outras, é um raro exemplo de discussão crítica dessa possibilidade na literatura, mas investigações empíricas ainda são escassas. Até o presente momento, há apenas um livro dirigido especificamente ao tema da influência da segunda língua sobre a primeira (COOK, 2003), e apenas um estudo que investigou esse fenômeno entre crianças (MURPHY et al., 2015), e este limitou-se à alfabetização. Portanto, faz-se necessário explorar a questão específica de como (e se) o desenvolvimento da escrita em segunda língua beneficia a mesma habilidade na L1 - talvez até mais do que o inverso - já que uma possível implicação para a educação seria uma mudança no atual papel atribuído ao ensino de línguas estrangeiras no Brasil.

Assim, este estudo teve como objetivo suprir a falta de evidências científicas sobre a transferência linguística bilateral (ou seja, entre L1 e L2) na escrita. Especificamente, a presente pesquisa se propôs a investigar se o

ensino de escrita em L2 inglês exerce algum efeito sobre a escrita em L1 de crianças falantes da língua portuguesa brasileira. Um modelo de métodos mistos foi escolhido para explorar o fenômeno longitudinalmente. Os participantes foram crianças de 11 e 12 anos ($n = 7$) matriculadas em um programa de educação bilíngue em Curitiba, Brasil. O estudo compreendeu uma intervenção com duração de 3 meses e a coleta de amostras de textos em ambas as línguas, incluindo pré-teste, pós-teste e pós-teste postergado. Os participantes receberam aulas de produção de texto em inglês focando no gênero textual panfleto e tema redução do lixo. As aulas foram de natureza interdisciplinar, multimídia e prática (*hands-on*). As amostras de escrita em L2 passaram pelas etapas do processo de escrita (por exemplo, planejamento, elaboração, revisão, etc.). Em contraste, as amostras em L1 foram rascunhos únicos sobre os mesmos tópicos que haviam escrito em L2, mas sempre coletados pelo menos uma semana depois, por uma professora diferente, redigido em uma sala separada e sem instruções específicas; permitindo assim, tanto quanto possível, que a produção escrita em L1 mostrasse efeitos latentes do desenvolvimento da escrita em L2. A pesquisadora e uma segunda avaliadora atribuíram notas às produções escritas dos participantes com base nos elementos *significado, gênero, estrutura, detalhe, voz e convenção* (ANDERSON, 2005).

Os dados revelam que, por mais idiossincrático que possa ser o desenvolvimento da escrita, e apesar das diferenças individuais quanto à hábitos de leitura, personalidade, estilos de aprendizagem, familiaridade com o gênero textual e temas, e até mesmo nas atitudes com relação às práticas propostas pela pesquisadora, todos os participantes demonstraram ter sido beneficiados pela intervenção, ou seja, todos melhoraram seu desempenho em produção escrita em ambas as línguas. As correlações de Pearson revelam uma associação L2-L1 particularmente forte no desenvolvimento de gênero, com efeitos duradouros mesmo após o término da intervenção. A soma desses dados evidencia que, mesmo com uma quantidade modesta de investimento no ensino de gênero, há um efeito palpável em L2 que não se restringe apenas a esse idioma. Assim, a composição dos resultados conduz à rejeição da

hipótese nula e sugere que a transferência linguística da L2 à L1 ocorreu como resultado da intervenção.

No que diz respeito às implicações práticas da pesquisa, a principal contribuição é fornecer dados empíricos imprescindíveis sobre como o ensino de produção textual em inglês pode proporcionar o desenvolvimento da habilidade escrita de crianças tanto na L1 quanto na L2. Esta informação é importante, visto que as línguas estrangeiras são muitas vezes percebidas como isoladas, separadas do currículo escolar, e tendem a receber menos respeito (e atenção) em relação a outras disciplinas escolares no Brasil (FILHO, 2001; LEFFA, 2001).

Uma segunda implicação importante da pesquisa aqui apresentada refere-se ao desenvolvimento do conteúdo curricular envolvido no período de intervenção. Embora o *design* da pesquisa não tenha incluído qualquer instrumento capaz de medir alterações ou desenvolvimento no conhecimento de tópicos disciplinares específicos (já que ultrapassa o âmbito deste estudo), os dados coletados parecem encontrar relevância na abordagem CLIL (ensino-aprendizagem integrado de conteúdo e língua), que postula que "disciplinas, ou partes das disciplinas, são ensinadas através de uma língua estrangeira com objetivos de duplo foco, ou seja, a aprendizagem de conteúdos e a simultânea aprendizagem de uma língua estrangeira" (MARSH, 1994). Os participantes relataram ter aprendido (mais) sobre os 3 Rs, o que sugere que a natureza interdisciplinar do modelo de instrução de escrita oferecida aos participantes também poderia ser benéfica no apoio a outras disciplinas escolares.

No entanto, devido a natureza exploratória e interpretativa deste estudo, e levando em consideração que uma população tão móda não permitiu que houvesse um grupo de controle, uma série de oportunidades para futuras investigações foram levantadas, como por exemplo: (a) até que ponto os dados levantados por esse estudo seriam consistentes com os de uma população maior? (b) quais seriam os efeitos de um período de intervenção mais longo? (c) quais seriam os resultados se os participantes pudessem reescrever seus textos também na língua materna? Tais perguntas são apenas alguns exemplos da necessidade de maior investigação para se refinar e aprofundar

os resultados aqui levantados. Elas representam tanto limitações da pesquisa quanto indicações do seu potencial futuro. Sugere-se também que novos estudos não fiquem limitados a um único gênero textual, ambiente escolar, e classe social.

Finalmente, espera-se que esta pesquisa possa futuramente contribuir para a discussão sobre o papel das línguas estrangeiras no ensino básico no Brasil. Os resultados aqui apresentados, juntamente com outros que certamente seguirão em breve, podem auxiliar professores, diretores, secretários e ministros da educação a repensar e reformular a educação, a planejar iniciativas que incorporem o biletramento – ou multiletramento – visto que este pode representar um fator fundamental para o avanço no atual quadro da alfabetização no Brasil, e para a qualidade da educação como um todo.

TABLE OF CONTENTS

1. INTRODUCTION	1
2. REVIEW OF THE LITERATURE	3
2.1 L1 and L2 writing: development and instruction	3
2.1.1 L1 writing theory and practice: a historical overview.....	3
2.1.2 L2 writing theory and practice: the emergence of current thinking	8
2.2 What about children?.....	11
2.2.1 Writing instruction among young learners in Brazil.....	16
2.3 Unidirectional crosslinguistic transfer of writing skills?	20
3. METHOD.....	26
3.1 Participants.....	26
3.2 Materials.....	27
3.2.1 Preliminary phase (pre-intervention) materials	27
3.2.2 Main phase materials	29
3.3 Procedures.....	31
3.3.1 Preliminary phase.....	31
3.3.2 Main phase (writing intervention and further data collection).....	33
3.3.3 Rating the writing samples	40
4. RESULTS.....	42
4.1 Questionnaires	42
4.1.1 Participants' pre-intervention questionnaire.....	42
4.1.2 Teacher questionnaire and interview.....	43
4.1.3 Parent questionnaire	46
4.1.4 Post-intervention questionnaire	47
4.2 Vocabulary Test.....	50
4.3 Writing samples.....	51
5. DISCUSSION	61

5.1 On the L2 overall improvement.....	61
5.2 On the L1 overall improvement.....	64
5.3 Looking at the specifics.....	65
5.4 Possible constraints	69
6. CONCLUSION	72
7. REFERENCES	74
Appendix A. Consent form.....	82
Appendix B. Parent questionnaire	84
Appendix C. Teacher Questionnaire.....	85
Appendix D. Teacher interview scripts.....	86
Appendix E. Student pre-intervention questionnaire.....	92
Appendix F. Student pre-intervention interview script.....	93
Appendix G. Student pre-intervention interview coding.....	106
Appendix H. Vocabulary test answers.....	113
Appendix I. Pre-test.....	123
Appendix J. Powerpoint slides.....	124
Appendix K. 3Rs song lyrics.....	130
Appendix L. Rating rubric.....	131
Appendix M. Writing samples.....	132
Appendix N. Post-intervention questionnaire.....	154
Appendix O. Post-intervention interview script.....	155

1. INTRODUCTION

There is already a fairly extensive body of research into the teaching and learning of the writing skill, in both one's first language(s), and in second/foreign languages. There are also a relatively small number of studies that have looked at the influence of the development of first language (L1) writing skills on the development of writing in a second language (L2) (e.g. EDELSKY, 1982; KUBOTA, 1998). It is known, for example, that certain metacognitive strategies, such as looking for synonyms in writing, can be transferred from the first language to writing in the second (FRIEDLANDER, 1990). We also know that in the cases of highly developed writing skills in the L1, the same skills in a second language can be positively influenced (SASAKI; HIROSE, 1996). Indeed, there is evidence that the best indication of the ability to write in a second language is not L2 proficiency, but rather the level of expertise in writing in L1 (SCHOONEN et al., 2003). Interestingly, what has not yet been explored is the reverse situation: the extent to which a curriculum that aims to enhance L2 writing can also result in improvement in the ability to write in the L1. Cook's (1991) theory of multicompetence, which proposes that languages (first and subsequent) influence each other, is a rare example of critical discussion of this possibility in the relevant literature, but empirical investigations are still scarce. Even to this day there is only one book that has specifically dealt with the theme of the influence of the second language on the first (COOK, 2003), and only one study that has investigated this phenomenon among children (MURPHY et al., 2015), though this study was limited to literacy, and not writing. It is therefore worth looking into the specific issue of how (and if) the development of writing in a second language benefits the same skill in the L1 - maybe even more so than the inverse - since one possible implication for teaching would be a change in the current role of the learning of foreign languages in Brazil. To empirically show, or, at least, to present evidence that L2 writing instruction can support and even improve writing in Portuguese could increase the value attributed to the teaching of foreign languages by Brazilian society. To investigate the possibility of this bilatereral influence, the current research aimed to monitor the development of writing in an L2 (English) through an intervention, and explore

evidence of the impact of that instruction on writing in Portuguese, even in the absence of specific writing instruction in that language.

2. REVIEW OF THE LITERATURE

The present chapter provides a general overview of both L1 and L2 writing, starting with a historical review of L1 writing theory in teaching in section 2.1.1. Section 2.1.2 segues into a similar overview for L2 writing, referring back to the groundwork laid by the L1 studies from which much of the research on L2 writing originally derived, considering both differences and similarities between the two. 2.2 turns the focus to writing development among children, with section 2.2.1 focusing specifically on children in Brazil. Subsequently, issues centered on crosslinguistic transfer are discussed in section 2.3, including how thinking around that subject has evolved, and the possible differences between L1-L2 transfer and L2-L1 transfer. The current chapter also culminates in the statement of hypothesis and the presentation of the research question that motivated the present study.

2.1 L1 and L2 writing: development and instruction

The research and theory development on both L1 writing and L2 writing have undergone several stages of evolution over the years, with concomitant changes in pedagogy along the way. What has perhaps changed somewhat in more recent years is L2 writing theory and research growing into its own area of study whereas in earlier years (until around the 1980s), research and practice in L2 writing was largely derived from the knowledge base constructed in L1 writing (JOHNS, 1990).

2.1.1 L1 writing theory and practice: a historical overview

The development of L1 writing theory and pedagogy can roughly be characterized as having undergone a process of focusing on the *emic* (e.g. cognitive processes of an individual) to the *etic* (e.g. writing as a social practice) (CRESWELL, 1998; PIKE, 1967), and from *form* (how one writes) to *function* (why one writes) (FERRIS; HEDGCOCK, 2013). These contrasts are largely due to the fact that in early composition practices, the purpose of writing in pre-tertiary education was chiefly a means through which students could demonstrate knowledge (e.g. about history, language, literature, etc.). Writing

was therefore consistent with traditional thinking around pedagogy; that is, the purpose of teaching was mostly the unidirectional transfer of knowledge (e.g. teacher → student, textbook → student) and learning success mostly measured by the fidelity with which the transferred content was reproduced by the student (GUTEK, 1994) — often in the form of essays and other such writing (KROLL, 2001). Written sentences produced by students prior to the 1900s were almost exclusively analyzed for the correctness of their content (for example, correct dates and names) and the accuracy of their form (e.g. spelling, capitalization, punctuation). In short, writing as 'composition' in the more modern sense of "an activity which is intended to increase a person's skills or effectiveness as a writer" (RICHARDS; SCHMIDT, 2002, p. 97) was not common prior to the middle of the 20th century because such discourse implies original authorship, which in turn implies agency, creativity and originality -- attributes not rewarded nor encouraged in early traditional educational models (ARRUDA, 2006).

Hence, when composition in the more modern notion of that word did begin to grow as a part of the school curriculum in different parts of the world (in Brazil around the 1980s - MORTATTI; FRADE, 2014), the dynamic of 'knowledge transfer' was slow to change, with the focus on writing as a *product* -- usually of writing norms and conventions that were modeled and imitated -- rather than writing as a *process*. The ability to write, or one's skills and effectiveness in writing, was measured by the degree to which the student was able to follow prescribed formulae and 'rules'. For example, for many years (and arguably still today) the most commonly prescribed essay in pre-tertiary education is the so-called five-paragraph essay, which consists of an introduction, a 'body' of three paragraphs, and a conclusion. Within each of the body paragraphs of the five-paragraph essay, the teacher generally expects a topic sentence, supporting ideas, and so on, and successful task completion is assessed by the extent to which the student manages to generate a written product in which all expected features are present and free from surface errors (e.g. spelling and grammar). This waning tendency in writing instruction that prioritized product over process is often called *current-traditionalism* (YOUNG, 1978), in which the focus on writing consists mainly of "the analysis of discourse into words, sentences, and paragraphs" (YOUNG, 1978, p. 31).

Current-traditionalism can be said to have gradually fallen out of favor when scholars and educators began to consider authenticity, that is, what writers do in real life, and the real-life artifacts of writers' processes. While it is perhaps strange today to think that there was a time in writing instruction when a pre-writing and redrafting phase was not considered, current-traditionalism did not generally take such processes into account. That began to change around the 1960s, most notably around the work of D. Gordon Rohman, the result of the *Project English* experiment:

Writing is usefully described as a **process**, something which shows continuous change in time like growth in **organic** nature. Different things happen at different **stages** in the process of putting thoughts into words and words onto paper. (ROHMAN, 1965, p. 106 - boldface added).

Drawing on interviews with writers who were asked about the processes they typically went through, Rohman identified three (now familiar) main stages: *pre-writing*, *writing*, and *re-writing*. Rohman stressed that the first stage deserved special attention because it had previously not been given much thought in the extant research on writing at the time, and it is the stage "of discovery" in which "a person assimilates his 'subject' to himself" (ROHMAN, 1965, p. 106). Thus, a broad emic trend began to emerge in writing research that looked less and less at what writers produced and more and more at how they produced their writing. It could be argued that the peak of this more emically-focused research was Hayes and Flower's research in the 1980s on the cognitive processes writers experience. Hayes and Flower questioned the validity of stage-based models of writing processes such as Rohman's (and other contemporaries, such as BRITTON, 1975):

Without doubt, the wide acceptance of Pre-Writing has helped improve the teaching of composition by calling attention to planning and discovery as legitimate parts of the writing process. Yet many question whether this linear stage model is really an accurate or useful description of the composing process itself. The problem with stage descriptions of writing is that they model the growth of the written **product**, not the inner **process** of the person producing it. (FLOWER; HAYES, 1981, p. 367 - boldface added).

In other words, Flower and Hayes wanted to, once again, focus less on writing as a product (even a product of a process), and focus still more on what happened - cognitively - during the writing process itself. In order to access such information, unlike Rohman who collected data from writers by way of post-hoc reflections, Flower and Hayes instead deployed a more direct means of investigation via think-aloud protocols. Specifically, Flower and Hayes actually gave writers a writing task (for example, "write a short article about your job for a magazine read by teenagers") and tape-recorded the writers' verbal narration of what they were doing and other elicited thought processes throughout the execution of the task. Their think-aloud protocols revealed a number of interesting insights, but perhaps their greatest overall contribution to the furthering of the theory and practice of composition was the finding that effective writers do not focus on the task alone but on how they want to sound, and the effect they want to create in the reader, and these elements depend on such variables as the specific audience for whom they are writing, and the purpose for writing (the "goal") - and these variables interact with each other. Moreover, the researchers concluded that this process does not occur linearly, but is instead a very dynamic process that can change throughout the writing endeavor (TAYLOR, 1981).

Thus, this cognitivist turn in writing theory resulted in writing pedagogy that can be broadly described as *process-oriented* and dominated writing instruction through the 1990s (FERRIS; HEDGCOCK, 2013). Several approaches to teaching writing began to not only incorporate pre-writing and redrafting phases instead of one-off products, but also started to include task elements such as a specific audience, and encourage more agency among the apprentice writers to express themselves (WILLIAMS, 2003). In the cognitivist writing traditions, however, the locus of the writing from inception to pen-to-paper was still primarily the writer herself (emic), without much attention to the social aspects of writing (etic), that is, the notion that when people write there typically is a kind of intertextuality at play, with each writing product an artifact bearing some relationship to other texts of similar quality or qualities and social functions, and the writer constructs meaning using "knowledge of the social and literary conventions associated with the text and the genre to which it belongs, the content of the text itself, and its relationship with other texts" (RICHARDS;

SCHMITT, 2002, p. 271). The growing awareness of the importance of the social functions of texts gradually pushed process-oriented thinking around writing into what is now often called the *post-process era* (FERRIS; HEDGCOCK, 2013), perhaps most emblematically typified by what became known as *The New London Group*.

The New London Group was composed of several influential international researchers in the field of literacy education and discourse analysis -- Courtney Cazden, Bill Cope, Norman Fairclough, Jim Gee, Mary Kalantzis, Gunther Kress, among others -- who met in New London, New Hampshire in the United States in September 1994 with the purpose of discussing what they viewed as important changes in literacy instruction that needed to take place (CAZDEN et al., 1996). One key recommendation of the group was attention to genre as a starting point in writing instruction:

(W)e should start from the social context, the institutional location, the social relations of texts, and the social practices within which they are embedded. Genre is an intertextual aspect of a text. It shows how the text links to other texts in the intertextual context, and how it might be similar in some respects to other texts used in comparable social contexts, and its connections with text types in the order(s) of discourse. (CAZDEN et al., 1996, p. 78).

The New London Group advocated for recognition of the plurality of discourses realized through a plethora of socially-generated text genres, which the group pointed out increasingly involve digital literacies. They further asserted that, in contrast to the increasingly diverse range of genres growing around students, schools mostly perpetuated very limited discourses and genres within their literacy education to the detriment of students' engagement with those forms through which language is expressed in society, and meaning made.

Thus, broadly speaking, in post-process pedagogy there is much more attention to genre as a key element that shapes written discourse:

While a process approach will certainly make it possible for apprentice writers to become more effective at generating texts, this may be to little avail if they are not aware of what their readers expect to find in those texts. (TRIBBLE, 1996, p. 45).

In the end, product-, process- and genre-oriented approaches, it would seem, do not need to be seen as mutually exclusive, and in fact might most usefully be viewed as complementing each other, as in “process-genre approach” proposed by Badger and White (2000). The model integrates the strengths of both the process (planning, drafting, conferencing, editing, and peer review) and the genre approach (purpose, audience, and contexts), as summarized below:

The model sees writing as a series of stages leading from a particular situation to a text, with the teachers facilitating learners' progress by enabling appropriate input of knowledge and skills. (Badger and White, 2000, p. 160).

In summary, L1 composition theory and practice has evolved from underpinnings that were mostly focused on the teacher/institution/task and their expected products, which mostly were judged by the extent to which their content was an accurate reproduction of what had been prescribed in class, to a focus on writing as a process that is shaped by an interplay between genre and the author's meaning-making processes, which are in turn influenced by that writer's socio-cultural background, discourse community, educational upbringing, among other variables, along with goals for how the author intends to affect the reader and how the writer wishes to be identified.

2.1.2 L2 writing theory and practice: the emergence of current thinking

The inclusion of writing in L2 instruction is a relatively new phenomenon, and one that has followed general trends in the field of second language education as a whole. For example, in the early period of L2 instruction during which the main purpose for learning a language was not in order to communicate in that language but to learn its rules (*grammar-translation*), the sole purpose for writing in class was to demonstrate mastery of the prescribed rules (RICHARDS; RODGERS, 2014). Later (from around the mid-1960s), *audiolingualism* grew in popularity, and as it was an approach that prioritized the imitation and production of oral forms, writing was either rarely featured in class, or present mostly for the purposes of note-taking (i.e. a written record of the formulae and grammar practiced during a lesson) (BROWN, 2007). It was

not until more recent language teaching trends such as *communicative language teaching* (BRUMFIT; JOHNSON, 1979; SAVIGNON, 1987) and, especially, *task based learning* (CANDLIN, 1987; SKEHAN, 1996) that writing as a form of communication began to feature in textbooks.

However, when writing as a skill did begin to feature in L2 instruction, it followed similar tendencies as those described in section 2.1.1, was based almost completely on L1 theory (JOHNS, 1990), and was grounded first in current-traditional approaches to composition, that is, reducing writing to "basically a matter of arrangement, of fitting sentences and paragraphs into prescribed patterns" (SILVA, 1990, p. 14). The focus, therefore, was again the writing product, which in turn was mostly a way to 'practice' writing L2 forms accurately. Planning (i.e. pre-writing), and especially redrafting, were generally not part of this approach, as noted by Zamel in her seminal work in this area:

A cursory look at ESL composition texts indicates that, for the most part, writing assignments are made for the sole purpose of testing the mastery of specific grammatical structures and that few involve invention techniques or prewriting strategies. (ZAMEL, 1982, p. 196).

Zamel adds that, at the time, "research on ESL composition is almost negligible" (ZAMEL, 1982, p. 196), and thus called for research that, like the trend at the time in L1 composition research, focused on the processes that second language learners go through when writing. Answering her own call, Zamel recruited eight non-native speakers of English from different L1 backgrounds and levels of proficiency, and found that their processes largely mirrored those described by native speakers (for example, the Rohman [1965] research discussed in the previous section). Zamel nonetheless acknowledged that L2 composition was also different from L1 writing since the writer had to attend to form more, but that although "syntax, vocabulary, and rhetorical form are important features of writing" they should be "taught not as ends in and of themselves, but as the means with which to better express one's meaning" (ZAMEL, 1982, p. 207).

Since there seemed to be so many parallels between L1 and L2 composition, a question could be asked of what features, if any, do separate the process of L2 writing from composing in one's first language. Raimes (1983) began

addressing that question with her case study of an intact ESL composition class at the American university in which she taught. Raimes set writing tasks for her students and asked them to record their thought processes into a tape recorder, using think-aloud protocols in the same fashion as Flower and Hayes in 1981. Her findings can be summarized as follows:

- ESL writers proofread in a more local, rather than global, fashion. Raimes reported that the participants tended to focus on smaller stretches of written discourse to check their composition (and some did no rereading at all). By contrast, Perl (PERL, 1979), whose work on L1 composition processes also using think-aloud protocols is cited in Raimes (1983), reported that college-aged native speakers read through the entire drafts numerous times, with one participant reading through his drafts entirely some 25 times — all in one sitting.
- The act of writing in the non-native language was variously described as "involving" (p. 245), "exhausting" (p. 245), "laborious" (p.248) and "painful" (p. 248).
- Attempts at redrafting were rare because it was tiring and challenging enough for the non-native writers to have gotten through the first draft.
- Level of proficiency (as measured by the *Michigan Test of English Language Proficiency*) seemed to not affect the processes reported by the participants.

Clearly, therefore, while the writing processes in both L1 and L2 do seem to parallel each other, the fact that L2 writers are also having to grapple with such cognitively-taxing tasks as searching for words and focusing on form as they draft can negatively affect the overall process. Although the process cannot be said to be the same because of the increased effort required in the L2, it is nonetheless interesting — and certainly of relevance to the present chapter — that the underlying cognitive mechanisms appear to be broadly the same as those once described by Rohman (1965), and these processes do not seem to be affected very much by heterogeneous levels of proficiency.

Subsequent research on L2 writing has thus tended to focus more on the aspects of L2 writing that make it a greater challenge for learners, more than on the process of writing itself. Hinkel (2011) provides a comprehensive review of how L2 composition often differs from L1 written production, with the majority of issues revolving around matters of *form* (e.g. passivizing when appropriate in academic discourse), *discourse organization* (e.g. how to structure a conclusion), and *style* (e.g. using colloquial language in academic prose) -- with great variability in terms of who typically encounters those issues, and why. That variability, according to Hinkel, further hinges on variables such as L1, cultural heritage, educational background, age, institutional setting, and so on. Indeed, there has been a parallel focus on L2 writing instructors and how they deal with such challenges, most notably the substantial body of research around written feedback on student work (e.g. BITCHENER; FERRIS, 2012; ELLIS et al., 2008; FERRIS, 2006; HYLAND; HYLAND, 2006). However, one area in which both L1 and L2 writing research has seemed to have re-converged is regarding a focus on the importance of the context of writing -- and of the writers themselves -- in particular with respect to genre:

(F)ew teachers now neglect text structure or the importance of context in teaching writing, and familiar process methods co-exist with genre techniques in many L2 classrooms. (HYLAND, 2004, p.1).

2.2 What about children?

Thus far, I have presented a historical overview of L1 writing pedagogy and, separately, L2 writing instruction and the extent to which it has developed in parallel with its L1 counterpart. However, that discussion has focused mostly on an adult or young adult population; clearly, writing development among children deserves separate attention.

Research on second language writing of children and teenagers remains very sparse, characterized mostly by isolated studies focusing on minority language students in mainstream classrooms, and predominantly in North America. Perhaps the main reason for the unsustained thread of inquiry is the belief that

English Language Learners (henceforth, ELLs) must develop oral language proficiency before they are able to express themselves in written English (DAVIS; CARLISLE; BEEMAN, 1999; DUFVA; VOETEN, 1999; LANAUZE; SNOW, 1989; LUMME; LEHTO, 2002). Therefore, meaningful writing (as opposed to completing worksheets, for example, or writing random sentences using words from a list) is rarely taught or required by ELL programs until much later (FU, 2009; SAMWAY, 2006). However, there is evidence to the contrary suggesting that one does not need to develop sophisticated oral language to successfully communicate his thoughts and experiences in writing (EDELSKY, 1982; HAN; ERNST-SLAVIT, 1999; HUDELSON, 1983, 1984, 1986, 1989a, 1994, SAMWAY, 1987, 1993; SAMWAY; TAYLOR, 1993; URZUA, 1986). In fact, according to Hudelson (1983), if surrounded by rich diversified environmental print in English, children are able to write very early in their exposure to the language, as “all of the language processes develop simultaneously and interdependently” (p. 1). Samway (2006) also argues that young ELLs can and should write in the L2 before they are able to read or speak it fluently, as it is through the interaction of drawing, talking and writing that young children (native or non-native) symbolically represent their thoughts in a socially constructed manner. Drawing becomes a crucial tool as it allows learners to convey deeper meanings that they might not be able to express through language alone and makes for a very joyous and creative part of their writing (TAYLOR, 1990).

Arguably, another cause for the relative recentness and scarcity of research into the writing of non-native English-speaking children is the misconception that simultaneous or even sequential biliteracy may cause confusion and delay in children’s language development. Although there is an increasing consensus contrary to that deficit view of bilinguals, such overly simplified and misconstrued views are a byproduct of early research on bilingualism and cognition, which postulated that the cognitive ability to acquire additional languages increases at the expense of the first language. Therefore - so the thinking went - monolinguals and native speakers could enjoy full cognitive capacity for acquiring and mastering the mother tongue, whereas bilinguals had only half the capacity to learn the second language, as the other half would already be used up to acquire and maintain the first (BAKER, 2007, 2011).

Likewise, it was also believed that speaking two languages would not only lead to intellectual failure and linguistic confusion, but would also delay language development in young children (PETITTO; KATERELOS; LEVY, 2001; PORTES; SCHAUFLER, 1994). Even in more recent years, some researchers still have held what has been referred to as the language interference perspective (ROSSELL; BAKER, 1996), which subscribes to the notion that native language instruction interferes and hinders the learning process of additional languages. However, these views have since been largely criticized (CUMMINS, 2003; GREENE, 1997; KRASHEN, 1999; SALAZAR, 1998; TSE, 2001) as most of the early research suffered from methodological issues that threatened their validity (e.g. crucial variables not being controlled for), compromising their data and, most of all, their interpretation of such data. These studies often included tests that favored English native speakers, for example, by (A) comparing monolingual English-speakers and their bilingual peers by gauging their English proficiency alone - even when English was still the weaker language of the bilinguals being tested; (B) comparing monolinguals and bilinguals of different social class; and (C) expecting bilinguals to have perfect native-like English, which is unrealistic and a construct which itself merits critical scrutiny.

However, evidence suggests that not only can ELL children learn from print in both their languages largely without confusion (formally or otherwise), but also that the errors they make in the process of becoming biliterate are a sign of language resourcefulness. Research tells us that even very young children across distinct languages and cultures have an awareness of the multiple functions of print. In Harste, Woodward, and Burke's (HARSTE; BURKE; WOODWARD, 1982) study, a four-year-olds were able to demonstrate an understanding that writing and drawing are distinct, and therefore represented them differently in scribbles. In the same study, a three-year-old uses an up and down linear format to represent his uninterrupted writing and circular marks for his drawings. In addition, children realize early on that print bears meaning and makes sense (GOODMAN, 1986a, 1986b; TEALE, 1982). In Ferreiro's work (1980), when young children were asked to decide if different forms of print (real words and made-up combinations) were readable or not, even though they were not learning to read or write yet, the children were able to hypothesize if

the texts could or could not be read by analyzing the number of letters (words with fewer than three letters were usually considered unreadable) and letter variety (letter repetition, capitalization, handwritten vs. print), among others. Moreover, Edelsky and Jilbert (1985) found that children acquiring two written systems simultaneously – Spanish and English – were able to differentiate between the two without mixing them up (e.g. they made no use of tildes in English or the letter K in Spanish). In fact, they found that even children's errors were intentional and such features suggested hypothesis generation and testing, rather than language interference.

Furthermore, there is compelling evidence to suggest that children develop an awareness of genre from a very early age. Through exposure to print in their environment, repeated observations of and personal experiences with different reading material, children come to learn that people read different kinds of texts for different purposes (HUDELSON, 1989b), and become themselves writers who use different kinds of texts for different purposes (BAGHBAN, 1984; HARSTE; WOODWARD; BURKE, 1984). Edelsky and Jilbert (1985) observed that children's oral and written discourse were different in that they used formal language in their writing but avoided code switching, for example, unless they were citing a direct quotation. Harste, Woodward, and Burke (1984) found that children as young as three demonstrated intention when writing, and as they became older, they displayed a growing understanding of different genres (lists, maps, stories etc.), with recognizable features in their writings. Langer's (1986) study provided additional insights into children's genre awareness. She observed that eight-year-old children not only had a well-developed understanding of expository texts and stories, but were able to describe their differences and even recognize linguistic formulae (e.g. *The End*) as belonging or not to each type. Dyson (1991) also points out that by the time children start school, they are already familiar with several genres - such as jokes, songs and folk stories – by influence of their home culture and communities, although some of these may not hold very high status in schools.

The above findings and examples demonstrate how children, in their emergence as writers, are constantly and actively (though often internally) trying out their language hypotheses as they figure out how written language works.

As Ferreiro puts it, "Children have shown us that they need to reconstruct the written system in order to make it their own. Let us allow them the time and the opportunities for such a tremendous task" (p. 56).

Thus, if ELL children - as well as native speakers - are said to be language problem-solvers and hypothesis generators and testers, why are there so many of them who apparently cannot write well?

First and foremost, it has been widely discussed in the literature that the environment (home, communities, school) exerts a powerful influence on children's writing development – and clearly the teacher plays the most prominent role in that scenario. If (ELL) children come to school with some awareness of the functions of print and that different genres not only look different but serve distinct purposes, it is expected that formal (L2) writing instruction should draw on their existing knowledge and experiences with written language to promote authentic learner-centered writing opportunities through which children express their thoughts and emotions to real audiences (FU, 2009; SAMWAY, 2006). However, the prevailing practice is still one that mostly serves the purpose of either showing the teacher how much the learner has understood about a certain topic, or to merely accomplish a mechanical task. Thus, it is little wonder that children begin to see the role of the teacher is to correct their work (APPLEBEE; LEHR; AUTEN, 1981; BRITTON et al., [s.d.]). They then adjust their own perceptions of writing to meet those of their teachers, in an attempt to produce what teachers want to see (DEFORD, 1981; DEFORD; HARSTE, 1982). As pointed out by Dyson (1984), children learn to negotiate school tasks instead of learning to write. In summary, teachers' conceptions of text and assumptions about L2 writing pedagogy have a profound impact on children's chances of success as writers, since teachers' beliefs dictate what and how to teach, as well as what they focus on when reading students' work. If writing is approached as an exercise, or a mere pretext to practice fragmented parts of language (form over content), then this will be mirrored in children's writing.

Further, it is important to stress that the quality of school reading material exerts considerable impact on (ELL) children's writing (HUELSON, 1989a). Since

they are influenced by what they read, and one cannot expect every child to be exposed to rich or challenging home literacy experiences, the role of print input in school cannot bear the brunt of the onus for children's literacy development (MOHR, 2004). Put another way, if children are not invited to engage in a rich repertoire of texts in a meaningful way (be that at school or home), how can they be expected to engage with their own texts? Moreover, in contrast to what is typically the case among adults and teenagers (FOSTER, 1997), young children tend to naturally borrow text features from other authors (BLACKBURN, 1985). For better or worse, children's writing will be an artifact of the texts to which they are most exposed (ECKHOFF, 1983). Impoverished text, impoverished writing.

Finally, when judging young ELL's writing, one must remember that research shows that writing is a non-linear developmental process. It varies in many ways (and for many reasons) from child to child and from piece to piece (HUDELSON, 1986). It has also established that writing development is irregular and recursive in nature, with variations in quantity and quality of written pieces, and even within drafts (HUDELSON, 1986; SAMWAY, 1987; URZUA, 1987). Therefore, no single sample of written production can provide an accurate profile of its author, nor can learners be treated alike and held to the same expectations (even if immersed in the same environment and provided the same opportunities for the same period of time). The needs and challenges of ELLs must be addressed individually, and the focus should be placed on their achievements (message and craft) rather than on their limitations (surface errors), so realistic teaching goals and learning expectations can be set.

2.2.1 Writing instruction among young learners in Brazil

Widespread literacy is actually a relatively recent phenomenon in Brazil. In the home country of Paulo Freire¹, it was only in 1971 (under the military regime), that basic mandatory education was extended from four to eight years.

Likewise, systematic (i.e. planned and purposeful) writing instruction as a regular curricular feature is even more recent in the country, since much greater

¹ Paulo Freire (1921 – 1997) was a Brazilian educator and philosopher who was a leading advocate of critical pedagogy. He is best known for his influential work, *Pedagogy of the Oppressed*, considered to be one of the foundational texts of the critical pedagogy movement.

focus was traditionally placed on grammar and reading (decoding practice) than on writing (BUNZEN, 2006). Until the mid-twentieth century, composition studies were only introduced in the late middle school years and were propaedeutic and belletrist in nature, taught exclusively under subjects called “rhetoric”, “poetry” and “national literature” (BUNZEN, 2006:142). In these classes – on the occasions that composition did occur - students were required to write following the models presented by the teacher based on prompts such as pictures or titles (BUNZEN, 2006).

At the lower phases of schooling, following world trends, elementary education in Brazil has (since the late 19th century) dwelled upon which approach to literacy (and how to approach each approach) might tackle children’s long overdue struggle to learn to read and write within reasonable time, moving from and attempting to reinvent synthetic (from part to whole), analytic (whole to part) and mixed methods (whole language), to “de-methodizing” pedagogies grounded in constructivism or social interactionism (socio-cultural theory) – often seen as opposing views. However, regardless of the educational standpoint, writing practice in these early stages was largely reduced to developing handwriting and spelling skills (MORTATTI, 2006).

It was only in the 1970s, influenced by Speech Codes Theoryⁱ, that students were first given the chance to write more creatively (although they were still not taught how to do so), and their writings were perceived as acts of communication and expression, encoded “messages”. Eventually, in 1978, a federal law made it mandatory for all universities to include composition in their entrance exams (the “vestibular²”) in order to evaluate applicants’ discursive abilities. In the aftermath, schools were compelled to prepare high school and even middle school students to write compositions (i.e. model replication) just well enough to pass the entrance exams (COELHO, [s.d.]).

However, around the 1980s, there was a growing sentiment that the focus of the composition for *vestibular* was out of sync with the prevalent thinking

² Vestibular is the primary and widespread entrance system used by Brazilian universities to select the students admitted. It is a very competitive examination that usually spans two days and covers all curricular subjects.

elsewhere in the world regarding writing practices (LEMOS, 2013; MESQUITA, 2014; PÉCORA, 1980). One driver of change was corpus-informed evidence that suggested students were producing what Coelho calls “non-texts” (COELHO, 2015, p. 26) – a kind of school-created genre with no intended audience other than the teacher, whose only purpose for reading was to correct grammar and text structure. This growing awareness triggered decisive discussions among educators, researchers and policy-makers regarding integrating the context of writing (and reading) into pedagogy. These discussions further led to proposed pedagogical changes intended to incite students to take on the role of interlocutors and producers of real life texts (GERALDI, 1991), which would in turn imply (A) having something to say, (B) having reasons to say it, (C) having someone to say it to, (D) seeing oneself as the subject saying it, (E) choosing strategies to say it.

Moreover, this growing awareness would eventually trickle down to phases of education below high school. Since the National Curricular Parametersⁱⁱ (*Parâmetros Curriculares Nacionais* – PCN, BRASIL, 1997/1998; 1999; 2002) were created, the guidelines for language education (both mother tongue and foreign language) have encouraged activities that allow students at any level of schooling to be able to read and write in different contexts and for different discursive purposes, as can be seen in its first draft:

To interact through language means to carry out a discursive activity: to say something to someone, in a particular way, in a particular historical context and in particular communicative circumstances. This means that the choices made upon producing discourse are not random even though they may be unconscious, and are instead the result of the conditions under which the discourse takes place. That is to say that when a person verbally interacts with another, the discourse is organized around the purposes and intentions of the producer of the discourse [...] (which) determines the choices concerning the genre in which the discourse will emerge, and the discourse organization and selection of linguistic resources.ⁱⁱⁱ
(NACIONAIS, 1997, p. 20-21).

However, despite the theoretical development around genre in Brazil, in practice, the fact remains that writing pedagogy is still an artifact of what teachers’ conception of text is, which, according to (FUZA; OHUSCHI, 2012), is still bereft of any dialogism (e.g. between writer and audience). Or, as stated by Mesquita (2014), “the way that the students are driven to produce texts in

school is closely linked to the way the teacher conceives the idea of text" (p. 10).

Thus far the discussion has focused on the evolution of literacy practices in Brazil, but in the L1 (Portuguese). If L1 instruction seems relatively recent in the educational history of the country, then L2 pedagogy is even more so. Until 1996, each Brazilian state could decide whether or not (and how) to include a foreign language in school curriculum. It was only with the advent of the 1996 Educational Guidelines and Directives Law (LDB – *Leis de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*) and the PCNs (1997) that it became mandatory to include a modern foreign language in the school curriculum from 6th grade (11-year-olds) to high school, representing a total of seven years of L2 instruction. Although Spanish is an option, English is by far the most widely taught language. Similarly to L1, the PCNs define language according to the Bakhtinian notion of dialogism, and propose a Vygotskian approach to learning. However, the policy for foreign language favors reading skills over others, as it is believed to be the most relevant for students attending the majority of Brazilian schools. The document justifies the focus on reading (arguably to the detriment of other skills) based on the belief that (a) it would improve student's overall literacy skills; (b) it is unlikely that students will ever use oral L2 outside the school (in Brazil or overseas); and (c) both *vestibular* (undergraduate) and graduate school admissions only require the mastery of reading skills in the foreign language. However, in order to conform to such diverse social, geographic and cultural contexts throughout the country, the PCNs prescribe some flexibility and teacher autonomy, for example, in deciding the relevance of speaking and listening skills in cities that border Spanish-speaking countries.

In 2012, English and Spanish were included in the national textbook program (PNLD – Programa Nacional do Livro Didático), a federal program that analyzes, purchases and distributes textbooks across subjects to public schools nationwide. Although the intention was to ensure teachers and students universal access to (free) quality material, some argue that the limited options (as the criteria for selection of such books are very rigorous) take away teacher's autonomy and impose an integrated skills approach (the integration of the 4 skills is a pre-requisite), which is a contradiction of the PCNs (ALMEIDA,

2012). On the other hand, teachers whose classes were still reduced to basic grammar rules, vocabulary lists and unauthentic texts were compelled to shift their focus to the social uses of language.

Textbooks tend to define the scope of English as a Foreign Language (EFL) programs in Brazil, whether it be in regular schools (public and private alike) or language institutes. Therefore, given the absence of governmental guidelines for L2 teaching in lower levels of education, and the consequent scarcity of literature on the topic of L2 instruction for younger children in Brazil, the nature of writing instruction in these programs will be informed by the analyses of some of the textbooks available. In this study, Santos (1997) analyzed the three best-selling series designed for the beginning years of elementary school in Brazil (6 to 10-year-olds). She reports that units are organized around vocabulary, grammar or functions of the language, without an apparent connection between them or a logical sequence. Furthermore, she argues that learning seems to be associated with the ability to reproduce vocabulary and structures in decontextualized tasks:

(V)ocabulary is introduced and reinforced as words to be added to the students' lexical repertoire, structures are shown and practiced as formulas to be retained, and functions are treated as scripts to be memorized. In general the learning of a foreign language is seen as the assimilation of isolated words, then phrases, then longer sentences". (SANTOS, 1997, no p.)

