

Uso de recursos metadiscursivos em produção oral de aprendizes de Português – LE¹

Lucia Rottava²

*Birkbeck, University of London
School of Languages, Linguistics and Culture*

Resumo: Este estudo apresenta resultados de uma análise introdutória de marcadores orais em produções orais de sujeitos/aprendizes de Português como Língua Estrangeira (PLE). Embora recursos metadiscursivos sejam prioritariamente relacionados aos aspectos do texto que explicitamente organizam o discurso (escrito) do ponto de vista do falante (escritor), visando o conteúdo (do texto) e o interlocutor (leitor), esse conceito é adotado para analisar dados de produção oral. Os dados de pesquisa advêm da produção oral sobre uma temática previamente selecionada pelos sujeitos individualmente para ser objeto de avaliação oral. Os resultados foram comparados a estudo anterior e indicaram que tantos os recursos interativos e interacionais parecem funcionar de maneira semelhante.

Palavras-chave: português como língua estrangeira, recursos metadiscursivos, produção oral.

Introdução

Recursos metadiscursivos funcionam como elementos que organizam o discurso (escrito e oral) do ponto de vista do usuário (falante/escritor), visando ao conteúdo do discurso (texto) e ao interlocutor (leitor) (Hyland, 2005). Recorrentemente, a ênfase de estudos que focalizam recursos metadiscursivos tem sido no “uso da língua”³, não incluindo, portanto, apenas itens lingüístico-gramaticais, mas funções, propósitos comunicativos e relações e atitudes interpessoais. Temos, dessa forma, recursos de linguagem disponíveis aos usuários (quer seja de língua materna ou estrangeira) para negociar sentidos, interagir, tomar decisões em vista do contexto de uso e dos interlocutores. Portanto, interagir socialmente via linguagem, entender o impacto social dessa interação, compreender o contexto e, por conseguinte, prever quem é o interlocutor passam pelas escolhas dos recursos metadiscursivos utilizados pelos usuários de uma língua.

Os recursos metadiscursivos têm sido, recorrentemente, objeto de estudo em contexto de escrita acadêmica ao ser investigado o funcionamento desse recurso em gêneros discursivos escritos por usuários/aprendizes de língua estrangeira. Tais pesquisas têm focalizado a escrita e/ou ensino da escrita (Grabe e Kaplan, 1996; Ivanic, 1998; Thompson, 2001), gêneros discursivos escritos (Swales, 1990; Hyland, 2004b), e também em pesquisas que investigam recursos metadiscursivos em gêneros discursivos escritos (Hyland e Tse, 2004; Van Kopple, 1985; Hyland, 2005). Os resultados indicaram que o uso dos recursos metadiscursivos permite inferir como uma determinada comunidade discursiva (Swales, 1990) apresenta e organiza o conhecimento da sua área ou como quer ser compreendida.

Resultados de pesquisas indicaram ainda que: há uma percepção de que a escrita acadêmica de aprendizes de L2 é caracterizada por asserções firmes, um tom autoritário e comprometimentos fortes quando comparada à dos falantes nativos (Hyland e Milton, 1997); o metadiscorso é usado de diferentes graus e maneiras porque ele é socialmente autorizado e contextualmente seguido por determinada comunidade discursiva. Por conseguinte, o uso da metadiscursividade reflete: uma conexão entre práticas discursivas e organização social de comunidades disciplinares (Hyland, 1998); permite perceber a importância do contexto nas decisões do escritor e no modo como ele escolhe uma estrutura e apresenta seus argumentos; analisar a relação entre práticas discursivas e organização social das comunidades discursivas, bem como a maneira como as comunidades profissionais e as culturas particulares influenciam as atitudes do escritor na negociação de seus argumentos e na relação com seus interlocutores (Hyland, 2004a); e, finalmente, o metadiscorso está estreitamente ligado às normas e às expectativas de uma cultura

particular e de uma comunidade profissional através da decisão do escritor de suprir com explicações as prováveis afirmações não aceitas (Hyland e Tse, 2004).