In summary, it would seem that traditional practices such as recitation and memorization are hard to die, and that teachers tend to make decisions regarding what and how to teach relying on their own beliefs, and in turn, on the textbook. As Freire explains,

The *Brazilian tradition*, however, *has not been to exchange ideas, but to dictate them; not to debate or discuss themes, but to give lectures; not to work with the student, but to work on him, imposing an order to which he has had to accommodate*. By giving the student formulas to receive and store, we have not offered him the means for authentic thought; assimilation results from search, from the effort to re-create and re-invent. (FREIRE, 1973, p.34)

In any case, a question remains regarding the extent to which L2 writing is able to draw on knowledge from the first language. In other words, how much of the

writing skill and knowledge about writing can be simply 'transferred' by the learner into the L2? This question will be addressed in the following section.

2.3 Unidirectional crosslinguistic transfer of writing skills?

When an L2 learner sits down to write, it is unlikely that the learner's L1 makes no contribution to the writing process. Although it was once believed that L1 and L2 (and L3, etc.) knowledge were separate and did not overlap, more modern thinking around bilingualism posits that languages do influence one another (BIALYSTOK, 2001). In early second language acquisition such influence was framed as "interference" in an "interlanguage" between the L1 and the "target language" (SELINKER, 1972; WEINREICH, 1953), but now is more commonly termed "crosslinguistic transfer" (ORTEGA, 2009, p.31) in recognition of the fact that the L1 is not somehow a barrier to L2 acquisition, but instead an important part of second language acquisition, and can even be a facilitator in the process. Moreover, the term "crosslinguistic transfer" also reflects the more current thinking that the influence is not unidirectional; that is, the L1 can influence the L2, but the L2 also surely interacts with the L1.

The notion that first and subsequent acquired languages can and do interact with and influence each other was posited by Vivian Cook in his "multicompetence" theory (COOK, 1991):

While 'interlanguage' had become the standard term for the speaker's knowledge of a second language, no word existed that encompassed their knowledge of *both* the second language *and* their first: on the one hand the L1, on the other the interlanguage, but nothing that included both. (COOK, 2003, p. 2).

Multicompetence, therefore, is an acknowledgement that a bilingual speaker (regardless of L2 proficiency) is not the same as a monolingual L1 speaker, and one language is not usefully conceived as being completely separate from the other. There is a growing recognition that multilingual speakers do not 'switch' between codes (languages) -- turning one language 'off' to 'turn on' the other -- as was once popularly believed. Instead, there is a growing awareness, such as in the notion of what has become known as 'translanguaging', that

multilinguals can and often intentionally "shuttle between languages, treating the diverse languages that form their repertoire as an integrated system" (CANAGARAJAH, 2011, p. 401).

Sasaki and Hirose (1996) wanted to investigate the factors that might influence the academic writing among 70 university students in Japan. The researchers measured a number of variables, including proficiency, L1 writing ability, L1 and L2 writing strategic behavior, and past writing experiences. They concluded that L2 proficiency explained the largest portion (52%) of variability in writing quality, followed by L1 writing skill. Similar findings regarding positive contributions from L1 can also be found in Friedlander (1990), Kubota (1998), and Schoonen et al. (2003) - thus weakening the point of view of L1 competence as separate from that in the L2, and of the first language as something that merely serves to interfere with second language development. Specifically with respect to reading and writing among children, research in second language acquisition and biliteracy assert that literacy transfers across languages (CUMMINS, 1979, 1981; EDELSKY, 1982; SILVA, 1988), and therefore, one's skills such as linguistic knowledge, sense of audience, sense of organization, and the tendency to use details to support an argument or elaborate ideas could be transferred from his L1 to his learning in L2. Davis et al. (1999) and Lanauze and Snow (1989), conducting research in the context of Spanish-speaking elementary and middle school students in the United States, have shown that how well those students wrote in English was associated with their writing competence in Spanish. Edelsky (1982) examined the writing among nine first, nine second, and eight third graders in an English-Spanish bilingual program in Arizona, in the United States. The children provided 477 pieces of writing in Spanish, and 49 in English, and Edelsky analyzed the collected texts for several different features, including structural features and style. Edelsky concluded that the L1 cannot be seen as separate from the L2 or 'interfering' with it when it comes to writing:

In this view, what the child tacitly knows about writing—from how to hold a pencil and form letters/symbols to a tacit idea that it is social, operates functionally, is inseparable from contextual constraints and consequences, etc.—is applied to rather than interferes with writing in another language (EDELSKY, 1982, p. 214).

When looking at any qualitative differences in the L2 writing quality, Edelsky concluded that such differences were mostly attributable to proficiency in the L2. Since the quality of L2 writing may be linked to L1 writing skills, Garcia (2001) posits that we should learn what students can do in their L1 and provide opportunities to build on that expertise. To that end, Fu (2009) proposed a framework of L2 writing development that breaks away from the principle behind the Five Levels of Language Proficiency defined by TESOL Standards ("PreK-12 English Language Proficiency Standards", 2006) and the seven-stage model of L2 writing development in adolescents proposed by Valdés (1999), both of which consider ELLs writing development to start from zero or very limited and move on to higher levels of proficiency, disregarding their L1 abilities as writers. The starting point of ELLs writing development according to Fu's framework, is what ELLs can do, i.e., their L1 literacy level (see figure 1).

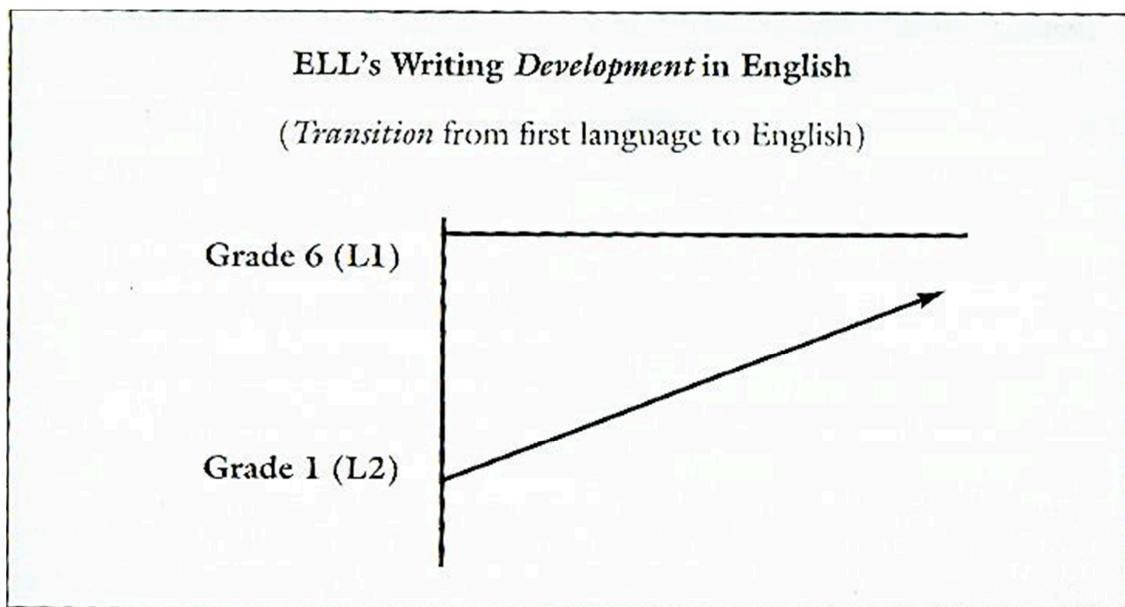


Figure 1. Fu's ELL's Writing Development in English (2009, p. 22)

As shown in figure 1, even if an ELL's proficiency in English is equivalent to a 1st grader's literacy level, his writing skills in his L1 may be at sixth-grade level. Garcia (2001) and Fu (2009) therefore propose that L2 (writing) instruction should draw on ELLs' L1 literacy skills to build on and improve their skills in English to the point that they can achieve their L1 level. In so doing, Fu (*ibid*)

argues that the developmental stages of ELLs parallel those of native-English speakers (see figure 2).

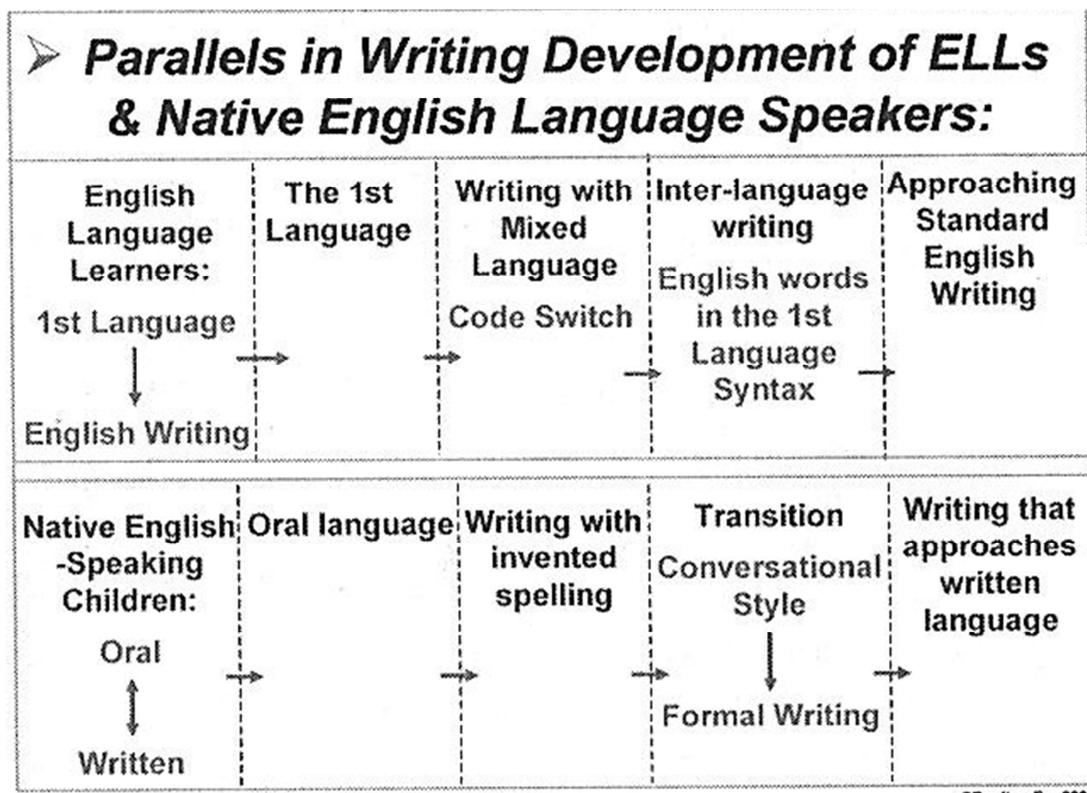


Figure 2. Fu's Parallels in Writing Development of ELL's and Native English Language Speakers (2009, p. 23)

In summary, it seems increasingly important to acknowledge the L1 as not being separate from the L2 in the second language acquisition process, but it would seem - looking at the L1 continuum on figure 1 - that such growing consensus still perceives crosslinguistic transfer as being unilateral – from L1 to L2.

In part due to the relative recency of the notion of multicompetence (as opposed to 'interlanguage'), there has been a dearth of research into the effects of the second language on the first. In fact, there has only been one book ever published on the subject (COOK, 2003). Still fewer are the studies that have looked specifically at how L2 writing development might influence L1 writing. The one exception, to the knowledge of this researcher, is Laufer (2003) who examined the production of lexical collocations (word combinations)

in the free written expression of Russian immigrants in Israel - however, the focus of this research was solely on vocabulary rather than skill transfer.

Hence, to date (to my knowledge) there has been no research that has looked specifically at the influence of L2 writing skill instruction on the written production of L1 learners. Such information might be particularly valuable in the context of primary education, for a number of reasons, not least of which is the fact that writing instruction at that phase of education is not uncommon in the world, yet little is currently known about what effect that instruction might be having on the L1 literacy development of those children (MURPHY et al., 2015). At the same time, as has been argued throughout this section, there is strong evidence to suggest that there is likely bidirectional influence between first and subsequently acquired languages. Therefore, the following null hypothesis is formed:

H0 - The writing instruction a child receives in the L2 will not produce evidence of influencing the written production of that same child in her L1 when that child receives no specific instruction in writing.

The research that will be described in the following chapter will therefore endeavor to answer the following research question:

When a child whose L1 is Portuguese receives writing instruction in English, does that instruction affect the written production in Portuguese of that child?

3. METHOD

As detailed in the preceding section, the main objective of the research undertaken for this dissertation was to explore the extent to which teaching Brazilian students to write in English may also influence their written production in Portuguese. Due to the under-studied nature of this particular area of research, a mixed methods design was chosen in order to explore the phenomena longitudinally and more in depth. Section 3.1 describes the main participants – the children whose writings are analyzed in this research, and the supporting participants – the children's parents and teachers. Section 3.2 overviews the materials used in both phases of this study (pre-intervention and intervention phases). Finally, section 3.3 discloses the procedures for data collection, the steps and *modus operandi* of the intervention, and data analysis.

3.1 Participants

This study was conducted in two phases: a preliminary phase and a main phase. The preliminary phase consisted of collecting supporting data from the main participants – the children, and the supporting participants – children's parents and Portuguese and English teachers. The supporting data includes questionnaires and interviews for the purposes of controlling for variables that could directly or indirectly influence children's writing, such as their literacy practices in the home, in the school, other sources of exposure to the L2 outside the school and so on.

The main phase (and arguably the most important part of the current research) included the writing intervention itself and collection of the main data (the children's writing samples). The second phase focused solely on the children. The child participants were 11 and 12-year-old students ($n=7$) from a middle to upper-class private school in Curitiba, Brazil, where English is taught as an integral component of the main curriculum from preschool through high school (ages 3 to 17). An additional after-school program that follows an adapted US curriculum is offered as an optional component. The latter program, henceforth referred to simply as the "bilingual program" (or "BP") was identified as particularly relevant to the research question since students in that age range

are generally able to produce longer stretches of written discourse (BERMAN, 2004; GOLDER; COIRIER, 1994), and because of the expected superior level of proficiency in English relative to students not enrolled in the BP.

In the BP, classes are organized according to school year and syllabus rather than students' language proficiency. Class grouping in the program may be multigrade, as was the case of the particular class studied in the current research. Therefore, five of the participants were in 6th grade, one was in 7th grade, and one was in 8th grade. All child participants were enrolled in the BP (in the same class), although some had been a part of it for as long as 3 years whereas others had just joined (Table 1). The Portuguese (L1) and English (L2) teachers were both female native speakers of Portuguese, and each held a BA in teaching their respective languages. They were both fulltime employees with over 10 years of teaching experience. Although they did not teach in the BP, they taught all of the child participants in their respective single grade classes in the regular program (the Brazilian curriculum).

Table 1. Main study participants' gender, age, grade and year in the bilingual program

	Gender	age	grade	years in Bil. Prog.
1	F	12	8	year 1
2	M	11	6	year 1
3	M	12	7	year 3
4	F	12	6	year 3
5	F	11	6	year 1
6	M	11	6	year 4
7	M	12	6	year 4

3.2 Materials

3.2.1 Preliminary phase (pre-intervention) materials

3.2.1.1 Questionnaires and interviews

In the preliminary phase, all participants – children, parents, and L1 and L2 teachers - were asked to respond to questionnaires. The children's questionnaire, consisting of both open and closed-answer items written in

Portuguese (Appendix 5), aimed to elicit students' perception of what constitutes writing and their writing habits out of school.

Especially in light of the vital importance of the student questionnaire data, and the age range involved, the data collection instrument for this population was submitted to a piloting phase (with three children of a similar program, of a similar age, but a different institution) prior to field implementation. No major issues in the instrument were found, but a couple of items received minor wording changes, and then was deemed ready for inclusion in the research.

The teacher questionnaire (Appendix 3), also written in Portuguese and consisting of closed-answer items, was designed to ascertain the nature of the reading and writing practices carried out in the regular program (i.e. the Brazilian curriculum, not the BP).

The parents' questionnaire (Appendix 2) enquired into the parents' own proficiency in English, their children's reading and writing habits in the home, and other possible sources of exposure to English their children may have outside the school environment.

Finally, both student and teacher questionnaires were followed by interviews to complement the questionnaire data (see Appendices 6 and 4 for interview transcripts). The inclusion of the three questionnaires and follow-up interviews was thus intended to provide insight through triangulation of a number of key factors related to writing and writing practices, among teachers, students, and students' parents.

3.2.1.2 Vocabulary test

The children were also given a picture-based vocabulary test (ANDRADE; BEFI-LOPES; FERNANDES, 2004) in order to obtain one baseline measurement of their proficiency in L2 (see Appendix 8 for test results). Vocabulary was chosen as the sole measure of proficiency for this research since there are few tests of general L2 proficiency that have been validated for use among the population in the current study. Furthermore, the type of test – a picture-based test – is one that can be administered with minimal intrusion upon the daily activities of students and teachers, and requires no special equipment. However, one of the most important reasons vocabulary specifically was targeted as a measurement is that it has consistently been shown in research to

be not only the most important predictor of reading ability (NATION, 2014; SCHMITT, 2010), but also correlates strongly with proficiency more broadly (ALDERSON, 2005).

The ABFW (the initials of the instrument's authors – ANDRADE; BEFI-LOPES; FERNANDES; WERTZNER, 2004) is a Brazilian children's speech and language test that consists of four areas – fluency, vocabulary, pragmatics and phonology. The picture-based vocabulary element of ABFW (part B) was chosen because it has been used in a number of studies that included a measurement of vocabulary knowledge among children of up to 12 years old (CAMPOS, 2013; GIUSTI; BEFI-LOPES, 2008; QUINTAS; MEZZOMO, 2010).

The ABFW vocabulary test consists of 118 picture cards broken down into 9 different semantic categories: clothing, animals, food, transportation, furniture and appliances, occupations, places, colors and shapes, toys and musical instruments.

3.2.2 Main phase materials

The main phase consisted of a writing intervention, during which participants produced several samples of written work in both languages. The L2 samples comprised a pre-test and different drafts of the same 3 pieces, intended to culminate in one final text – a brochure. The L1 samples served the purpose of informing whether or not (and to which extent) the L2 writing intervention may have influenced writing in the mother tongue.

3.2.2.1 *Writing samples*

Subsequent to the questionnaire and interview (preliminary phase), child participants took a pre-test (Appendix 9), which required that students write a bilingual brochure on the topic of *Recycling*. This particular task was chosen in order to assess students' overall writing in L1 and L2, and their knowledge of the genre *brochure* prior to the beginning of the writing intervention.

During the writing intervention, which started a week after the pre-test and lasted two and a half months, participants were asked to produce a total of 12 writing samples – 7 in English (L2) and 5 in Portuguese (L1), including a post-test and delayed post-test (see Appendix 13 for all writing samples). The writing

intervention focused on a specific genre – *brochure writing*, and central theme – *waste reduction* (Table 2). Therefore, all writing samples addressed topics related to that central theme, and students were further told that the brochures were meant to raise awareness within the school community.

The theme of waste reduction was chosen because the research carried out a case study with an 8-year-old examining her writing development. That participant had English as an L1 but came from a multilingual home in Northern California (where the research took place). The focus of that intervention was to explore the effect of a focus on the teaching of science-related content (a requirement of the MA program the researcher was enrolled in as a student at the time) when integrated with a genre-based approach to writing, in that case, the writing of a brochure. That study had positive learning outcomes (with the participant reporting elevated self-efficacy and improved overall outlook to school in general), and thus the present research to some degree can be considered an extension of that case study, almost as a kind of pilot study.

The specific classroom procedures involved in the writing production will be described in section 3.3.

Table 2. Writing samples by stages, topics and languages

Sample No.	Stage	Topic	Language
1 & 2	Pre-test	Recycling	L1 + L2
3	Brochure entry 1 - 1st draft	Recycling	L2
4	Brochure entry 1 – revised draft	Recycling	L2
5	Brochure entry 1 – final version	Recycling	L2
6	Brochure entry 1 – L1 version	Recycling	L1
7	Brochure entry 2 – 1st draft	Reusing	L2
8	Brochure entry 2 – revised draft	Reusing	L2
9	Brochure entry 2 – L1 version	Reusing	L1
10	Brochure entry 3 – 1st draft	Reducing	L2
11	Brochure entry 3 – revised draft	Reducing	L2
12	Brochure entry 3 – L1 version	Reducing	L1
13	Post-test	Composting	L1
14	Delayed post-test	Global warming	L1

As can be seen in table 2, samples included a pre-test, (re)drafts of 3 distinct brochure entries in the L2, each followed by single-draft pieces on the same topics in the L1. Subsequently, a post-test and delayed post-test of writing were also collected. The revised drafts of each brochure entry (Recycling + Reusing + Reducing) put together would culminate in a single brochure about waste reduction.

Due to absences, refusals and other issues, the number of samples provided by each participant varied (see table 7 under Results).

3.2.2.2 *The rubric sheet*

The researcher and a second rater used an adapted version of Anderson's *Assessing How Well Students Write* criteria (2005) to assess the following traits of participants' written work: meaning, genre, structure, detail, voice and convention (Appendix 12).

3.2.2.3 *Post-intervention student questionnaire and interview*

Following the conclusion of the writing intervention, participants answered a paper-based questionnaire (Appendix 14) on (1) their reading habits in both languages in and out of school, (2) other sources of extramural contact with the L2 (e.g. television, internet), and (3) what they had learnt from the intervention. Participants' answers to the questionnaire prompted follow-up interview questions (see Appendix 15 for interview transcripts) for more in-depth reports.

3.3 Procedures

3.3.1 Preliminary phase

In the preliminary phase (prior to the writing intervention), participants' parents were sent a research consent form (Appendix 1). Parents were also sent the questionnaire about their own level of English, their children's exposure to the L2 and overall reading habits (Appendix 2).

In that same week, the teachers of L1 and L2 from the regular program (Brazilian curriculum) also received their questionnaires (personally from the middle school coordinator). After around two months of persistent requests to the coordinator and the teachers themselves, the questionnaires were finally

turned in. It took another month for the follow-up interviews to be scheduled. Interviews were recorded using QuickVoice Pro voice recording application on an iPhone 4, and transcribed by the researcher for later content analysis (Appendix 4).

On the first two encounters with the researcher, which occurred at the school during regular class hours, the children answered the paper-based pre-intervention questionnaire (Appendix 5) in class and were then individually pulled out for a follow-up interview to explain their responses more in depth. Interviews were also audio recorded and transcribed by the researcher for later content analysis (Appendix 6).

On the third and fourth encounters, which also took place at the school during regular school hours, participants individually took the ABFW picture-based vocabulary test, and answers were also audio recorded. As mentioned previously, the vocabulary test consists of 118 picture cards broken down into 9 different semantic categories, presented as follows:

- clothing (10 items)
- animals (15 items)
- food (15 items)
- transportation (11 items)
- furniture and appliances (24 items)
- occupations (10 items)
- places (12 items)
- colors and shapes (10 items)
- toys and musical instruments (11 items)

The test was administered and analyzed as instructed by the authors. Children were asked to name the items illustrated in the order above, and if after 10 seconds no answer had been given, the examiner should move on to the next item. The questions were:

- (a) What is this? Clothing, animals, food, transportation, furniture and appliances, toys and instruments cards
- (b) What color is this? – color cards

- (c) What shape is this? – shape cards
- (d) What place is this? – place cards
- (e) Who is he/she? – occupation cards

The responses were audio recorded and later grouped and scored under (Appendix 8):

- (a) designation by usual word (DUW) – the correct/expected word – 1 point
- (b) non-designation (ND) – no answer or incorrect word – 0 point
- (c) substitution process (SP) – words which allowed for the original meaning to be conveyed or approximated were considered a valid substitution process - 0.5 point

In order to score participants' performance in trying to communicate the meaning of a word they did not know (or could not remember), responses containing parasyonyms, immediate hypernyms, paraphrasing, neologisms by analogy, and grammar modification were considered valid SP (substitution process) and given a half point (see table 3). Other substitution processes were considered non-designation (ND).

Table 3. examples of valid substitution processes (SP)

SUBSTITUTION PROCESS	CORRECT TERM	TERM USED
Parasyonym	blue	the color of the sky
immediate hypernym	lettuce	salad
cultural paraphrasing	canoe	indigenous boat
neologism by analogy	bathroom	shower room
grammar modification	teacher	teach

3.3.2 Main phase (writing intervention and further data collection)

Over a period of two and a half months following the initial interviewing and vocabulary assessment phase, the main participants had two weekly 90-minute English writing classes taught by the researcher herself. These classes, conducted in English, were hands-on, multimedia and interdisciplinary in order to engage participants in every step of the process – learning about the

audience, the purpose for writing, the topic, and the text itself. The writing instruction focused on the awareness of genre features and writing as a process. Nonetheless, it is important to emphasize that although the aim of the intervention was to develop participants' writing skills, classes were content-oriented and addressed each of the three sub-themes (*Reduce, Reuse, Recycle*, henceforth *3 Rs*) in turn. (Greater details on the pedagogical procedures involved in the writing intervention itself are provided in later in this section).

Once participants had learned about one of the aforementioned sub-themes, they would work on producing a brochure entry about it (in L2), and then move on to learning about the next sub-theme. Initially, all brochure entries were to undergo the stages of the writing process (planning, drafting, revising, rewriting, proof reading, reaching a publishable version) until they had reached a "final product", i.e., a publishable version of all *3 Rs* that would constitute the brochure as a whole, to be printed and handed out to the school community.

This planned procedure, however, was found to need revisiting. Once having gone through all the stages of the first sub-theme - *Recycling* - the following issues were found:

- students were not used to redrafting, and thus, not seeing the point, the redrafting seemed to bore and demotivate them;
- students were unfamiliar with the concept of revising for content and were barely able to revise for mechanics (capitalizing, spelling, grammar);
- students' second and third drafts were, in most cases, identical;
- attempts to redraft were very time-consuming.

Therefore, in an attempt to tackle some of those issues, it was decided that for the remaining two sub-themes, it would be best to (a) have the revising and the proofreading steps happen simultaneously, thus reducing the number of drafts to two – just a first and a final draft – and (b) to provide students with a rubric so that they could have a practical tool to guide them through the revision process.

The rubric was collaboratively constructed between the researcher and

participants, and focused on the *what*, the *why* and the *how* of the subthemes they were writing about (see more about the rubric in section 3.3.3).

In either case, whenever students had turned in a final draft for a particular subtheme, they would move on to the next. A week after having turned in their final version in English (L2), the Language Arts teacher would ask participants to write a brochure in Portuguese about that same topic – however, it is important to note that no instructions were given to them about whether or not to follow the directions and guidelines they had used to write on the same topic in English.

Greater details on the procedures involved in the writing in both languages are provided in the subsections that follow.

Learning about the audience and the purpose for writing

The first step towards demonstrating how writing serves a social function, and needs to be thought out having a specific audience and goal in mind, was to take participants on a tour of their own school to observe how their community behaved regarding waste. By examining the contents of the trash bins in various locations throughout the school and the gardens and orchard yard on the school premises, participants were shown that their peers were not always sure about what kinds of garbage can be recycled and which kinds are organic, as the waste was clearly mixed (i.e. not properly separated). Participants also found that the school itself was not doing its share to reduce waste and keep the plants and soil healthy. Following this, a group discussion led participants to figure out the ‘who’ (i.e. the audience, in this case the school population itself) and the ‘why’ (i.e. the purpose, the social function) of writing.

With the awareness of the ‘who’ and the ‘why’ still fresh in participants’ minds, the next step was to have them reflect upon which genre of writing would best meet their audience’s needs. Therefore, a guided discussion was held on how different texts (posters, signs, brochure, post-it notes etc.) could potentially help raise readers’ awareness about waste, and which one would have the desirable outcome. Such a step was crucial to give participants a glimpse of how different genres of writing have their own special characteristics and effects. Participants were then asked to record their impressions of the school tour in a journal. Journal keeping turned out to be too challenging an activity, as it meant (a)

even more writing, (b) another genre that they were not familiar with and (c) another writing task to turn in (in their view). Hence, from this point on no more journal keeping was required from participants.

Learning about the topic

In order to be able to write about the aforementioned topics, it was essential that participants be given opportunities to learn them well enough, and be capable of talking about them first (BEAR, 2000; EMIG, 1971; HILLOCKS, 1986; SCARDAMALIA; BEREITER; GLASER, 1982). Each of the 3 Rs was addressed separately, so students would have each topic still fresh in their minds when they wrote about them.

First, a class KWL (Know – Want to learn – Learned – OGLE, 1986) chart about recycling was used as a model, so students would know how to write their own KWL charts, as an exercise of self-evaluation and planning for what they needed to learn more about before writing. Throughout the intervention period, participants were presented with several resources such as Jack Johnson's song "The 3 Rs" (lyrics Appendix 11), videos, online and print readings, and PowerPoint presentations about the 3 Rs (Appendix 10). Moreover, participants actively experienced reducing, reusing and recycling in class by putting what they were learning into practice before writing about them. For instance, to better understand recycling, participants learned to recycle paper themselves and made paper mache vases from their recycled paper. Also, for a deeper understanding of what reusing means, they were assigned a task which consisted of choosing from a number of recyclable items provided to them (plastic containers, glass jars, cardboard boxes, cartons etc.) to make new objects such as toys, organizers or containers for something else. Finally, to fully grasp the concept of reducing, participants were asked to bring travel mugs and cups to school to avoid using disposable ones, and keep a record at all times of how many disposable cups they were saving by doing so.

Learning about the text itself

Researcher and participants agreed to write a brochure instead of the other genres discussed (poster, signs, post-it notes). From that moment on, children were surrounded by several authentic models of brochures, both in L1 and L2,

displayed around the classroom, which remained available throughout the period of the writing intervention. Participants were first called on to analyze and discuss the format and content of the brochure samples around the classroom. The researcher then provided guided questions that led participants to conclude that most of the material was informative and/or persuasive in nature. Participants subsequently identified and presented examples of brief objective texts and images from the brochure samples to illustrate the genre features observed before they started working on their own brochures.

Each stage of the writing process was modeled and guided when working on the first R – *Recycling*. The written assignments (KWL chart, journal, brochure entry) were thoroughly scaffolded and first written collectively by the researcher and participants to set a model. For instance, to write a class KWL chart, the researcher elicited as much input as possible from the participants and had the end product displayed in the classroom so participants could then write their own (individual) KWL charts, using the collectively written piece as reference whenever needed.

In order to model the steps of planning and drafting a text, the class KWL chart was used to structure and draft the initial class brochure entry. Participants agreed that from all they had learnt about the audience, the topic and the purpose, each of the three entries should comprise and be organized by the WHAT, the WHY, and the HOW readers should practice the 3 Rs. In other words, participants understood that to cause the intended effect and hopefully change their readership's behavior (concerning waste), they should first define each R, then justify the importance and impact of each one, and last but not at all least, participants needed to provide readers with varied examples of how to exercise the 3 Rs in their everyday lives.

The next step had participants write their own first drafts. Then once again, the class draft (model developed collaboratively as a group) was used, but this time to model the revising stage. Due to students' difficulty putting themselves in the shoes of another reader when reading their own work, a rubric for revising was created by the researcher and participants, and that rubric would guide them through the revision process and gradually allow them to write (and revise) more independently (less guidance from the researcher). The process by which the rubric emerged was a collaborative one, involving several steps. First,

participants and researcher referred to the KWL charts and notes about the three pillars of the brochures – the *what*, *why* and *how*. Then, those were broken down into more specific ideas:

- *what?* General definition + example(s) to support it
- *why?* The importance of doing it + example(s) to support it
- *how?* At least two ways of doing it

Finally, those generated ideas were turned into objective questions to guide the revision:

- *Is there a general definition of the R? (what it is)*
- *Is there a clear example to support the definition? (how it works)*
- *Is there a justification for doing it? (why we should R)*
- *Does it go beyond what “everybody knows”? (details to convince the reader to do it)*
- *Is there a clear example to support it? (what R represents)*
- *Are there at least 2 ways of doing it? (how people can R)*
- *Are they clear enough? (young and older kids need to understand it)*

Once participants had revised their own work and their peers' for its content, the researcher collected the samples, and devised writing workshops and individual student conferences addressing group and individual issues and giving participants feedback (one workshop, and one individual conference, after each sample produced).

Next, participants re-drafted their texts focusing on the elements that could be improved (based on feedback from peers, writing conferences with the teacher, and writing workshops). Finally, the proofreading stage was modeled, with the researcher often reminding participants that although spelling, punctuation and grammar accuracy are important, they are not the only or most vital part of a text. Thus, the culmination of these stages resulted in the final draft of the first brochure entry (*Recycling*) in the L2.

In addition, a “word wall” (EYRAUD et al., 2000) was also produced by the participants to illustrate and record new or domain specific vocabulary they encountered throughout the intervention. Likewise, posters, graphs, flipchart notes, and other visual reminders were made available the whole period.

In summary, subsequent to the initial stage of the intervention in which students learned (a) what they would write about, (b) who they would write for and (c) why it was necessary that they write to them, the steps were the same for all three subthemes:

1. learning about the topic (multimedia and hands-on lessons)
2. writing a first draft
3. revising the draft (individually and with peers)
4. writing a publishable version of the draft
5. separately writing an L1 version of the draft

The first “R” (Recycling) was modeled and scaffolded by the researcher, and students were closely guided throughout the process. For the second “R” (Reusing) the researcher offered less guidance and started fostering participants’ self-regulation, for example, by referring students to the revising rubric and the models and visual aids displayed in the classroom, and pushing children to rely on their peers and practice self-correction. However, there was still some guidance, mostly for the purposes of helping participants become (a) more accustomed to using the revising rubric and (b) more comfortable with peer revising. Finally, for the last “R” (Reducing), students worked on their first and final draft independently, i.e., with limited or no facilitation on the researcher’s part.

Concerning the L1 written production, it is important to emphasize that all L1 samples (except for the pre-test) were assigned by a different teacher (participants ‘Language Arts teacher), in a different classroom where the visual material used by the researcher was not available, nor were any instructions given except to write a brochure in L1 on a particular topic (the same topic they had previously written about in the L2). It is also worth reminding that all L1 writing events took place a week (or more) after the final draft of the L2 entry had been produced. The Language Arts teacher was instructed to refrain from providing any specific instruction such as how to write or whether to follow the pattern used in L2 writing or not; in other words, participants were to draw on whatever resources they possessed to compose.

Once participants had a publishable version of all three entries (in L2), they compiled, illustrated and ‘published’ their brochures, that is, they printed them out and personally delivered them to every class in school. Symbolically, that delivery (or ‘publication’) represented the end of the intervention period, as the participants had accomplished their culminating task – handing out the brochures - and would therefore no longer have classes with the researcher.

Post-test and delayed post-test

A post-intervention writing task was devised in order to assess the extent to which the skills demonstrated during the intervention period could be judged as autonomous skills (that is, not purely derived from imitation), and a delayed post-test of student writing was also administered – with a completely different theme – to check that the skills developed during the intervention could be deployed divorced from the original topic and without the writing instruction fresh in participants’ memories. Thus, one week after participants’ culminating experience, the Language Arts teacher once again asked the students to write a brochure in L1, but this time on a topic they had not written about in L2 – *composting*. Just as in the other instances of L1 writing, no instructions were given as to how participants were to write the assigned text. For the delayed post-test, one full month (5 weeks) later participants were asked to write another brochure in L1, about a topic unrelated to the previous ones (and one that had never been discussed at all in class) – *global warming*.

3.3.3 Rating the writing samples

In order to avoid order effects, all texts were typed onto a Word document, without any names or any sequence marking labels. In other words, any rater would not be able to identify who the author of any given text was, nor if it had been written early or later in the course of the writing instruction. Writing samples were then printed, shuffled and arranged by language and topic. Subsequently, in an effort to reduce bias in the rating exercise of the samples, all drafts were scored by the researcher and an additional rater. This second rater is a female lecturer in the English department of a different university from that of the researcher. Like the researcher, she is a native speaker of Portuguese, but has a very high level of proficiency in English. She was

informed of participants' age, the nature of the samples (not whole brochures, but rather fragments of it) and the goal of the study. Both researcher and the second rater scored all writing samples based on the rubric sheet adapted from Anderson's *Assessing How Well Students Write* instrument (2005, p. 230). It was originally designed to help teachers assess their students' written work, track their progress over time and carefully select differentiated learning goals for each student according to their development and individual needs. The checklist covers 19 goals under the traits – meaning, genre, structure, detail, voice and convention. The adapted rubric utilized in this study comprises the 14 goals that were applicable, which were assessed and scored 0 to 4, being 0 = feature absent or very poor and 4 = very good (appendix 12).

4. RESULTS

4.1 Questionnaires

4.1.1 Participants' pre-intervention questionnaire

The pre-intervention student questionnaire revealed that even though 6 out 7 participants believe they are good writers in L1 and L2, only 3 of them reported enjoying writing. As for the means through which participants use writing outside the school, they reported using the resources in figure 3.

Writing outside the classroom (n=7)

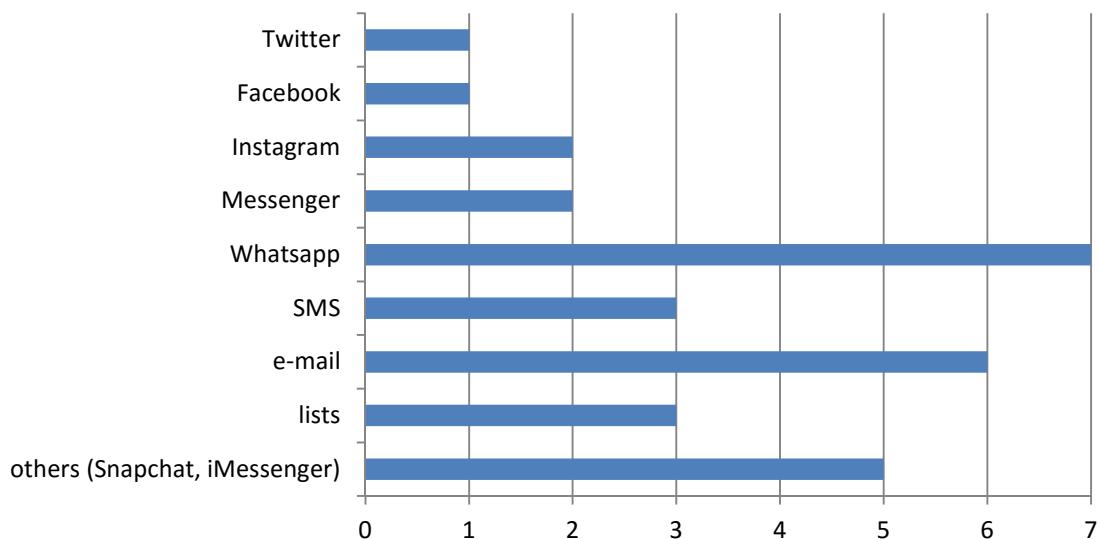


Figure 3. Participants' reported writing channels in everyday life

Following the content analysis of the open-ended question *What's the difference between the types of text you marked in question 4 and the texts you compose in school?*, two recurring themes emerged:

- *Use of technology vs. Handwritten pieces on paper*

Four out of seven participants responded that in everyday use, writing occurs through use of technology, such as smart phones and computers, whereas in school they still have to handwrite their texts in their books or notebooks. The following comments can be said to be typical of the theme:

"Exercise 4 is about digital writing, used in cell phones, computers and at school we write manually, in books and notebooks."

(*No exercício 4 fala de meios de escrita digitais, usados em celulares, computadores e na escola escrevemos manualmente, em livros e cadernos.*)

(Participant 3 – Pre-Intervention Questionnaire)

"In school we need to pay attention to accent marks, mistakes etc... and on our phone there's autocorrect."

(*Na escola precisa prestar atenção nos acentos, erros e etc... e no celular tem autocorretor.*)

(Participant 6 – Pre-Intervention Questionnaire)

- *Conveying a message to someone vs. Completing an assignment*

Three out of seven participants mentioned that outside of school, they write to friends or family because they have a message to convey. In school, writing is an assignment they have to accomplish in order to be graded by the teacher.

"In 4 you are communicating with another person. In 3, at school you learn to compose a text."

(*Que na 4 você está se comunicando com outra pessoa. E na 3, na escola você aprende a produzir texto.*)

(Participant 1 – Pre-Intervention Questionnaire)

"In school you write based on what the teacher tells you to write."

(*Na escola você escreve com base no que a professora manda.*)

(Participant 6 – Pre-Intervention Questionnaire)

"The ones in question 4 I write to my friends, the school one is for grades, so I think it's very boring."

(*Os da pergunta 4 eu fasso para meus amigos, o da escola valem nota então eu acho muito chato.*)

(Participant 5 – Pre-Intervention Questionnaire)

4.1.2 Teacher questionnaire and interview

Concerning reading, both L1 and L2 teachers report the daily use of textbooks in class. The L1 teacher adds that students visit the school library weekly to read other kinds of material. Both teachers comment on how students have great difficulty understanding the texts they read.

As for the writing practices, both teachers claim to provide regular opportunities for writing, though it seems that revising and redrafting only occur in L1. Likewise, teacher-student conferences only take place in L1. Neither L1 nor L2 teachers offer students the chance to have their texts read by real audiences. Finally, only the L1 teacher seemed to understand what was meant by 'genre'.

During the interview, both teachers were asked about what constitutes good writing. They explained that it means being able to "express a theme (L1) / write

a sentence (L2)" that can be understood by the reader, even if there are some "acceptable" structural issues.

Due to discrepancies between the questionnaire answers and the interview comments, fragments of the interview have been presented alongside the questionnaire data.

Table 4. L1 teacher questionnaire and partial interview data side by side

PORTUGUESE TEACHER		
LITERACY PRACTICE	FREQUENCY	INTERVIEW COMMENTS
INDIVIDUAL READING	once every two months	<p>They go to the library weekly and read. (...) in the classroom they read from their textbook. "Semanalmente eles vão à biblioteca e fazem uma leitura. (...) e na sala de aula, eles também fazem leitura dos textos do próprio material."</p> <p>[at the library] there's always one student who reads to the class (...) [in class] each student reads one paragraph so they all have the chance to read (...) [they discuss] mostly the main ideas because some students can't understand the text, they only decodify (...) sometimes they can't even comment on what the text was about...</p>
SHARED READING	over once a month	<p>"[na biblioteca] sempre tem um escolhido pra fazer a leitura pro grupo (...) [na sala] cada aluno vai lendo um parágrafo pra que todos tenham a oportunidade de fazer a leitura (...) [eles discutem] principalmente as ideias centrais, porque tem alguns alunos que não conseguem entender o texto, eles só decodificam (...) eles não sabem às vezes nem comentar com você sobre o que é o texto..."</p>
WRITING OF SIMPLE TEXTS	over once a month	<p>There are three texts per 2-month terms (<i>bimestrial</i>), two in one month and two in the other, including the rewrites.</p> <p>"são três textos bimestralmente, são dois num mês e dois no outro, com as reescritas."</p>
REVISING AND REWRITING	over once a month	<p>You show your text and we have a look at the "rough" part. You were to write a letter, so I point out "look, there's no date, no vocative, no closing, this was not the idea" then he rewrites it. When he brings the revised version, we look at the incomplete sentences, then there's the final correction which is done by someone else.</p> <p>"Você apresenta seu texto, e daí nós já vamos marcando primeiro a parte mais grosseira. Era pra escrever uma carta, então eu já vou assinalando "olha, não tem data, não tem vocativo, não tem despedida, a ideia não era essa" então daí ele já vai e refaz. Quando ele traz o texto já refeito, aí nós vamos pontuando as frases que estão truncadas, e daí tem a correção final que é feita por outra pessoa."</p>
TEACHER-STUDENT WRITING CONFERENCE	over once a month	<p>There's one for the first draft, then on the revised version, and then another one when they get it back from correction.</p> <p>"Tem no rascunho, depois na versão que ele vai passar a limpo, e daí quando a corretora devolve eles tem a devolutiva ainda."</p>
TEXTS ARE READ BY OTHERS	over once a month	No, what I do is exchange, you read my text and I read yours, but I don't force them to do it with every text.

READING AND WRITING ON GENRES	over once a month	"Não, o que eu faço é trocar, você lê o meu texto e eu leio o teu, só que nem todos os textos eu forço." They have to notice that if they are writing a letter they have to use the structure of a letter, if now we are writing a description, there's a structure for description... "Sim, eles tem que perceber, se estão escrevendo uma carta eles tem que ter uma estrutura, se agora vamos fazer uma descrição, existe uma estrutura de descrição..."
-------------------------------	-------------------	---

Table 5. L2 teacher questionnaire and partial interview data side by side

ENGLISH TEACHER		
LITERACY PRACTICE	FREQUENCY	INTERVIEW COMMENTS
INDIVIDUAL READING	over once a month	The readings are always from their textbook (...) because there's always some comprehension exercise, you need to read to do the exercises. (...) but I notice that, perhaps because of their age – I don't know what happens – but I feel most of the students have great difficulty to comprehend [the texts]. "Sempre as leituras são as leituras que tem no livro didático deles. (...) porque sempre tem algum exercício de compreensão ali, necessário fazer a leitura pra que se resolva os exercícios. (...) só que o que eu noto é que, não sei se é a faixa etária, não sei te dizer o que ocorre, mas eu sinto que a maioria dos alunos tem muita dificuldade pra compreender [os textos]."
SHARED READING	less than once a semester	A negligible amount, let's say. "É uma quantidade inexpressiva, digamos assim".
WRITING OF SIMPLE TEXTS	over once a month	They are always something related to the content we are working on (...) For example, the 6th grade is talking about routine, so you have to write a text about your routine. "São sempre alguma coisa relacionado ao conteúdo que estamos trabalhando (...) Por exemplo, 6º ano, eles estão falando de rotina, então você vai escrever um texto a respeito da sua rotina".
REVISING AND REWRITING	over once a month	The students who are really willing to write usually finish early, and I'm always around checking what they've done (...) there's always those who don't do it, or take too long, or write just a little because the class needs to go on and I need to keep moving (...) I usually give feedback to those who finish: "look, you could have done it like this". "os alunos que se propõem a fazer de fato, eles acabam terminando antes, e eu to sempre passando vendo o que que eles fizeram (...) sempre haverá os alunos que não vão fazer, ou que demoram muito, ou escrevem apenas uma parte porque a aula precisa continuar eu preciso ir em frente (...) os que fazem eu sempre dou esse retorno: "olha, você poderia ter feito assim".
TEACHER-STUDENT WRITING CONFERENCE	over once a month	I can't [do it with all students] because of that [only some get to finish it]. I believe that maybe 70% of them do... "não consigo [fazer com todos] justamente por causa disso [só alguns terminam]. Eu acredito que, digamos setenta por cento acaba fazendo..."
TEXTS ARE READ BY OTHERS	less than once a semester	There aren't many opportunities for others to read them. "não tem muita chance de outras pessoas lerem"

READING AND
WRITING ON
GENRES

over once
a month

The textbook addresses it, they even have those "scamming" and "skinning" (...) depending on the exercise the text proposes, we use that different approach on the text.

"o livro aborda, inclusive assim, quando eles têm aquela tal de "scamming" e "skinning" (...) dependendo do exercício que o texto propõe, a gente vai trabalhar essa diferente abordagem do texto."

4.1.3 Parent questionnaire

According to the parents, their children's main exposure to English at home is through music, which tends to be a daily part of their lives (figure 4). In addition, four out of six parents report that their children read in L2 on a weekly basis. Interestingly, playing games and watching TV shows or movies in the L2 do not seem to be very common among the children (according to their parents). Parents were also asked about traveling and the possibility of having contact with English native speakers, but both seem to occur rather infrequently.

Children's home exposure to L2 (n=6)

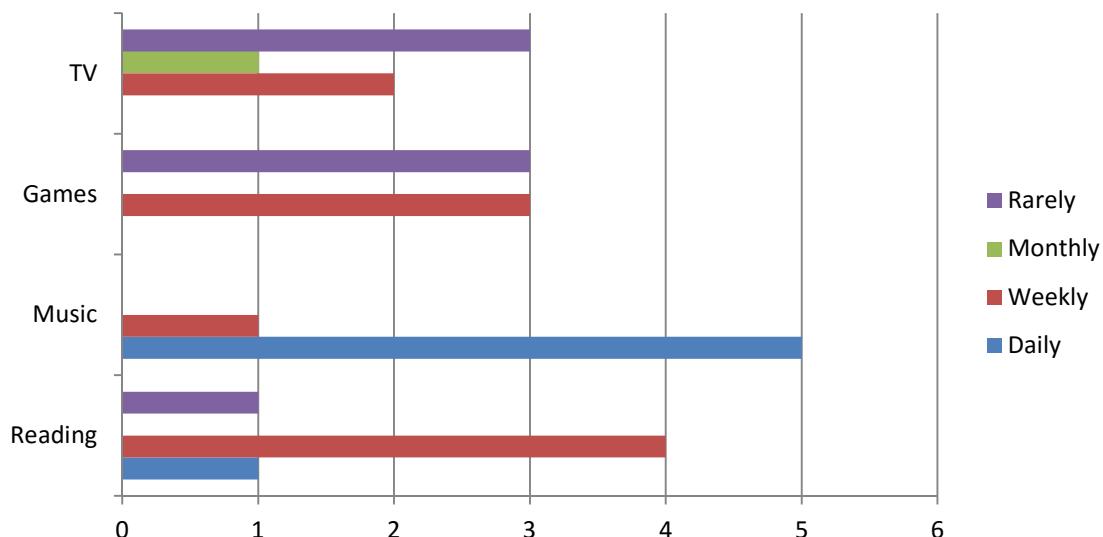


Figure 4. Reported means and frequency with which children are exposed to L2 at home

Reported levels of proficiency in English varied, but it seems that the number of parents who can understand (spoken or written) English is much greater than of those who can speak or write it. Also, fathers demonstrate an apparent advantage over mothers in overall L2 skills (figures 5 and 6).

Mothers' reported level of English (n=7)

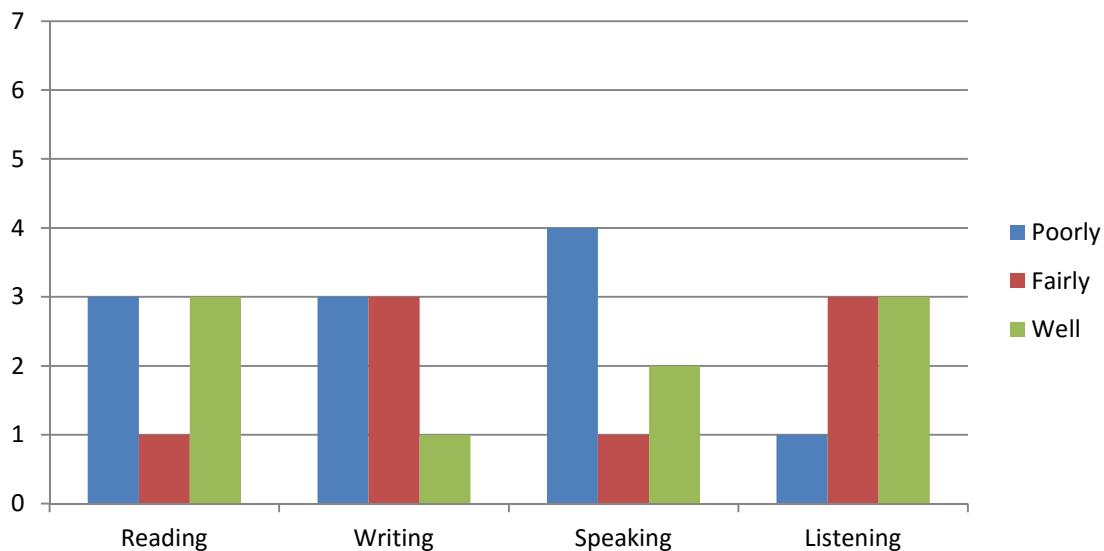


Figure 5. Mothers' reported level of English per skill

Fathers' reported level of English (n=6)

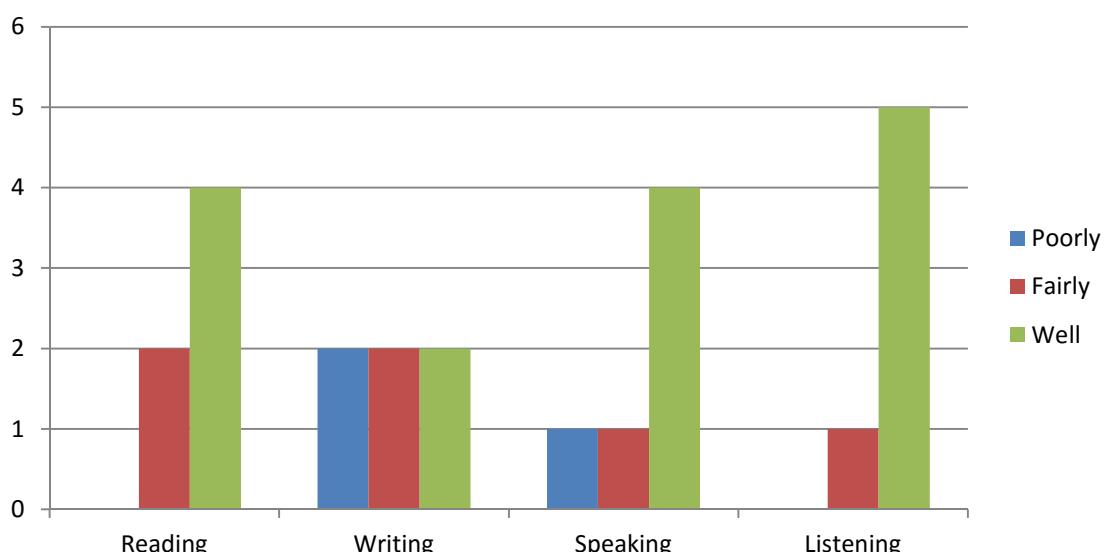


Figure 6. Fathers' reported level of English per skill

4.1.4 Post-intervention questionnaire

In the post-intervention questionnaire, children disclosed their reading habits in both Portuguese and English, as can be seen in figure 7.

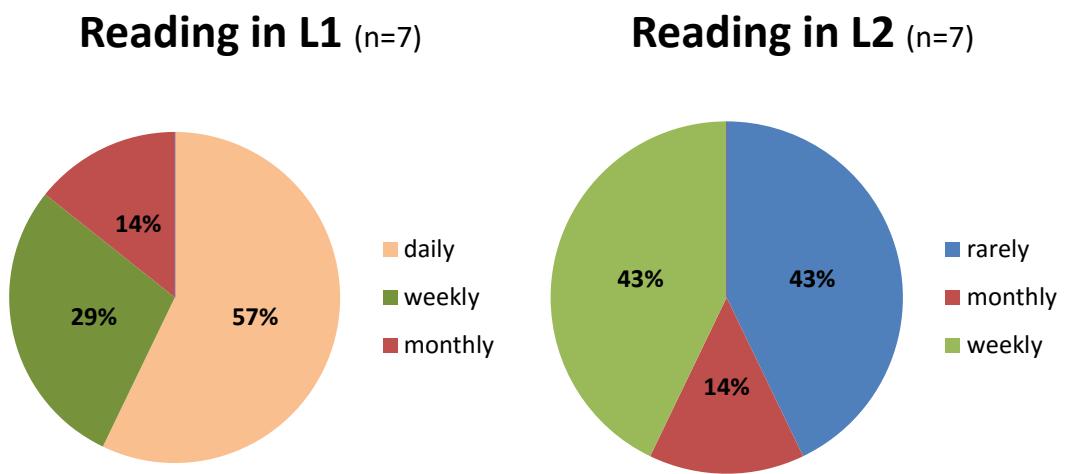


Figure 7. Frequency with which participants read in L1 and L2

Figure 7 reveals that while all participants read in both languages, more reading seems to take place in the L1 than the L2. Moreover, while no students reported “rarely” reading in their L1, 43% (3 participants) reported reading the L2 with that low frequency. Likewise, the sources of participants’ reading are also more diverse in the L1, as is shown in Figure 8 below. Interestingly, whereas the L2 is not so commonly used as a source of reading material in its print form – books, magazines and comic books, students reported to use the internet in the L2 almost as much as they do in their L1 (figure 8).

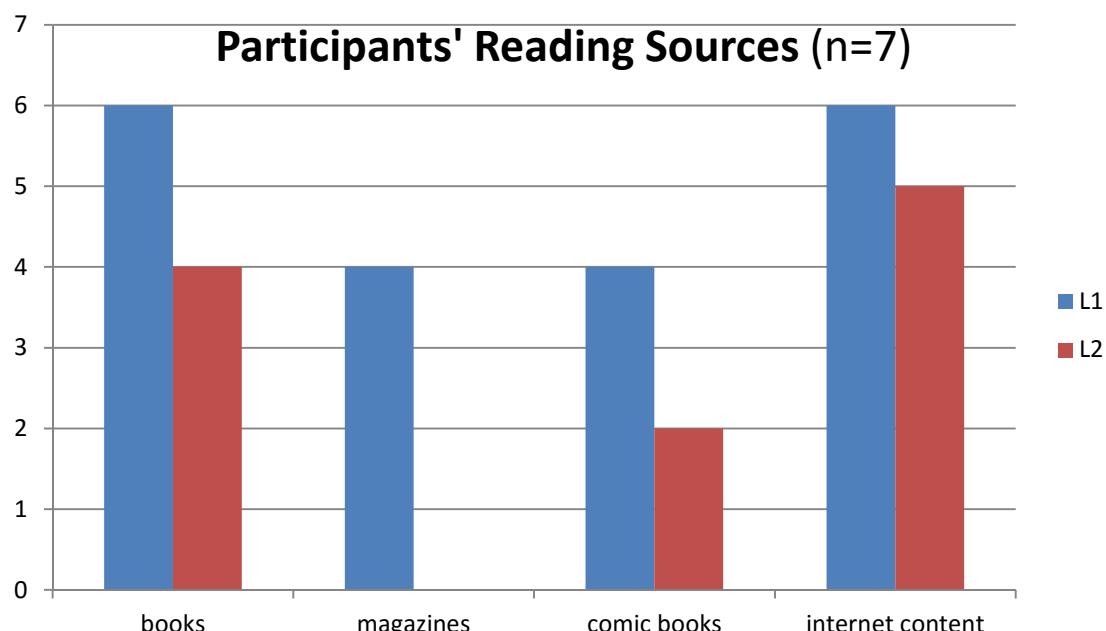


Figure 8. Participants’ choice of reading material per language

Finally, participants reported on the extent to which they are exposed to the L2 outside of school (figure 9), with music standing out as the most common means of English input, followed by games.

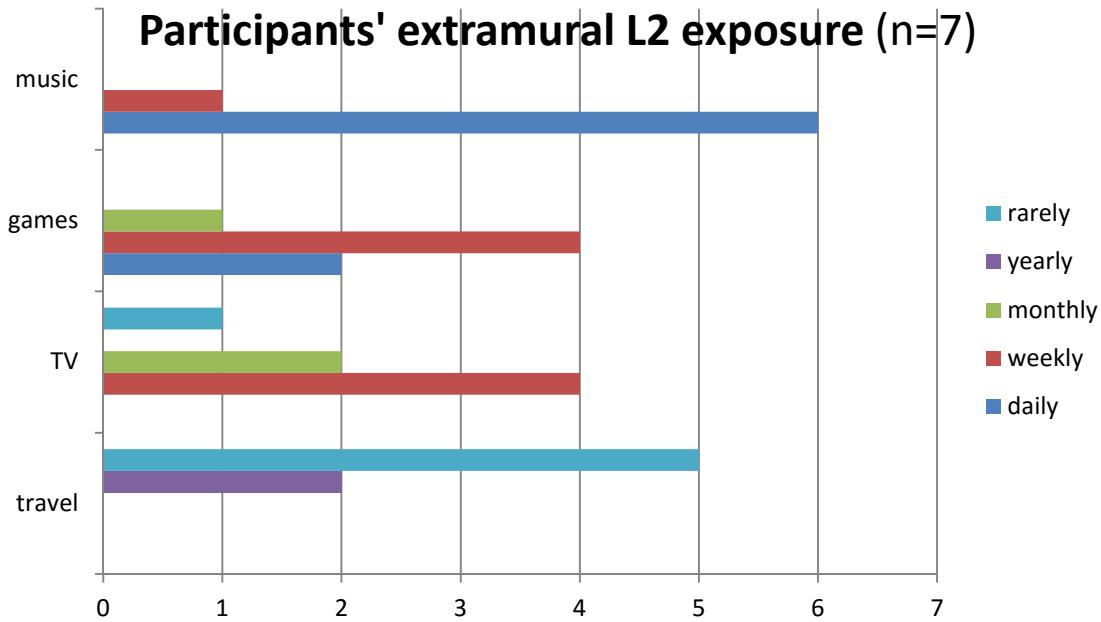


Figure 9. Frequency with which participants are exposed to L2

Participants were also asked whether they have any kind of contact with native speakers of English (other than during trips) and their responses were all negative.

As for the content analysis of the open-ended question about what participants had learned from taking part in the Project (the writing intervention), again, two main recurring themes arised:

- The 3 Rs – 6 out of 7 participants responded that they had learned about reducing, reusing and recycling, even though they had already studied it at school.
- New vocabulary – 2 out of 7 participants mentioned having learned new vocabulary.

Only 1 participant reported to have learned something about writing, and “what a text needs”. In addition, although there was no question about whether or not participants had enjoyed the intervention, 3 out of 7 participants included that they “loved the classes” in the comments about what they had learned.

4.2 Vocabulary Test

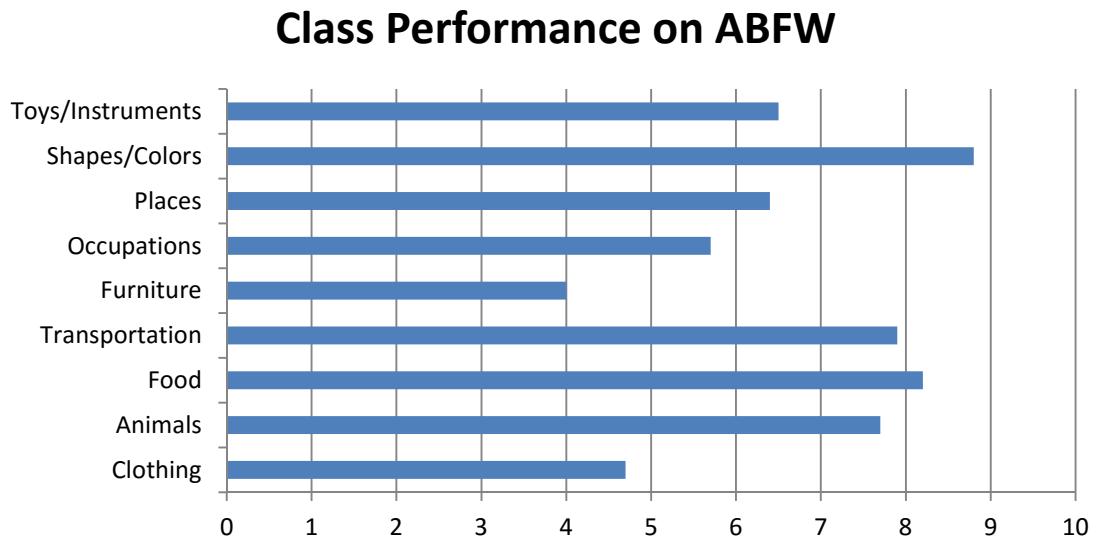
Knowledge of vocabulary among participants ranged considerably, as can be seen on table 6. However, it could arguably be said that participants who were less willing to take risks (higher ND and lower SP) were at a disadvantage. Hence, caution should be taken with respect to the interpretation of the scores on table 6, as they may be influenced by such things as compensatory strategies and willingness to take risks.

Table 6. Vocabulary test scores

Participants	DUW	ND	SP	Score %
1	54	56	8	49.1
2	75	31	12	68.6
3	93	19	6	81.3
4	74	36	8	66.1
5	54	54	10	50.0
6	74	30	14	68.6
7	82	26	10	73.7
Mean				65.3

It is also worth mentioning that the ABFW language test was developed for native speaking children of Brazilian Portuguese. Therefore, whereas all of the semantic categories would normally be mastered by children in L1, it is not usually the case in L2, as can be seen on figure 10. The lexical items under the category of toys and instruments, for instance, included words such as *swing*, *seesaw* and *slide*, not often learned or taught in an L2 setting. Also, words like *iron* and *ironing board*, under furniture and appliances, are usually acquired at home, not in textbooks or school.

Figure 10. Class vocabulary performance by semantic category



4.3 Writing samples

As mentioned previously, due mostly to students' being absent from classes, the number of writing samples provided by each participant varied, as can be seen in table 7, where "Y" means the sample was turned in, and "N" means it was not. The blue writing samples represent the L1 one-off pieces, whereas the red ones represent the L2 drafts.

Participants	Pre-test L1	Pre-test L2	R1 draft 1	R1 draft 2	R1 draft 3	R1 L1	R2 draft 1	R2 draft 2	R2 L1	R3 draft 1	R3 draft 2	R3 L1	Post-test	Delayed PT
1	Y	Y	Y	Y	Y	Y	Y	Y	Y	Y	Y	Y	Y	Y
2	Y	Y	Y	Y	Y	Y	N	Y	Y	N	Y	Y	Y	Y
3	Y	Y	Y	Y	Y	Y	Y	Y	Y	Y	Y	Y	Y	Y
4	Y	Y	Y	Y	Y	Y	N	Y	Y	Y	Y	Y	Y	Y
5	Y	Y	Y	Y	Y	Y	N	Y	Y	N	N	N	Y	Y
6	Y	Y	Y	Y	Y	Y	Y	Y	Y	Y	Y	Y	Y	Y
7	Y	Y	Y	Y	Y	Y	Y	Y	Y	Y	Y	Y	Y	Y

Table 7. Writing samples per participant

As described in section 3.3.3, a second rater was enlisted in order to help control for possible scoring bias. The scores were entered into SPSS, and correlations run between all total draft scores (each draft in L1 and L2). High levels of interrater reliability were reached in all cases, with Pearson correlations ranging from .84 to 1.00 (Table 8).

Table 8. Interrater reliability of draft scoring (all writing samples)

Sample	Interrater agreement (Pearson)	Significance (2-tailed)
L2 Sample 1 (Pre-Test)	.99	p < 0.01
L2 Sample 2 ("Recycling" draft 1)	.98	p < 0.01
L2 Sample 3 ("Recycling" draft 2)	.95	p < 0.01
L2 Sample 4 ("Recycling" draft 3)	.97	p < 0.01
L2 Sample 5 ("Reusing" draft 1)	.96	p < 0.01
L2 Sample 6 ("Reusing" draft 2)	.89	p < 0.01
L2 Sample 7 ("Reducing" draft 1)	.98	p < 0.01
L2 Sample 8 ("Reducing" draft 2)	.99	p < 0.01
L1 Sample 1 (Pre-Test)	1.00	p < 0.01
L1 Sample 2 ("Recycling")	.89	p < 0.01
L1 Sample 3 ("Reusing")	.83	p < 0.05
L1 Sample 4 ("Reducing")	.89	p < 0.05
L1 Sample 5 (Pos-Test)	.99	p < 0.01
L1 Sample 6 (Delayed Post-Test)	.99	p < 0.01

Thus, having established relative consistency in the scoring of both raters, the final mean score was taken to be a combination (i.e. the average) of both raters' scores. Means and standard deviations of all drafts and all participants (n=7) are shown in Table 9.

Table 9. Mean combined scores for all writing samples (L1 and L2)

	Minimum	Maximum	Mean	Std. Deviation
L2 Sample 1	11.00	43.00	26.5000	10.52774
L2 Sample 2	25.50	51.00	39.1429	10.33890
L2 Sample 3	31.50	52.50	43.9286	8.74371
L2 Sample 4	41.50	55.00	49.9286	4.72959
L2 Sample 5	16.00	51.00	38.5714	12.31337
L2 Sample 6	48.50	54.50	52.1250	2.75000
L2 Sample 7	20.50	46.00	35.1000	12.91027
L2 Sample 8	31.00	54.50	46.8333	9.61076
L1 Sample 1	15.50	44.00	29.5714	9.43146
L1 Sample 2	36.00	52.00	46.0000	5.89491
L1 Sample 3	39.50	51.00	44.4286	3.73529
L1 Sample 4	39.00	50.50	43.6667	4.10690
L1 Sample 5	20.50	51.00	40.8571	9.68553
L1 Sample 6	25.00	55.00	36.9286	11.05829

Before proceeding with further inferential statistical analysis, a Shapiro-Wilk test was run on SPSS for all L1 and L2 writing samples collected in order to check for normal distribution among the data (Table 10).

Table 10. Tests of normality: L1 and L2 samples

Shapiro-Wilk			
	Statistic	df	Sig.
L1 Sample 1	.980	6	.950
L1 Sample 2	.873	6	.241
L1 Sample 3	.974	6	.918
L1 Sample 4	.944	6	.691
L1 Sample 5	.832	6	.111
L1 Sample 6	.891	6	.325
Shapiro-Wilk			
	Statistic	df	Sig.
L2 Sample 1	.968	4	.828
L2 Sample 2	.885	4	.359
L2 Sample 3	.843	4	.205
L2 Sample 4	.818	4	.139
L2 Sample 5	.869	4	.294
L2 Sample 6	.908	4	.473
L2 Sample 7	.912	4	.425
L2 Sample 8	.865	4	.277

As can be seen in Table 10, with significance levels all $p > 0.05$, the data could be assumed to stem from a normal distribution (FIELD, 2009).

The next area to examine in the data was to what extent students showed improvement. Since the independent variable in the present research was L2 writing (instruction), then these data were looked at first. Figure 11 shows how students progressed as a result of the researcher's intervention.

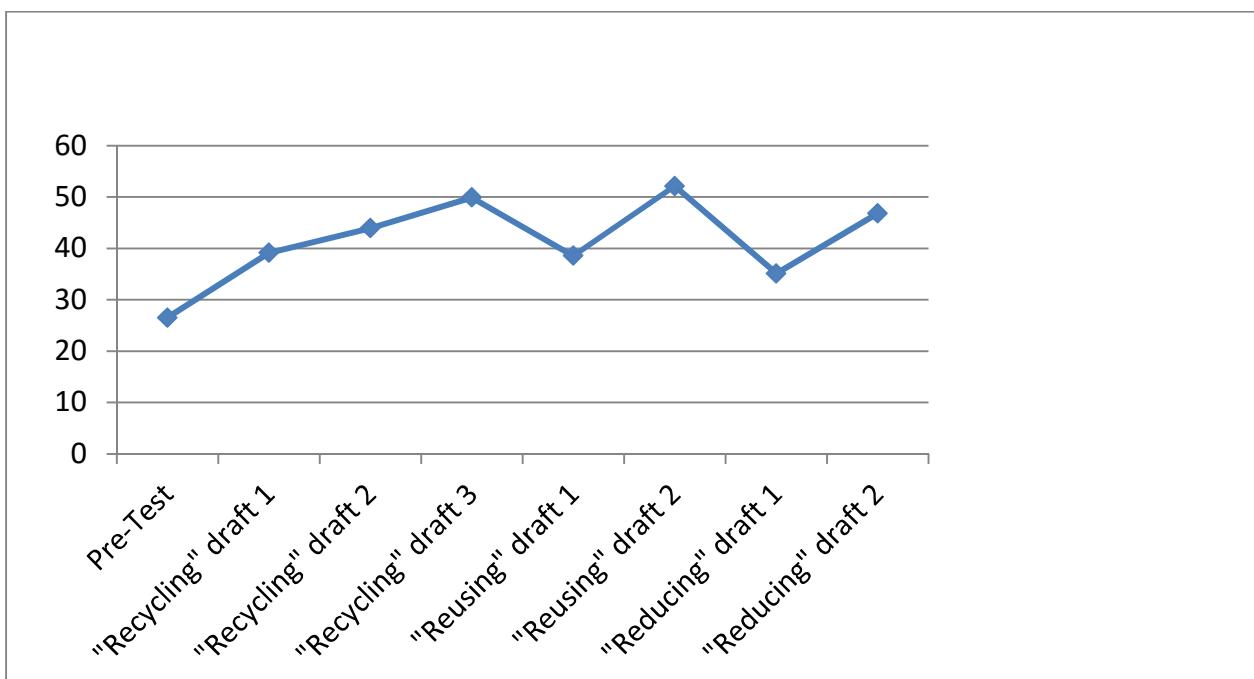


Figure 11 - L2 improvement over the intervention period

The line plotted in Figure 11 depicts a fairly clear dynamic of improvement upon redrafting, followed by a dip in scores when writing first drafts again. Furthermore, the line also shows a general upward trend despite those dips. To check for the significance of this apparent constant improvement, T-tests were run between the L2 Pre-Test and later L2 writing samples: "Reusing" (draft 2) and "Reducing" (draft 2). There was significant, but not particularly marked, improvement in both samples ($t = 3.33, p < 0.05$, $t = 2.97, p < 0.05$). These two drafts were chosen for analysis because they immediately preceded (with a space of at least one week) their respective one-off draft versions in the L1 (see table 2 under Materials), but are also qualitatively different, since in "Reusing" there was still intervention from the researcher, while in "Reducing" participants were no longer receiving instruction. Thus, particularly in the latter, more independently-written sample, improvement can be said to be especially interesting.

However, the research question is related to the effect of those L2 drafts on subsequent L1 writing, and to that end Figure 12 begins to provide some insight.

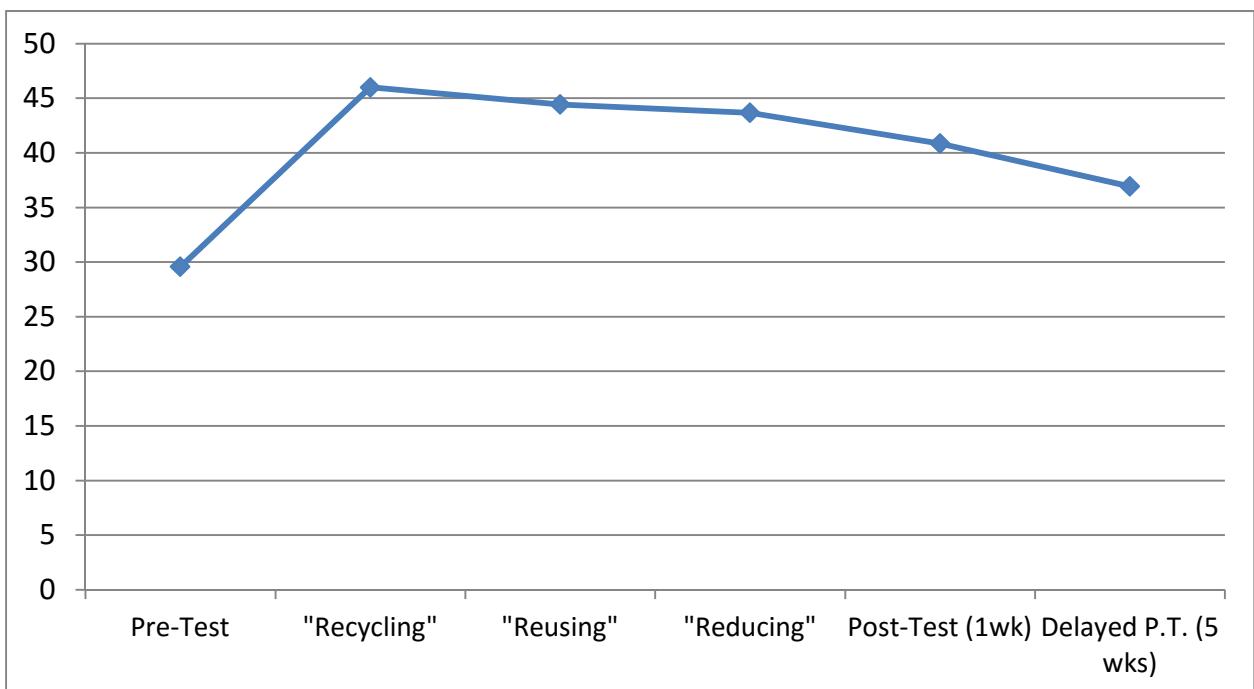


Figure 12- L1 improvement over the intervention period

What is shown in Figure 12 (between pre- and post-tests) are the drafts in Portuguese which followed corresponding redrafts in English of each "R". If L2 writing instruction can be said to have any effect on L1 writing, then one would expect to find evidence of improvement in the L1 - even without equivalent instruction, which is indeed what occurred in the present study. Figure 12, like Figure 11, indeed do show a clear and strong immediate improvement (as measured by the rating instrument) from the pre-test to the first "R", with that improvement sustained to some degree until the post-test, when the effect seems to taper off. Nonetheless, even at 5 weeks after the intervention ended, Figure 12 shows that participants still exhibited traits in their writing that they did not when first tested. Moreover, T-tests show statistically significant improvement between the Pre-Test and the Post-Test ($t = 3.35, p < 0.05$). (The improvement at delayed post-test was not statistically significant.)

Taken together, one can notice a rough symmetry between the drafts in different languages. Figure 13 shows the 1st draft scores of the "3 Rs" in both languages, and Figure 14 juxtaposes the scores when considering L2 final drafts.

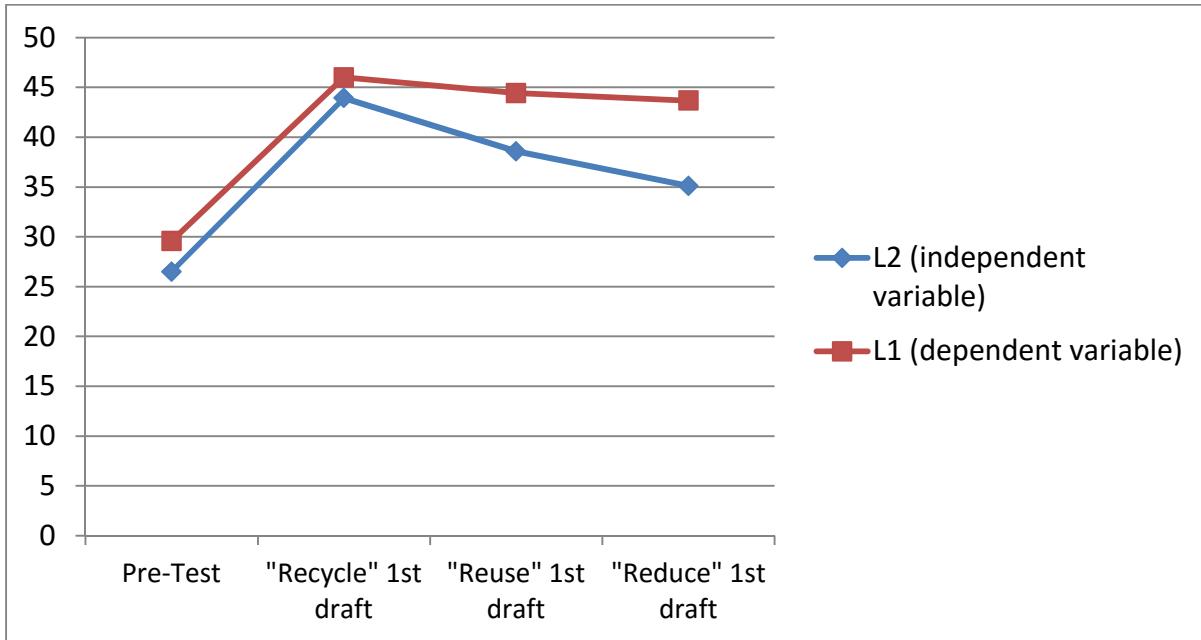


Figure 13 - Stacked comparison of L2-L1 corresponding samples - 1st drafts only in each language

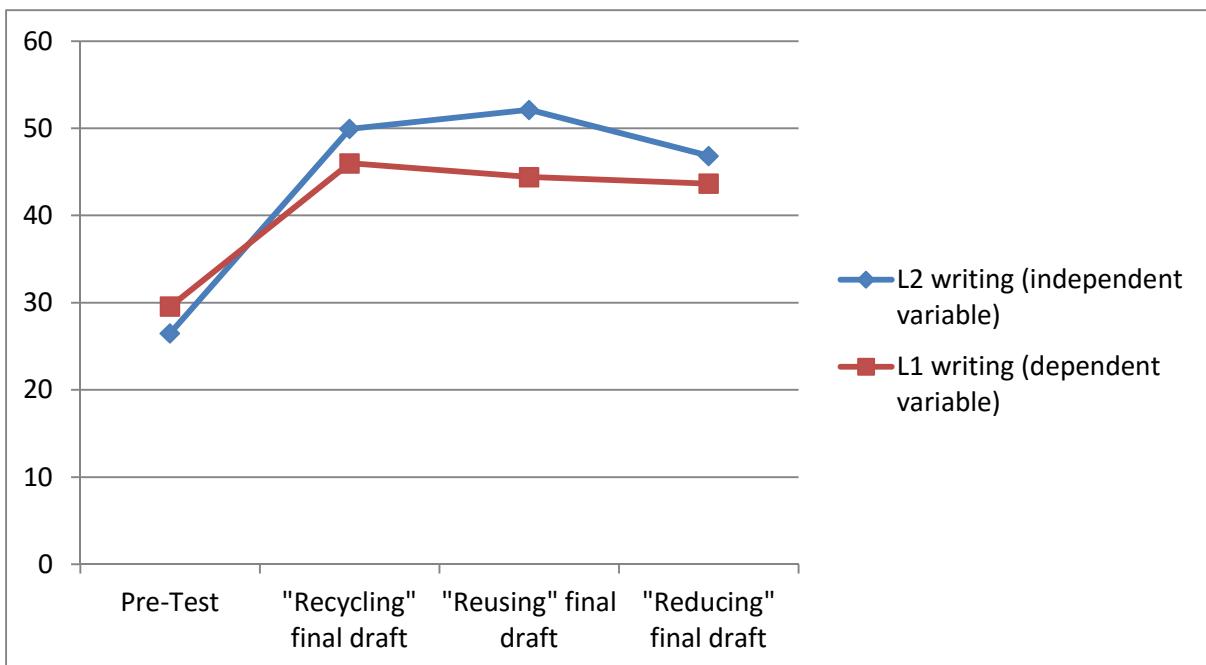


Figure 14 - Stacked comparison of L2-L1 corresponding samples - with redrafts of L2

However, it is important to remember that the figures presented thus far represent composite scores; that is, they reflect the total scores of a rating instrument that contained a total of 14 criteria nested within 6 broad categories ("Meaning", "Genre", etc.). Unfortunately, the data that emerged from scoring rubric did show evidence of so-called "ceiling effects", that is, when a "measure possesses a distinct upper limit for potential responses and a large concentration of participants score at or near this limit" (LEWIS-BECK; BRYMAN; LIAO, 2003, p.281). A good example of this is the criterion of "genre", in which all participants were given the maximum score (4) at the later stages of the intervention, in both languages. In such cases it is not possible to gauge how much improvement actually may have occurred beyond those upper limits of the measurement. Nevertheless, it is still worthwhile to look into the individual differences that were detected among the criteria on the instrument. Table 11 provides a breakdown of improvement in each category, comparing the Pre-Test to the final "R" (Reducing) redraft in the L2, and its corresponding and subsequent draft in Portuguese is also compared with the Pre-Test score.