Há também pesquisas que contemplam a noção de metadiscorso na leitura. É o exemplo de Camiciottoli (2003), que investiga dois grupos de estudantes universitários italianos, com o objetivo de entender a influência do metadiscorso nos níveis de compreensão de leitura no contexto de L2. A pesquisa mostrou que os estudantes têm pouco conhecimento sobre metadiscorso, podendo ser este um bom tópico a ser trabalhado em sala de aula para a formação de leitores bem-sucedidos.

Em se tratando de PLE, pesquisas envolvendo essa temática são ainda pouco recorrentes. Rottava (2006) analisou os recursos metadiscursivos na produção escrita de um “editorial” escrito por aprendizes de PLE em contexto britânico. Os resultados indicaram que tanto os recursos metadiscursivos interativos quanto os interacionais foram recorrentes nos dados. Predominaram os recursos de *transição* (*e, também, mas, que*) e *auto-menções* (*nosso, nós, vocês*). Sugeriu-se que tais resultados poderiam ser derivados de algumas variáveis, tais como: (a) a preferência discursiva dos aprendizes; (b) a comunidade discursiva que os aprendizes fazem parte; (c) a proficiência lingüístico-comunicativa dos aprendizes; e (d) a natureza dos dados.

Em face dos resultados, tem-se como pressuposto que os recursos metadiscursivos observados na produção escrita podem ocorrer e funcionar de maneira similar nos dados de produção oral desses mesmos sujeitos/aprendizes. Portanto, as seguintes perguntas de pesquisa orientam este artigo: (1) Quais são os recursos metadiscursivos presentes na produção oral? (2) Em que medida esses recursos se assemelham ou se diferenciam daqueles verificados em estudo anterior? (Rottava, 2006).

Para tanto, apresenta-se o desenho deste estudo, seguido da apresentação e da análise dos dados, finalizando-se com as considerações finais.

Contexto e participantes

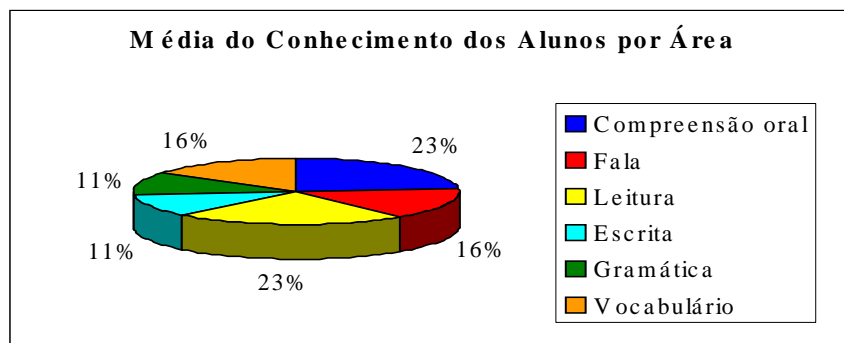
Os participantes foram 10 aprendizes de PLE, cursando Português II na Universidade de Londres (Birkbeck College). Para alguns, Português é uma LE/L2 e, para outros, uma L3. A média de idade dos sujeitos é de 34 anos. Eles freqüentam um curso anual de Português, com aulas uma vez por semana durante três horas/aula. Os aprendizes têm diferente *background* lingüístico como língua materna (LM), incluindo inglês, espanhol, português, francês e alemão.

A língua que mais utilizam em casa é o inglês, assim como no trabalho, na universidade e com os amigos. A segunda língua mais usual é o espanhol. O português é falado quase que exclusivamente em aulas na universidade. O tempo que os participantes estudam a língua portuguesa varia de um a quatro anos.

Os participantes optaram por estudar PLE porque gostam da língua, a consideram atrativa, pela sua importância no mundo, ou pela proximidade com a língua através de familiares ou amigos. Apesar disso, a maior parte do grupo fala PLE apenas durante as aulas na universidade. Alguns falam com amigos, no trabalho, em casa e durante viagens a países cuja língua é português. A mesma situação ocorre na escrita, cuja maioria escreve português apenas durante as aulas ou atividades a elas relacionadas. Poucos produzem cartas, ensaios, artigos. Os materiais de leitura em português que os participantes mais utilizam são jornais, revistas e livros. Os participantes também desenvolvem a compreensão oral ouvindo músicas e assistindo filmes em português. Da música popular brasileira, o estilo *bossa nova* é o mais ouvido. O gráfico 01 mostra como os participantes classificam

seu conhecimento de português. Cada aluno concedeu notas para cada habilidade. O gráfico mostra a média das respostas dos alunos. De acordo com gráfico, os participantes possuem maior conhecimento em compreensão oral e leitura, seguido por vocabulário e fala. As habilidades de menor conhecimento da língua portuguesa são gramática e escrita.