Table 11. Improvement across different categories and languages

Category	L2 significant improvement ^a	L1 significant improvement ^b
"Meaning"	None	None
"Genre"	$t = 2.60, p < 0.05$	$t = 3.63, p < 0.05$
"Structure"	$t = 4.24, p < 0.01$	$t = 5.75, p < 0.01$
"Details"	None	$t = 5.56, p < 0.01$
"Voice"	$t = 2.74, p < 0.05$	None
"Conventions"	None	None

^a Pre-Test → Final "R" (*Reducing*) redraft

^b Pre-Test → Final "R" in Portuguese

Table 11 reveals that with the exception of "Voice", whenever there was improvement in L2 writing (again, as operationalized as receiving higher scores on the rating instrument), there was corresponding improvement in the subsequent writing drafts in the participants' L1. Interestingly, there was improvement shown in the category of "Details" in L1, even though there was no statistically significant improvement in that same category in the L2. However, a closer look at that category reveals something that perhaps merits further attention. While the subcategories (or criteria) of "*The student writes with a range of genre-specific details*" and "*The student uses specific words in her details*" showed significant improvement solely in the L1, the criterion of "*The student provides examples*" improved significantly across the board from the Pre-Test in both languages (L2: $t = 2.83, p < 0.05$; L1: $t = 4.07, p < 0.01$). Still within the same "Details" category, it is also worth noting that the criterion of "*The student uses specific words in her details*" is the only subcategory to show statistically significant improvement from Pre-Test all the way through to the Delayed Post Test ($t = 3.06, p < 0.05$) — but only in Portuguese.

Turning now to the participants themselves, there were individual differences, yet those differences were not especially great (Table 12).

Table 12. Mean total scores (across all samples) for each participant in each language

Participant	L2 Total	L1 Total
Participant 1	45.88	38.25
Participant 2	34.67	31.08
Participant 3	47.44	47.75
Participant 4	41.43	47.92
Participant 5	41.80	41.40
Participant 6	31.38	37.75
Participant 7	43.38	37.17

The numbers shaded in black represent the highest score in that language, and the numbers in grey, the lowest scores. Interestingly, analysis of variance (ANOVA) revealed no significant interaction between vocabulary scores and writing sample scores, in either language, and so does not seem to be a good source of explanation for any heterogeneity in the scores. Moreover, although there are score differences across the languages, these differences were not shown to be statistically significant. Nonetheless, it is interesting to note that the scores of Participant 1 and Participant 7 do not increase in the L1 and, in fact, appear to suffer a sizeable decrease. Possible reasons for these scoring patterns will be discussed further in the next chapter.

It is perhaps helpful to look at improvement visually. Figure 15 and Figure 16 feature the four participants (1, 3, 6 and 7) who completed every single draft in both languages.

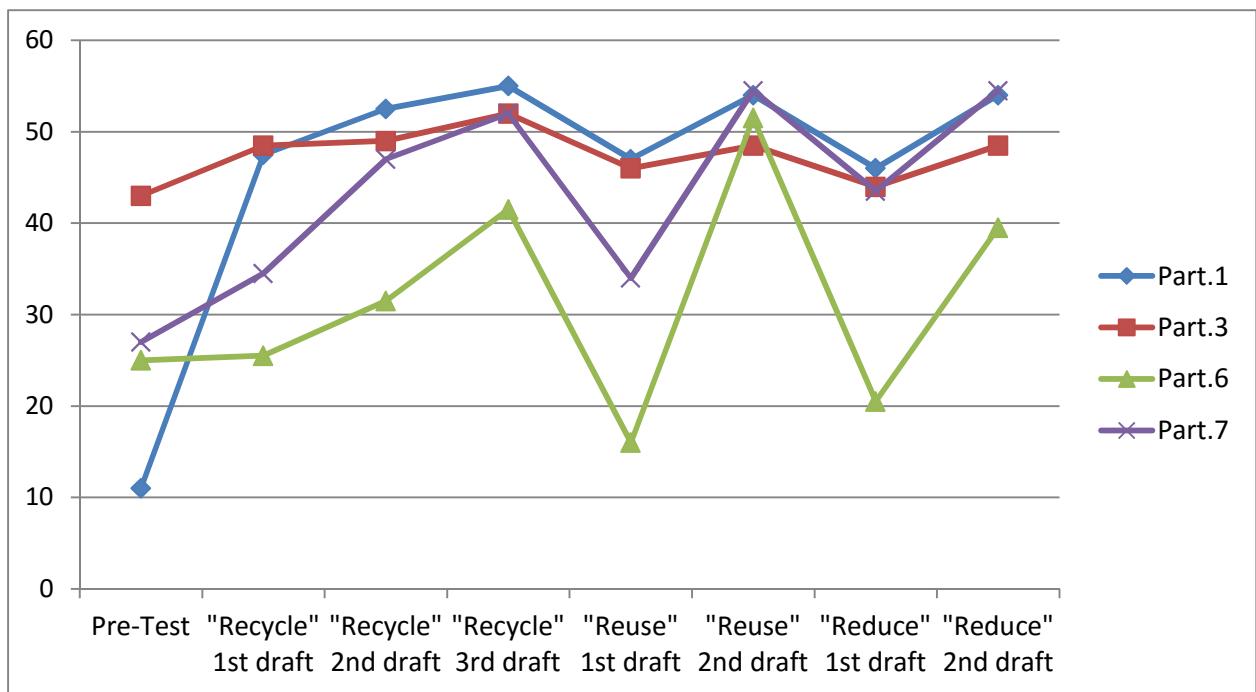


Figure 15 - The progress of four participants across all L2 drafts

As was shown in Figure 11 earlier in this chapter, there is a general pattern of improvement following a redraft, in turn followed by a dip when a new "R" is prescribed. However, now looking more closely at the individual performances, it is possible to see that not all peaks and valleys occurred equally. Participant 1 seems to have a "rise-rise" pattern, whereas Participant 3 seems to rise just slightly and sustain that level throughout. The pattern of Participant 6,

conversely, more clearly seems to show how that participant's writing benefited from redrafting, with a similar pattern shown (though less dramatically) by Participant 7. Irrespective of such variation, what all participants' scores have in common is that the last measurement is rated uniformly higher than the first, and even the second.

Now turning to the dependent variable (L1) for contrast, other insights emerge (Figure 16).

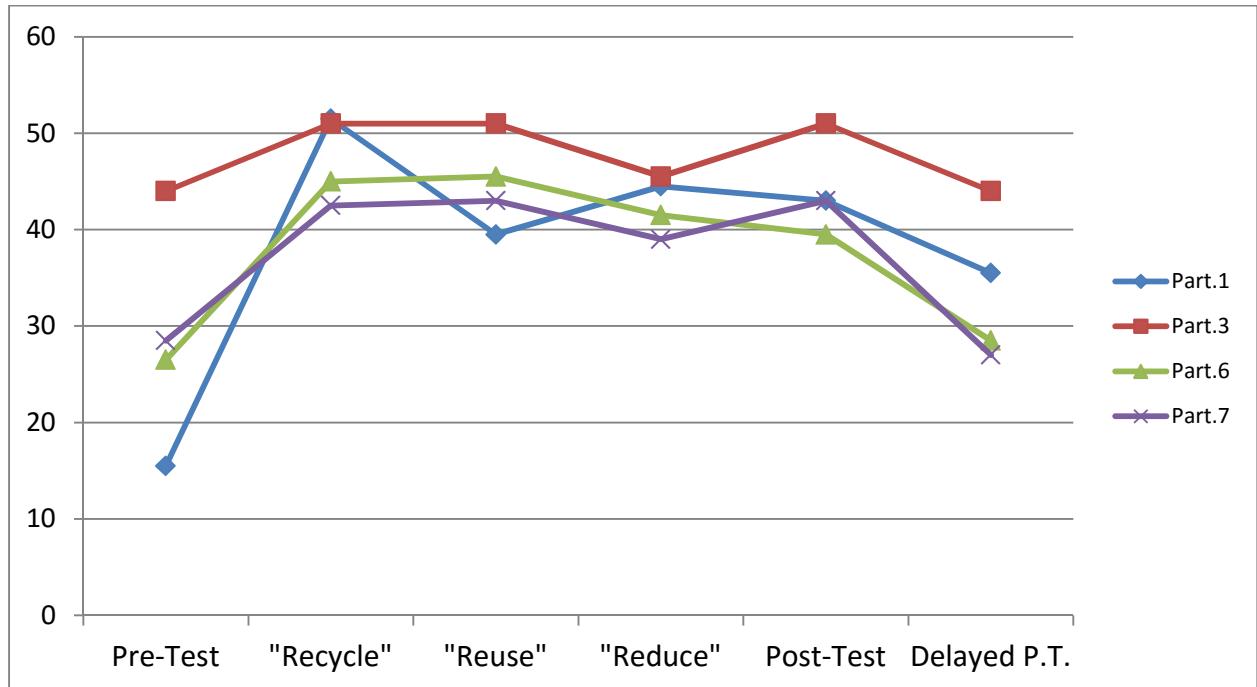


Figure 16 - The progress of four participants across all L1 drafts

The peaks and valleys are far less pronounced in Figure 16 when compared to Figure 15. Moreover, while there is clear improvement from the first measurement ("Pre-Test") to the second ("Recycle"), the overall upward trend of improvement does not seem to occur in the L1. However, a closer look reveals something interesting: the Post-Test shows - much like the last measurement in the L2 - that all participants ended up scoring higher than their first writing sample. This, without any intervention from the researcher herself.

Finally, the research question posed in this dissertation aimed at trying to better understand if L2 writing instruction has an effect on L1 writing. While the tables and figures presented thus far, with fairly symmetrical markers of improvement, certainly suggest that a relationship seems to exist, the extent to which that relationship is causal is not as clear. Perhaps the best piece of statistical evidence can be found in the correlations run on the data. All 6 categories

("Meaning", "Genre", "Structure", etc.) were examined for significant correlations between L2 and L1, and only two categories stood out: **Detail** (Table 13) and **Genre** (Table 14).

Table 13. Significant L2-L1 correlations: "Details"

Pairing	Pearson Correlation	Significance
"Recycle" L2 - "Recycle" L1	.92	p < 0.001
"Reuse" L2 - "Reuse" L1	.97	p < 0.001
"Reduce" L2 - "Reduce" L1	.45	(not significant)

Table 14. Significant L2-L1 correlations: "Genre"

Pairing	Pearson Correlation	Significance
"Recycle" L2 - "Recycle" L1	.41	(not significant)
"Reuse" L2 - "Reuse" L1	1.00	p < 0.001
"Reduce" L2 - "Reduce" L1	1.00	p < 0.001

The two tables (13 and 14) both show significant correlations - and thus also evidence of L2 interacting with L1 - but also stand in contrast with one another. In one ("Detail"), there is apparently a correlation in initial improvement, but not so for the last "R". By contrast, the latter table shows that "Genre" did not start as having a significant interaction, but did apparently end up that way (and strongly so). There is, of course, the caveat that there was a ceiling effect in the measurability of the "genre" criterion (especially), hence the Pearson correlations are not likely fully representative. Nonetheless, the very fact that the scores did not initially correlate, but did eventually, is itself potentially important. Arguably more insight can be drawn from the "Detail" correlation data, since the scoring in that category did not reach such a clear ceiling. In contrast to the "Genre" correlation, "Detail" started significantly correlated between L2 and L1, but then, at the final measure, was no longer.

3. DISCUSSION

In this chapter I will explore the extent to which there was evidence that participants' L1 writing was influenced by instruction in the L2. The chapter begins by looking at the overall L2 improvement shown, moves onto discussing the L1 improvement, and then possible associations between the two.

5.1 On the L2 overall improvement

Although it may come as no surprise that there was improvement in L2 writing during the course of the intervention (since instruction occurred in the same language), the 'path' of L2 improvement illustrated in figure 11 proves itself very useful in confirming that (A) ELLs are able to express complex thoughts through writing even if they are not proficient in English, (B) ELLs benefit from collaborative writing practices that integrate writing and talking about writing, and (C) revising – individual and peer - and rewriting are an indispensable learning resource even among young ELLs.

Talking or writing about subject-specific topics such as garbage reduction is no easy task even for native speaking children. Nevertheless, being engaged in meaningful purposeful activities, through which they actively learned not only vocabulary or structure, but also broadened their knowledge about the topic and the world around them, participants were able to convey an authentic message, even in cases where that meant taking more language risks than they would normally feel comfortable doing. In the post-intervention questionnaire, curiously only one in seven participants reported having learned something about writing whereas all seven said to have learned about topic of the 3 Rs. Therefore, in the follow-up interview the researcher asked students about what they had learned about writing specifically. As can be seen in one of the comments below, some participants were actually confused by such question, as the kind of instruction they received during the intervention gave them the impression that the focus of the 'project' was never writing development (even though there was so much writing and rewriting involved), but to raise the school community's awareness about waste. Sadly, on the other end of the spectrum, when interviewing the L1 teacher, she commented that students' work tends to

be very poor in terms of content because they don't have any 'ability' to write (see comments below), as if content or content development were simply the result of having or not having 'the ability', and therefore could not be taught. In analyzing the teacher and student comments about content development, it would seem they have quite different perceptions and expectations, as can be seen in their comments.

THE PARTICIPANTS	
<p>Researcher: you learned about the three Rs, that's great! But what do you think you learned about writing as a result of this project?</p> <p>Participant 2: about writing?</p> <p>Researcher: That's right.</p> <p>Participant 2: What do you mean about writing?</p>	<p>Pesquisadora: vocês aprenderam sobre os três Rs, que legal! Mas o que você acha que aprendeu com o nosso projeto sobre escrita?</p> <p>Participante 2: sobre escrita?</p> <p>Pesquisadora: isso</p> <p>Participante 2: como assim sobre escrita?</p>
<p>Participant 4: It was nice working with you because it was different, we were doing something different (...) I think I learned to compose a text better.</p>	<p>Participante 4: foi legal trabalhar com você porque foi diferente, foi uma coisa diferente que a gente tava fazendo (...) eu acho que eu aprendi a montar texto melhor.</p>
THE TEACHER	
<p>"The structure is corrected, anyone can learn it, but the idea, the essence is the problem. Sometimes you write the structure correctly, there are no Portuguese mistakes, but your idea hasn't conveyed anything, that's why very few students write well. (...) they can only see surface features because that's easier to learn... and the essence, the content of the text is hard because not all of them have the ability..."</p>	<p>"a parte estrutural assim é corrigida, qualquer um pode aprender, mas a ideia, a essência é que é o problema. Às vezes você escreve a parte estrutural correta, não tem erros de português, mas a tua ideia não conseguiu transmitir nada, por isso que poucos alunos escrevem bem. (...) Ele apenas vê estética, porque a estética é mais fácil de aprender... e a essência, o conteúdo do texto é mais difícil porque nem todos têm habilidade..."</p>

The contrast between student and teacher attitudes towards content building

It is also well known that even the most experienced authors do not always know what they are going to write about until they actually start writing, nor do they have the whole text ready in their minds once they do start. Hence, if you are a child writing in a language that you are not proficient in, that task can only get more intimidating. In that sense, scaffolding and collaborative writing are crucial when working with challenging pieces such as the one proposed in this study. The steady upward line that goes from the pre-test to the final draft of the

first R (Recycling) in figure 11 illustrates the collaborative writing period of the intervention, during which the stages of the writing process were modeled, and all written material – KWL chart, all 3 drafts on *Recycling* and the revising rubric – were (first) written as a group before participants were to try to write them individually. Moreover, talking about writing was present throughout the process - from planning to reaching a publishable version. Since participants were learning about a new genre, a complex topic, and just beginning to write with an intended audience in mind, talking with peers and the researcher helped them make sense of what to write, how to write it, etc. (see comment below).

A participant revealing his new understanding of writing for a specific audience

Participant 7: In order for you to write a book or something, you always have to ask for others' opinions, write several drafts to make it work.	<i>"pra você fazer um livro ou alguma coisa, você sempre tem que perguntar a opinião dos outros, fazer vários rascunhos pra que dê certo."</i>
--	--

In addition, although participants were not familiar nor eager to revise their drafts and those of their peers for content, the rise-fall-rise pattern pointed out in figures 11 and 15 show how even in the case of the last R (*Reducing*), when participants had to rely solely on the revising rubric and each other's feedback to redraft their pieces, you can still see considerable improvement between first and final draft. As stated by Graves (1994) "We teach (students) how to read books but not how to read their own writing. Unless we show children how to read their own writing, their work will not improve" (p.xvi).

Participants demonstrating how individual revising and peer feedback proved to be invaluable

Participant 2: there were things I didn't quite know how to write, either you helped me or my friends helped me.	<i>"tem umas coisas que eu não sabia escrever direito, ou você me ajudou ou meus amigos me ajudaram."</i>
Participant 6: I learned to [self]correct some spelling mistakes. (...) in my composition class [in the regular program] we don't do that, we only write once because it's our language (...) so after several versions that we wrote I got better and better.	<i>"eu aprendi a [auto]corrigir alguns erros de grafia. (...) na produção de texto que eu tenho [no programa regular] a gente não faz isso, a gente só escreve uma vez porque é nossa língua (...) daí com as várias versões que a gente vai fazendo eu fui melhorando."</i>

In summary, despite differences in participants' home literacy experiences, personality, learning styles, familiarity with the genre and topics, or even their attitudes towards the practices proposed by the researcher, they all seem to have benefitted from the intervention - and even more markedly so - from the redrafts. The best example of that non-linear yet constant improvement can be observed in figure 15, which shows the progress across all L2 drafts of the four participants who attended every class and turned in all of their writing samples.

5.2 On the L1 overall improvement

There are two ways of looking at the L1 improvement shown in figure 12. The glass-is-half-empty way of interpreting the L1 improvement is to face the fact that as the researcher gradually withdrew guidance and held participants more responsible for their own writing (starting with the 2nd R - *Reusing*), that overall improvement also gradually dropped (though very subtly) during the intervention period itself, and continued to drop all the way to the delayed post-test. Thus, it would seem plausible to infer that over a longer period of time, some participants might end up back where they started - at pre-test level and arguably even lower – as illustrated in figure 16 with Participants 3 and 7. However, caution must be taken when making such assumptions. For instance, Participants 2, 4 and 5 managed to keep their numbers up even a month after the intervention was over (delayed post-test) even though all three missed a class or two and failed to write all 14 samples (see table below).

Participants with rising (mean) delayed post-test scores

	Pre-test	Post-test	Delayed Post-test
Participant 2	22,5	20,5	25
Participant 4	37	46,5	55
Participant 5	33	42,5	43,5

The half-full perspective shows that even on the 3rd R – *Reducing*, when participants worked entirely on their own to write and redraft their L2 pieces, the drop in the improvement line was so minor that it makes one wonder if (a) a longer instruction period in the L2, (b) revising and redrafting also in the L1, or

(c) simply providing participants with more opportunities for authentic writing practice such as the ones they experienced during the intervention could eventually represent an upward shift in that line. Besides, if one considers that they had not written about composting in any language prior to the post-test, nor had they ever even talked about global warming in class before the delayed post-test, it is surprising that participants were able to perform so well in their L1 one-off writings about these topics – better than they had done in their pre-test – even a month after the intervention had ended.

Moreover, from the participants' point of view, the post-test and delayed post-test pieces were clearly not at all connected to the waste reduction project, as they occurred (a week and a month, respectively) after the project's symbolic ending – the delivery of the brochures to their audience. Therefore, whether or not that affected the nature and quality of their writing is also worth a thought.

Finally, the juxtaposed scores in figures 13 and 14 indicate that when L1 and L2 overall improvement is compared, the L1 single drafts outperform their L2 first draft equivalents. However, once redrafted, the L2 versions exceeded the L1 one-off drafts. Likewise, table 12 shows that with most participants, the mean total scores (across all samples) in L2 are either very close to or higher than the L1. Once again, not only is there evidence of revising and redrafting playing a key role in L2 writing improvement, but it would also be surprising if a concomitant effect were not seen when redrafting in the L1.

5.3 Looking at the specifics

In consonance with the literature presented in this study, prior to the writing intervention participants demonstrated an overall genre awareness, as can be observed in the preliminary phase questionnaire (see section 4.1.1) and follow-up interview (see appendix 7 for interview coding). Such evidence suggests that their awareness is informed basically by:

- (a) the media (digital or paper-based)

Participant 6: Yes, it's that in this one [out of school writing] you can use images; you can share lots of funny things. / I also like to record videos. I love photo cameras!

"Sim, é que o daqui [fora da escola] dá pra colocar imagens, você compartilha várias coisas engraçadas..." "... e também gosto de gravar vídeos. Eu adoro câmera fotográfica!"

(b) purpose (communication or testing)

Participant 1: Yeah, I'm not communicating with anyone, it's not like on Whatsapp, where I, like, have a conversation with another person (...) While at school you are producing a text for some task.

"É, eu não tô comunicando com ninguém, não é que nem no Whatsapp, [em que] eu tô, tipo, tendo uma conversa com a outra pessoa" (...) Já na escola você tá produzindo um texto pra alguma tarefa."

(c) audience (friends and family or school)

Participant 4: Because at school you need to always write properly, like, so the text is good and all, so people can understand that, because you're not the only one who's going to read and understand it, but in a conversation if you write that [non-standard language] your friends will understand, you know what I mean?

"Porque na escola você precisa escrever certinho sempre, assim, pro texto ficar bom e tal, pras pessoas poderem entender, porque não é só você que vai ler e que vai entender aquilo, mas em conversa se você escrever aquilo [linguagem não-padrão] seus amigos vão entender, sabe?"

(d) language choice (standard or non-standard)

Participant 3: ...usually when you're talking in social media you write in a different way, like, you make up something that sounds like the word, and when it's at school you write everything correctly (...) Like, the meaning of the word is the same, it's the way you write that's different.

"...geralmente quando tá conversando em uma rede social escreve de um jeito diferente, assim, inventa alguma coisa que pareça com a palavra, e quando é na escola você escreve tudo certo, assim (...) Tipo, o que a palavra significa é o mesmo, só que o jeito que a pessoa escreve é diferente"

In other words, it is the children's perception that there are school genres and real life (outside of school) genres, and that these are not commonly in contact with each other.

They also showed signs of rather intuitive genre knowledge during the initial stage of the intervention in a researcher-led class discussion (section 3.3.2) about which genre would have the intended effect on our audience (brochure, posters, signs, post-it notes). Thus, as suggested by Garcia (2001) and Fu (2009), the intervention can be said to have succeeded in building on participants' existing literacy skills – such as genre awareness, and expanding on it (in both of students' languages). Participants' post-intervention interview illustrates their new understanding of audience and purpose, and their central

role throughout the writing process. Participant 4 in explaining how writing the brochure had been different from other texts they write at school commented that “the brochure we made about recycling is encouraging people to recycle, to produce less [garbage], to rethink what they should or not use, so there is indeed a message”.

(... *esse panfleto que a gente fez sobre a reciclagem tão incentivando as pessoas a reciclar mais, a produzir menos [lixo], repensar no que que elas devem usar ou não, então tem uma mensagem sim.*)

Participant 2 reports that “before [the intervention] if I were to write about this ‘project’ I would only write – throw this trash in this bin and that trash in that bin – I would only say that if it were another text, but here I explained, I learned to explain everything properly”.

(... *antes [da intervenção] eu escrevia assim se fosse para mim falar sobre esse project, eu ia falar só - tem que botar esse lixo nesse lixo e esse lixo no outro lixo - eu ia falar isso, só isso se fosse num outro texto; só que aqui eu expliquei, eu aprendi a explicar certo tudo certo.*)

Participant 3 sheds a light on the strategies he learned from the intervention:

“I learned about more things to include [in a text]. Like, when to include something, what each part needs to have, what you need to say in the text...”

(*Aprendi mais coisa que tem que colocar [em um texto]. Assim, quando colocar alguma coisa, o que tem que ter em tal parte, o que que tem que dizer no texto...*)

Moreover, the further development of genre knowledge has been shown to pay off. Statistical evidence points to significant L2 – L1 correlations for the traits of ‘genre’ and ‘detail’. Indeed, these were the most emphasized elements in both writing workshops and teacher-student conferences. However, evidence suggests that once those writing workshops and conferences ceased to occur, whereas ‘detail’ no longer showed significant interaction, ‘genre’ boasted a lasting effect that would be sustained until the delayed post-test, as illustrated in tables 13 and 14, and reinforced in the example below.

Participant 3’s delayed post-test

Global warming

Global warming is when the Earth’s temperature rises. (**WHAT**)

This happens because carbon dioxide rises up into the atmosphere and causes the greenhouse effect, making it possible for sun rays to penetrate with ease. (**WHY**)
Global warming can happen if you use equipment that releases carbon dioxide. (**HOW**)

Aquecimento global

Aquecimento global é quando a temperatura da terra aumenta.

Isso acontece pois o gás carbônico vai à atmosfera e causa o efeito estufa, fazendo com que os raios solares entrem com facilidade.

O aquecimento global pode acontecer se usar equipamentos que liberem gás carbônico.

As previously mentioned in section 3.3.2, in order to help participants revise for content, a rubric was developed and used throughout the intervention. The 3 pillars – the guiding questions - on which the revising checklist was based are the WHAT, the WHY and the HOW of each “R”. Looking at Participant 3’s sample, although the topic was entirely different - and unlike the three Rs, global warming is not something to be encouraged - he nevertheless still drew on the same WHAT-WHY-HOW pattern in his writing; yet he carefully adapted it by avoiding the wording used in earlier drafts (about the 3Rs) so it would not sound like something to be encouraged.

Finally, one other interesting case of how genre developed as a result of the intervention is that of a student who was in that same class, but had to be withdrawn from this study after the first “R” (the one with full guidance and modeling). He was a real L2 beginner who had just joined the BP against his will, and could not speak (read or write) any English at all. Yet, despite these steep challenges, he used a dictionary and the collective model to help him write his sole L2 draft (see samples below). The same features can be observed in both his L2 draft and his subsequent L1 equivalent; this, despite the fact that there were no instructions to do so and that these genre features were not present in his pre-test (see samples below). Looking at his samples, even though he only received instruction for that very brief period and was not able to revise or redraft his L2 piece, the WHAT-WHY-HOW pattern shows up in that one draft, permeating through to his L1 draft.

Non-participating student's pre-test, L1 and L2 samples

Pre-test (only in L1)

Sem a reciclagem nós não poderíamos ter vida na terra, é muito bom ter reciclagem assim separamos os lixos é muito bom preservar o mundo

(*Without recycling we could not have life on Earth, it is very good to have recycling that way we separate the garbage it is very good to preserve the world*)

Recycling - only draft

What is it? (**WHAT**)

Recycling is using old materials make new things. For example, you it can use bottle plastic is vase.

Why should we do it? (**WHY**)

Is importint because no to waste natural resource and diminish pollution for example, um ton paper save 17 trees

How can we recycle? (**HOW**)

Recyling – L1 sample

*O que é reciclagem: quando reaproveitamos coisas velhas. (**WHAT**)*

*Porque devemos reciclar: para não desperdiçar recursos naturais. (**WHY**)*

*Como devemos reciclar quando nós pegamos os papéis plásticos e etc colocamos em um saco separado dos alimentos cascas de frutas e etc. (**HOW**)*

Taken together, the evidence from the participants' data, and even the student who received very little tuition indeed and withdrew from the study, suggest that even with a modest amount of investment in genre instruction there is a palpable effect in the L2 that does not only stay in that language.

5.4 Possible constraints

Although evidence demonstrates an overall writing improvement, it also suggests that the weaker the writer, the more one benefitted from the intervention. Perhaps one of the reasons why the stronger writers (and even the not so strong ones) did not perform even better was the modeling. Due to the heterogeneous levels of English proficiency and writing skills involved, the scaffolding tended to privilege those at the lower end of the spectrum more. Therefore, when participants and researcher co-wrote the first class draft in order to model the writing process and provide a visual reference that participants could turn to when needed, it was a rather simple model. Consequently, even though the stronger participants had individual teacher-student conferences in which the researcher raised the bar and encouraged

them to further develop their pieces (e.g. fuller sentences, more detail), they may have been constrained by the simplicity of the model set in the early stages of the intervention, as perhaps was what Participant 3 tried to express in the post-intervention interview:

Researcher: Ok. And last but not least, you mentioned [in the questionnaire] that you learned what a text should have.

Participant 3: yes, like, more things. I learned a few (minor)* things, but mostly what to put [in a text]

Researcher: *Ok. E por último, mas não menos importante, você diz aqui que aprendeu o que deve ter em um texto.*

Participant 3: *Sim, tipo, mais coisa. Aprendi algumas coisinhas, mas aprendi mais coisas que tem que colocar [no texto]*

*word 'minor' added by researcher to represent an equivalent to the Participant's use of diminutive in the word 'coisinha'

Further on the topic of detail, when analyzing samples and talking to participants about them during teacher-student conferences, they tended to go to extremes when it came to using information from other sources. They would either appropriate the text entirely and see nothing wrong in that, or not borrow information from these sources at all because – as Samway put it - it felt like "cheating" (2006, p. 123) to use information that had not come from their own knowledge. In either case, when advised to (re)word information they found relevant in their own way, some of them seemed to be discouraged from trying and just kept their texts 'simple' instead (see examples below), which would suggest a 'message abandonment' (TARONE, 1976, 1977; VÁRADI, 1980) issue. Hence, had the intervention period been longer, an important next step would have been to teach participants strategies to overcome 'avoidance' (*ibid*) of any kind (meaning, message and topic).

Participant 2 refrained from using website information and used his own example.

(He actually did make a piggy bank from a plastic bottle in class.)

"Recycling is when you use something old and make something new. For example: we can get a plastic bottle and make a piggy bank."

Participant 1 attempted to report the information she found online using her own words.

"We should recycle because it is good to the environment. It makes people not waste trees, metals, water and natural resources. For example: 1 ton of paper you recycle, avoid cutting 17 trees."

Finally, it would be worth investigating whether the fragmentation of the brochure into 3 separate entries (each of the 3Rs) might have had a negative impact on the overall quality of participants' writing and even the rating of the samples. Even though the rationale behind the fragmentation was to scaffold the writing development and make sure that when participants wrote about the topic they would still have the ideas and vocabulary very fresh in their minds, those intentions may have backfired if they gave participants the wrong impression that such fragments in themselves constitute a brochure. Perhaps if they had been able to visualize their samples on a 'whole brochure' - such as seeing their entries on a blank brochure template on a computer screen – throughout the intervention, it would have given them a bigger better picture. Although there is no concrete evidence to suggest that such equivocal understanding took place, looking back on the way the intervention addressed the visual component of the genre, it may have felt like having the pieces of a jigsaw puzzle but no picture to solve it.

4. CONCLUSION

The data in this research reveal that however idiosyncratic writing development may be, and despite individual differences among the participants, there was an overall mirrored improvement in both their L1 and L2 writing performance, which would suggest that L2 → L1 crosslinguistic transfer did occur as a result of the intervention, especially when considering there was no specific instruction involved in the L1, and also taking into account the strength of the correlated scores in the "genre" criterion (table 14). Moreover, participants reported to have learned (more) about the subject-specific content involved in the study, which would suggest that the interdisciplinary nature of the writing instruction model provided to the participants could also be beneficial in supporting other subject areas across the curriculum.

However, being of an exploratory and interpretive nature, and considering that the extremely small cohort did not allow for a control group, this study raises a number of opportunities for further investigations to examine, for instance, the extent to which its findings would be consistent with those of a larger population and what the continuing effects of a longer period of intervention might be.

Likewise, more research will be necessary to refine and further elaborate on these findings, in this area that is so sorely in need of more exploration. Such research need not be limited to a single genre, school setting, language pairing or social class, and should explore the effects of redrafting in both languages.

The aforementioned questions are but a few that can and should be asked in light of the results in the present study, and indeed are ones the researcher hopes to pursue. They are both limitations of the research, and indications of its future potential.

The main goal of this study was to address the lack of research evidence on how crosslinguistic transfer occurs bilaterally. The researcher has posed the question, specifically, if writing instruction in English could have an impact on the L1 writing of Portuguese native-speaking children. In this sense, the first major practical contribution of the present research is that it provides much

needed empirical data on how writing instruction in English may indeed help improve children's writing development in the L1 as well as the L2. This information is important given that foreign languages are often perceived as being separate from the school curriculum, and even tend to receive less respect relative to other school subjects in Brazil (FILHO, 2001; LEFFA, 2001).

A second important implication of the research presented here derives from the findings on content development. Although the research did not include instruments able to measure changes or development in subject-specific knowledge (as it goes beyond the remit of the current study), the findings nonetheless would seem to find relevance in CLIL (Content and Language Integrated Learning), which posits that "subjects, or parts of subjects, are taught through a foreign language with dual-focused aims, namely the learning of content and the simultaneous learning of a foreign language" (MARSH, 1994).

Finally, it is hoped that this research can eventually contribute to the decision-making processes of various educational stakeholders, including policy-makers, school principals and teachers. The findings presented here, together with others that I hope will soon follow, may help them to rethink and reshape education by planning initiatives that incorporate biliteracy – or multiliteracies – which in turn could be a key factor in improving the state of literacy education in Brazil, and education as a whole in our country.

7. REFERENCES

- ALDERSON, J. Diagnosing foreign language proficiency: The interface between learning and assessment. 2005.
- ALMEIDA, R. The teaching of English as a foreign language in the context of Brazilian regular schools: a retrospective and prospective view of policies and practices. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, 2012.
- ANDERSON, C. Assessing writers. 2005.
- ANDRADE, C.; BEFI-LOPES, D.; FERNANDES, F. ABFW: teste de linguagem infantil nas áreas de fonologia, vocabulário, fluência e pragmática. **São Paulo: Pró-Fono**, 2004.
- APPLEBEE, A.; LEHR, F.; AUTEN, A. Research: Learning to write in the secondary school: How and where. **The English Journal**, 1981.
- ARRUDA, N. Atividade de Ensino-Aprendizagem de língua inglesa: desafios na construção da cidadania. 2006.
- BADGER, R.; WHITE, G. A process genre approach to teaching writing. **ELT Journal**, 2000.
- BAGHBAN, M. **Our Daughter Learns to Read and Write: A Case Study from Birth to Three.** [s.l: s.n.]
- BAKER, C. Becoming bilingual through bilingual education. **Handbook of multilingualism and multilingual**, 2007.
- BAKER, C. **Foundations of Bilingual Education and Bilingualism. Third Edition. Bilingual Education and Bilingualism 27.** [s.l: s.n.]
- BEAR, R. Developing writing. **London: Hodder Sr Stoughton**, 2000.
- BERMAN, R. Language development across childhood and adolescence. 2004.
- BIALYSTOK, E. Bilingualism in development: Language, literacy, and cognition. 2001.
- BITCHENER, J.; FERRIS, D. **Written corrective feedback in second language acquisition and writing.** [s.l: s.n.]
- BLACKBURN, E. Breaking ground: Teachers relate reading and writing in the elementary school. 1985.
- BRITTON, J. et al. 8c Rosen, H.(1975). The development of writing abilities (11-18). **London: Macmillan**, [s.d.]
- BRITTON, J. The Development of Writing Abilities (11-18). 1975.
- BROWN, H. D. **Principles of language learning and teaching.** [s.l: s.n.]
- BRUMFIT, C.; JOHNSON, K. **The communicative approach to language**

- teaching.** Oxford: Oxford University Press, 1979.
- BUNZEN, C. Da era da composição à era dos gêneros: o ensino de produção de texto no ensino médio. **médio e formação do professor. São Paulo: Parábola**, 2006.
- CAMPOS, C. DE M. Saberes docentes e autonomia dos professores. 2013.
- CANDLIN, C. Towards task-based language learning. **Language learning tasks**, 1987.
- CAZDEN, C. et al. A pedagogy of multiliteracies: Designing social futures. **Harvard Educational Review**, 1996.
- COELHO, D. PRODUÇÃO DE TEXTO EM SALA DE AULA: ARTICULANDO TEORIA E PRÁTICA. **150.164.100.248**, [s.d.].
- COOK, V. **Effects of the second language on the first.** [s.l: s.n.].
- COOK, V. J. The poverty-of-the-stimulus argument and multicompetence. **Second Language Research**, 1991.
- CRESWELL, J. W. **Qualitative inquiry and research design: Choosing among five traditions.** [s.l: s.n.].
- CUMMINS, J. Linguistic interdependence and the educational development of bilingual children. **Review of educational research**, 1979.
- CUMMINS, J. The role of primary language development in promoting educational success for language minority students. **language minority students: A theoretical framework**, 1981.
- CUMMINS, J. Bilingual education: Basic principles. **Multilingual Matters**, 2003.
- DAVIS, L.; CARLISLE, J.; BEEMAN, M. Hispanic children's writing in English and Spanish when English is the language of instruction. **YEARBOOK-NATIONAL READING**, 1999.
- DEFORD, D. Literacy: Reading, writing, and other essentials. **Language Arts**, 1981.
- DEFORD, D.; HARSTE, J. Child language research and curriculum. **Language Arts**, 1982.
- DUFVA, M.; VOETEN, M. Native language literacy and phonological memory as prerequisites for learning English as a foreign language. **Applied psycholinguistics**, 1999.
- DYSON, A. Learning to write/learning to do school: Emergent writers' interpretations of school literacy tasks. **Research in the Teaching of English**, 1984.
- DYSON, A. The roots of literacy development: Play, pictures, and peers. **Play and the social context of**, 1991.

- ECKHOFF, B. How reading affects children's writing. **Language Arts**, 1983.
- EDELSKY, C. Writing in A Bilingual Program: The Relation of L1 and L2 Texts. **TESOL Quarterly**, 1982.
- EDELSKY, C.; JILBERT, K. Bilingual children and writing: Lessons for all of us. **The Volta Review**, 1985.
- ELLIS, R. et al. The effects of focused and unfocused written corrective feedback in an English as a foreign language context. **System**, 2008.
- EMIG, J. The composing processes of twelfth graders. 1971.
- EYRAUD, K. et al. The word wall approach. **Forum**, 2000.
- FERREIRO, E. The relationship between oral and written language: The children's viewpoints. **the International Reading Association, St. Louis, MO**, 1980.
- FERRIS, D. Does error feedback help student writers? New evidence on the short-and long-term effects of written error correction. **Feedback in second language writing: Contexts and**, 2006.
- FERRIS, D.; HEDGCOCK, J. **Teaching L2 composition: Purpose, process, and practice**. [s.l.: s.n.].
- FIELD, A. Discovering statistics using SPSS. 2009.
- FILHO, J. A. O ensino de línguas no Brasil de 1978: e agora? **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, 2001.
- FLOWER, L.; HAYES, J. R. A cognitive process theory of writing. **College Composition & Communication**, 1981.
- FOSTER, D. Reading (s) in the writing classroom. **College Composition and Communication**, 1997.
- FREIRE, P. Education for critical consciousness. 1973.
- FRIEDLANDER, A. Composing in English: effects of a first language on writing in English as a second language. In: BARBARA KROLL (Ed.). **Second language writing: Research insights for the classroom**. Cambridge: Cambridge University Press, 1990. p. 109–125.
- FU, D. **Writing between languages**. [s.l.: s.n.].
- FUZA, Â.; OHUSCHI, M. Concepções de linguagem e o ensino da leitura em língua materna. **Revista Linguagem &**, 2012.
- GARCIA, E. Hispanic education in the United States: Raíces y alas. 2001.
- GERALDI, J. Linguagem e ensino: exercícios de militância e divulgação. Campinas: Mercado de Letras–ALB, 1996. ___. **Portos de Passagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

- GIUSTI, E.; BEFI-LOPES, D. Translation and cross-cultural adaptation of instruments to the Brazilian Portuguese language. **Pró-Fono Revista de Atualização Científica**, 2008.
- GOLDER, C.; COIRIER, P. Argumentative text writing: Developmental trends. **Discourse processes**, 1994.
- GOODMAN, K. Acquiring literacy is natural: Who skilled Cock Robin? **Theory into practice**, 1986a.
- GOODMAN, Y. Children coming to know literacy. **Emergent literacy: Writing and reading**, 1986b.
- GRAVES, D. A fresh look at writing. 1994.
- GREENE, J. A meta-analysis of the Rossell and Baker review of bilingual education research. **Bilingual Research Journal**, 1997.
- GUTEK, G. **A history of the western educational experience**. [s.l: s.n].
- HAN, J.; ERNST-SLAVIT, G. Come join the literacy club: One Chinese ESL child's literacy experience in a 1st-grade classroom. **Journal of Research in Childhood**, 1999.
- HARSTE, J.; BURKE, C.; WOODWARD, V. Children's language and world: Initial encounters with print. **Reader meets author: Bridging the gap**, 1982.
- HARSTE, J.; WOODWARD, V.; BURKE, C. Examining our assumptions: A transactional view of literacy and learning. **Research in the Teaching of English**, 1984.
- HILLOCKS, G. Research on written composition. **Urbana, IL: National Council of Teachers of English**, 1986.
- HINKEL, E. What research on second language writing tells us and what it doesn't. **Handbook of research in second language teaching**, 2011.
- HUDELSON, S. Janice: Becoming a Writer of English. 1983.
- HUDELSON, S. Kan yu ret an rayt en ingles: Children become literate in English as a second language. **TESOL quarterly**, 1984.
- HUDELSON, S. ESL children's writing: What we've learned, what we're learning. **Children and ESL: Integrating perspectives**, 1986.
- HUDELSON, S. **Write On: Children Writing in ESL**. [s.l: s.n].
- HUDELSON, S. **Write On: Children Writing in ESL**. [s.l: s.n].
- HUDELSON, S. Literacy development of second language children. **children: The whole child, the whole curriculum**, ..., 1994.
- HYLAND, K. **Genre and second language writing**. [s.l: s.n].
- HYLAND, K.; HYLAND, F. Feedback on second language students' writing.

Language teaching, 2006.

JOHNS, A. L1 composition theories: Implications for developing theories of L2 composition. **Second language writing: Research insights for the**, 1990.

KRASHEN, S. **Condemned without a trial: Bogus arguments against bilingual education**. [s.l: s.n.].

KROLL, B. Considerations for teaching an ESL/EFL writing course. **Teaching English as a second or foreign language**, 2001.

KUBOTA, R. An investigation of L1–L2 transfer in writing among Japanese university students: Implications for contrastive rhetoric. **Journal of Second Language Writing**, 1998.

LANAUZE, M.; SNOW, C. The relation between first-and second-language writing skills: Evidence from Puerto Rican elementary school children in bilingual programs. **Linguistics and Education**, 1989.

LANGER, J. Children reading and writing: Structures and strategies. 1986.

LAUFER, B. Vocabulary acquisition in a second language: Do learners really acquire most vocabulary by reading? Some empirical evidence. **Canadian modern language review**, 2003.

LEFFA, V. Aspectos políticos da formação do professor de línguas estrangeiras. **O professor de línguas estrangeiras**, 2001.

LEMOS, C. DE. Redações no vestibular: algumas estratégias. **Cadernos de pesquisa**, 2013.

LEWIS-BECK, M.; BRYMAN, A.; LIAO, T. The Sage encyclopedia of social science research methods. 2003.

LUMME, K.; LEHTO, J. Sixth grade pupils' phonological processing and school achievement in a second and the native language. **Scandinavian journal of educational research**, 2002.

MARSH, D. Bilingual education & content and language integrated learning. **-cultural Communication (Eds.), Language Teaching in ...**, 1994.

MESQUITA, E. DE C. O ensino de língua portuguesa no Brasil: concepções de texto, concepções de escrita. **Letras & Letras**, 2014.

MOHR, K. English as an accelerated language: A call to action for reading teachers. **The Reading Teacher**, 2004.

MORTATTI, M. História dos métodos de alfabetização no Brasil. **Portal Mec Seminário Alfabetização e Letramento**, 2006.

MORTATTI, M.; FRADE, I. Alfabetização e seus sentidos: o que sabemos, fazemos e queremos. **São Paulo: Editora UNESP**, 2014.

MURPHY, V. A. et al. The influence of learning a second language in primary school on developing first language literacy skills. **Applied Psycholinguistics**,

2015.

- NACIONAIS, P. língua portuguesa. **Brasília: MEC/SEF**, 1997.
- NATION, P. How much input do you need to learn the most frequent 9,000 words? **Reading in a Foreign Language**, 2014.
- OGLE, D. KWL: A teaching model that develops active reading of expository text. **The reading teacher**, 1986.
- ORTEGA, L. Studying writing across EFL contexts: Looking back and moving forward. **Writing in foreign language contexts: Learning**, 2009.
- PÉCORA, A. Problemas de redação na universidade. 1980. 121f. 1980.
- PERL, S. The composing processes of unskilled college writers. **Research in the Teaching of English**, 1979.
- PETITTO, L.; KATERELOS, M.; LEVY, B. Bilingual signed and spoken language acquisition from birth: Implications for the mechanisms underlying early bilingual language acquisition. **Journal of child**, 2001.
- PIKE, K. Etic and emic standpoints for the description of behavior. 1967.
- PORTES, A.; SCHAUFLER, R. Language and the second generation: Bilingualism yesterday and today. **International migration review**, 1994.
- PreK-12 English language proficiency standards. 2006.
- QUINTAS, V.; MEZZOMO, C. Vocabulário expressivo e processamento auditivo em crianças com aquisição de fala desviante. **Pró-Fono Revista de**, 2010.
- RAIMES, A. **Techniques in Teaching Writing**. [s.l: s.n].
- RICHARDS, J.; RODGERS, T. **Approaches and methods in language teaching**. [s.l: s.n].
- RICHARDS, J.; SCHMIDT, R. Longman dictionary of applied linguistics and language teaching. **Harlow, UK: Longman**, 2002.
- ROHMAN, D. Pre-writing the stage of discovery in the writing process. **College composition and communication**, 1965.
- ROSSELL, C.; BAKER, K. The educational effectiveness of bilingual education. **Research in the Teaching of English**, 1996.
- SALAZAR, J. A longitudinal model for interpreting thirty years of bilingual education research. **Bilingual Research Journal**, 1998.
- SAMWAY, K. Formal evaluation of children's writing: An incomplete story. **Language Arts**, 1987.
- SAMWAY, K. "This Is Hard, Isn't It?": Children Evaluating Writing. **Tesol Quarterly**, 1993.

SAMWAY, K. When English language learners write. **Portsmouth, NH: Heinemann**, 2006.

SAMWAY, K.; TAYLOR, D. Inviting Children to Make Connections between Reading and Writing. **TESOL Journal**, 1993.

SANTOS, D. Learning English as a foreign language in Brazilian elementary schools: Textbooks and their lessons about the world and about learning. 1997.

SASAKI, M.; HIROSE, K. Explanatory Variables for EFL Students' Expository Writing. **Language Learning**, 1996.

SAVIGNON, S. Communicative language teaching. **Theory into practice**, 1987.

SCARDAMALIA, M.; BEREITER, C.; GLASER, R. From Conversation to Composition: the Role of Instruction in a Developmental Process. **Advances in Instructional Psychology**, 1982.

SCHMITT, N. Researching vocabulary: A vocabulary research manual. 2010.

SCHOONEN, R. et al. First Language and Second Language Writing: The Role of Linguistic Knowledge, Speed of Processing, and Metacognitive Knowledge. **Language Learning**, 2003.

SELINKER, L. Interlanguage. **Review of Applied Linguistics in Language Teaching**, 1972.

SILVA, M. M. E. A Study of Composing in a First and a Second Language. **Texas Papers in Foreign Language Education**, 1988.

SILVA, T. Second language composition instruction: Developments, issues, and directions in ESL. **Second language writing: Research insights for the**, 1990.

SKEHAN, P. A framework for the implementation of task-based instruction. **Applied linguistics**, 1996.

TARONE, E. A Closer Look at Some Interlanguage Terminology: A Framework for Communication Strategies. Working Papers on Bilingualism, No. 9. 1976.

TARONE, E. Conscious communication strategies in interlanguage: A progress report. **On Tesol**, 1977.

TAYLOR, B. Content and Written Form: A Two-Way Street. **TESOL quarterly**, 1981.

TAYLOR, D. Teaching without testing: Assessing the complexity of children's literacy learning. **English Education**, 1990.

TEALE, W. Toward a theory of how children learn to read and write naturally. **Language Arts**, 1982.

TRIBBLE, C. **Writing**. Oxford: Oxford University Press, 1996.

- TSE, L. "Why don't they learn English?": Separating fact from fallacy in the US language debate. 2001.
- URZUA, C. A children's story. **Integrating perspectives: Children in ESL**, 1986.
- URZUA, C. "You Stopped Too Soon": Second Language Children Composing and Revising. **TESOL quarterly**, 1987.
- VALDÉS, G. Incipient bilingualism and the development of English language writing abilities in the secondary school. : **Adolescents, bilingualism, and ESL** ..., 1999.
- VÁRADI, T. Strategies of target language learner communication: Message-adjustment. **IRAL: International Review of Applied Linguistics in**, 1980.
- WEINREICH, U. 1968. **Languages in contact**, 1953.
- WILLIAMS, J. **Preparing to teach writing: Research, theory, and practice**. [s.l: s.n].
- YOUNG, R. Paradigms and problems: Needed research in rhetorical invention. **Research on composing**, 1978.
- ZAMEL, V. Writing: The process of discovering meaning. **TESOL quarterly**, 1982.

Appendix A. Consent form

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

_____(nome do aluno),
_____(nacionalidade), ____ anos, solteiro(a), estudante,
domiciliado(a) à _____
_____, portador(a) da cédula de
identidade _____, neste ato representado por mim,

(nome do representante legal), _____ (nacionalidade), ____ anos,
_____ (estado civil), _____ (profissão),
domiciliado(a) à _____,
portador(a) da cédula de identidade _____,
_____ (grau de parentesco com o aluno), está sendo convidado a
participar de um estudo denominado **Influência do desenvolvimento da escrita
em inglês na escrita em língua portuguesa**, cujos objetivos e justificativas são
pesquisar o(s) efeito(s) do ensino da habilidade escrita de forma processual em
língua inglesa sobre a redação em língua materna, uma vez que se forem
encontradas evidências de progresso na forma dos alunos participantes
escreverem em português, este resultado poderá possivelmente implicar em uma
revisão das atuais políticas de ensino de língua estrangeira em nosso sistema
educacional.

A sua participação no referido estudo será no sentido de participar das aulas de
redação em inglês durante o período de três meses, e ao longo do mesmo,
produzir textos nas duas línguas.

Fui alertado de que, da pesquisa a se realizar, é possível esperar alguns
benefícios para o meu representado, tais como a melhora na habilidade escrita em
língua inglesa e portuguesa, bem como uma provável melhora nas suas
habilidades de leitura em ambas as línguas.

Estou ciente de que a sua privacidade será respeitada, ou seja, seu nome ou
qualquer outro dado ou elemento que possa, de qualquer forma, o (a) identificar,
será mantido em sigilo.

Os pesquisadores envolvidos com o referido projeto são Cândida Regina Palma, e seu
professor orientador, Prof. Dr. Ron Martinez, afiliados à Universidade Federal do
Paraná, e com eles poderei manter contato pelos telefones 3018-0127 e 9222-2011.

É assegurada a assistência do meu representado durante toda a pesquisa, bem

como me é garantido o livre acesso a todas as informações e esclarecimentos adicionais sobre o estudo e suas consequências, enfim, tudo o que eu queira saber antes, durante e depois da participação de _____ (nome do aluno).

Enfim, tendo sido orientado quanto ao teor de todo o aqui mencionado e compreendido a natureza e o objetivo do estudo, autorizo a participação de _____ (nome do aluno) na referida pesquisa, estando totalmente ciente de que não há nenhum valor econômico, a receber ou a pagar, pela participação.

Curitiba, 06 de julho de 2015.

(Assinatura e RG do representante legal do aluno)

Candida Regina Palma

Ron Martinez

Appendix B. Parent Questionnaire (translated)

Extra-curricular Practices in English

For each of the statements below, mark the option that best reflects your child's reality.

1. (S)he reads in English.

rarely bimonthly monthly bimonthly daily

2. Assinale abaixo as fontes de leitura em inglês utilizadas por ele(a).

livros revistas histórias em quadrinho sites da internet

outro: _____

3. (S)he listens to music in English.

rarely bimonthly monthly weekly daily

4. (S)he plays games in English.

rarely bimonthly monthly weekly daily

5. (S)he watches movies or series in English.

rarely bimonthly monthly weekly daily

6. (S)he travels to English speaking countries.

never rarely 1x every 2 years 1x a year more than 1x a year

7. (S)he has contact with native English speakers.

rarely bimonthly monthly weekly daily

8. Mark below the level of English of child's parent(s) or main caregiver(s).

Name relationship ():
Reads little fairly well well
Writes little fairly well well
Speaks little fairly well well
Understands little fairly well well

Name relationship ():
Reads little fairly well well
Writes little fairly well well
Speaks little fairly well well
Understands little fairly well well

Comments:

Appendix C. Teacher Questionnaire (translated)

Approach to Teaching Writing

For each of the statements below, mark the option that best reflects the reality of this particular class.

1. Students read individually.

- less than 1X a semester 1x a semester bimonthly monthly more than 1X a month

2. Students do shared reading (in which students and teacher read together and discuss the text).

- less than 1X a semester 1x a semester bimonthly monthly more than 1X a month

3. Students write simple texts.

- less than 1X a semester 1x a semester bimonthly monthly more than 1X a month

4. Students have the opportunity to revise and redraft their texts.

- less than 1X a semester 1x a semester bimonthly monthly more than 1X a month

5. Students have conferences with the teacher about their texts.

- less than 1X a semester 1x a semester bimonthly monthly more than 1X a month

6. Students' texts are read by people other than the teacher.

- less than 1X a semester 1x a semester bimonthly monthly more than 1X a month

7. Students take part in reading and writing activities focusing on genre awareness.

- less than 1X a semester 1x a semester bimonthly monthly more than 1X a month

Comments:

Appendix D. English Teacher Interview Transcript

Researcher: Então, uma das coisas que você colocou foi que nas aulas de inglês que eles tem com você no regular, eles fazem leitura individual mais de uma vez por mês. Como é que funciona essa leitura?

L2 Teacher: Sempre as leituras são as leituras que tem no livro didático deles. Então essas leituras, porque sempre tem algum exercício de compreensão ali, necessário fazer a leitura pra que se resolva os exercícios. Nós não temos agora, pelo menos esse ano, não estamos usando nenhum livro paradidático, que poderia ser trabalho de leitura também. Então somente o do livro didático deles mesmo, que sempre há algum exercício de compreensão, alguma leitura que exija compreensão.

Researcher: Tá... e essas leituras são feitas em sala?

L2 Teacher: Sim, sempre.

Researcher: As vezes em casa?

L2 Teacher: Sim, sim, é verdade, as vezes em casa. As vezes eu peço em casa, as vezes eu peço em sala - só que o que eu noto é que: não se é a faixa etária, não sei te dizer o que é que ocorre, mas é... eu sinto que a maioria dos alunos tem muita dificuldade pra compreender. Eu trabalho com sexto e sétimo ano e, ambos eles tem muita dificuldade. Eu não sei se é a falta de empenho, de uma vontade de entender o que acontece ali, mas eu sinto bastante dificuldade mesmo quando eu peço que faça em casa, ou mesmo quando eu peço que faça em sala também.

Researcher: Tá. E leitura compartilhada vocês fazem também?

L2 Teacher: É uma quantidade inexpressiva, digamos assim. A maioria mesmo é...

Researcher: Quanto alunos tem por turma?

L2 Teacher: Bastante, trinta. Em média isso, exatamente. E nas vezes que, por exemplo, até o ano passado que nós tínhamos... trabalhávamos com livro paradidático, eu posso dizer assim, que me parecia que funcionava bem, a impressão que se dá. Agora se de fato funciona, eu não consigo te dizer, porque eles adoram ter esse momento juntos, mas assim, se eles realmente estavam fazendo a leitura, ai já é uma incógnita.

Researcher: Tá, e esses textos simples que você colocou que eles escrevem mais de um mês...

L2 Teacher: São sempre alguma coisa relacionado ao conteúdo ou o que nós estamos trabalhando, o que nós estamos estudando. Por exemplo, 6º ano, o que eles estão estudando agora? eles estão falando de rotina, então você vai escrever um texto a respeito da sua rotina. Então sempre é orientado dentro daquilo que se tá trabalhando no momento.

Researcher: Então geralmente são as atividades que estão propostas pelo livro e não tem muito tempo pra fazer outras coisas?

L2 Teacher: É, não dá.

Researcher: Tá, revisão e reescrita dos textos, como é que funciona isso? Com que frequência você consegue fazer?

L2 Teacher: Eu tento assim, o que ocorre quando eu peço esses textos, os alunos que se propõe a fazer de fato, eles acabam terminando antes, e eu to sempre passando vendo o que que eles fizeram, então sempre haverá os alunos que não vão fazer, ou que demoram muito, ou escrevem apenas uma parte porque a aula precisa continuar eu preciso ir em frente, então assim: os que fazem eu sempre dou esse retorno - "olha, você poderia ter feito assim" - eu faço a correção junto com eles dizendo "ó, aqui você deveria ter feito assim, e o correto seria dessa forma". É um momento individual mesmo, porque senão seria... acho que não seria um benefício se o aluno não tiver um feedback do texto que ele escreveu...

Researcher: você consegue fazer isso com todos os alunos ou só

L2 Teacher: Não, não consigo justamente por causa disso. Eu acredito que, digamos setenta por cento acaba fazendo, mas sempre vai ter aqueles que não farão

Researcher: Bom, então a conferência a gente já falou sobre isso, e você respondeu também que não tem muita chance de outras pessoas lerem e sendo atividades de livro didático não teria nem porque também... e como é que vocês trabalham gêneros textuais? O livro trabalha isso? você trabalha isso?

L2 Teacher: Sim, o livro aborda, inclusive assim, quando eles tem aquela tal de "scanning" e "skinning"... Então ele mostra, assim, então eu mostro pra eles "ó, agora vocês não precisam ler o texto inteiro, então você vai procurar essa informação de forma rápida, então você não precisa ler tudo" "ó, agora não, agora vocês precisam fazer uma leitura detalhada" então normalmente, dependendo do exercício que o texto propõe, a gente vai trabalhar essa diferente abordagem do texto

Researcher: Bom, uma última pergunta que eu não quero tomar todo seu tempo, que eu também dou aula a vida inteira sei que é o tempo corrido... Eu fiz uma pergunta similar na entrevista com eles, que eu perguntei pra eles assim: o que você considera escrever bem? Então eu gostaria de saber de você como professora de inglês deles, o que você considera escrever bem, o que você considera um adulto escrever bem, e o que você considera uma criança na faixa etária deles escrever bem.

L2 Teacher: Escrever bem, eu acho assim... ter o poder, a capacidade de se expressar. Logicamente que sempre haverá algum erro ou outro, digamos assim que, por exemplo, uma preposição que usa de forma incorreta, são coisas, assim, que por exemplo, eles me perguntam "professora, por que que é assim e por que que não é..." eu falo "olha, tem algumas coisas que não tem uma explicação, uma razão, mas que nós vamos... que a gente vai... pelo fato de você usar a língua, você vai acabar adquirindo, e se você fizer uma prova, se você fizer uma lição, não é um problema, é uma coisa que você vai aprender ela... enquanto você estiver estudando você vai fixando isso tudo. Então, o escrever bem é você ser capaz de formular uma frase que

seja compreensível, mas que também lógico seja aceitável, mesmo que não tenha a gramática, a língua padrão tudo coretinho, mas se é possível ele se expressar e conseguir colocar ali no texto o que ele entende... não dá pra esperar perfeição por enquanto, uma pela faixa etária que eles tem agora (dos meus alunos, né, sexto e sétimo ano), e anteriormente eles também não tem, nas séries anteriores, eu não sei se no quinto e no quarto eles fazem isso, eu deveria saber... mas eu não sei se eles fazem... Mas é uma luta!

Portuguese Teacher Interview Transcript

Researcher: Bom dia, professora

L1 Teacher: Bom dia

Researcher: Então, se você puder me explicar um pouquinho melhor as suas respostas, eu agradeço. Então, você colocou que eles fazem leitura individual mais de uma vez por mês. Como é que isso acontece?

L1 Teacher: Semanalmente eles vão à biblioteca, e na biblioteca eles fazem uma leitura... sempre tem um escolhido pra fazer a leitura pro grupo. Os alunos que apresentam dificuldade, eles fazem leitura individual comigo, e na sala de aula, que daí é um outro ambiente, eles também fazem leitura dos textos do próprio material, e não é um único aluno que lê, cada aluno vai lendo um parágrafo pra que todos tenham a oportunidade de fazer a leitura

Researcher: Tá, e essas leituras são especialmente do material didático?

L1 Teacher: ...do material didático, e dos livros que são escolhidos na biblioteca. Então nos gêneros textuais, essa semana nós estamos trabalhando o poema, então essa semana nós estamos fazendo a leitura de poema, a leitura oral... e depois no restante do tempo eles tem a opção deles escolherem o tipo de gênero textual que eles querem ler

Researcher: Bom, leitura compartilhada, você já me falou que eles fazem as leituras em grupo. Eles normalmente discutem o texto?

L1 Teacher: Sim, principalmente as ideias centrais, porque tem alguns alunos que não conseguem entender o texto, eles só decodificam ou ouvem o texto, mas se você perguntar pra eles, eles não sabem as vezes nem comentar com você sobre o que é o texto, que é a leitura bem codificada, só as palavras... eles não percebem, ouvindo, eles não percebem o texto como um todo, eles lembram assim um personagem, a ação que ocorreu, mas a ideia em si muitos deles não percebem

Researcher: Bom, eles escrevem textos simples mais de uma vez por mês

L1 Teacher: Sim, são três textos bimestralmente, são dois num mês e dois no outro, com as reescritas. Então, toda a semana eles fazem uma produção de texto. Essa semana eles fizeram um rascunho, na quinta-feira que vem, vamos supor, eles vão

escrever o texto, na outra semana tem uma outra proposta, e assim por diante. Daí no todo dão seis produções.

Researcher: Tá. Essas reescritas quando eles vão fazer, quais são as instruções que eles recebem, digamos assim... que eles te entregam esse primeiro rascunho...

L1 Teacher: O rascunho, eles ficam com o professor. Você vem, traz aqui, apresenta seu texto, e daí nós já vamos marcando primeiro a parte mais grosseira. Então qual que era a proposta? Era pra escrever uma carta, mas tem uma proposta lá no quadro, que tinha que ter data, vocativo, no primeiro parágrafo o que que vai, no segundo, e assim... aí ele não fez o comando, então eu já vou assinalando "olha, não tem data, não tem vocativo, não tem despedida, a ideia não era essa" então daí ele já vai e refaz... quando ele traz o texto já refeito, aí nós vamos pontuando as frases que não estão... que estão truncadas, e daí tem uma outra correção que não é feita por mim, a correção final do texto é feita por uma outra pessoa, e essa pessoa vai tornar a analisar o texto. A escola trabalha assim com a produção... talvez na escola, assim, o trabalho que... eu já trabalhei em outras escolas e acho que, assim, o melhor trabalho de produção, de escrita é do [name of school]. Eles trabalham muito bem a produção, a produção é algo bastante sério e é bem cobrado, não é, assim, qualquer coisa não, existe uma estrutura pra isso, é muito bem cobrado. Eles tem a oportunidade de revisar, de reescrever textos, é claro que você não atinge 100% dos alunos, mas mesmo os alunos que chegam da inclusão que chegam escrevendo três quatro linhas, eles saem escrevendo até quinze linhas. E no sextos e sétimos anos, nós trabalhamos com gêneros textuais mais simples... narrativa, relato pessoal, carta, bilhetes... A partir do oitavo que eles passam a ter textos argumentativos, que são as cartas argumentativas, a dissertativa, textos dissertativos, mas essa base da narração tem que sair no sétimo ano... porque termina a alfabetização eles tem que sair dominando essa parte de narração

Researcher: Bom, conferência com o professor sobre seus textos...

L1 Teacher: Tem. Tem no rascunho, depois na versão que ele vai passar a limpo, e daí quando a corretora devolve eles tem a devolutiva ainda

Researcher: Com essa corretora?

L1 Teacher: Não, comigo. Eu vou pegar o texto dela e ver se ela não deixou passar nada, porque corrigem muitos textos, corrigem as vezes mil textos, é claro que as vezes acaba escapando... e daí o aluno ele recebe uma nota de zero a dez, e o aluno então vem, entrega na mostragem, e daí ele tem direito de questionar o que foi desconsiderado, porque que está marcado aqui...

Researcher: e normalmente eles questionam?

L1 Teacher: Bastante, bastante, porque eles tem uma nota, e na verdade é movido a nota, né? ...e a oficina de linguagens na escola, ela é uma matéria, uma disciplina... então, você tem três textos, se você não atingiu sessenta no mínimo em cada um, você está automaticamente pra recuperação... e eles questionam por isso, além de alguns que adoram escrever, mas... uma boa maioria, porque a gente tem que ser honesta, é mais pela nota, porque eles querem atingir... mas eu vejo hoje até pela

família, que a escola trabalha com pessoas mais esclarecidas, as famílias devem mostrar a importância de saber escrever um texto, reproduzir... então, acho que essa necessidade, que os pais veem que tem dificuldade... eles acabam mostrando pros filhos... agora tem uns que escrevem muito bem, melhor do que muito adulto... mas é a habilidade, é aluno que fala bem, lê e principalmente o aluno que tem habilidade na escrita, alunos que tem uma habilidade muito grande, nós temos uma menina que veio do nordeste que olha... tenho que tirar o chapéu pra ela. Se colocar os textos dela perto de um de aluno do ensino médio, como diz o professor do ensino médio, deixa os alunos pra trás

Researcher: Bom, então, os textos dos alunos são lidos por outros leitores além de você?

L1 Teacher: Não, o que eu faço é trocar, você lê o meu texto e eu leio o teu, só que nem todos os textos eu forço. Eu deixo livre porque as vezes você aponta o erro do outro... Nossa, eu não entendi nada, esse texto tá uma porcaria... e isso desestimula porque eles não tem essa maturidade.

Researcher: é eu tentei trabalhar isso com eles...

L1 Teacher: eles não tem... e você ainda pegou uma turma difícil que tem a Maria Vitória, tem o Nereu que é mais fraco mais tímido, e a Maria Vitória é mais de rompante, a Melissa

Researcher: a Melissa que trabalha bem sozinha mas junto com a Beatriz e a Maria Vitória...

L1 Teacher: Não dá, a gente conhece.... e não sei se você trabalhou com o Matheus

Researcher: sim

L1 Teacher: Ele não sabe nada, então com ele é mais difícil né

Researcher: é... eu consegui um texto dele só... com muita dificuldade, demorou umas três aulas

L1 Teacher: É, porque não tem habilidade, nem de leitura nem de escrita

Researcher: ...e nem em português

L1 Teacher: Não, não... não tem habilidade nenhuma, não tem

Researcher: Bom, eles participam de atividades de leitura e escrita que promove a conscientização dos mesmos sobre diferentes gêneros...

L1 Teacher: Sim, eles tem que perceber, se estão escrevendo um carta eles tem que ter uma estrutura, se agora vamos fazer uma descrição, existe uma estrutura de descrição, não pode ser qualquer texto, então se é poema tem que ter toda a estrutura de um poema... tanto é que nós não trabalhamos com poemas, trabalhamos com haicais, mas não trabalhamos com poemas porque os poemas são mais difíceis né.... nós já até trabalhamos com rimas, mas não assim com um poema, com a estrutura do poema nós não trabalhamos

Researcher: Bom, deixa eu te perguntar uma coisa, é uma pergunta que eu fiz pra crianças na entrevista com eles, então deixa eu te fazer a mesma pergunta... o que que você consideraria escrever bem?

L1 Teacher: escrever bem é conseguir transmitir um tema, e que o leitor entenda, não precisa necessariamente saber a parte de estrutura gramatical, mas que ele realmente consiga transmitir aquela ideia que ele se propôs, então eu quero escrever sobre a coleta de lixo, mas que no meu texto eu entenda que eu preciso reciclar, reutilizar, destinar o lixo nos lugares corretos, e a parte estrutural assim é corrigida, qualquer um poder aprender, mas a ideia - a essência - é que é o problema, as vezes você escreve a parte estrutural correta, não tem erros de português, não tem nada, mas a tua ideia não conseguiu transmitir nada, por isso que poucos alunos escrevem bem, porque eles sabem, você vai lá e diz assim “primeiro parágrafo, segundo parágrafo”, e eles vão escrevendo, mas se você olhar o todo do texto ficou pobre, ele não teve erros, ele escreveu corretamente, ele fez a estrutura, mas o conteúdo assim realmente não

Researcher: quando eu fiz essa pergunta pra eles, todos - todos - me responderam que seria escrever com uma ortografia legível, com uma letra legível, ortografia correta, pontuação... enfim, a que você atribuiria essa resposta deles?

L1 Teacher: É porque..., eu vou falar pelas minhas séries. Nas séries iniciais essa parte da estética do texto ela é bastante cobrada, porque ele tem que ter essa... ele vai fazer essa estética, e ele tem que aliar essa ao conteúdo, e o que que ele vê? Ele apenas vê estética, porque a estética é mais fácil de aprender... e a essência, o conteúdo do texto é mais difícil porque nem todos tem habilidade... eu até digo pra eles, alunos que eu vejo que... eu não tinha pensado em escrever daquela forma, e ele escreve bem melhor do que eu pensei, porque você monta um texto vivo com eles, eu monto um texto oralmente pra eles observarem que não é um texto difícil de montar, que num instante você pega e monta... ai eu digo pra eles “olha, o seu texto ficou mil vezes melhor do que o meu”... a qualidade dele é outra.... e eles fazem muito por modelo, sabe? os sextos e sétimos anos. Como eu faço o texto vivo, as vezes eles reproduzem a minha ideia acrescentando um ou outro... uma outra ideia... porque eles tem muita dificuldade ainda

Appendix E. Student pre-intervention questionnaire (translated)

Your writer profile

1. Would you say you can write well in Portuguese?

yes no

2. Would you say you can write well in English?

yes no

3. Do you like writing?

yes no

4. Which of the texts below do you usually write when you're not in school?

It doesn't matter if you write in Portuguese or English, mark all that apply.

Twitter posts

Facebook posts

Instagram posts

messages on Facebook messenger

messages on Whatsapp

SMS (cell phone) messages

e-mails

lists (to do, shopping, etc)

other(s): _____

5. What's the difference between the texts you marked in question 4 and the ones you write in school?

Appendix F. Student pre-intervention interview script

PARTICIPANT 1

Reseacher: Então, Participant 1... você colocou aqui que escreve bem em português mas não em inglês. Antes de você me explicar essa diferença aqui eu queria que você me dissesse o que que você entende como escrever bem?

Participant 1: Acho que é você sabe escrever bem a língua, saber as palavras, a gramática, os acentos, assim... tudo na língua, pra mim conseguir entender, né, a língua... quando alguém fala...

Reseacher: Conseguir entender no sentido de... de uma ortografia que as pessoas consigam...

Participant 1: É, e quando a pessoa fala, né, você precisa entender pra saber a língua.

Reseacher: Mas por causa das palavras que usa no caso do texto escrito ou por causa da letra mesmo?

Participant 1: Não, por causa das palavras

Reseacher: Por causa das palavras? Hum, tá, tá. O que é... então, basicamente ortografia, concordância, essas coisas mais gramaticais, a escolha das palavras, né? Tá, e por que que você acha que escreve bem em português e não em inglês?

Participant 1: É porque, tipo, eu também já tenho ensino de português desde pequenininha, né, dai você já aprende, mas o inglês eu comecei esse ano, tanto o bilíngue daí eu...

Reseacher: Tá, mas porque você não tem mais proficiência na língua ainda, né? Não porque você não escreva bem em inglês, é isso? Ok. Tá. Então você não usa Twitter, não usa Facebook, não usa Instagram... tá, nem Facebook Messenger, nem mensagem do celular?

Participant 1: Não, só tenho o whatsapp.

Reseacher; Só o Whatsapp, nem e-mail, nem lista e nem outro? Tá, só o Whatsapp. E com quem você se comunica pelo Whatsapp?

Participant 1: Ah, amigos e família.

Reseacher: Amigos e família, tá. Então a diferença entre o que você escreve no Whatsapp e nos textos que você escreve na escola você colocou aqui que no Whatsapp você tá se comunicando com a pessoa, e na escola você tá só produzindo o texto. Então você acha que os textos que você escreve na escola, através deles você não tá se comunicando com ninguém, é isso?

Participant 1: É, eu não to comunicando com ninguém, não é que nem no Whatsapp que eu tô, tipo, tendo uma conversa com a outra pessoa.

Reseacher: Uhum...Tá. Você consegue pensar em alguma outra diferença entre esses tipos de texto e os da escola?

Participant 1: Que o de mensagem, assim, é mais informal, e o da escola é mais formal

Reseacher: Uhum... então eles são mais curtos, usam outro tipo de linguagem

Participant 1: É... no Whatsapp você usa uma linguagem mais informal, né, pra pessoa que você tá conversando, assim, pra conversar com ela. Já na escola você tá produzindo um texto pra alguma tarefa...

Reseacher: Uhum, tá. E por que você acha que o texto, os textos da escola tem que ser formais?

Participant 1: É porque você tá fazendo uma tarefa ali e tá aprendendo a produzir um texto.

Reseacher: Um texto mais elaborado. Tá legal, thank you very much.

PARTICIPANT 2

Reseacher: Então, Participant 2, você colocou aqui que você escreve mais ou menos bem em português, né? E depois você colocou que escreve bem em inglês e agora você quer mudar pra não... tudo bem, vamos esquecer o inglês por enquanto, tá? O que você acha que é escrever bem?

Participant 2: É, sobre escrever as palavras...

Reseacher: Escrever as palavras?

Participant 2: Escrever as palavras certas e...

Reseacher: O que é escrever as palavras certas? A ortografia certa?

Participant 2: A ortografia...

Reseacher: A acentuação...?

Participant 2: Acentuação também, e... e escrever as palavras certas mesmo, só assim que nem qualquer palavra você pode escrever ela errado, e daí eu acho que escrever bem é escrever ela certinho

Reseacher: Aham, e como é que você distingue, assim... tem dois textos aqui que você vai ler, aí um você fala "nossa, esse texto tá muito bem escrito" e o outro você fala "nossa, esse texto tá um lixo"... por que você acharia que um tá bem escrito e o outro tá um lixo? Fora isso que você me falou de escrever as palavras direitinho...

Participant 2: É... a letra, também os espaços entre uma palavra e outra, e... eu acho que também se eu escrevi alguma coisa que não meio noção do que escrevi...

Reseacher: Uhn, então daí no caso de... se você não sabe sobre o assunto que você tá escrevendo, é isso? Daí você só escreve um monte de coisa nada a ver?

Participant 2: Uhn, não, as vezes, ...não

Reseacher: Não? Mas isso é importante? É?

Participant 2: Eu acho

Reseacher: Tá, e você colocou aqui que você escreve em tudo menos no Twitter, né?
Tá, o que que você troca por e-mail com as pessoas?

Participant 2: Troco... eu só, eu pergunto se tá tudo bem, como a minha avó que foi pros EUA faz uma semana mais ou menos, daí eu converso com ela por lá que ela também tem um computador e um iPad, daí eu mando e-mails pra ela e ela me responde com e-mails, "Tá tudo bem ai?" "Como é que tá?"... meu tio também mora lá daí pergunta sobre ele, que nem ontem no dia dos pais a gente mandou um pra ele, pra minha avó e pro meu vô

Reseacher: Ah, que legal. Você faz listas do que?

Participant 2: Eu faço lista de coisa que eu preciso fazer como... quando tem prova, quando tem lição de casa, eu escrevo num calendário e depois eu vejo e daí...

Reseacher: Assim você se organiza e não se perde... legal, legal! Eu também faço lista... e nos outros aqui você colocou...

Participant 2: iMessenger, eu só não sabia escrever direito

Reseacher: Não, tudo bem que é basicamente a mesma coisa dos outros, né? Você se comunica com seus amigos

Participant 2: Só que... só por coisas da Apple, que o iMessenger é um aplicativo que a Apple tem pra conversar com os outros, é tipo um Whatsapp só que pro iPad...

Reseacher: Pro iPhone, tá... você colocou aqui que a diferença entre esses textos aqui e os da escola é que nesses fora da escola você usa o meio eletrônico, né? E no da escola não, que na escola você escreve a mão, tá, escreve no caderno, escreve no livro, né? Mas quais outras diferenças você acha que tem entre esses tipos de escrita e os da escola?

Participant 2: É... que o da escola também a gente pode fazer uns grupos, mais ou menos, também a gente pega pares juntos, trios... daí escreve algumas coisas, pode escrever algumas coisas, porque em algumas aulas que a professora pede pra gente fazer um texto

Reseacher: Uhum, mais alguma diferença?

Participant 2: Eu também acho... eu acho mais divertido escrever com lápis do que ficar encostando na tela

Reseacher: Você acha mais divertido escrever com lápis? É mesmo?

Participant 2: Sim, é mais cansativo, mas é legal eu acho

Reseacher: Ahn, eu gosto de escrever a mão também, apesar da minha letra não ser muito bonita...

Participant 2: A minha também

Reseacher: Tá, e você gosta de escrever na escola?

Participant 2: Eu gosto

Reseacher: Então, tá. Thank you very much.

PARTICIPANT 3

Reseacher: Participant 3, você marcou aqui que você acha que escreve bem tanto em português quanto em inglês. O que você considera escrever bem?

Participant 3: É ter uma letra boa, saber quando usar uma acentuação, quando colocar uma pontuação, como... como... como... saber bem quando usar um ponto... eh... o tamanho de cada palavra pra conseguir caber tudo na linha pra dar tudo certo em um texto...

Reseacher: Certo. Ok. Ahn, bom... aqui você colocou whatsapp, e-mails, listas... você gosta de fazer listas? Que tipo de listas?

Participant 3: Quando eu to com a minha tia nas férias, a gente faz algumas listas do que fazer, quando fazer... tipo ir na praia, já que ela mora perto da praia, a gente faz uma lista quando ir na praia, quando ir no shopping... uhn... algumas coisas assim...

Reseacher: E você acha que fazer listas te ajuda a se organizar ou...

Participant 3: Sim

Reseacher: Ou a fazer escolhas e decisões?

Participant 3: Sim

Reseacher: Legal! Você não tem Twitter, não? Facebook, não? tem Instagram?

Participant 3: Não

Reseacher: Não? Por que você não quer ou por que os seus pais não deixam?

Participant 3: Eh... eh... os meus pais deixam, só que eles não gostam muito... Eu também não gosto muito, mas eu...

Reseacher: Por que?

Participant 3: Até poderia, eu não gosto... eu acho até bom, porque as vezes você não tem como falar com algum amigo, e você pode usar isso, só que tem muita sacanagem as vezes, né? Em rede social...

Reseacher: É verdade, tem mesmo, mas você usa o whatsapp e e-mails além das listas, né? Pra que... com quem você se comunica por whatsapp?

Participant 3: Uhn... ah, com a minha mãe e com meu pai, e as vezes com os meus amigos pra falar sobre alguma coisa importante...

Reseacher: Uhum... tá, e por email? Que tipo de email você troca com as pessoas?

Participant 3: Eu mando alguma coisa pra imprimir, ou pra uma professora, ou as vezes alguma pesquisa pra um amigo pra ele conseguir fazer também, e geralmente é só essas coisas de escola que eu uso email...

Reseacher: É? Pra mandar piadinha ou algum texto interessante não?

Participant 3: Não, só pra pesquisas.

Reseacher: Ok. Bom, aqui nessa pergunta em que você tem que comparar esses tipos de textos com os textos que você escreve na escola, você colocou que esses basicamente das mídias sociais são meios de escrita digitais... correto... que você usa em celulares, computadores, e na escola você escreve manualmente nos livros e cadernos. Tudo bem. Fora isso você acha que tem alguma outra diferença entre esses tipos de texto e os da escola?

Participant 3: Uhn... que geralmente quando tá conversando em uma rede social escreve de um jeito diferente, assim... inventa alguma coisa que pareça com a palavra, e quando é na escola você escreve tudo certo, assim...

Reseacher: Uhum... você quer dizer assim, escrever o “então” com E-N-T-A-U-M e na escola o “então” com Ā-O, é isso?

Participant 3: É

Reseacher: Uhum... que mais? Então a linguagem é diferente?

Participant 3: Uhum

Reseacher: Por que você acha que elas são diferentes?

Participant 3: Tipo, o que a palavra significa é o mesmo, só que o jeito que a pessoa escreve é diferente

Reseacher: Então por que as pessoas escrevem diferente nesses dois contextos?

Participant 3: Uhn... porque tipo, na escola é... é... uhn... eu não sei explicar direito, assim, como se fosse um texto certo, assim, e quando ta junto com amigo, coisa assim, daí se sente mais a vontade e escreve de um jeito diferente que não precise ser tão certo...

Reseacher: Tão formal, né? Ok, thank you very much!

PARTICIPANT 4

Reseacher: Então, Participant 4, você escreveu aqui que você acha que você escreve bem em português e em inglês, mas eu queria que você me explicasse o que você acha que é escrever bem?

Participant 4: Acho que é tipo você saber a orto... escrever bem, tipo, você ver a ortografia e tal... e tipo também você entender o que você tá escrevendo, eu acho que é isso escrever bem...

Reseacher: Entender o que você tá escrevendo em que sentido? Você entender ou quem lê entender?

Participant 4: Os dois, quem lê entender e o que você tá escrevendo entender, porque assim se você escrever e outra pessoa nem você entender, você não tá sabendo escrever...

Reseacher: Mas o que seria você não entender o que você escreve?

Participant 4: É por exemplo, colocar um... uma palavra lá e você não sabe o que significa ela

Reseacher: Ah, porque a tua letra é ilegível, é isso?

Participant 4: Minha letra é legível, eu acho, legível

Reseacher: Não, mas você quer dizer, assim, você escrever de um jeito... a tua letra de um jeito que você mesma não consegue entender depois?

Participant 4: Sim, isso daí eu acho que não é muito legal

Reseacher: Tá, entendi. Mais alguma coisa?

Participant 4: Não, só isso.

Reseacher: Uhn, tá bom. Você colocou aqui que você usa Twitter, Instagram, Whatsapp, mensagem de texto, e-mails, listas não?

Participant 4: Listas sim

Reseacher: Aham.. tá e.. o Snapchat, tá. Que tipo de listas você faz?

Participant 4: Quando a minha mãe pede, por exemplo, pra gente ir no mercado, eu faço a lista pra ela

Reseacher: Você, na tua experiência de fazer lista, você acha que isso ajuda?

Participant 4: Eu acho que isso ajuda sim

Reseacher: A você se organizar na hora de fazer as compras?

Participant 4: ajuda bastante

Reseacher: Ok. E-mails, o que que você troca por e-mails?