Gráfico 01 - Dados com base na Língua Portuguesa



Outras línguas já foram estudadas pelos participantes. As mais estudadas foram inglês e espanhol, seguidas por francês e italiano. Estas línguas são estudadas há bastante tempo. A maioria dos participantes as estuda há mais de quatro anos.

Dados de produção oral

Os dados de produção oral resultaram de uma seção individual com duração média de cinco minutos. Tratou-se da avaliação de produção oral do final do curso. Os sujeitos previamente prepararam uma temática que gostariam de desenvolver com dois interlocutores, desta vez, dois professores avaliadores. As temáticas já haviam sido previamente trabalhadas em sala de aula e incluíam temas brasileiros, tais como: cinema, literatura, música ou outros aspectos culturais.

A razão para a escolha desses dados deveu-se ao fato de que os sujeitos precisavam produzir um texto sem ter como base outro texto, devendo expor o seu ponto de vista e dar

uma visão geral do tema, além de se tratar de uma situação mais formal e que os sujeitos poderiam ter escrito sobre o tema anteriormente, embora não pudessem se apoiar em material escrito no momento de sua interação.

Apresentação e análise dos dados

Com o intuito de analisar os recursos metadiscursivos utilizados pelo sujeitos em sua produção oral, verificou-se, inicialmente, a média de palavras produzida pelos sujeitos, conforme Quadro 01:

	n ^o de palavras	n ^o médio de palavras
TOTAL	5276	558

Quadro 01 – número de palavras na produção oral

A média produzida individualmente pelos sujeitos foi de 558 palavras. Os participantes precisavam ser sucintos e, ao mesmo tempo, trazer informações que acreditavam ser fundamentais para falar de uma temática tal como cinema ou cultura brasileira.

Contudo, o número de palavras não necessariamente representou uma variável significativa em termos de recursos metadiscursivos utilizados, pois hipotetizou-se que não seria o número de palavras que caracterizaria a produção oral dos sujeitos/aprendizes, e sim *quais e como* os recursos metadiscursivos são utilizados e, além disso, a capacidade de usá-los em PLE e o conhecimento, na língua alvo, das palavras que representam estes recursos.

Salienta-se que uma categorização dos recursos metadiscursivos não é uma simples tarefa em virtude de variáveis tais como o contexto, o cenário de ensino, a natureza dos dados e a influência dos sujeitos, senão sua determinação, na natureza do uso da língua. Todavia, por ser este um estudo que compara pesquisa anterior que teve como foco a

produção escrita (Rottava, 2006), adotou-se a mesma categorização (vide Quadro 02). Esta, por sua vez, organiza-se em duas principais categorias: recursos metadiscursivos interativos, cuja função é guiar o interlocutor na interação; e recursos metadiscursivos interacionais, cuja função é envolver o interlocutor na interação por incluir comentários e avaliar a temática abordada.

Assim, visando dar uma idéia dos recursos metadiscursivos encontrados, apresentam-se, no Quadro 02, o número e o percentual, respectivamente, dos recursos metadiscursivos utilizados pelos sujeitos. Deste modo, considerando-se um universo de 5.276 palavras (cinco mil e duzentos e setenta e seis), resultantes das produções orais de todos os sujeitos, foram obtidos os seguintes resultados:

Interativos	Nº recursos	% relação ao nº de palavras (5276)	% relação ao nº de recursos
Transições	381	7,22%	85,81
Marcadores estruturais	22	0,41%	4,95
Marcadores endofóricos	17	0,32%	3,82
Evidências	12	0,22	2,70
Códigos glossais	11	0,20	2,47
TOTAL	444	8,37	99,75
Interacionais			
Aspectos de neutralidade	8	0,15	2,31
Reforçadores	67	1,26	19,42
Marcas de atitude	129	2,44	37,39
Auto-menção	111	2,10	32,17
Marcadores de atenção	30	0,56	8,69
TOTAL	345	6,51	99,98

Quadro 02 – número e percentual de recursos metadiscursivos
(Categorização baseada em Hyland, 2005, p, 25)

Observa-se pelo Quadro 02 que não há significativa diferença entre os recursos interativos e interacionais presentes nas produções orais dos sujeitos, embora fossem esperados mais recursos interacionais. Cabe, no entanto, salientar que os recursos tanto interativos quanto interacionais se concentram em alguns dentre os recursos da categoria que orienta esta análise.

Dentre os recursos interativos preponderam as *transições*, representadas prioritariamente pelas conjunções. São recursos que expressam relações entre as orações, recorrentes, por exemplo, por palavras tais como “além disso, mas, no entanto”, dentre outras. A hipótese que se levanta em virtude desses resultados é que se trata de recurso que parece ajudar os sujeitos a interpretar as conexões pragmáticas entre cada um dos argumentos apresentados e não serem repetidos nem dispersos na temática abordada devido ao tempo restrito e determinado para produzir oralmente, e também porque estavam sendo avaliados. Além disso, os sujeitos queriam deixar, ao seu interlocutor, claras as idéias expostas e, portanto, esse recurso metadiscursivo desempenha um papel interno ao discurso e que orienta o interlocutor a compreender as relações (aditivas, causa/efeito, etc.) entre os argumentos apresentados.

Os recursos de *transição*, por sua vez, concentraram-se em “e”, “também”, “mas”, “que” e “então”. No caso dos dois primeiros recursos, eles adicionam elementos a um argumento, ao passo que, por exemplo, o terceiro deles, “mas”, marca argumentos como diferentes. Por sua vez, o recurso “que” indica relações que objetivam sinalizar ao leitor que um argumento está sendo construído em função de uma informação já dada, e finalmente “então” leva-os a concluir uma idéia ou apresentar uma continuidade da proposição feita.

Já os *marcadores estruturais*, os *marcadores endofóricos*, as *evidências* e os *códigos glossais* representaram uma pequena parcela do metadiscorso interativo utilizado. Dentre os *marcadores estruturais*, elementos que se referem aos atos de discurso – seqüências, partes, passos, os mais utilizados incluem as expressões “Eu vou falar” e “Eu escolhi”. Apesar de poderem ser classificadas também como *auto-menção*⁴. Essas

expressões foram usadas para introduzir a temática escolhida pelos participantes, conduzindo, assim, à estrutura inicial do diálogo, ou seja, da apresentação oral.

Comparando-se esses resultados com os encontrados por Rottava (2006) na produção escrita, os *marcadores estruturais*, os *marcadores endofóricos*, as *evidências* e os *códigos glossais* foram usados “para seqüenciar partes do texto, freqüentemente, como relações aditivas explícitas” (p. 5). Foram, portanto, observados usos similares entre a produção escrita e oral, respectivamente. Porém, os *marcadores endofóricos* foram usados para se referir a outras partes do texto. Na produção oral, os recursos mais utilizados foram “aí”, “eles”, “nesses” e “este”, funcionando como inferências, relacionando novas idéias a conteúdos preposicionais já mencionados, como também para dar seqüência aos argumentos que pretendiam expor.

No caso das *evidências* (informações de outros textos ou fontes), alguns verbos foram empregados dando a idéia de informação produzida por uma terceira pessoa do plural, porém sem identificar suas fontes. É o caso de “quiseram”, “tentavam”, “fala-se”. Os *códigos glossais*, que sinalizam explicação de uma informação ideacional, foram utilizados em expressões “tipo assim”, “por exemplo”, “isto é” e “em sentido que”. A recorrência a esses recursos objetivaram garantir que o interlocutor compreendesse a mensagem exposta.