Participant 4: Eh... quando eu faço um trabalho e preciso que minha mãe imprima, por exemplo, eu mando pra ela por e-mail e ela imprime no escritório

Reseacher: Uhum. Mais alguma coisa ou é só pra isso que você usa?

Participant 4: Só pra isso que eu uso

Reseacher: Tá, então vamo vê... então você diz que a diferença dos textos aqui da pergunta 4 e os textos da escola é que... no... nesses de mídia social, praticamente, né? ...eles são conversas, e os da escola são textos como fábulas, etc. Então... o que você quer dizer com isso é que nesses textos que você assinalou aqui na quatro você escreve como você fala?

Participant 4: Eu não escrevo como eu falo, eu escrevo diferente, tipo... quando... quando eu vou escrever, por exemplo, "casa", que eu to com preguiça de escrever C-A-S-A eu coloco um K-S-A, tipo, eu escrevo diferente quando é pra conversa assim, mas quando é pra texto, eu escrevo, tipo, normal

Reseacher: Uhum... e porque que você acha que nesses meios aqui dá pra escrever assim e na escola não?

Participant 4: Porque na escola você precisa escrever certinho sempre, assim, pro texto ficar bom e tal, pras pessoas poderem entender, porque não é só você que vai ler e que vai entender aquilo, mas em conversa se você escrever aquilo seus amigos vão entender, sabe? Eu acho que...

Reseacher: Mas se você estivesse falando comigo no whatsapp, por exemplo, você escreveria dessa forma ou você escreveria direitinho?

Participant 4: Eu ia escrever direito, porque eu não ia saber se você sabe, tipo, falar desse jeito, assim, sabe? ...só com meus amigos

Reseacher: Ahn, então quando você escreve você tá pensando se a pessoa vai entender você?

Participant 4: Aham

Reseacher: Ahn, isso é legal. Isso é bem importante pra quem escreve, bem bem importante. Tá, então fora esse tipo de diferença que você colocou aqui, tem alguma outra diferença entre esses textos e os textos da escola? Fora que você... na escola escreve direitinho ?

Participant 4: Vitória: Eu acho que não, porque...sei lá... acho que não.

Reseacher: Ok, tem mais alguma coisa que você queira acrescentar? Alright. Thank you very much.

PARTICIPANT 5

Reseacher: So, Participant 5. Você, você colocou aqui que você acha que escreve bem em português e em inglês. O que você considera escrever bem?

Participant 5: É... eu acho que tem que falar bem em inglês e em português também

Reseacher: Falar e escrever? Você colocou aqui que você escreve...

Participant 5: Escrever em português é, vamo dizer, é arrumar essas palavras que eu não gosto de escrever. E em inglês, mais ou menos... (incompreensível)

Reseacher: Então você acha que escrever bem é não errar as palavras? Você diz o a escolha das palavras ou a ortografia?

Participant 5: Ortografia

Reseacher: Que mais que você acha que é escrever bem?

Participant 5: Uhn... não sei

Reseacher: Não? Se você lê um livro, um artigo no jornal, numa revista ou um blog... como é que você pensa "ah, essa pessoa escreve bem" ou "essa pessoa não escreve bem", o que você leva em consideração?

Participant 5: Eh... as palavras, por exemplo, os termos que ela usa pra... falar sobre aquela...

Reseacher: aquela coisa, né? Ok, tá! Você colocou aqui também que você usa o whatsapp, você ... manda e recebe e-mails... legal, e nenhum outro? não? Ok, então a diferença que você colocou aqui... você não usa facebook???

Participant 5: não uso facebook...

Reseacher: Ah, ok. Nem twitter?

Participant 5: não

Reseacher: instagram? Ok, bom... então, você colocou aqui que esses textos que você marcou aqui, que são na verdade... email e whatsapp, que você escreve pros seus amigos, né, enquanto que os textos da escola você só escreve porque valem nota, então eles são chatos... então, na verdade...

Participant 5: Mas é muito chato, porque daí você não tá... por exemplo, vendo uma ideia pra você conversar, ou... sobre algo mais interessante, só sobre algo que você tem que fazer, entendeu? Porque eles pediram e você tem que fazer!

Reseacher: Então você acha que os assuntos são chatos?

Participant 5: uhuh

Reseacher: Ou o tipo de texto é chato, ou os dois?

Participant 5: Eu acho que... são os dois mesmo

Reseacher: Os dois. E quando você escreve pros seus amigos você escolhe sobre o que vocês querem conversar, é isso?

Participant 5: sim, uhuh

Reseacher: Uhn, tá. E o tipo de texto? Quais as diferenças entre os tipos de texto?

Participant 5: Você pode... conversar com seus amigos, você pode colocar...

((áudio cortado))

PARTICIPANT 6

Reseacher: Ok, Participant 6. Você escreveu aqui que você escreve bem em português e que você escreve bem em inglês. Ótimo. Agora eu queria que você me explicasse, o que que você acha que é escrever bem?

Participant 6: Ah, acentuação gráfica, ortografia, letra bonita

Reseacher: Mais alguma coisa?

Participant 6: Ah, eu sempre tomo cuidado pra não errar... que a tarde tudo vale ponto

Reseacher: Ah, então você faz isso só porque vale ponto?

Participant 6: Ah, não, mas no geral também é bom

Reseacher: Quando você tá escrevendo alguma coisa que não é pra escola, por exemplo, você presta atenção nessas coisas também?

Participant 6: Sim

Reseacher: Sim? Tá legal. Tá. Daí você marcou aqui que você usa Facebook, Messenger, Whatsapp, mensagem de texto... ah, não, mensagem de texto não

Participant 6: Não

Reseacher: E-mails e... vídeos?

Participant 6: Eu vejo vídeos e também gosto de gravar vídeos. Eu adoro câmera fotográfica!

Reseacher: Ahn, e como é que você faz com esses vídeos? Que tipo de texto você usa nesses vídeos?

Participant 6: Texto???

Reseacher: É, porque a pergunta era sobre texto, né?

Participant 6: Ah, tipo um vídeo informativo, e eu posto no YouTube, tipo... daí eu coloco...

Reseacher: Legenda?

Participant 6: É, legenda tudo

Reseacher: Ah, que legal! E sobre o que que você fala nesses vídeos?

Participant 6: Ah, curiosidade, tipo a maldição do faraó, inteligência artificial, um monte de coisas...

Reseacher: Ah, vou procurar seus vídeos no YouTube. Legal! Tá bom. Aqui na pergunta cinco você me disse que na escola você tem que prestar atenção nos acentos como você acabou de me explicar, né? ...e que no celular você usa o auto corretor. Tá.

Participant 6: Ah, eu até sei como tirar o auto corretor daí... as vezes o auto corretor só atrapalha as vezes, porque, tipo, você escreve uma coisa e aparece outra...

Reseacher: Ah, é verdade, isso acontece comigo também. As vezes você escreve um monte de asneira por causa do auto corretor, né? Mas você acha que tem alguma outra diferença entre esses tipos de texto aqui e os textos que você faz aqui? Quais são?

Participant 6: Sim, esses daí eu escrevo, esses daqui eu nem presto atenção por causa do auto corretor, escrevo de... ahn... escrevo umas gírias, tipo...você vira VC, essas coisas... que acaba facilitando na hora de escrever

Reseacher: Tá, e você tem os iconezinhos, né?

Participant 6: Eu não gosto de usar aquilo

Reseacher: Não? Porque?

Participant 6: Não gosto, só gosto de escrever

Reseacher: Tá legal. E que tipo de linguagem, ou por exemplo, quando você tá na escola, os textos que você escreve na escola, você pensa em quem que vai ler?

Participant 6: Penso

Reseacher: É? E você muda o tipo de... o tipo de palavras que você usa, ou o formato do texto, você muda pensando em quem vai ler?

Participant 6: Ah... eu também... eu tava querendo já... eu também vou fazer um livro, eu já comecei um tempo atrás

Reseacher: Que legal! Sobre o que que é seu livro?

Participant 6: É... uhn... eu ainda tô pensando direito, mas eu ainda tô meio indeciso.

Reseacher: Que legal! Eu escrevo livros

Participant 6: Legal!

Reseacher: Escrevo livro didáticos de inglês pra escola e escrevo livros infantis

Participant 6: Eu vou ser juiz, mas vou querer ter vários hobbies.

Reseacher: Legal, muito legal! Então... fora isso que a gente conversou, tem alguma outra diferença que você vê entre esses textos aqui e os textos da escola?

Participant 6: Sim, é que o daqui dá pra colocar imagens, você compartilha várias coisas engraçadas, e... mas eu odeio redes sociais! Eu só uso esse Messenger pra conversar com os meus amigos... ahn... meus amigos que não tem whatsapp. E whatsapp eu nunca uso, mas eu tenho pra conversar com meu pai e minha mãe e tal...

Reseacher: Uhn... então você só usa com eles? E por que que você odeia as redes sociais?

Participant 6: Ah, é porque todo mundo fica tirando selfie de biquinho e eu acho isso daí ridículo, não serve pra nada, ao invés de fazer outra coisa fica ali, postando foto de...

Reseacher: Não, e ao invés de usar pra coisa importante, né? Fica usando pra besteira, eu também acho... Então tá, thank you very much! Deixa eu pausar aqui a nossa gravaçāozinha.

PARTICIPANT 7

Reseacher: So, Participant 7. Você escreveu aqui que você acha que você escreve bem tanto em português quanto em inglês.

Participant 7: Certo

Reseacher: O que eu queria que você me explicasse um pouquinho é o que você acha que é escrever bem

Participant 7: Escrever bem eu quero dizer que tem uma gramática boa, que coloca os acentos em... nas certas palavras, nos lugares certos, sabe a...separar a palavra... assim, mas considerando aqui que não, eu fui mais pro sim porque eu escrevo mais bem do que mal

Reseacher: Uhum... Tá, então tem alguma outra coisa sobre a escrita de textos que você acha que é uma característica importante em escrever bem? Fora assim, gramática, ortografia e essas regras da escrita?

Participant 7: Sim, é prestar atenção no enunciado

Reseacher: Você tá me dizendo... ah, tá. Então daí você tá falando mais dos textos da escola...

Participant 7: Os textos da escola, sim.

Reseacher: Tá, e esses que são fora da escola?

Participant 7: Tipo questionários assim...?

Reseacher: Que por exemplo, você escreve e-mails, né?

Participant 7: Ah, coisa importante, sim, quando é importante

Reseacher: Então quando você recebe um email de alguma pessoa, qual que você... o que que você acha que é um bom texto de email e o que não é um bom texto de email? Por exemplo...

Participant 7: Bom, pega lá que o cara fala “oi”... aquele lá porque ele manda o email só pra dizer que o cara tá vivo... ah, tipo, bom, bom, bom seria aquele lá que ele pergunta se tá tudo bem, se ele mesmo se importa, ele tá... perguntando.

Reseacher: Ok, ok, então ele quer saber de você, né? É isso?

Participant 7: Nesse caso, sim

Reseacher: Tá interagindo com você, ok. Você colocou aqui que você não usa Twitter, nem Facebook, nem Instagram, nem whatsapp, nem mensagem de celular?

Participant 7: Opa! O whatsapp eu uso, não coloquei?

Reseacher: Não

Participant 7: Esqueci o whatsapp, eu só uso pra me comunicar

Reseacher: Tá, só pra se comunicar com quem?

Participant 7: Com minha mãe, assim caso aconteça alguma coisa... porque as vezes eu vou sair da escola, vai que eu esqueço o meu... negócio, eu tenho que usar o iPad pra falar com ela

Reseacher: Ok

Participant 7: É só coisa importante

Reseacher: Então Twitter, Facebook, Instagram, não?

Participant 7: Não, minha mãe não me deixa nenhuma delas.

Reseacher: Ah... mas você também não se interessa?

Participant 7: Não muito

Reseacher: Ok, e nenhum outro tipo de texto? Fora email e whatsapp?

Participant 7: Assim, digital assim que eu faço fora da escola, que eu me lembre não

Reseacher: Não, não precisa ser só digital, tem o que lista nas opções...

Participant 7: Não

Reseacher: Você não faz nenhum tipo de escrita em casa, sei lá, de repente você gosta de escrever música, ou gosta de escrever poesia, ou sei lá...

Participant 7: Acho que não, que eu me lembre não

Reseacher: Não? Não deixa mensagem na geladeira..?

Participant 7: Não

Reseacher: Não? Ok. Bom, aqui você colocou que a escrita em sala de aula é um trabalho braçal, né, que você pratica a escrita a mão, então braçal você quis dizer que é porque é manual, manuscrito...

Participant 7: Sim

Reseacher: Tá... e não é forma digitalizada... você não consegue ver alguma outra diferença entre os textos fora da escola e os textos escritos na escola? Ou... por exemplo, os que você marcou, pelo menos, whatsapp e email?

Participant 7: O email, assim, e o whatsapp, assim, não é coisa assim mais importante como na escola, que vale ponto, e tem alguma... eh... digamos assim, alguma coisa que tem que se basear pra escrever

Reseacher: Uhum

Participant 7: Então não é tão importante

Reseacher: Então você acha que o texto importante é aquele que vale nota?

Participant 7: não, não só isso, mas aquele texto lá que... que você, eh... que você se enturma mais, que é mais, eh... digamos assim, importante... não como eu disse ali que não tem nada a ver, sempre um texto aquele importante é aquele mais longo, que contém mais conteúdo

Reseacher: Ah, mais conteúdo

Participant 7: Aquele lá que...

Reseacher: Quais tipos de texto que você escreve na escola que você acha que são bem importantes?

Participant 7: Produção de texto e os textos da... que a professora pede pra escrever pra... avaliar a nossa gramática

Reseacher: E por que que eles são importantes? Por que que você acha isso?

Participant 7: Pra treinar no futuro... no futuro se for trabalhar fazer currículo ou algo do tipo, eles vão... eles vão ver se você é bom nisso ou não tão bom

Reseacher: Se você sabe escrever bem pra quando você for um profissional?

Participant 7: uhum

Reseacher: Ok, thank you very much.

Appendix G. Student pre-intervention interview coding

CATEGORY	SUB-CATEGORY	QUOTE
TECHNOLOGY	USE OF AUTOCORRECT	<p>Participant 6: <i>Uh, I even know how to disable the autocorrect, sometimes the autocorrect gets in the way sometimes, because, like, you type one word and a different one comes up...</i></p> <p>“Ah, eu até sei como tirar o auto corretor daí, às vezes o auto corretor só atrapalha as vezes, porque, tipo, você escreve uma coisa e aparece outra...”</p>
	USE OF MULTIMEDIA	<p>Participant 6: <i>Yes, it's that in this one [out of school writing] you can use images, you can share lots of funny things. / I also like to record videos. I love photo cameras!</i></p> <p>“Sim, é que o daqui [fora da escola] dá pra colocar imagens, você compartilha várias coisas engraçadas...” “... e também gosto de gravar vídeos. Eu adoro câmera fotográfica!”</p>
	HANDWRITING VS TYPING	<p>Participant 2: <i>And I also think... I find it more fun to write in pencil than to keep touching the screen (...) Yes, it's more tiring but cooler I think...</i></p> <p>“E eu também acho... eu acho mais divertido escrever com lápis que ficar encostando na tela” “Sim, é mais cansativo mas é legal eu acho...”</p>
PURPOSE	WRITING TEXTS IN SCHOOL	<p>Participant 1: <i>Yeah, I'm not communicating with anyone, it's not like on Whatsapp, where I, like, have a conversation with another person (...) While at school you are producing a text for some task.</i></p> <p>“É, eu não tô comunicando com ninguém, não é que nem no Whatsapp, [em que] eu tô, tipo, tendo uma conversa com a outra pessoa” (...) Já na escola você tá produzindo um texto pra alguma tarefa.”</p> <p>Participant 6: <i>Uh, I am always careful not to make mistakes... cause in the afternoon [regular school program] everything is scored.</i></p> <p>“Ah, eu sempre tomo cuidado pra não errar... que a tarde [no ensino regular] tudo vale ponto”</p> <p>Participant 5: <i>But it's very boring, because you're not, for example, thinking of what to say, or something more interesting, it's</i></p>

	<p><i>just about what you have to do [write], you know what I mean? They ask you to and you have to do it!</i></p> <p>“Mas é muito chato, porque daí você não tá, por exemplo, vendo uma ideia pra você conversar, ou algo mais interessante, só sobre algo que você tem que fazer, entendeu? Eles pediram e você tem que fazer!”</p> <p><i>Participant 7: To train for the future; in the future if you work, write a resumé or something like that, they will... they will see if you are good at it [writing] or not so good.</i></p> <p>“Pra treinar no futuro; no futuro se for trabalhar, fazer currículo ou algo do tipo, eles vão... eles vão ver se você é bom nisso [escrita] ou não tão bom”</p>
WRITING TEXTS OUT OF SCHOOL	<p>Participant 5: <i>You can talk to your friends...</i></p> <p>“Você pode conversar com seus amigos...”</p> <p>Participant 7: <i>Uh, important stuff, yeah, when it's important [the content of the text]. / It's just important stuff (...) I only use it to communicate.</i></p> <p>“Ah, coisa importante, sim, quando é importante [o conteúdo do texto]...” “É só coisa importante (...) eu só uso pra [me] comunicar”</p> <p>Participant 3: <i>Uh, [to communicate] with my mom and my dad, and sometimes with my friends, to talk about something important...</i></p> <p>“Ah, [para me comunicar] com a minha mãe e com meu pai, e às vezes com os meus amigos, pra falar sobre alguma coisa importante...”</p> <p>Participant 1: <i>Uh, [it's for] friends and family.</i></p> <p>“Ah, [é para] amigos e família”</p>

	TOPIC/CONTENT OF WRITING	<p>Participant 5: <i>But it's very boring, because you're not, for example, thinking of what to say, or something more interesting, it's just about what you have to do [write], you know what I mean? They ask you to and you have to do it.</i></p> <p>“Mas é muito chato, porque daí você não tá, por exemplo, vendo uma ideia pra você conversar, ou algo mais interessante, só sobre algo que você tem que fazer, entendeu? Eles pediram e você tem que fazer!”</p> <p>Participant 7: <i>Like email, and like whatsapp, they're not the most important as [writing] at school where it's worth grades and there's something... let's say, something you need to base yourself on to write.</i></p> <p>“O email assim, e o whatsapp assim, não é coisa assim mais importante como [a escrita] na escola que vale ponto e tem alguma... é, digamos assim, alguma coisa que tem que se basear pra escrever”</p>
AUDIENCE	LANGUAGE CHOICE	<p>Participant 3: <i>...because, like, at school it's... it's... I can't really explain it, like, it's like it's a proper text, like, and when you're with a friend, or something like that, then you feel more comfortable and write in a different way that doesn't need to be so proper.</i></p> <p>“...porque, tipo, na escola é... é... eu não sei explicar direito, assim, como fosse um texto certo, assim, e quando tá junto com amigo, coisa assim, daí se sente mais a vontade e escreve de um jeito diferente que não precise ser tão certo”</p> <p>Participant 4: <i>Because at school you need to always write properly, like, so the text is good and all, so people can understand that, because you're not the only one who's going to read and understand it, but in a conversation if you write that your friends will understand, you know?</i></p> <p>“Porque na escola você precisa escrever certinho sempre, assim, pro texto ficar bom e tal, pras pessoas poderem entender, porque não é só você que vai ler e que vai entender aquilo, mas em conversa se você escrever aquilo seus amigos vão entender, sabe?”</p>

	WRITING IN SCHOOL VS WRITING OUT OF SCHOOL	Participant 1: <i>Uh, [outside of school it's for] friends and family.</i> “Ah, [fora da escola é para] amigos e família” Participant 5: <i>[outside of school] you can... talk to your friends...</i> “[fora da escola] você pode... conversar com seus amigos...”
	CONCEPT OF WRITING WELL	Participant 7: <i>It's paying attention to the instructions on the task.</i> “...é prestar atenção no enunciado”
GENRE	LANGUAGE CHOICE	Participant 6: <i>I write some slangs, like, you becomes U, stuff like that... that end up making it easier to write.</i> “...escrevo umas gírias, tipo, você vira VC, essas coisas... que acaba facilitando na hora de escrever” Participant 3: <i>...usually when you're talking in social media you write in a different way, like, you make up something that sounds like the word, and when it's at school you write everything correctly (...) Like, the meaning of the word is the same, it's the way you write that's different.</i> “...geralmente quando tá conversando em uma rede social escreve de um jeito diferente, assim, inventa alguma coisa que pareça com a palavra, e quando é na escola você escreve tudo certo, assim (...) Tipo, o que a palavra significa é o mesmo, só que o jeito que a pessoa escreve é diferente” Participant 1: <i>...a message like this is more informal and the school [text] is more formal (...) on Whatsapp you use more informal language (...) while at school you're producing a text for some task (...) it's because it's a task you're working on.</i> “...mensagem assim é mais informal e o [texto] da escola é mais formal (...) no Whatsapp você usa uma linguagem mais informal...” “Já na escola você ta produzindo um texto pra alguma tarefa(...) É porque você tá fazendo uma tarefa ali...” Participant 4: <i>I don't write as I speak, I write differently, like, when I want to write, for instance ‘later’, and I'm too lazy to</i>

		<p><i>write LATER, I use a L8R, like, I write differently when it's a conversation, like, but when it's a [school] text I write, like, normal.</i></p> <p>“Eu não escrevo como eu falo, eu escrevo diferente, tipo, quando eu vou escrever, por exemplo “casa”, que eu tô com preguiça de escrever CASA, eu coloco um KSA tipo, eu escrevo diferente quando é pra conversa, assim, mas quando é pra texto [na escola] eu escrevo, tipo, normal”</p>
CONTENT		<p>Participant 6: <i>Yes, it's that in this one [out of school writing] you can use images, you can share lots of funny things.</i></p> <p>“Sim, é que o daqui [fora da escola] dá pra colocar imagens, você compartilha várias coisas engraçadas...”</p> <p>Participant 7: <i>Like email, and like whatsapp, they're not the most important as [writing] at school where it's worth grades and there's something... let's say, something you need to base yourself on to write. / [school texts are] always a text that... the important ones are the longer ones, the ones with more content...</i></p> <p>“O email assim, e o Whatsapp assim, não é coisa assim mais importante como na escola que vale ponto (...) é, digamos assim, alguma coisa que tem que se basear pra escrever” “[textos da escola são] sempre um texto... aquele importante é aquele mais longo, que contém mais conteúdo...”</p>

MECHANICS AND FORM	CONCEPT OF WRITING WELL	<p>Participant 6: <i>[It's] accent marks, spelling, neat handwriting...</i> “[é] acentuação gráfica, ortografia, letra bonita...”</p> <p>Participant 5: <i>Writing in Portuguese is... correcting these words I don't like to write...</i> “Escrever em português é... arrumar essas palavras que eu não gosto de escrever...”</p> <p>Participant 7: <i>By writing well I mean having good grammar, using accent marks in... in certain words, in the right places, you know... breaking words [into syllables]... / Writing composition and the texts that... that the teacher asks us to write to... assess our grammar.</i> “Escrever bem eu quero dizer que tem uma gramática boa, que coloca os acentos em... nas certas palavras, nos lugares certos, sabe... separar a palavra [por sílabas]...” “Produção de texto e os textos da... que a professora pede pra escrever pra... avaliar a nossa gramática ”</p> <p>Participant 3: <i>It's having neat handwriting, knowing when to use accent marks, when to punctuate, like knowing when to use a full stop, it's... the size of each word so everything fits in the line making everything work in a text.</i> “É ter uma letra boa, saber quando usar uma acentuação, quando colocar uma pontuação, como saber bem quando usar um ponto, é... o tamanho de cada palavra pra conseguir caber tudo no na linha pra dar tudo certo em um texto”</p> <p>Participant 1: <i>I think it's knowing how to write well in the language, knowing the words, the gramar, the accent marks...</i> “Acho que é você saber escrever bem a língua, saber as palavras, a gramática, os acentos...”</p> <p>Participant 4: <i>I think it's like, knowing the spelling, writing well, like, you see the spelling and all, and like, it's also understanding what you write, I think that's writing well.</i> “Acho que é tipo você saber a orto... escrever bem, tipo, você ver a ortografia e tal, e tipo, também você entender o que</p>
--------------------	-------------------------	--

	<p>você tá escrevendo, eu acho que é isso escrever bem"</p> <p>Participant 2: <i>it's about writing words... writing the right words and... the spelling... accent marks... and writing the right words really, like you can write any word wrong, but then, I think writing well is to write it properly (...) It's... the handwriting, also the spaces between words, and I also think it's about whether I write something that I don't really get...</i></p> <p>"É sobre escrever as palavras... Escrever as palavras certas e... A ortografia... Acentuação... e escrever as palavras certas mesmo, só assim que nem qualquer palavra você pode escrever ela errado, e daí, eu acho que escrever bem é escrever ela certinho (...) É... a letra, também os espaços entre uma palavra e outra, e eu acho que também se eu escrevi alguma coisa que não [tenho] meio noção do que escreve..."</p>
--	--

Appendix H. Vocabulary test answers

PARTICIPANT 1

EXPECTED WORD	RESPONSE	CATEGORY	EXPECTED WORD	RESPONSE	CATEGORY
boot	shoes	SP	stove		ND
jacket	jacket	DUW	table	Table	DUW
dress		ND	telephone	telephone	DUW
cap		ND	toilet		ND
pants		ND	sink		ND
pajamas		ND	cup		ND
shirt	T-shirt	SP	fork		ND
sneakers	shoes	SP	glass		ND
shoes		ND	knife		ND
bag	bag	DUW	frying pan		ND
bird		ND	pan		ND
owl		ND	plate		ND
cat	cat	DUW	spoon		ND
chick		ND	comb		ND
cow	cow	DUW	toothpaste		ND
dog	dog	DUW	towel		ND
duck		ND	hairdresser	hairdresser	DUW
chicken	chicken	DUW	dentist	dentist	DUW
horse	horse	DUW	doctor	doctor	DUW
pig	pig	DUW	farmer	farmer	DUW
rooster		ND	firefighter		ND
bear		ND	mailman		ND
elephant	elephant	DUW	nurse		ND
lion	lion	DUW	police officer	police	SP
rabbit	rabbit	DUW	teacher	teacher	DUW
cheese	cheese	DUW	clown		ND
egg	egg	DUW	mountain	mountain	DUW
meat	meat	DUW	church	church	DUW
salad	salad	DUW	classroom		ND
sandwich	sandwich	DUW	street	street	DUW
soup	soup	DUW	building	hotel	SP
pasta		ND	city	City	DUW
vegetables		ND	statue		ND
popcorn	popcorn	DUW	stadium		ND
apple	apple	DUW	market	supermarket	DUW
banana	banana	DUW	yard	garden	SP
carrot		ND	forest		ND
onion		ND	river		ND
pineapple		ND	black	black	ND
watermelon		ND	blue	Blue	ND

boat	boat	DUW	red	Red	ND
ship	ferry	ND	green	green	ND
police car	police car	DUW	yellow	yellow	ND
car	car	DUW	brown	brown	DUW
helicopter	helicopter	DUW	square		ND
(air)plane	plane	DUW	circle	circle	DUW
rocket		ND	triangle		ND
truck	truck	DUW	rectangle		ND
bicycle	bike	DUW	toy house	house	SP
bus	bus	DUW	drum		ND
train	train	DUW	guitar	guitar	DUW
bed	bed	DUW	rope		ND
chair	chair	DUW	piano	piano	DUW
dresser		ND	robot		ND
iron		ND	seesaw		ND
ironing board		ND	roller skates		ND
lamp		ND	slide		ND
fridge		ND	swing		ND
sofa	sofa	DUW	whistle		ND

PARTICIPANT 2

EXPECTED WORD	RESPONSE	CATEGORY	EXPECTED WORD	RESPONSE	CATEGORY
boot		ND	stove	oven	SP
jacket	jacket	DUW	table	Table	DUW
dress		ND	telephone	telephone	DUW
cap		ND	toilet	Toilet	DUW
pants		ND	sink		ND
pajamas		ND	cup		ND
shirt	shirt	DUW	fork	Fork	DUW
sneakers		ND	glass		ND
shoes	shoes	DUW	knife	knife	DUW
purse		ND	frying pan		ND
bird	bird	DUW	pan		ND
owl		ND	plate	plate	DUW
cat	cat	DUW	spoon	spoon	DUW
chick		ND	comb		ND
cow	cow	DUW	toothpaste		ND
dog	dog	DUW	towel		ND
duck	duck	DUW	hairdresser		ND
chicken	chicken	DUW	dentist	dentist	DUW
horse	horse	DUW	doctor	doctor	DUW
pig	pig	DUW	farmer		ND
rooster		ND	firefighter	firefighter	DUW
bear	bear	DUW	mailman		ND

elephant	elephant	DUW	nurse		ND
lion	lion	DUW	police officer	policeman	DUW
rabbit	bunny	SP	teacher	teacher	DUW
cheese	cheese	DUW	clown	clown	DUW
egg	egg	DUW	mountain	mountain	DUW
meat	meat	DUW	church		ND
salad	salad	DUW	classroom	classroom	DUW
sandwich	sandwich	DUW	street	street	DUW
soup	soup	DUW	building	apartment	SP
pasta	spaghetti	SP	city	City	DUW
vegetables	vegetables	DUW	statue	statue	DUW
popcorn	popcorn	DUW	stadium	stadium	DUW
apple	apple	DUW	market	market	DUW
banana	banana	DUW	yard	backyardigans	SP
carrot	carrot	DUW	forest	jungle	DUW
onion		ND	river	Lake	SP
pineapple	pineapple	DUW	black	black	DUW
watermelon	watermelon	DUW	blue	Blue	DUW
boat	boat	DUW	red	Red	DUW
ship	ship	DUW	green	green	DUW
police car	police car	DUW	yellow	yellow	DUW
car	car	DUW	brown	brown	DUW
helicopter	helicopter	DUW	square	square	DUW
plane	airplane	DUW	circle	circle	DUW
rocket	spaceship	DUW	triangle	triangle	DUW
truck	truck	DUW	rectangle	rectangle	DUW
bicycle	bicycle	DUW	play house	plastic house	SP
bus	bus	DUW	drum		ND
train		ND	guitar	guitar	DUW
bed	bed	DUW	rope	Rope	DUW
chair	chair	DUW	piano	piano	DUW
dresser		ND	robot	robot	DUW
iron		ND	seesaw		ND
ironing board		ND	roller skates		ND
lamp		ND	slide		ND
fridge		ND	swing		ND
sofa	sofa	DUW	whistle		ND

PARTICIPANT 3

EXPECTED WORD	RESPONSE	CATEGORY	EXPECTED WORD	RESPONSE	CATEGORY
boot	boot	DUW	stove		ND
jacket		ND	table	Table	DUW
dress	dress	DUW	telephone	phone	DUW
cap	hat	SP	toilet	Toilet	DUW

pants	pants	DUW	sink	Sink	DUW
pajamas		ND	cup	Cup	DUW
shirt	shirt	DUW	fork	Fork	DUW
sneakers	sneakers	DUW	glass	Cup	SP
shoes	shoes	DUW	knife	knife	DUW
bag	bag	DUW	frying pan		ND
bird	bird	DUW	pan		ND
owl	owl	DUW	plate	Plate	DUW
cat	cat	DUW	spoon	spoon	DUW
chick	chicken baby	SP	comb		ND
cow	cow	DUW	toothpaste	toothbrush	SP
dog	dog	DUW	towel	towel	DUW
duck	duck	DUW	hairdresser	hairdresser	DUW
chicken	chicken	DUW	dentist	dentist	DUW
horse	horse	DUW	doctor	doctor	DUW
pig	pig	DUW	farmer	farmer	DUW
rooster	hen	ND	firefighter	firefighter	DUW
bear	bear	DUW	mailman	messenger	ND
elephant	elephant	DUW	nurse	nurse	DUW
lion	lion	DUW	police officer	Cop	DUW
rabbit	rabbit	DUW	teacher	teacher	DUW
cheese	cheese	DUW	clown	clown	DUW
egg	egg	DUW	mountain	mountain	DUW
meat	meat	DUW	church	church	DUW
salad	salad	DUW	classroom	classroom	DUW
sandwich	sandwich	DUW	street	street	DUW
soup	soup	DUW	building	apartment	SP
pasta	pasta	DUW	city	City	DUW
vegetables	vegetables	DUW	statue	statue	DUW
popcorn	popcorn	DUW	stadium	stadium	DUW
apple	apple	DUW	market	market	DUW
banana	banana	DUW	yard	Yard	DUW
carrot	carrot	DUW	forest	forest	DUW
onion	onion	DUW	river	River	DUW
pineapple		ND	black	black	DUW
watermelon	watermelon	DUW	blue	Blue	DUW
boat	boat	DUW	red	Red	DUW
ship	ship	DUW	green	green	DUW
police car	police car	DUW	yellow	yellow	DUW
car	car	DUW	brown	brown	DUW
helicopter	helicopter	DUW	square	square	DUW
plane	plane	DUW	circle	circle	DUW
rocket	rocket	DUW	triangle	triangle	DUW
truck	truck	DUW	rectangle	rectangle	DUW
bicycle	bicycle	DUW	play house	little house	SP
bus	bus	DUW	drum		ND

train	train	DUW	guitar	guitar	DUW
bed	bed	DUW	rope		ND
chair	chair	DUW	piano	piano	DUW
dresser		ND	robot	robot	DUW
iron		ND	seesaw		ND
ironing board		ND	roller skates		ND
lamp		ND	slide		ND
fridge	refrigerator	DUW	swing	swing	DUW
sofa	sofa	DUW	whistle		ND

PARTICIPANT 4

EXPECTED WORD	RESPONSE	CATEGORY	EXPECTED WORD	RESPONSE	CATEGORY
boot	boot	DUW	stove		ND
jacket	jacket	DUW	table	Table	DUW
dress	dress	DUW	telephone	telephone	DUW
cap	hat	SP	toilet		ND
pants	pants	DUW	sink	Sink	DUW
pajamas	pajamas	DUW	cup		ND
shirt	T-shirt	SP	fork	Fork	DUW
sneakers	sneakers	DUW	glass	Cup	SP
shoes	shoes	DUW	knife	knife	DUW
bag	bag	DUW	frying pan		ND
bird	bird	DUW	pan		ND
owl	owl	DUW	plate	plate	DUW
cat	cat	DUW	spoon		ND
chick		ND	comb		ND
cow	cow	DUW	toothpaste	dental cream	SP
dog	dog	DUW	towel	towel	DUW
duck	duck	DUW	hairdresser	hairdresser	DUW
chicken	chicken	DUW	dentist	dentist	DUW
horse	horse	DUW	doctor	doctor	DUW
pig	pig	DUW	farmer		ND
rooster		ND	firefighter		ND
bear	bear	DUW	mailman		ND
elephant	elephant	DUW	nurse	nurse	DUW
lion	lion	DUW	police officer	police	SP
rabbit	rabbit	DUW	teacher	teacher	DUW
cheese	cheese	DUW	clown		ND
egg	egg	DUW	mountain	mountain	DUW
meat	meat	DUW	church	church	DUW
salad	salad	DUW	classroom	class	SP
sandwich	sandwich	DUW	street	street	DUW
soup	soup	DUW	building		ND
pasta	pasta	DUW	city	City	DUW

vegetables	vegetables	DUW	statue	statue	DUW
popcorn		ND	stadium	stadium	DUW
apple	apple	DUW	market	market	DUW
banana	banana	DUW	yard	garden	SP
carrot	carrot	DUW	forest	forest	DUW
onion	onion	DUW	river	Lake	SP
pineapple	pineapple	DUW	black	black	DUW
watermelon	watermelon	DUW	blue	Blue	DUW
boat		ND	red	Red	DUW
ship		ND	green	green	DUW
police car	police car	DUW	yellow	yellow	DUW
car	car	DUW	brown	brown	DUW
helicopter	helicopter	DUW	square		ND
plane	plane	DUW	circle	circle	DUW
rocket		ND	triangle	triangle	DUW
truck		ND	rectangle	rectangle	DUW
bicycle	bicycle	DUW	play house	play house	DUW
bus	bus	DUW	drum		ND
train		ND	guitar		ND
bed	bed	DUW	rope		ND
chair	chair	DUW	piano	piano	DUW
dresser		ND	robot	robot	DUW
iron		ND	seesaw		ND
ironing board		ND	roller skates		ND
lamp		ND	slide		ND
fridge		ND	swing		ND
sofa	sofa	DUW	whistle		ND

PARTICIPANT 5

EXPECTED WORD	RESPONSE	CATEGORY	EXPECTED WORD	RESPONSE	CATEGORY
boot	shoes	SP	stove		ND
jacket	jacket	DUW	table	table	DUW
dress	dress	DUW	telephone	telephone	DUW
cap		ND	toilet		ND
pants	pants	DUW	sink		ND
pajamas		ND	cup		ND
shirt	shirt	DUW	fork		ND
sneakers	shoes	SP	glass	Cup	SP
shoes	shoes	DUW	knife		ND
bag		ND	frying pan		ND
bird	bird	DUW	pan		ND
owl		ND	plate		ND
cat	cat	DUW	spoon	spoon	DUW
chick	baby chicken	SP	comb		ND

cow	cow	DUW	toothpaste		ND
dog	dog	DUW	towel		ND
duck		ND	hairdresser		ND
chicken	chicken	DUW	dentist	dentist	DUW
horse	horse	DUW	doctor	doctor	DUW
pig	pig	DUW	farmer		ND
rooster		ND	firefighter		ND
bear		ND	mailman		ND
elephant	elephant	DUW	nurse		ND
lion	lion	DUW	police officer	police officer	DUW
rabbit		ND	teacher	teacher	DUW
cheese	cheese	DUW	clown		ND
egg	egg	DUW	mountain	mountain	DUW
meat	meat	DUW	church		ND
salad	salad	DUW	classroom	class	SP
sandwich		ND	street	street	DUW
soup	soup	DUW	building		ND
pasta	pasta	DUW	city	City	DUW
vegetables	vegetables	DUW	statue	monument	SP
popcorn	popcorn	DUW	stadium		ND
apple	apple	DUW	market	market	DUW
banana	banana	DUW	yard		ND
carrot		ND	forest	forest	DUW
onion		ND	river		ND
pineapple		ND	black	black	DUW
watermelon		ND	blue	Blue	DUW
boat	boat	DUW	red	Red	DUW
ship	boat	SP	green	green	DUW
police car	police car	DUW	yellow	yellow	DUW
car	car	DUW	brown	brown	DUW
helicopter		ND	square		ND
plane	plane	DUW	circle	circle	DUW
rocket		ND	triangle	triangle	DUW
truck		ND	rectangle		ND
bicycle	bicycle	DUW	play house	house	SP
bus	bus	DUW	drum		ND
train		ND	guitar	guitar	DUW
bed		ND	rope		ND
chair		ND	piano		ND
dresser	dresser	DUW	robot	robot	DUW
iron		ND	seesaw		ND
ironing board		ND	roller skates	roller	SP
lamp		ND	slide		ND
fridge		ND	swing		ND
sofa	sofa	DUW	whistle		ND

PARTICIPANT 6

EXPECTED WORD	RESPONSE	CATEGORY	EXPECTED WORD	RESPONSE	CATEGORY
boot	shoes	SP	stove		ND
jacket	jacket	DUW	table	Table	DUW
dress		ND	telephone	telephone	DUW
cap		ND	toilet	Toilet	DUW
pants	pants	DUW	sink	Sink	DUW
pajamas	pajamas	DUW	cup		ND
shirt	shirt	DUW	fork	Fork	DUW
sneakers	shoes	SP	glass	Cup	SP
shoes	shoes	DUW	knife	knife	DUW
bag		ND	frying pan		ND
bird	bird	DUW	pan	Pan	DUW
owl	bird	SP	plate	plate	DUW
cat	cat	DUW	spoon		ND
chick	bird	SP	comb	brush	SP
cow	cow	DUW	toothpaste		ND
dog	dog	DUW	towel		ND
duck	duck	DUW	hairdresser	haircutter	SP
chicken	chicken	DUW	dentist	dentist	DUW
horse	horse	DUW	doctor	doctor	DUW
pig	pig	DUW	farmer	farmer	DUW
rooster		ND	firefighter	Fire	SP
bear	bear	DUW	mailman		ND
elephant	elephant	DUW	nurse		ND
lion	lion	DUW	police officer	police officer	DUW
rabbit	rabbit	DUW	teacher	teacher	DUW
cheese	cheese	DUW	clown		ND
egg	egg	DUW	mountain	mountain	DUW
meat	meat	DUW	church	church	DUW
salad	salad	DUW	classroom	class	SP
sandwich	sandwich	DUW	street	street	DUW
soup	soup	DUW	building	building	DUW
pasta	pasta	DUW	city	City	DUW
vegetables	vegetables	DUW	statue		ND
popcorn	popcorn	DUW	stadium	stadium	DUW
apple	apple	DUW	market		ND
banana	banana	DUW	yard	garden	SP
carrot	carrot	DUW	forest	forest	DUW
onion	onion	DUW	river	River	DUW
pineapple	pineapple	DUW	black	black	DUW
watermelon	melon	SP	blue	Blue	DUW
boat	boat	DUW	red	Red	DUW
ship	big boat	SP	green	green	DUW
police car	police car	DUW	yellow	yellow	DUW

car	car	DUW	brown	brown	DUW
helicopter	helicopter	DUW	square	square	DUW
plane	plane	DUW	circle	circle	DUW
rocket	rocket	DUW	triangle		ND
truck	van	SP	rectangle		ND
bicycle	bicycle	DUW	play house	kid house	SP
bus	bus	DUW	drum		ND
train	train	DUW	guitar	guitar	DUW
bed	bed	DUW	rope		ND
chair	chair	DUW	piano	piano	DUW
dresser		ND	robot	robot	DUW
iron	iron	DUW	seesaw		ND
ironing board		ND	roller skates		ND
lamp	lamp	DUW	slide		ND
fridge	fridge	DUW	swing		ND
sofa	sofa	DUW	whistle		ND

PARTICIPANT 7

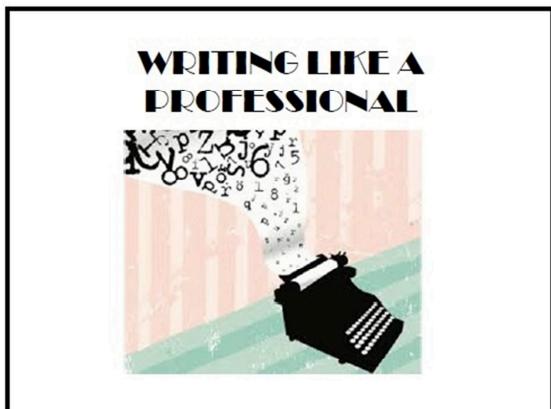
EXPECTED WORD	RESPONSE	CATEGORY	EXPECTED WORD	RESPONSE	CATEGORY
boot	shoes	SP	stove	stove	DUW
jacket	jacket	DUW	table	Table	DUW
dress	dress	DUW	telephone	telephone	DUW
cap	hat	SP	toilet		ND
pants	pants	DUW	sink		ND
pajamas	pajamas	DUW	cup	Cup	DUW
shirt	T-shirt	DUW	fork	Fork	DUW
sneakers	shoes	SP	glass	Cup	SP
shoes	shoes	DUW	knife	knife	DUW
bag		ND	frying pan		ND
bird	bird	DUW	pan		ND
owl		ND	plate	plate	DUW
cat	cat	DUW	spoon		ND
chick		ND	comb		ND
cow	cow	DUW	toothpaste		ND
dog	dog	DUW	towel		ND
duck	duck	DUW	hairdresser	haircutter	SP
chicken	chicken	DUW	dentist	dentist	DUW
horse	horse	DUW	doctor	doctor	DUW
pig	pig	DUW	farmer	farmer	DUW
rooster	chicken/bird	SP	firefighter	firefighter	DUW
bear	bear	DUW	mailman		ND
elephant	elephant	DUW	nurse		ND
lion	lion	DUW	police officer	police officer	DUW
rabbit	rabbit	DUW	teacher	teacher	DUW

cheese	cheese	DUW	clown	clown	DUW
egg	egg	DUW	mountain	mountain	DUW
meat	meat	DUW	church	church	DUW
salad	salad	DUW	classroom	class	SP
sandwich	sandwich	DUW	street	street	DUW
soup	soup	DUW	building	building	DUW
pasta		ND	city	City	DUW
vegetables	vegetables	DUW	statue	statue	DUW
popcorn	popcorn	DUW	stadium	stadium	DUW
apple	apple	DUW	market	market	DUW
banana	banana	DUW	yard	garden	SP
carrot	carrot	DUW	forest	forest	DUW
onion		ND	river	River	DUW
pineapple		ND	black	black	DUW
watermelon	watermelon	DUW	blue	Blue	DUW
boat	boat	DUW	red	Red	DUW
ship		ND	green	green	DUW
police car	police car	DUW	yellow	yellow	DUW
car	car	DUW	brown	brown	DUW
helicopter	helicopter	DUW	square	square	DUW
plane	plane	DUW	circle	circle	DUW
rocket	rocket	DUW	triangle	triangle	DUW
truck	truck	DUW	rectangle	rectangle	DUW
bicycle	bicycle	DUW	play house	play house	DUW
bus	bus	DUW	drum		ND
train	train	DUW	guitar	guitar	DUW
bed	bed	DUW	rope	Rope	DUW
chair	chair	DUW	piano	piano	DUW
dresser	wardrobe	SP	robot	robot	DUW
iron		ND	seesaw		ND
ironing board		ND	roller skates	roller skates	DUW
lamp	lamp	DUW	slide		ND
fridge	fridge	DUW	swing		ND
sofa	sofa	DUW	whistle		ND

Appendix I. Pre-test (translated)

Colégio XXX XXXXX is planning on producing a bilingual brochure (Portuguese and English) for the school community about recycling. Use the space below to write the texts for it. Use one column for each language.

Appendix J. Powerpoint presentations



PRE-WRITING

WHY?

WHAT IS THE REASON YOU ARE WRITING?

DO YOU WANT TO INFORM, ENTERTAIN OR PERSUADE THE READER?

WHAT DO YOU WANT YOUR READER TO DO AFTER HE READS YOUR TEXT?

PRE-WRITING

BEFORE YOU START WRITING, THINK...

WHO?

DECIDE WHO YOU ARE WRITING TO, WHO YOUR READERS ARE. ARE THEY CHILDREN? ARE THEY ADULTS? BOYS? GIRLS? ARE THEY PART OF A SPECIFIC GROUP OR COMMUNITY?

PRE-WRITING

WHAT?

WHAT DO YOU WANT TO TELL YOUR READER ABOUT?

WHAT DOES HE NEED TO KNOW?

WHAT QUESTIONS CAN HE HAVE THAT I NEED TO ANSWER?

HOW TO DO I ORGANIZE THE INFORMATION?

FIRST DRAFT

USE WHAT YOU KNOW ABOUT THE TOPIC AND YOUR IDEAS FROM PRE-WRITING TO WRITE YOUR FIRST DRAFT.

START WITH MORE GENERAL INFORMATION, THEN ADD DETAILS OR EXAMPLES TO SUPPORT YOUR IDEA.

REVISING

READ IT VERY CAREFULLY (THINKING ABOUT THE READER).

- ARE YOUR IDEAS CLEAR?
- DO YOU NEED TO ADD OR TAKE OUT PARTS?
- DO THE IDEAS FOLLOW A LOGICAL ORDER?
- ASK ANOTHER PERSON TO REVISE IT TOO.

WHAT DOES OTHER PERSON SAY ABOUT IT?

SECOND DRAFT

RE-WRITE YOUR TEXT MAKING ALL THE NECESSARY CHANGES TO MAKE IT BETTER.

- USE DIFFERENT WORDS TO AVOID REPETITION
- MAKE YOUR IDEAS CLEAR
- GIVE DETAILS OR EXAMPLES TO EXPLAIN IDEAS
- PRESENT IDEAS IN A LOGICAL SEQUENCE

EDITING

MAKE THE LAST CHANGES.

- MAKE SURE YOU HAVE COMPLETE SENTENCES
- CHECK FOR SPELLING, CAPITALIZATION AND PUNCTUATION
- CHECK FOR GRAMMAR MISTAKES
- ASK SOMEBODY TO LOOK AT IT FOR YOU

PUBLISHING

- IF YOU ARE HANDWRITING, RE-WRITE YOUR LAST VERSION VERY NEATLY.
- IF YOU ARE USING A COMPUTER, TYPE YOUR TEXT CAREFULLY SO YOU DON'T MAKE MISTAKES. PRINT IT.
- READ IT AFTER YOU FINISH WRITING.
- ILLUSTRATE IT IF NECESSARY.
- TAKE IT TO YOUR READER.



WHAT DOES THIS SYMBOL MEAN?

THE 3 R'S

- REDUCE
- REUSE
- RECYCLE

DISCUSS IN PAIRS: WHAT DO THOSE WORDS MEAN?

SHARE WITH THE CLASS.

DRAW THE KWL CHART IN YOUR NOTEBOOKS

What I Know	What I Want to Know	What I Learned

1. COMPLETE THE FIRST COLUMN (WHAT I KNOW) WITH INFORMATION YOU KNOW ABOUT THE 3 R'S. YOU DON'T NEED TO USE FULL SENTENCES.

2. COMPLETE THE SECOND COLUMN WITH INFORMATION THAT YOU DON'T KNOW, ARE NOT SURE ABOUT, OR WOULD LIKE TO LEARN ABOUT THE TOPIC.

GO TO
<http://www.merriam-webster.com/>
AND LOOK UP THE WORDS REDUCE,
REUSE AND RECYCLE.

WRITE THE DICTIONARY DEFINITIONS
FOR THE 3 R'S IN YOUR NOTEBOOK.

REDUCE

- to make (something) smaller in size, amount, number, etc.
- to cause (someone) to be in a specified state or condition
- to cause (something) to be in a specified form by breaking it, burning it, etc.

DISCUSS IN PAIRS: WHAT DOES THAT MEAN IN OUR EVERYDAY LIVES?

SHARE WITH THE CLASS.

REUSE (RE + USE)

- to use (something) again

DISCUSS IN PAIRS: WHAT DOES THAT MEAN IN OUR EVERYDAY LIVES?
SHARE WITH THE CLASS.

RECYCLE (RE + CYCLE)

- to make something new from (something that has been used before)
- to send (used newspapers, bottles, cans, etc.) to a place where they are made into something new
- to use (something) again

DISCUSS IN PAIRS: WHAT DOES THAT MEAN IN OUR EVERYDAY LIVES?
SHARE WITH THE CLASS.

LISTEN TO JACK JOHNSON'S SONG "THE THREE R'S"

- <https://www.youtube.com/watch?v=U6lbRSRe8MQ>

WHAT ARE THE EXAMPLES OF REDUCING, REUSING AND RECYCLING THAT HE SINGS ABOUT?

1. If you're going to the market to buy some juice, you've got to bring your own bags and you learn to reduce your waste
2. And if your brother or your sister's got some cool clothes, you could try them on before you buy some more of those, reuse, we've got to learn to reuse
3. And if the first two R's don't work out, and if you've got to make some trash, don't throw it out, recycle, we've got to learn to recycle

DISCUSS IN PAIRS:

1. DO YOU DO ANY OF THE THINGS SUGGESTED BY THE SINGER JACK JOHNSON? WHY OR WHY NOT?
2. WHAT OTHER THINGS CAN YOU DO TO REDUCE, REUSE AND RECYCLE?

SHARE WITH THE CLASS.

LET'S FOCUS ON RECYCLING

DISCUSS IN PAIRS:

1. WHY IS IT IMPORTANT TO RECYCLE?
2. WHAT HAPPENS TO SOMETHING YOU PUT IN THE RECYCLING BIN?
3. DO YOU RECYCLE AT HOME?
4. WHAT MATERIALS ARE RECYCLABLE?
5. WHAT TYPES OF THINGS DO YOU PUT IN THE RECYCLING BIN? BE SPECIFIC (E.G.: EGG CARTONS, YOGURT CUPS, ETC.).

SHARE WITH THE CLASS.

WHICH OF THESE ARE RECYCLABLE?



LEARNING ABOUT RECYCLING

WATCH THESE VIDEOS AND ANSWER THE QUESTIONS:

<https://www.youtube.com/watch?v=w1l8HXa3HLk&list=PLzzi86xollPVLDefmGzohnNU-Lc4lnRh&index=3>

<https://www.youtube.com/watch?v=6R8YObQbE88&list=PLzzi86xollPVLDefmGzohnNU-Lc4lnRh&index=5>

1. HOW MUCH GARBAGE IS PRODUCED PER YEAR?
2. WHAT HAPPENS TO GARBAGE THAT ISN'T RECYCLED?
3. WHICH MATERIALS ARE BEING RECYCLED?
4. WHAT PERCENTAGE OF OUR TRASH CAN BE RECYCLED?
5. WHAT ARE THE SIMILARITIES IN THE RECYCLING PROCESSES OF GLASS, PLASTIC, PAPER AND METAL?
6. ARE THERE ANY DIFFERENCES IN THE RECYCLING PROCESSES OF GLASS, PLASTIC, PAPER AND METAL?

ANSWERS

- 5 BILLION TONS
- GOES TO LANDFILLS
- GLASS, PLASTIC, PAPER AND METAL
- 70%
- PAPER, GLASS AND PLASTIC ARE BROKEN DOWN INTO VERY SMALL PIECES; METAL AND GLASS ARE MELTED AND RESHAPEAD INTO NEW ITEMS.
- PAPER IS "COOKED" IN LOTS OF WATER, GLASS IS SEPARATED BY COLOR

SPECIAL TRASH

WHAT DO YOU DO WITH OLD COMPUTERS? DO YOU THROW THEM AWAY? DO YOU THINK IT COULD BE REUSED OR RECYCLED? HOW?

WATCH THIS VIDEO AND SEE FIND OUT WHAT ABOUT THIS NEW LUCRATIVE AND ECOLOGIC BUSINESS.

<https://www.youtube.com/watch?v=zU62hh3DBfg&index=1&list=PLzzi86xolIPVLDfmGzohnNU-Lc4InRh>

REVIEW: THE 3 R'S

R -----

R -----

R -----

WHAT DO THEY MEAN?

WHY ARE THEY IMPORTANT?

HOW CAN WE PRACTICE THEM?

REDUCING



3 R'S

+++

- REDUCE = PRODUCE LESS TRASH
- ++
- REUSE = USE ITEM MANY TIMES
- +
- RECYCLE = TURN ITEM INTO NEW ONE

WHY REDUCE?

More than ½ of our trash → landfills



HOW LONG DOES TRASH LAST?

- metal can
- banana
- cotton rag
- glass bottle
- leather boot
- paper bag
- plastic jug
- rubber sole of the leather boot (above)
- styrofoam cup
- wool sock

HOW LONG DOES TRASH LAST?

- metal can – 200 to 500 years
- banana – 3 to 4 weeks
- cotton rag – 5 months
- glass bottle – unknown; forever?
- leather boot – 40 to 50 years
- paper bag – 1 month
- plastic jug – 1 million years
- rubber sole of leather boot – 50 to 80 years
- styrofoam cup – unknown; forever?
- wool sock – 1 year

HOW TO REDUCE?

- buy only what you need
- use what you buy
- prefer reusable and recycled items (or recycled packaging)
- recycle (separate recycling trash)
- compost = nature's way of recycling

COMPOSTING

- Using organic waste to fertilize soil and plants
- Bury fruit and vegetable scraps, egg shells, dead plants, coffee ground, and shredded paper in your yard



Recycling x Reusing

Recycling means throwing products away and making them into something new.

Reusing is changing the way we use things and prolonging the life of products.

So, recycling is good. But reusing is even better!

Reuse

You can reuse by:

- getting durable things (reusable, not disposable)
- buying and selling used products
- borrowing or renting
- donating items that you don't need anymore.

Discussion

- What durable (reusable) things can we get?
- What used products can we buy or sell?
- What things can we borrow or rent?
- What kind of things that you don't use anymore can you donate?

Durable products



Used products



Borrow or rent



Donate



You can donate almost anything! Clothes, furniture, toys, books, cars, food, electronic devices...

You can donate to family, friends, or charity.

Why reuse?

WHY REUSE A CUP?



- Reusing reduces the waste of materials
- Reusing makes less air and water pollution than making a new item or recycling
- Reuse saves money for shoppers and companies
- Reusing saves energy

<https://www.youtube.com/watch?v=9GorqroiggM#t=518>

Ideas for reusing



Appendix K. 3R's song lyrics

The 3 R's

By Jack Johnson

Three, it's a magic number
Yes it is, it's a magic number

Because two times three is six
three times six is eighteen

And the eighteenth letter in the alphabet is
"R"
We've got three R's
We're gonna talk about today
We've got learn to

Chorus

Reduce, Reuse Recycle
Reduce, Reuse Recycle
Reduce, Reuse Recycle
Reduce, Reuse Recycle

If you're going to the market to buy some juice
You gotta bring your own bags
And you learn to reduce your waste
We gotta learn to reduce

And if your brothers or your sisters
Got some cool clothes
You can try them on
Before you buy some over those
Re-use
We gotta learn to re-use

And if the first two R's don't work out
And if you gotta make some trash
Well don't do it all
Recicle
We gotta learn to recicle

Chorus

Because three, it's a magic number
Yes it is, it's a magic...Number

Appendix L. Rating Rubric for Student Writing³

Sample Number: _____ Language: _____ Rater: _____

Use the criteria below to guide the rating of student writing. Attribute a score to each criterion:

0 = feature absent or very poor	3 = good
1 = poor	4 = very good
2 = satisfactory	

Trait	Goal	Score (0-4)
Meaning	The student communicates meaning in her writing.	
	The information that the student includes is clearly relevant.	
Genre	The student's writing has the typical features of the genre in which she writes. (Does the text answer the WHAT, WHY and HOW?)	
Structure	The parts of the student's writing each help develop meaning.	
	The student's pieces contain the kinds of parts specific to the genres in which she writes.	
	The student orders her writing in genre-specific ways.	
Detail	The student provides examples.	
	The student writes with a range of genre-specific details.	
	The student uses specific words in her details.	
Voice	The student uses a voice that is appropriate for the genre.	
Conventions	The student uses correct spelling.	
	The student uses capitalization correctly.	
	The student uses punctuation marks correctly.	
	The student uses grammatical conventions correctly.	
	TOTAL	

³ Adapted from *Assessing Writers* (ANDERSON 2005, p. 230)

Appendix M. Writing samples

By participant and chronological order

PARTICIPANT 1

Pre-test

Reciclagem

A reciclagem é muito importante e todos e nós devemos fazer-la, e se isso ser feito, o planeta vai se tornar melhor, mas para isso todas as pessoas vão ter que fazer e cooperar com a reciclagem.

Recycling

The recycling is very important, and all the people need do this, and _____ do this, the planet vai se tornar better, bud for this the people deve cooperar com a recycling.

Recycling 1st Draft

Recycling is when we take something old and we turn into something new.

We should recycle because it is good to the enviroment. It makes people not cut trees. For example: 1 ton of paper you recycle, avoid cutting 17 trees
You can separate the materials and donate it to a organization.

Recycling 2nd Draft

Recycling is when we take something old and we turn into something new. For example: use paper to do vases

We should recycle because it is good to the enviroment. It makes people not waste trees, metals, water and natural resources. For example: 1 ton of paper you recycle, avoid cutting 17 trees

You can separate the materials and donate it to an organization. Materials: Paper, metal, cardboard box, plastic, glass

Recycling Final Draft

What is it?

Recycling is when we take something old and turn it into something new.

For example: use paper to make vases.

Why should we do it?

We should recycle because it is good for the environment. It makes people not waste trees, metals, water and other natural resources. For example: 1 ton of paper you recycle prevents cutting 17 trees.

How can we do it?

You can separate materials made of paper, metal, cardboard, plastic, glass and donate it to an organization.

First L1 Sample

Reciclagem é quando você pega uma coisa usada e transforma em uma nova, por exemplo: pegue papel usado e transforme em novo.

Nós devemos fazer por e muito melhor para a natureza, diminui a poluição, por exemplo: a cada 1 tonelada de papel que for reciclada 17 árvores não vão ser cortadas.

Nos podemos reciclar papel, metal, plástico, papelão e caixas desses materiais, nos podemos por exemplo: pegar uma garrafa pet cortar o fundo e fazer um lixo ou vaso.

Reusing 1st Draft

What is reuse?

Reuse is when you buy an object durable and use this object again. For example: you buy a bottle of water and use again.

Why should we do it?

Because when we reuse avoid the people waste nature resources. For example: The factory stop produce and stop use the nature resources.

How can we do it?

You can use something old again. We can reuse, For example: Bottle of water, Clothes, Toys, Glass jars

Reusing Final Draft

What is reusing?

Reusing is when you buy a durable object and use this object again and again.

For example:

You buy a bottle of water and use it many times.

Why should we do it?

Because when we reuse, we avoid the waste of natural resources.

For example:

The factories produce less and use less natural resources.

How can we do it?

There are many things you can reuse.

For example:

Plastic and glass bottles Clothes Toys Glass jars Rechargeable batteries

Second L1 Sample

Reusar é quando você compra um coisa mais durável, que depois de você usar você pode usar novamente.

Nós devemos fazer isso porque evita que você gaste mais dinheiro, evita que as industrias gaste tantos recuro naturais.

Nos podemos reusar garrafas de aguas, caixa, vasos, jaras de vidro e pilhas recarregáveis.

Reducing 1st Draft

What is reducing?

Reducing is when you make less trash. For example: Buy only what you need, for produce less trash.

Why should we do it?

We should reduce because we will reduce the pollution and the trash. For example: If we reduce the trash we will reduce the landfills

How can we do it?

You can: By only what you need, use what you buy and use this thinks to a long time

Reducing Final Draft

What is reducing?

Reducing is when you make less trash. For example: Buy only what you need, and use it many times.

Why should we do it?

We should reduce the trash because we will reduce the pollution and the landfills. For example: A metal can lasts 200 to 500 years in a landfill.

How can we do it?

You can reduce by: Buying only what you need;Using what you buy many times;
Composting.

Third L1 Sample

Reduzir é quando você compra apenas o que você precisa, e usa apenas o necessita, e assim consumir menos coisa, por exemplo: como você só compra o que você precisa você produz menos lixo

Nos devemos reduzir porque, com a redução de lixo diminui a poluição e é melhor para a natureza

Você pode reduzir:

Usar matéria orgânica para adubar o solo e diminuir os lixos e lixões.

Post-test

Compostagem

Compostagem é quando você pega algum material orgânico e coloca para se decompor, por exemplo: uma banana na terra e ela se decompoem.

Quando você faz a compostagem ela aduba a terra e a deixa mais produtiva.

Você pode fazer compostagem colocando os restos orgânicos de suas comidas na terra, daí a terra vai ficar melhor.

Delayed Post-test

Aquecimento Global

É quando é liberado gases poluentes de indústrias e carros, em que esse gases vão para camada de ozônio fazendo ela ser prejudicada.

Nos fazemos o aquecimento global não de propósito, mas porque nós precisamos produzir objetos para sobreviver.

Como que o aquecimento global acontece, com indústrias, carros, desodorantes e muito mais

PARTICIPANT 2

Pre-test

Reciclagem é muito importante para o mundo porque se você não reciclar tudo vai ficar com cheiro ruim e tudo podre e daí não dará para reciclar tudo de novo. por isso que temos que reciclar se não o mundo ficaria podre por isso que temos que jogar o lixo reciclável no lixo certo e o orgânico no lixo orgânico.

Recycling is so much important to the earth because if you stay with smell bad and every thing smell bad them no go to recycling every thing again them we need to recycle if no the earth will be a trash because if have to throw the trash recycling in the trash e orgânico in the orgânico

Recycling 1st Draft

What is recycling?

Recycling is when you use some thing old and reuse example we can get a plastic pet and we can do a safe

Why should we do it?

because if we don't recycling we will not have

How can we do it?

puting the things in the rite trash

Recycling 2nd Draft

Recycling

Recycling is when you use some thing old and reuse to some thing new example: we can get a plastic bottle and we can do a safe.

Why we need to recycle?

because if we don't recycling we will not have things new, but how can we do? puting the things in the rite trash like food in organic trash and paper, glass, plastic and metal in the recycling trash

Recycling Final Draft

Recycling

Recycling is when you use something old and make something new. For example: we can get a plastic bottle and make a piggy bank.

Why do we need to recycle? Because if we don't recycle we will not have new things.

How can we do it? By putting the things in the right trash, like food in organic trash, and paper, glass, plastic and metal in the recycling trash.

First L1 Sample

Reciclagem é quando você pega uma coisa velha e reusa uma coisa velha e faiz isso como uma coisa nova. exemplo: você pega uma garrafa pet e faz um cofre
Porque teremos coisas novas e o mundo não ficara com mais lixo.

Temos que potar o organico no lixo organico e metal, papel, plastico nos sertos

Reusing 1st Draft

Reuse is when you use something again and again... until don't have nothing.
Like glass, reuse a jar, spere wood, use the whole paper.

Reuse is more important then recycle because we have to use natural resorses to don't throw things in the trash.

How can we reuse?

Like glass reuse a jar, spere wood, use the whole paper, donation, reuses battery...

Second L1 Sample

O que é reusar

Reusar é quando você usa a coisa de novo como uma jarra você aroz e outras coisas como pedasos de madeira.

Porque reusar

Porque não precisamos gastar dinheiro comprando coisas nova apenas reusarmos

Como reusar

Usando uma jarra você pode botar arroz em uma jarra reusar maderas que sobra e outras coisas

Reducing Final Draft

Reduce

Reducing is when we make less trash. For example, if we don't buy things we don't need.

If we don't reduce, we need to have more landfills, and they use space and pollute soil, water and air.

We can reduce by:

Not buying things that we don't need, donating things that we don't use, putting fruit and vegetable scraps in our garden.

Third L1 Sample

Reducir é quando agente faiz menos lixos. Por exemplo, agente não precisa comprar coisas que nos não precisamos

Se agente não reduzir, agente ia precisar de mais lixões, mais isso ocupa espaço polui o ar a água e a terra.

Agente pode reduzir como:

Não comprando coisas que você não precisa, doando coisa que você não precisa pondo lixo em plantações.

Post-test

Compostagem

Compostagem é quando uma coisa que se docomposta.

Se as coisas não se despostarem não se ter comida para animais comerem como: plantas e outras.

Isso vai ser decomposto pelo tempo e vai virar adubo para plantas e depois animais comerem e isso vai se repitindo

Delayed post-test

Aquecimento global

Aquecimento global é quando o mundo aquece e derrete as geleiras e o buraco almenta

É feito por o gas do carro, moto o caminham que solta o gas CFC.

É feito de CFC um gás que sai do carro moto, caminhã e fabricas

PARTICIPANT 3

Pre-test

Reciclagem

A reciclagem é um jeito fácil de ajudar a natureza, reutilizando objetos simples como: garrafas plásticas, papeis, sacos plásticos, etc...

Jogar um objeto reciclável fora é errado pois se ele é reciclável significa que ele pode ser reutilizado várias vezes até ele estragar.

Recycling

The recycling is an easy way to help the nature, reusing simple objects like: plastic bottles, papers, plastic bags...

Throw out a recycling object is wrong because if it is recycling it can be used many times until it gets damaged.

Recycling 1st Draft

Recycling is when you get something you don't use anymore and turn it into something new.

We need to do it because doing this we help nature and reduce the pollution.

We can do it getting some metals and make a toy with this metals, get some paper mache and do a vase or even use the two sides of a paper sheet.

Recycling 2nd Draft

Recycling is when you get something you don't use anymore and turn it into something new. For example, you get an empty water bottle and fill it with something else, like juice.

We need to do it because doing this we help the nature and reduce the pollution. We help the nature saving natural resources and reduce trash. For example, using the two sides of a sheet.

We do it getting some metals and make a toy, get some paper and make a vase.

Recycling Final Draft

Recycling

Recycling is when you get something you don't use anymore and turn it into something new. For example, you get an empty water bottle and fill it with something else, like juice.

We need to do it because by doing this we help nature and reduce de pollution. We help nature by saving natural resources and reducing the trash. For instance, by using the two sides of a sheet.

We can do it by: getting some metal and making a toy, getting some paper and making a vase.

First L1 Sample

Reciclagem é quando você pega algo que não usa mais e o transforma em algo novo. Por exemplo, você pega alguns metais e faz um brinquedo.

Nós precisamos reciclar pois se reciclarmos, estamos ajudando a natureza e reduzindo o lixo. Por exemplo, usar os dois lados de uma folha.

Nós podemos reciclar de várias maneiras, como: pegar papel mache e fazer um vaso ou pegar uma garrafa vazia e encher com alguma coisa, como suco ou terra.

Reusing 1st Draft

Reusing

Reuse is when you use something again. For example, use an old battery again.

We should reuse because it reduce trash. It reduce trash because then we don't need to buy many things for the same objective.

We can reuse getting an empty water bottle and fill it up or getting old clothes and start using it again.

Reusing Final Draft

Reuse

Reusing is when you use something again many times. For example, use rechargeable battery again.

We should reuse because it reduces trash. It reduces trash because then we don't need to buy many things for the same objective.

We can reuse getting an empty water bottle and filling it up or getting old clothes and using it again, or donating them when you don't want them anymore.

Second L1 Sample

Reusar

Reusar é quando você usa algo várias e várias vezes. Como usar uma pilha recarregável.

Nós devemos reusar pois reduz lixo. Isso reduz lixo pois se você reusar, não precisa comprar várias coisas pelo mesmo objetivo. Por exemplo, pegar uma garrafa d'água vazia e enche-la novamente.

Nós podemos reusar pegando velhas roupas que ainda podemos usar ou doá-las, ou pegar brinquedos que não usa e doá-los.

Reducing 1st Draft

Reduce

Reduce is when you make less trash. For example, use banana peel to fertilize the soil.

We need to reduce because then will have less pollution. For example, if we reduce trash, will have less landfills.

We can reduce using what you buy or buy only what you need or composting.

Reducing Final Draft

Reduce

Reducing is when you make less trash. For example, use banana peels to fertilize the soil.

We need to reduce because then will have less trash and pollution. For example, if we reduce trash, we will have fewer landfills.

We can reduce by using what we buy, buying only what we need, or composting.

Third L1 Sample

Reduzir é diminuir lixo. Por exemplo, usar cascas de banana para ajudar o solo.

Precisamos reduzir pois diminuiria a poluição. Por exemplo, doando brinquedos que não usa.

Podemos reduzir comprando apenas o que for usar, usar matéria orgânica para fertilizar o solo.

Post-test

Compostagem

Compostagem é quando usamos matéria orgânica para fertilizar o solo. Por exemplo, deixar uma casca de banana decompor para fertilizar o solo.

Devemos fazer isso pois em vez de jogar no lixo e poluir, nós fertilizamos o solo e não polui. Por exemplo, fezes de cavalo.

Podemos fazer isso usando peixes mortos, fezes de animais e cascas de frutas.

Delayed post-test

Aquecimento global

Aquecimento global é quando a temperatura da terra aumenta.

Isso acontece pois o gás carbônico vai à atmosfera e causa o efeito estufa, fazendo com que os raios solares entrem com facilidade.

O aquecimento global pode acontecer se usar equipamentos que liberem gás carbônico.

PARTICIPANT 4

Pre-test

Reciclagem

A reciclagem é muito importante para o mundo, porque se você, eu, ele, ela jogarmos o lixo em apenas uma lixeira, seria muito difícil para dividir o lixo de forma certa por exemplo: orgânico, plástico, papel ...

Reciclagem é o processo de reutilizar algo, ou para reutilizar para ficar do mesmo jeito ou mudar para fazer outra coisa.

Se nós não separarmos o lixo do jeito certo poderá ficar com um cheiro muito ruim.

Recycling

The recycling is very important for the world, because if u, me, she, he trow the trash in just one wastebasket, will be dificult too divide the trash right for exemple: organic, plastic, paper...

Recycling is the process of reuse something for stay the same way or not.

If we don't divide the trash at the right form, will be with a bad smell.

Recycling 1st Draft

What is recycling?

Recycling is when you make something old or that you don't use more, and you transform it into a new thing, for example: you have a bottle of water and you transform it into a safe.

Why should we do it?

We need to recycle because if we don't recycle, we will accumulate trash and if we recycle, we will reduce the pollution.

How can we do it?

- Putting the trash in the trash
- Using a bottle to do new things
- Use paper to do vases for example

Recycling 2nd Draft

Recycling is when you make something old or that you don't use more, and you transform it into a new thing. For example: you have a bottle of water and you transform it into a safe.

We need to recycle, because if we don't recycle, we will accumulate trash, and if we recycle, we will reduce the pollution.

We can recycle by putting the trash in the right trash, using a bottle of water to do new things, using paper to do vases for example.

Recycling Final Draft

Recycle!!

Recycling is when you take something old or that you don't use anymore, and you transform it into a new thing. For example: you have a bottle of water and you transform it into a piggy bank.

We need to recycle, because if we don't, we will accumulate trash. Moreover, if we recycle, we will reduce the pollution.

We have two types of trash; the organic trash is bananas, apples, orange... and the recyclable trash is like bottle of water, cans, paper etc. We can recycle by putting the recyclable trash in the right bin; using a bottle of water to make new things; using paper mache to make vases, for example.

First L1 Sample

O que é reciclagem?

Reciclagem é o processo de transformar algo que você não usa mais ou que você considera “lixo” por exemplo: Você pega uma garrafa Pet e transforma em um cofrinho
Por que reciclar?

Devemos reciclar por que, se nós não reciclarmos, iremos acumular lixo, mas reciclando nós podemos diminuir a poluição

Como podemos reciclar?

- Podemos reciclar usando uma garrafa Pet, para fazer cofrinhos, vasos etc
- Podemos usar papel mache para fazer um vaso
- Podemos usar papel normal usado ou jornal para fazer papel mache

Reusing 1st Draft

Reusing is when you take something and you use it for a long time, you don't need to throw it away. For example, you buy a bottle of water and you stay with the bottle.

If we reuse we will reduce the trash and we don't need to use more natural materials

We can reduce by:

- Using just one bottle of water
- Using a box of wood to make a sofa
- Using a bottle of glass to make a vase

Second L1 Sample

Reusar é quando você compra algo e você fica com esta coisa por muito tempo como comprar uma garrafa de água e ficar com ela, usar e reusar.

Reusar é importante porque assim diminuímos o lixo, usamos menos materiais naturais.

Podemos reutilizar:

- Ficando com uma garrafa de água por muito tempo
- Pode usar pilhas recarregáveis
- Usar garrafa de vidro de suco por exemplo e colocar depois agua

Reducing 1st Draft

Reducing is when you produce less trash

We should reduce because if we reduce we will reduce the pollution

Don't throw many things in the trash

- Using and using paper bag in the supermarket

- By only what you need

Reducing Final Draft

Reducing is when you produce less trash for example buy a bottle of water and stay if her a long time.

We should reduce, because if we do we will reduce the pollution and because if we do we will reduce the materials and we will have more material to do different things

We can reduce trash by:

- Using a bottle of water for a long time as we reduce industrial time
- Using recycle bags at the supermarket
- Buying only what you need

Third L1 Sample

Reducir é fazer menos lixo, usar por mais tempo alguma coisa para diminuir o uso de materiais naturais.

É importante reduzir os materiais, pois nós ajudamos o meio ambiente, por que como nós reduzimos as indústrias não precisarão pegar materiais da natureza.

Podemos reduzir:

- Ficando com um material por muito tempo
- Usar matéria orgânica para fertilizar o solo
- Usar só o que comprar

Post-test

Compostagem é um processo de transformação de matéria orgânica, encontrada no lixo, em adubo orgânico (composto orgânico). É considerada uma espécie de reciclagem do lixo orgânico, pois o adubo gerado pode ser usado na agricultura ou em jardins e plantas.

Delayed post-test

Aquecimento Global

O que é?

Aquecimento global é quando o humano interfere no efeito estufa e então a terra aquece mais do que deveria.

Por que não devemos fazer?

Não devemos fazer aquecimento global por que acaba com as calotas polares, extinção de várias espécies de animais e plantas.

Como devemos evitar:

- parar de usar CFC's
- parar de usar aerossóis

PARTICIPANT 5

Pre-test

Reciclar é muito importante para o mundo.

Quem recicla ajuda o futuro, pois estará reutilizando algo. As pessoas hoje em dia não reciclam muito, por isso que se pelo menos uma pessoa reciclar ela já estará contribuindo muito!

Recycling is so important for the world.

Who recycle help the future because they will be re-use something. The peoples today didn't re-use much, because of this that if only one people re-use, this people will help so much!

Recycling 1st Draft

What is recycling?

Recycling is the process that transforms materials used in new products in order to reuse.

Why should we recycle?

Recycling you help the environment by reusing it'll be something.

How you can reuse?

You can recycle in many ways, for exemple: the paper, you can wash then and pokes it and use as confetti.

Recycling 2nd Draft

What is recycling?

Recycling is the process that transforms materials used in new products in order to reuse, example: you have a bottle of water and you transforms in a safe. We should recycle because when you are recycling you help the environment by saving natural resources, reduce trash. You can recycle in many things ways like paper that you can transforms in confetti.

Recycling Final Draft

Recycle:

Recycling is the process that transforms used materials in new products. For example: you have a bottle of water and you transform it in a piggy bank. We should recycle because it helps the environment by saving natural resources and reducing trash .You can recycle many things, like paper that you can transforms in confetti.

First L1 Sample

Reciclagem é o processo de transformar materiais usados em novos produtos. Neste processo os materiais que iriam para o lixo podem ser reaproveitados. É o modo mais utilizado como alerta para a importância da preservação dos recursos naturais e do meio ambiente. É importante reciclar porque ajuda o planeta, reciclando você não precisa retirar mais recursos da natureza.

Você pode reciclar tudo, por exemplo: o papel você pode pica-lo e usalo como confeti.

Reusing 1st Draft

Reuse is when you use more than one time something, example: when you have batteries that you can recharge; reusable material, these are the name

We should reuse because then we can save things, like bottles you can reuse, and save money, water and natural resources.

We can reuse by using some times:

- Boxes
- Batteries
- Water
- Etc

Second L1 Sample

Reutilizar é quando você utiliza algo mais de uma vez. É preciso reciclar, pois assim você também estará ajudando a natureza (recursos naturais). Nós estaremos economizando produtos. Você pode reutilizar por exemplo: uma garrafa, você pode usá-la varias vezes, como muitas outras coisas um exemplo: roupas, você usa ela varias vezes e quando não quer mais a maioria das vezes doa, para outras pessoas usarem.

Post-test

Compostagem

Quando se usa matéria orgânica para fertilizar o solo.

É considerado uma espécie de reciclagem do lixo orgânico, pois o adubo gerado pode ser usado na agricultura ou em jardins e plantas.

Delayed post-test

Aquecimento Global

É quando a temperatura da terra almenta. Isso acontece porque o gás carbônico vai a atmosfera e causa o efeito estufa, que faz com que os raios solares entrem com facilidade. O aquecimento global acontece pois as pessoas usam muitos “equipamentos” que liberam gás carbônico.

PARTICIPANT 6

Pre-test

A reciclagem é quando você reutiliza e dá uma função a mais para o objeto, mas isso leva tempo para fazer
a reciclagem a maioria vem do lixo das pessoas

The recycling is when you recycle and give one another function to the object, but this have a long time to recycling
the most part come of the trash of the people

Recycling 1st Draft

Recycling is when you do a new thing with an old or trash
We should do it to not waste other materials so we use the same things to do new things.
We can do it with glass to do new bottles or another things.

Recycling 2nd Draft

What is recycling?
It's when you give another function to an old object, example you use the
Why should we recycle?
To do a type of upgrade on the planet to reduce the trash and waste of material
How can we recycle?
Use the both sides of paper get metal and make a toy

Recycling Final Draft

Recycling is when you make a new thing with something old or trash giving the object new functions. For example, you use ...???

We should recycle to do a type of upgrade on the planet, to reduce the trash and the waste of natural resources.

We can do it by using both sides of paper, getting metal and making toys, using glass to make new bottles or other things.

First L1 Sample

Reciclagem é quando você dá uma nova função para o objeto assim o transformando em quase novo.

Nós devemos fazer a reciclagem para diminuir o desperdício de materiais para melhorar o planeta.

Nós podemos fazer um brinquedo novo com garrafa pet ou fazer carrinhos com metal de garrafas de refri ou fazer uma cadeira de rodas com a parte onde se abre o refri.

Reusing 1st Draft

1. Reuse is When you use objects mane times like wather bottles you reuse them Many times
- 2 .We should doit because is beter than recycling because Give to you just a little work
3. We can reuse a wather bottle ,SEBO of books só you pay just a little for use thinks ,or donate Your use toys to kids ho need só you reuse the think and you use again and again and again

Reusing Final Draft

1. Reusing is when you use an object many times, like having rechargeable batteries, that you can recharge again and again.
2. We should reuse to avoid buying objects again and again. That will make more space in your house. And you will save money because you don't need to buy the same things many times.
3. We can reuse plastic or glass bottles, you can buy used books (you pay just a little for used things), or donate your use toys to kids who need it.

Second L1 Sample

Reusar é quando você usa o mesmo objeto durante várias vezes até jogar fora como garrafas de água.

Nós devíamos reusar para ter mais espaços em nossas casas e para nós economizarmos dinheiro para não comprarmos de novo e de novo.

A vários exemplos de reuso de objetos como doar brinquedos, sebo de livro (onde você compra livros usados e vários outros exemplos).

Reducing 1st Draft

Reduce is when you buy just what you need so reduce is the most important R because he can avoid the other R :]

We should do it to to avoid the other R 's

So then you dont need to recycling and reuse is more easy because you dont wast material

Buy just the things you need

Use what you buy and when you thired of the object and Compost

Reducing Final Draft

Reducing is when you buy just what you need. So, reducing is the most important R because we can avoid the other R 's.

We should do it so you dont need to recycle and reuse. It is easier because you dont waste material.

If you buy just the things you need, you will reduce your trash.

Use what you buy, and when you are tired of the object, donate it. Composting is another way of reducing trash.

Third L1 Sample

Reducir é quando você compra apenas o que precisa assim você usa pouca coisa assim evitando os outros R.

Nós devíamos usar para pois é o mais importante pois você não precisa reusar e reciclar.

Reducir pode ser muito útil como usar matéria orgânica para plantar doar os brinquedos, não comprar muita coisa, e usar por muito tempo as coisas que usa.

Post-test

Compostagem é quando você junta cascas de fruta e fezes para fertilizar o solo
Nos devemos utilizar a compostagem para fertilizar o solo de plantações, agricultura e etc...

É feito quando junta cascas de frutas e as vezes fezes de animal assim eles colocam no solo e ele fica super fertilizado

Delayed post-test

Aquecimento Global é quando o CFC de aerosões e desodorantes e etc... que chega a atmosfera e causa um buraco assim o raio UV derrete as calotas polares.

Nós poderíamos evitar tirando os CFC que daqui a 50 anos vai se regenerar aproximadamente.

O uso excessivo de sprais perfumantes e fabricas pois contém CFC's.

PARTICIPANT 7

Pre-test

A reciclagem é muito importante, você pode pensar que é uma forma simples de reutilizar o lixo, mas não é assim. Sem a reciclagem um monte de lixo seria acumulado. E lembre-se de que muitas pessoas dependem disso.