Dentre os recursos interacionais, predominam os denominados *auto-menção* e *marcas de atitude*⁵ que demonstram a avaliação das informações, expressaram a postura do falante ao longo do conteúdo podendo indicar surpresa, obrigação, aceitabilidade e grau importância. Os termos mais recorrentes foram “muito famosos”, “muito longos”, “muito engraçados”.

Os *marcadores de atenção* objetivam convidar o interlocutor a ser também participante do discurso, assim como para criar a impressão de autoridade, integridade, credibilidade, uma vez que é importante ao falante reconhecer a necessidade de adequadamente encontrar as expectativas do interlocutor e manter interesse pelo assunto desenvolvido. Esse recurso, conforme os dados, em sua maioria, localizaram-se no uso de “você(s)”, “a gente”, “o que mais?” que os participantes/aprendizes buscaram justificar ao interlocutor a razão pela qual tal tema é abordado.

Por fim, a *auto-menção* refere-se explicitamente à opinião do falante no processo de interação. Tais recorrências nos dados foram prioritariamente realizadas pelo uso de pronomes possessivos e utilizando-se a forma verbal em primeira pessoa do plural. Em particular, o uso de primeira pessoa do plural, marcado pela desinência verbal permite a projeção pessoal, consistindo de um excelente recurso de auto-apresentação (Ivanic, 1998). No caso dos dados deste estudo, esse recurso permitiu aos aprendizes revelar o ponto de vista sobre o tema.

Neste sentido, se comparados os resultados de produção oral aos resultados observados por Rottava (2006) envolvendo os mesmos sujeitos/aprendizes, verificou-se que o uso dos marcadores é semelhante. Isto pode ser explicado por duas razões: (1) quanto à natureza dos dados: tanto na produção oral quanto na escrita, os sujeitos poderiam planejar antecipadamente o que iriam escrever ou dizer. Assim, os sujeitos tiveram oportunidades de planejar por escrito sua apresentação oral, o que, sem dúvida, pode ter influenciado o resultado em termos de escolha do léxico e de estruturas lingüístico-gramaticais. Salienta-se que o objetivo não era os sujeitos produzirem apenas em um gênero com características únicas, pois, em se tratando de gêneros discursivos, não há um tipo único ou sem características da língua escrita na oralidade, ou vice-versa. E (2), essa semelhança pode ser

explicada pelo fato de serem aprendizes e possuírem nível intermediário das muitas das estratégias utilizadas; assim, ainda não percebem a diferença entre o oral e o escrito.

Visando entender em detalhes os recursos metadiscursivos produzidos individualmente pelos sujeitos, os dados seguintes são apresentados no Quadro 03:

Sujeitos	Adr	Ann	Car	Cés	Mar	Nat	Pat	San	Ser	Sus		
Interativos											TOTAL	%
Transições	39	57	41	56	30	11	16	59	47	25	381	85,81
Marcadores estruturais	5	1	2	3	4	1	1	2	3	-	22	4,95
Marcadores endofóricos	3	7	5	-	-	2	-	-	-	-	17	3,82
Evidências	5	1	-	2	-	-	2	2	-	-	12	2,70
Códigos glossais	1	-	6	1	-	-	1	1	1	1	11	2,47
TOTAL	53	66	54	62	34	14	20	64	51	26	444	
Interacionais												
Aspectos de neutralidade	2	1	-	1	-	-	-	3	-	1	8	2,31
Reforçadores	9	6	3	7	11	2	10	7	6	6	67	19,42
Marcas de atitude	8	16	13	28	7	3	4	30	10	10	129	37,39
Auto-menção	12	12	7	15	8	2	1	33	18	3	111	32,17
Marcadores de atenção	2	4	5	3	-	-	1	11	4	-	30	8,69
TOTAL	33	39	28	54	26	7	16	84	38	20	345	

Quadro 03 – número e percentual de recursos metadiscursivos por sujeitos

Os resultados individuais localizaram-se em três dimensões da categorização adotada para a análise. Percebeu-se uma significativa recorrência de marcadores discursivos de *transição*, seguidos por marcadores interacionais que designam marcas de atitudes e auto-menção. O que se percebeu é que o uso das *transições*, por exemplo, se distribui da mesma forma entre os sujeitos. Tal semelhança sugere que os sujeitos utilizaram esse recurso para dar continuidade ao tema focalizado e manter a atenção do interlocutor. O mesmo ocorreu entre os sujeitos, não sendo observadas diferenças relevantes individualmente. Tal resultado realça a necessidade de os participantes/aprendizes terem a oportunidade de aprender e de usar, na língua estrangeira a

que estão sendo expostos, recursos dessa natureza. Não a exposição a estruturas lingüísticas isoladamente, e sim a dimensões lingüístico-comunicativas e habilidades integradas.