The recycling is very important, you may think that is a simple form of re-use the trash but isn't like this. Without the recycling a lot of trash would be accumulated. And remember that a lot of people depend of this trash.

Recycling 1st Draft

Recycle is when you reuse something that there's no longer use to you to make something new to use it as your favor (to help you).

We should do it because we can reduce the number the trash in the city to not pollute environment and the forests.

Reuse the: plastic and metals.

Recycling 2nd Draft

Recycling is when you reuse something that there's no longer use to you to make something new to use to help you day by day like use a bottle of water old to put something new inside.

We should do it because we can reduce the number the trash in the city to not pollute the environment and the forests, because if you save one tree you can use much paper with one tree.

You can reuse the: plastic, metal, paper, bottles, glass, computer stuff.

Recycling Final Draft

Recycling is when you reuse something that has no longer use to you, to make something new to help you day by day. For example, use an old bottle of water to put something new inside.

We should do it because we can reduce the volume of the trash in the city, and not pollute the environment. For instance, you save trees if you use both sides of the paper.

You can recycle plastic, metals, paper, glass, and computer parts by throwing them in the recyclable trash.

First L1 Sample

Reciclagem é você transformar algo sem uso pra você, para ajudar em outros bens, para que não seja desperdiçado, por isso você o recicla, isso também ajuda a diminuir a poluição do meio ambiente.

Você recicla para além de ajudar o meio ambiente você economiza as árvores e outros recursos naturais para que não prejudique a natureza e os seres humanos próximos.

Você pode reciclar com o reuso de materiais como, plástico, metal, papel...

Reusing 1st Draft

WHAT IS REUSE

reuse is when you use something old for other goods to reduce the number of producing items to economize natural resources

WHY SHOULD WE REUSE

because IF WE don't reuse natural resources Will be extinct AND we need them for the humans futures because IF we don't do it there Will be no TREES,AND no forests

HOW CAN WE DO IT

We can reuse all plastic materials some materials like metals glass electronic parts don't buy desposable itens sell itens you don't use

Reusing Final Draft

WHAT IS REUSING

Reusing is when you use something old for other purposes to reduce the number of items produced, to save natural resources.

WHY SHOULD WE REUSE

Because if we don't reuse, natural resources will be extinct and we need them

for our future. If we don't do it, there will be no forests or drinking water left.

HOW CAN WE DO IT

We can reuse all plastic materials, like turning a bottle into a planter. Some other materials like metals, glass, and electronic parts can also be reused. So, don't buy disposable items, and sell items you don't use.

Second L1 Sample

Reusar é quando você reusa materiais multi-utilidade para quando terminar de usar reusa-los para novas utilidades. Como pegar uma garrafa e colocar outras coisas para economizar espaço.

Nos devemos fazer isso porque ajudamos a reduzir o número de produção de lixo que são desnecessários pq (porque) pode matar florestas e poluir.

Você pode reusar: vidro, plástico, metal...

Reducing 1st Draft

Reduce

Reduce is when you reduce the items in the planet by not buying items that you won't use.

We should do it because if you buy unnecessary items you will help to increase the number of items in the landfill, by making bad odor and many problems.

We could do it by composting not buying unnecessary items, by reusable or recyclable items.

Reducing Final Draft

Reduce

Reducing is when you reduce the items in the planet by not buying items that you won't use.

We should do it because if we buy unnecessary items, we will help to increase the number of items in the landfills, causing soil and water pollution, bad odor and many other problems.

We can do it by composting, not buying unnecessary items, buying reusable and recyclable items, and donating items that we don't want.

Third L1 Sample

Reducir é quando você reduz a produção de lixo no ambiente que vivemos para conservar florestas.

Devemos fazer para que os lixos não prejudiquem muito o meio ambiente.

Agente pode reduzir, garrafas, não comprando coisas que você não precisa, caixa de papelão.

Post-test

Compostagem é quando você põe cascas de frutas ou fezes no solo para se decompor.

Devemos fazer isso, pois além de poluir o ambiente você deixa o solo fértil sem prejudicar o ambiente.

Você pode fazer com fezes de cavalo, cascas de frutas, e alguns alimentos.

Delayed post-test

Os gases poluentes (CFC) que liberamos, destrua-mos a camada do ozônio, aumentando os raios ultravioletas. Ocasionalmente o aquecimento global.

Não devemos fazer, pois isso aumenta-lo os níveis dos mares alagando cidades.

Agente tem que parar com produtos que contém CFC's.

Appendix N. Student post-intervention questionnaire (translated)

For each of the sentences below, mark the option that best matches your own reality.

1. I do readings in English.

rarely bimonthly monthly bianually daily

2. I read the following material in English.

books magazines comic books internet material other(s): _____

3. I do readings in Portuguese.

rarely bimonthly monthly bianually daily

4. I read the following material in Portuguese.

books magazines comic books internet material other(s): _____

5. I listen to music in English.

rarely bimonthly monthly weekly daily

6. I play games in English.

rarely bimonthly monthly weekly daily

7. I watch movies or series in English.

rarely bimonthly monthly weekly daily

8. I travel to English speaking countries.

never rarely 1x every 2 years
than 1x a year 1x a year more

9. I have contact with native speakers of English.

rarely bimonthly monthly weekly daily

10. What have you learned from working on this project?

Appendix O. Student post-intervention interview script

PARTICIPANT 1

Researcher: Ok Participant 1 então assim no questionário você colocou que você raramente lê em inglês... então me explique melhor isso

Participant 1: é:: o raramente é que na: escola eu só leio duas vezes por ano um livro que dai é o livro do bimestre né que é em inglês

Researcher: No regular?

Participant 1: Aham e:: dai em casa as vezes eu leio coisas nuns sites assim mas bem raramente mesmo

Researcher: ta é aqui no globo você lê ...livros e sites da internet mas só quando é alguma coisa/ alguma tarefa da escola?

Participant 1: Sim

Researcher: Então por lazer você nunca lê inglês nada?

Participant 1: Não

Researcher: ok... em português você diariamente livros e sites

Participant 1: é o que eu mais leio é o livro sites é só as vezes mas leio livro todo dia

Researcher: ta mais coisa da escola mesmo você não lê por/ eu já vi você lendo

Participant 1: não é português eu leio todo dia mesmo porque eu gosto

Researcher: ahn então tá... você já não experimentou ler alguma coisa em inglês? Ler algum livro em inglês?

Participant 1: Não

Researcher: Por quê?

Participant 1: Ah porque sei lá eu nunca soube tipo muito inglês só depois que eu entrei no bilíngue mas só que dai eu já tava começando uma série toda em português dai eu não terminei

Researcher: ah você devia experimentar ok é:: a e só/só para você saber é para/para fazer pesquisa na internet mesmo que você esteja procurando alguma coisa para você fazer o regular né que você precise de informação em português se você procurar em inglês você vai encontrar muito mais informação e sites com muito mais qualidade então as vezes vale a pena você pesquisar em inglês já que vocês sabem falar inglês né que a maioria não sabe ... então para vocês é uma vantagem... Música em inglês você escuta diariamente que tipo de música você escuta?

Participant 1: ah é que tipo quando eu to na minha avó fica passando assim toda hora música em inglês também quando eu to no carro

Researcher: e se for uma banda ou uma música que você gosta você procura saber a letra ou você... só escuta e nem quer saber o que eles estão cantando?

Participant 1: (risos)

Researcher: nunca procura saber a letra?

Participant 1: não

Researcher: nem para cantar junto?

Participant 1: não porque dai quando você ouve você já sabe cantar assim

Researcher: tá videogame semanalmente você acha que você aprende inglês vocabulário pelo menos jogando videogame em inglês?

Participant 1: as vezes sim as vezes normalmente não porque só você ver assim as vezes precisa mexer em algum jogo você aprende algumas palavras

Researcher: que são bem específicas que são provavelmente palavras que você não aprenderia se não fosse através de videogame né?

Participant 1: é

Researcher: ok é você assiste filmes e seriados em inglês semanalmente como é que funciona isso?

Participant 1: em casa é a gente assiste filme em inglês só mesmo que a gente não tem a TV normal então a gente sempre pega e assiste filme em inglês mesmo

Researcher: dai é com a legenda em português ou não?

Participant 1: sim só mas as vezes a gente assiste sem legenda mas a maioria das vezes a gente assiste com legenda

Researcher: lega... e dai você consegue entender tudo? quando não tem legenda ou a maioria

Participant 1: as vezes tem algumas coisas que eu não entendo mas a maioria sim

Researcher: legal que seriado que você gosta?

Participant 1: seriado eu não assisto muito mas é mais filme

Researcher: mais filme ok é: você raramente viaja para países de língua inglesa... ah tá você até me contou que nunca foi mas que vai em janeiro onde você vai em janeiro?

Participant 1: eu vou para a Inglaterra visitar a minha avó

Researcher: ah que legal

Participant 1: dai eu também vou pra Alemanha e a gente vai ficar lá e depois vai voltar para a Inglaterra também

Researcher: legal legal: por que que a tua avó mora na Inglaterra?

Participant 1: para falar bem a verdade eu não sei ela foi para lá bem quando eu era bem pequeninha eu tinha uns dois anos dai ela foi... para lá meu avô e minha avó

Researcher: e ela fala português ainda?

Participant 1: fala... fala bem português eu sempre falo em português com ela

Researcher: legal legal... então você não tem contato com falantes nativos que mesmo essa tua avó você fala com ela em português né?

Participant 1: uhum

Researcher: então tá... então o que que você aprendeu com o nosso projeto? Você aprendeu várias palavras também sobre os três erros então o conteúdo vocabulário conteúdo teve uma boa experiência falamos sobre coisas interessantes você adorou/ ah obrigada obrigada o que eu queria saber mais especificamente além do que você colocou aqui é o que você acha que você aprendeu sobre escrita? você acha que tua escrita em português ou inglês melhorou?

Participant 1: melhorou principalmente em inglês (porque eu vi como fazer os textos)

Researcher: como fazer você diz no sentido de... da mensagem ou de organização do texto:

Participant 1: acho que os dois assim na organização do texto e o vocabulário e no que você tá querendo dizer ali

Researcher: uhum porque por exemplo uma das coisas que gente viu né? foi que/que é bem importante é que antes mesmo de você começar a escrever um texto pra você saber qual mensagem que você tem que passar você tem que primeiro refletir... sobre quem vai ler né? então conforme o perfil do seu leitor você vai decidir qual que é a mensagem o que que ele precisa saber e de que forma você vai transmitir isso né? e você acha que essa é uma coisa que você vai fazer daqui para frente? Que você vai pensar no seu leitor antes de você escrever seus textos?

Participant 1: eu acho que sim porque é uma coisa importante ... as vezes você tem que mudar o jeito que você escreve o texto e dependendo da pessoa pode não entender ou entender do jeito que você escreve

Researcher: exatamente... mais alguma coisa?

Participant 1: não

Researcher: ok thank you very much eu adorei trabalhar com você também

PARTICIPANT 2

Researcher: Então vamo lá Participant 2 você colocou aqui que você três livros por ano em inglês né? Mas que você também lê histórias em quadrinho então esses três livros que você lê por ano

Participant 2: Livro eu leio três e quadrinho eu leio um monte

Researcher: Tá... então esses três livros que você lê por ano são os livros de leitura obrigatória da escola? É?

Participant 2: É

Researcher: e: as histórias em quadrinho

Participant 2: eu leio porque eu quero

Researcher: você lê porque você quer e onde que você consegue história em quadrinho em inglês?

Participant 2: eu leio um diário de um banana e aqui como tá meio caro dai a minha mãe compra pra mim nos Estados Unidos ela compra em inglês e dai eu vejo em inglês

Researcher: A que legal... legal então é por lazer que você lê? Não é porque a escola faz você ler?

Participant 2: em português eu faço bimestral também só que bimestral o livro da escola só que eu acho que todo mês toda semana assim eu leio acho que um livro do bimestre dois/um bimestre eu leio um livro... revista eu leio tipo recreio a revista recreio e eu leio gibi

Researcher: Tá você lê gibi nas duas línguas? Qual você prefere?

Participant 2: eu prefiro gibi tipo da Mônica... tipo da turma da Mônica

Researcher: Tá e em inglês que tipo de gibi você lê?

Participant 2: É tipo um gibi o Diário de um Banana

Researcher: a tá diário de um banana a tá

Participant 2: que tem história/desenho e tem

Researcher: tem texto

Participant 2: é

Researcher: ok all right... é:: você colocou aqui que você também escuta música em inglês todos os dias

Participant 2: sim todo dia de manhã enquanto eu faço a tarefa eu coloco a música no meu fone de ouvido e eu faço a tarefa com a música no meu fone e dai depois que eu termino eu jogo também escutando música

Researcher: tá e quando você ta escutando uma banda um a musica que você gosta você:: você procura saber a letra das músicas pra saber o que que eles estão cantando?

Participant 2: a maioria das músicas que eu gosto gosto mesmo eu quero saber a letra p mim saber cantar também

Researcher: a legal e ai você procura a tradução ou você procura a letra em inglês?

Participant 2: procuro a letra em inglês não a tradução porque a tradução é: meio estranha

Researcher: é meio podre né? é verdade concordo com você... tá legal vídeo game você joga semanalmente em inglês

Participant 2: por causa que eu todos os vídeo games são em inglês menos um que eu tenho que é em português mas eu jogo semanalmente porque eu só posso jogar sábado e domingo

Researcher: a legal.. tá e dai você acha que tem vocabulário que você aprende com vídeo game que se você não jogasse você não saberia?

Participant 2: algumas coisas poucas mas..

Researcher: poucas? que tem muita gente que usa isso como desculpa né a não você aprende inglês jogando vídeo game... e as vezes aprende né?

Participant 2: mas é pouco por causa que na escola eu também aprendo mais que eu já aprendi no negócio

Researcher: filmes e seriados você raramente assiste em inglês? Geralmente assiste dublado dai?

Participant 2: é filme eu gosto... filme eu gosto de assistir legendado também por causa que quando eles falam é melhor mas eu não assisto muito primeiro eu assisto em português depois eu quero assistir em inglês

Researcher: a:: e você já experimentou fazer o contrário

Participant 2:ja mas foi sem querer por causa que a gente ia ver um filme só que ai a gente não viu o filme era legendado era Rio dois alguma coisa assim dai eu fui ver só que era em inglês.. não é tão ruim assim mas primeiro eu vejo em português por causa que em inglês eu não entendo algumas coisas dai ponho em português pra depois inglês

Researcher: que dai você já sabe a história dai você assiste em inglês...ok faz sentido é: viajar/ você viaja duas vezes por ano para países de língua inglesa e você vai pra onde?

Participant 2: eu vou pros Estados Unidos... é na verdade eu vou pros Estados Unidos devia ser/eu acho que devia ser pra mim duas vezes a cada dois anos

Researcher: só uma vez por ano né?

Participant 2: é uma vez por ano porque ou mais até por causa que teve uma vez umas três vezes que eu fui pra mergulhar só que pro Caribe Saint Martin daí depois passou um mês dois meses e eu já fui pros Estados Unidos depois

Researcher: ok você mergulha também?

Participant 2: mergulho é que o curso você só pode fazer com doze só que eu fiz com dez

Researcher: tá e me diz uma coisa... eu sei que seus pais falam inglês também né?

Participant 2: minha mãe fala muito inglês e meu pai ele fala inglês mas ele fala meio estranho o jeito dele daí ele fala outras línguas também... ele fala espanhol alemão italiano

Researcher: tá e quando vocês viajam pra país de língua inglesa você se vira sozinho?

Participant 2: aham nos Estados Unidos quando eu fui pra Disney as três vezes eu falei tudo sozinho

Researcher: legal... legal você tem irmãos?

Participant 2: tenho... tenho uma irmã de vinte e dois e um irmão de vinte e um

Researcher: vinte e dois? Caraca

Participant 2: e um irmão de vinte e um mas meu irmão vai fazer vinte e dois no final desse ano

Researcher: legal é:::: então contato com nativos fora dessas viagens você tem semanalmente?

Participant 2: é porqueu tem um menino da minha escola velha que ele se chamava Nate e ele veio lá da Inglaterra e outra menina veio dos Estados Unidos só que a menina eu não vejo mais não converso com ela mas esse menino que se chama Nate toda semana ele liga pra todo mundo da escola pra dar oi pra conversar um pouco

Researcher: e ele fala português ou vocês conversam em inglês?

Participant 2: não ele fala em inglês

Researcher: legal... ham::: o que você aprendeu com as nossas aulas?

Participant 2: bastante: mas é:: eu achei mais fácil do que eu pensava por causa que de tarde a gente também fez sobre isso

Researcher: conseguiu né... vocês aprenderam sobre os três erros né? Mas o que que você acha que você aprendeu com o nosso projeto sobre escrita?

Participant 2: sobre escrita?

Researcher: isso

Participant 2: como assim sobre escrita?

Researcher: você acha que você agora depois do trabalho que a gente fez tá escrevendo melhor em inglês ou em português?

Participant 2: to tem uma coisas que eu não sabia escrever direito ou você me ajudou ou meus amigos me ajudaram tem umas palavras que eu sei escrever agora que eu não sabia eu escrevia de outro jeito

Researcher: e o texto em si você acha que você ta melhor?

Participant 2: achei também por causa que nos da tarde q a gente fez tava meio simplesinho daí o que a gente fez aqui foram melhor e eu aprendi mais coisas

Researcher: ta e você acha que ele ficou melhor porque a mensagem ta mais clara as ideias tão mais organizadas?

Participant 2: tao mais organizadas e as mensagens tao mais clara também

Researcher: então o que que foi diferente no nosso trabalho da forma como você escrevia antes?

Participant 2: antes eu escrevia assim se fosse p mim falar sobre esse () eu ia falar a só tem que botar esse lixo nesse lixo e nesse lixo no outro lixo eu ia falar isso só isso se fosse num outro texto só que aqui eu expliquei/eu aprendi a explicar certo tudo certo

Researcher: legal entoa aprnedeu né que tem que explicar o que que é o que que é importante como é que faz... então na verdade o que a gente trabalhou foi que antes mesmo de você vê um texto você precisa primeiro pensar em quem vai ler ai quando você já sabe em quem vai ler ai você pensa no que que esse leitor precisa saber daí que surgem as perguntas que você precisa responder... thank you very much
Participant 2

PARTICIPANT 3

Researcher: Participant 3. Então você diz aqui que você lê em inglês semanalmente livros e sites da internet. Me fale um pouquinho mais sobre isso... Você lê só pro *global* ou você lê qual?

Participant 3: Não, eu leio na minha casa também.

Researcher: Que legal. O que que você costuma ler na tua casa e o que você costuma aqui ler no *global*?

Participant 3: Aqui no *global*, ah, os [liv=

Researcher: [Livros didáticos?

Participant 3: = e também à vezes aqueles livrinhos que tem na estante.

Researcher: Hmm

Participant 3: E lá na minha casa eu tenho alguns livros que minha mãe comprou quando eu era pequenininho daí eu pego às vezes pra ler.

Researcher: Legal. Legal. E sites da internet, você go... cê só usa site da internet em inglês pra fazer pesquisa pro global ou pra fazer pesquisa de outras coisas também?

Participant 3: Não. Eu mexo lá porque tem alguma coisa que eu gosto daí eu fico lendo também pra saber o que que é.

Researcher: E por que que você faz isso em inglês e não em português?

Participant 3: Porque: que eu gosto de coisa em inglês. Porque () do inglês às vezes é chato. Às vezes um negócio em inglês a pessoa traduz pro português (só que traduz) tudo errado daí eu leio em inglês no site pra ver se eu sei o que significa [()

Researcher: You're a smart guy. You're a very smart guy. Sem contar que às vezes a mesma coisa que cê tá procurando em português, cê joga a palavra em inglês lá no Google, cê vai aparecê/ cê vai ver mu:ito mais sites falando sobre aquilo e com muito mais qualidade, né... Ok. E em português você lê diariamente livros e sites da internet também. Então: você lê mais em português... E também dentro e fora da escola. É isso?

Participant 3: Hm hum

Researcher: Ok... Ok... Ah: música vo:cê: ouve diariamente que tipo de música?

Participant 3: Qualquer música.

Researcher: Qualquer música.

Participant 3: Hm hum. Quer dizer, não ouço música em português.

Researcher: Nada? Ok. E quando você ouve música tipo uma banda, uma música que você gosta muito, você geralmente procura saber o que que a letra diz?

Participant 3: Hm hum.

Researcher: É? E daí cê canta junto?

Participant 3: Não.

Researcher: Não? Cê lê, cê vê a letra só em inglês ou você procura uma tradução?

Participant 3: Não. Vejo só em inglês.

Researcher: Só em inglês. [O...

Participant 3: [Que às vezes eu já sei o que que é, daí.

Researcher: Ok. E você canta junto ou não?

Participant 3: Não.

Researcher: Não? Por quê?

Participant 3: Eu não gosto.

Researcher: Ok. Video game em inglês semanalmente ()

Participant 3: Não jogo muito vídeo game.

Researcher: Hm. E do pouco que você joga, é

Participant 3: Em inglês.

Researcher: É em inglês. E você acha que jogar vídeo game te ajuda a aprender vocabulário [que você

Participant 3: [Sim.]

Researcher: É? Que você não aprenderia se não fosse através dos video games? ... Ok. Ah:: E filmes e seriados mensalmente você assiste em inglês. Como é que fo/ como é que acontece isso?

Participant 3: É que eu fico as duas vezes com meu pai, duas semanas, daí lá que geralmente eu vejo consigo ver filme coisa assim que eu na casa da minha mãe não tem muito tempo. Daí lá eu vejo assim uns filme, daí eu, meu pai fala que é melhor ver em inglês e eu vejo daí ()

Researcher: você vê em inglês com legenda em português?

Participant 3: Sim.

Researcher: É?

Participant 3: Pra saber o que eu não sei.

Researcher: Ok. Ok. E: se você se você vai assistir, vamos supor que seu pai não tá lá cê vai assistir um filme ou um seriado que você gosta e tem opção de dublado e inglês sem legenda e inglês com legenda, qual que cê prefere?

Participant 3: Eu vejo em inglês e se eu já vi o filme eu coloco em português pra ver uma vez em inglês e uma em português.

Researcher: Português o áudio ou português legenda?

Participant 3: O áudio. Primeira vez em áudio em inglês e depois em português pra ver se é a mesma coisa da legenda

Researcher: É? Cê tem essa curiosidade?... Ok. Ok. É:: tá. Viajar pra país de língua inglesa, raramente?

Participant 3: Hm hum.

Researcher: Cê já foi?

Participant 3: Já.

Researcher: Pra onde cê foi?

Participant 3: Pra:: Orlando. Que meus pais antes deles separar a gente tinha essa ideia viaja tipo uma vez a cada dois anos só que daí eles se separaram daí a gente não viaja mais.

Researcher: Ok.

Participant 3: É que minha mãe não acha que é uma boa ideia viajar só ela, eu e meu irmão sem a gente ser mais crescido.

Researcher: Hm. É que dá trabalho, eu sei. È que meu filho é menor também, né. Ok. O que que idade tem teu irmão?

Participant 3: catorze.

Researcher: Ok. E me diz uma coisa. Nessa viagem que vocês fizeram você cheg/ você já falava inglês ou não?

Participant 3: já.

Researcher: É? E daí cê se virou lá numa boa?

Participant 3: Hm hum.

Researcher: Cê ajudou tua família ou eles falam inglês também?

Participant 3: Não, eles falam mais inglês que eu menos o meu irmão que ele () ficar mexendo no celular ()

Researcher: Ok. Tá. Contato com falante nativo, raramente?

Participant 3: É.

Researcher: Então tá. Não tem ninguém na família nem nada assim?

Participant 3: Às vezes, tipo, alguém lá que o meu pai e minha mãe eles trabalham com coisa de dinheiro e às vezes tem be:m ás vezes tem que mexer com coisa lá do exterior lá daí tem galera que fala inglês que liga daí se meu pai ou minha mãe não tá conseguindo atender eu tenho que falar com a pessoa lá, que não tão podendo falar, que tão fazendo alguma coisa...

Researcher: Então cê atende o telefone e fala inglês?

Participant 3: Sim.

Researcher: Ai, que legal! Que legal, e como é que cê se sente? Cê fica nervoso quando cê tem que atender (o telefone)?

Participant 3: É estranho porque isso mal acontece daí é estranho.

Researcher: Ok. E por último mas não menos importante é você diz aqui que você aprendeu é o que deve ter em um texto

Participant 3: Sim tipo mais coisa

Researcher: Hm

Participant 3: Aprendi algumas coisinha mas aprendi mais coisa que tem que colocar

Researcher: Tá você aprendeu sobre os três erres né então você aprendeu o conteúdo mas sobre a forma de escrever mesmo, sobre, sobre a escrita em si você diz co/ é aprendeu o que deve ter um texto e mais tá. Como assim o que deve ter um texto?

Participant 3: Assim, o, é o quando colocar alguma coisa, é o que tem que ter tal parte, que que tem que dizer no texto

Researcher: A mensagem. É isso?

Participant 3: Essas coisas

Researcher: Tá qual deve ser a mensagem do texto, como organizar as ideias dentro de um texto. É isso?

Participant 3: Eu sabia assim de umas coisa daí eu vi essas coisa e fiquei sabendo de ma:is coisa.

Researcher: Hm hum. Por exemplo é você acha que agora você tem mais consciência de que antes de você começar a escrever você tem que pensar em quem vai ler? E que quem vai ler influencia o que você vai a mensagem que você vai passar? É? Então você acha que agora quando você for escrever em português ou inglês você vai pensar nisso antes?

Participant 3: Hm hum.

Researcher: Legal. Esse era o meu objetivo. Tá. Tem mais alguma coisa?

Participant 3: Não.

Researcher: Ok... Thank you.

PARTICIPANT 4

Researcher: então vamos lá Participant 4 você colocou aqui que você lê ... raramente em inglês né e seriam só sites da internet e quando

Participant 4: quando eu vejo algo na internet tipo quando eu to mexendo no meu celular e eu acho alguma matéria sobre um ar/ar/ um cantor por exemplo eu leio

Researcher: alguma coisa que te interessa que você vê em inglês ai você lê? Se você tá procurando uma coisa você nunca pesquisa em inglês

Participant 4: eu pesquiso só no bilíngue

Researcher: só se for pro (global) se não não

Participant 4: aham

Researcher: você já experimentou pegar a mesma coisa que você tá pesquisando em português vamos pegar por exemplo lá sei lá célula (blé) e dai pegar a palavra em inglês e procurar no google você quantos resultados que você atinge pesquisando em inglês você vai conseguir muito mais resultados com fontes de muito mais qualidade experimenta às vezes vai te ajudar para fazer trabalhos em português também que tem muito mais fontes e muito mais ricas... então você lê bem pouco em inglês mesmo na escola né? e em português você semanalmente revistas e sites ou seja tá/que tipo de revista que você lê?

Participant 4: é... que tipo de revista que eu leio? tipo capricho

Researcher: a então é por lazer mesmo?

Participant 4: isso aham

Researcher: tá então os sites da internet seriam por causa de pesquisa da escola ou:

Participant 4: seria para pesquisa da escola seria por como eu sou fã do Justin eu procuro coisas para saber dele ou de outro cantor ou atriz

Researcher: e livro você nunca lê livro? Nenhum? Português também

Participant 4: não leio muito mas eu leio às vezes... agora eu to lendo um livro

Researcher: Porque você quer ou porque é da escola?

Participant 4: da escola

Researcher: ok... an: música você escuta diariamente que tipo de música?

Participant 4: eu escuto bastante rap bastante dessas músicas que estão na moda pop e tal

Researcher: e quando você escuta música que você gosta assim você procura saber qual que é a letra? você pesquisa na internet a letra?

Participant 4: sim quando eu não consigo entender o que a pessoa fala eu pesquiso mas a maioria das coisas eu consigo entender

Researcher: sem olhar? ai que legal e dai você canta junto?

Participant 4: dai minha mãe por exemplo tipo eu estou no carro e ela não sabe falar inglês dai ela me pergunta o que está falando e eu falo para ela

Researcher: legal legal

Participant 4: tipo eu to escutando música em inglês mas na minha cabeça tá falando em português

Researcher: então você nunca procura tradução e quando você procura é só a letra em inglês? às vezes tem umas traduções muito tocas né? video games você joga

todos os dias em inglês você acha que video games ajudam você a aprender inglês? vocabulário pelo menos?

Participant 4: a é um pouco né porque tipo quando eu to jogando no meu celular eu acho algumas palavras que eu não sei eu vou lá e pesquiso pra poder saber o que que é

Researcher: uhum e mesmo quando você tem exposição aquelas palavras repetidamente você acaba aprendendo e são palavras que/

Participant 4: acaba decorando

Researcher: você não aprenderia talvez se não fosse pelo video game é:: filmes e seriados você assiste semanalmente em inglês dai como é que você faz? Você assiste em inglês com legenda em portuguê:s

Participant 4: é filme eu gosto de assistir em inglês mas legendado e série eu gosto de assistir em português

Researcher: dublado você curte?

Participant 4: é que tipo se e começo uma série já dublada eu tenho que terminar ela dublada se não eu não consigo assistir o resto mas se eu começo ela legendada eu tenho que terminar legendada se não não vou conseguir ver

Researcher: se não a voz não combina né? ok é: você viaja uma vez por ano para países de língua inglesa para onde você vai normalmente?

Participant 4: é esse ano por exemplo eu vou para a Europa e eles falam bastante inglês lá ano passado e fui para os Estados Unidos

Researcher: e quando você viaja é com a tua família né? Tua família também fala inglês? Ou você que fala por todo mundo?

Participant 4: Quando eu moro com a minha mãe ela não sabe falar inglês dai eu que/ ela fala que eu sou o tradutor dela porque dai eu que tenho que ir lá tipo a: ela quer comprar uma roupa e eu que tenho que ir lá ()

Researcher: então você se vira numa boa quando você viaja?

Participant 4: aham

Researcher: então tá é: você raramente tem contato com falantes nativos fora essas viagens né?

Participant 4: aham

Researcher: e bom.. fora aprender o conteúdo né que você colocou aqui sobre os três erros é você gostou bastante foi diferente trabalhar/ obrigada gostei também de trabalhar com vocês/ de que forma que foi diferente?

Participant 4: foi diferente porque a gente sempre tem a mesma coisa no global a gente sempre tem ciências matemática é sempre a mesma professora e foi diferente/

foi legal trabalhar com você porque foi diferente foi uma coisa diferente que a gente tava fazendo

Researcher: tá e sobre escrita especificamente você acha que aprendeu alguma coisa?

Participant 4: eu acho que eu aprendi a montar texto melhor

Researcher: uhum eu também acho com certeza depois a gente vai ver () e você acha que você melhorou a tua forma de escrever só em inglês ou em português também?

Participant 4: eu acho que em português também as vezes eu to escrevendo o texto em português e ai como a gente escrevia bastante texto aqui no global com você as vezes eu colocava a palavra em inglês ai eu tinha que apagar e colocar me português

Researcher: é? a eu faço isso as vezes também eu também to acostumada/mais acostumada a escrever em inglês do que português dai as vezes eu fico ai como que fala aquilo em português? como que fala aquilo em português? as vezes eu tenho que mdar uma frase inteira porque eu não lembro de uma palavra... tudo bem então é você diria que por exemplo daquela primeira entrevista que a gente teve todo mundo disse que o tipo de escrita que a gente faz na escola é diferente do tipo de escrita que a gente faz fora da escola facebook mensagem de texto essas coisas porque a gente tem a mania de quando tá escrevendo pra amigos ou pra família a gente manda uma mensagem né? você continua achando que o tipo de texto que a gente escreve aqui como no caso os panfletos né você acha que ele não tem uma mensagem?

Participant 4: claro que tem tipo esse panfleto que a gente fez sobre a reciclagem é tão incentivando as pessoas a reciclar mais a produzir... repensar no que que elas devem usar ou não então tem uma mensagem sim

Researcher: então seu conceito mudou um pouquinho sobre escrita?

Participant 4: uhum

Researcher: legal ok thank you Participant 4

Participant 5

Se você errar (fora da escola) não tem problema

PARTICIPANT 6

Researcher: ok Participant 6 aqui... você disse o seguinte... que você lê semanalmente em inglês livros histórias em quadrinhos e sites da internet você quer me explicar melhor isso ai?

Participant 6: é em quadrinhos eu gosto... de ler porque a maioria dos quadrinhos de heróis os raros tipo o volume um são feitos em inglês e são alguns/ não tem tradução

pro português livro eu leio no bilíngue... e: sites da internet quando eu tenho que fazer alguma pesquisa

Researcher: e quando você tem que fazer alguma pesquisa só do bilíngue ou quando você tem que fazer uma pesquisa de interesse pessoal ou do regular?

Participant 6: é mais/só do bilíngue mesmo

Researcher: é? você já experimentou fazer uma pesquisa do regular vamos supor... você tá procurando lá sei lá fotossíntese você já experimentou fazer a seguinte experiência procurar a palavra em português e ver quantos hits que sai e daí procurar a mesma palavra só que em inglês e ver quantos hits que sai? você vai descobrir que tem bem mais opções e as fontes são bem melhores...

Participant 6: é

Researcher: as vezes mesmo que seja em português seu trabalho vale a pena... ok você também diz aqui que em português você lê diariamente livros revistas sites da internet e (...)

Participant 6: essas coisas

Researcher: tá... então você tá falando aqui tanto de leituras pra escola quanto de leituras pra lazer? Yes?

Participant 6: Yes

Researcher: você lê:: por lazer além de histórias em quadrinhos você lê livros também?

Participant 6: leio

Researcher: yes? mesmo que não seja pedido pela escola em inglês também você lê livro em inglês mesmo que não seja pra escola?

Participant 6: e:: é

Researcher: legal... legal entã:o com que frequência você lê livros seja me português ou inglês?

Participant 6: a: eu leio todo dia

Researcher: todo dia? ótimo... maravilhoso ok... é: você: ouve músicas em inglês diariamente como é que é isso? que tipo de música você curte?

Participant 6: a eu gosto de qualquer tipo de música menos daqueles lá como é que é mesmo o nome... que tem voz de bebê? e tipo tem uns vinte anos

Researcher: voz de bebê?

Participant 6: é que fica tipo se achando rebelde tipo o Justin Bieber essas coisas assim

Researcher: a tá entendi entendi

Participant 6: acho ridículo

Researcher: tá

Participant 6: e eu odeio funk... funk é ridículo

Researcher: tá é né... a gente tá falando de música isso nem é música

Participant 6: (risos)

Researcher: é... mas me diga uma coisa quando você tá ouvindo músicas que você gosta muito ou um artista ou uma banda que você gosta muito você procura saber a letra procura cantar junto como é que faz?

Participant 6: ah eu gosto mais é de escutar e quando eu decoro a letra eu fico cantando bem baixinho

Researcher: tá... então você busca as letras na internet?

Participant 6: na verdade não é que eu vou decorando com a música mesmo

Researcher: vai aprendendo com a música mesmo? ah tá... mas cê nunca tem interesse assim ah eu adoro essa música o que será que ela canta?

Participant 6: as vezes eu busco a tradução

Researcher: a tradução é? Ah... ok... uhm::: vídeo games em inglês semanalmente?

Participant 6: é porque:... nem semanalmente eu só posso usar sexta sábado e domingo

Researcher: hum:

Participant 6: porque/por causa das provas

Researcher: legal.. e: me diga uma coisa... na sua opinião... jogar vídeo game em inglês aumenta seu vocabulário em inglês?

Participant 6: sim... quando eu era pequenininho... não fazia global... ahn... eu jogava vídeo game em inglês e já sabia tudo só que umas coisas eu não sabia a maioria

Researcher: e geralmente é vocabulário daí que se não for através de vídeo game cê não vai aprender né porque é tão específico

Participant 6: é

Researcher: ok... cê assiste filme ou seriados em inglês semanalmente... como que você faz? assiste em inglês legendado ou dublado... como é que

Participant 6: é: eu coloco legendado em português eo áudio em inglês mesmo

Researcher: legal... você já experimentou alguma vez assistir sem legenda?

Participant 6: sim

Researcher: como é que foi?

Participant 6: ah... entende entendi tudo só não entendo filme de comédia em inglês

Researcher: hum... sabe o que é legal fazer? é cê pegar um filme seriado que já assistiu que ai cê já sabe tudo que tá acontecendo ai cê pode assistir sem legenda numa boa ou ai.... ahn::: que seriado que cê curte?

Participant 6: é::: The Walking Dead que é um de zombie ahm:::: acho que só

Researcher: já assistiu Game of Thrones?

Participant 6: não

Researcher: é muito violento

Participant 6: minha mãe não me deixa

Researcher: tá...

Participant 6: e The Walking Dead ela deixa porque eu acompanho desde pequenininho

Researcher: mas esse tmab'me é violento viu?

Participant 6: eu sei ma:s é que eu sou:... viciado nessa série eu sei de tudo que aconteceu e que vai acontecer

Researcher: eu nunca assisti mas já/já sei como é que é.... ahn:: viajar pra países de língua inglesa uma vex por ano pra onde cê vai geralmente?

Participant 6: ah cada ano eu faço uma viagem de navio esse ano eu fui pra Turquia... eu fui o tradutor da minha mãe ahn... e é ou quando eu vou pra Argentina ou pra Espanha ou um lugar desses eu falo inglês

Researcher: ok... legal então cê acaba sendo o/o/o intérprete da família né? da tua mãe...

Participant 6: é... daí: eu só falo espanhol na Espanha mesmo

Researcher: cê fala espanhol também? legal... então cê se vir apor todo mundo numa boa? tanto em inglês quanto em espanhol?

Participant 6: uhum

Researcher: cê sabia que quem fala uma segunda língua tem mais facilidade de aprender a terceira quarta quinta lálálá

Participant 6: aham

Researcher: ok... cê concorda com isso?

Participant 6: é

Researcher: ok... é e contato com falantes nativos é diariamente com quem que cê tem contato?

Participant 6: é com as professoras do bilíngue

Researcher: ok... tem alguma aqui que é nativa?

Participant 6: nativa? ah... eu acho que sim tinha uma antiga que eu gostava que eu acho que era Doris acho que ela era da Finlândia...

Researcher: ah tá... já ouvi falar... ok aqui você marcou o que que você aprendeu nesse projeto né a importância dos três erres e porque né porque/que a gente deve seguir né legal... a pergunta que eu tenho é um pouquinho mais específica sobre a escrita... o que que você acha que aprendeu sobre a escrita com esse nosso projeto?

Participant 6: ah... eu: melhorei um pouco no erro de grafia que eu sou horrível nisso... eu sou melhor em inglês do que em português inclusive... ahn: eu também... ah... eu aprendi a corrigir alguns erros de grafia... é

Researcher: só isso?

Participant 6: acho que sim

Researcher:cê acha que fora a ortografia o...a... a tua redação em ingês e ou em português não melhorou? continua igual?

Participant 6: melhorou na verdade: era a mesma coisa eu já sabia fazer antes e tal porque o antigo professor de language a gente tinha que fazer texto essas cosias...

Researcher: então: por exemplo... antes desse nosso projeto você já/você já tinha a consciência de que antes de você começar a escrever você tem que pensar sobre assuntos você tem que planejar o que vai escrever e pensar em quem é o teu leitor

Participant 6: tem que ter várias versões

Researcher: que tem que ter várias versões... tudo isso você já sabia?

Participant 6: uhum

Researcher: mas cê já praticava isso tudo?

Participant 6: não

Researcher: porque?

Participant 6: ah... porque em português na produção de texto que a eu tenho a tarde a gente não faz isso a gente só escreve uma vez porque nossa língua que a gente fala é normal daí não tem a... não tem muito problema ahn... mais tem erro de ortografia em inglês eu também era ruim melhore daí... e... daí com isso daí com as várias versões que a gente vai fazendo eu fui melhorando

Researcher: mas voc~e continua achando que só o que tem que arrumar nos textos continua sendo só ortografia e gramática essas cosias?

Participant 6: é só tinha isso pra corrigir

Researcher: a organização das ideias a clareza?

Participant 6: é as vezes... as vezes eu tinha que refazer várias vezes

Researcher: ok... thank you very much

Participant 6: ok

PARTICIPANT 7

Que pra você fazer um livro ou alguma coisa você sempre tem que perguntar a opinião dos outros, fazer vários rascunhos pra que dê certo

Perguntando pras pessoas, lendo e relendo, fazer uma pesquisa com as pessoas, observar a população pra achar as informações importantes

ⁱ Speech Codes Theory refers to a framework for communication in a given speech community. This theory deals with only one type of human behavior, which is speech acts. As an academic discipline, it explores the manner in which groups communicate based on societal, cultural, gender, occupational or other factors.

ⁱⁱ Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) are the official set of documents first issued by the Brazilian Ministry of Education in 1997 to set guidelines for teaching elementary, middle and high school levels, in an attempt to replace earlier emphasis on skills development and independent, standardized content of different subjects. Its goal was to establish a curricular reference to support the local organization of curriculum within each state, as the country is marked by social, geographic and cultural contrast.

ⁱⁱⁱ Original text:

"Interagir pela linguagem significa realizar uma atividade discursiva: dizer alguma coisa a alguém, de uma determinada forma, num determinado contexto histórico e em determinadas circunstâncias de interlocução. Isso significa que as escolhas feitas ao produzir um discurso não são aleatórias - ainda que possam ser inconscientes -, mas decorrentes das condições em que o discurso é realizado. Quer dizer: quando um sujeito interage verbalmente com outro, o discurso se organiza a partir das finalidades e intenções do locutor [...] (o que) determina as escolhas do gênero no qual o discurso se realizará, dos procedimentos de estruturação e da seleção de recursos linguísticos."