Considerações Finais

Este estudo contemplou os recursos metadiscursivos, em produções orais, utilizados por sujeitos aprendizes de PLE. Foram analisados dados de produção oral. Os resultados sugeriram que os participantes/aprendizes usaram tanto recursos interativos como interacionais. Dentre os recursos interativos, foram constatados recursos de *transição* marcados pela recorrência de conjunções tais como “e”, “também”, “mas” e “que”. Dentre os recursos interacionais, observaram-se ocorrências de *auto-menção*, marcada por “nosso” e “nós” e *marcadores de atenção*, pelo uso de “você”. Tais recursos, em função de sua ocorrência, não em termos de sua diversidade, revelam aprendizes que estão experimentando o uso desses recursos, e a tarefa representou uma oportunidade para usá-los no processo de aprendizado de PLE.

Em termos de ensino, tais oportunidades permitem aos aprendizes compreenderem que recursos metadiscursivos são importantes para levar em conta o contexto (formal ou informal) e as relações sociais em que determinada interação acontece (família, amigos, escola, trabalho, e outros). Além disso, podem levá-los a considerar melhor a dimensão cultural em sua dinamicidade, estando cientes da individualidade de cada usuário da língua.

Assim, do ponto de vista pedagógico, contemplar tais aspectos no ensino significa considerar o uso do metadiscurso na interação, quer seja oral ou escrita, envolvendo, por exemplo, a organização textual que pode tornar neutra uma afirmação, reforçar os argumentos e compreender as razões pelas quais interlocutores escolhem certos recursos

em uma dada interação. Desse modo, esses recursos poderiam, metodologicamente, indicar critérios claros para a seleção de materiais a serem utilizados.

Outra sugestão prática poderia envolver o ensino dos recursos metadiscursivos como ferramenta de orientação às práticas da língua, quer na oralidade quer na escrita, visando mostrar a relação escritor/tópico/leitor, proporcionando aprendizagem do uso apropriado frente a determinadas atitudes, marcas estruturais e padrões de expressão preferidos das diferentes comunidades discursivas. Porém, esta aprendizagem apenas ocorrerá se os aprendizes tiverem a oportunidade de empregar as formas metadiscursivas e de experimentar as reações advindas de seus interlocutores em situações reais de uso da língua. Portanto, tais recursos permitem aos usuários inferir a respeito das normas e das expectativas de uma cultura particular (Hyland and Tse, 2004).

Em se tratando de aprendizes cujas culturas são diferentes à cultura da língua alvo, o conhecimento dos recursos metadiscursos pode ajudá-los a conciliar a sua identidade discursiva aos modos de dizer e compreender a identidade do outro. O professor tem como papel expor os aprendizes a situações em que eles possam entender as opções retóricas que lhes são disponíveis na língua alvo e os efeitos dessas opções nas interações interpessoais.

Entretanto, mais pesquisas envolvendo tais recursos, assim como aprendizes em diferentes contextos e de diferentes culturas poderiam trazer contribuições para o ensino. Este estudo representou apenas uma tentativa de compreender este processo, considerando o baixo número de participantes, a natureza dos dados analisados e o modo como eles foram categorizados e analisados. Cabe salientar, em particular, que qualquer categorização envolvendo recursos metadiscursivos representa parcialmente uma realidade, dada a multifuncionalidade da linguagem. Além disso, a variedade de recursos metadiscursivos

pode estar ligada à proficiência lingüístico-comunicativa dos aprendizes; quanto mais proficientes, é mais provável que eles demonstrem ter adquirido um melhor entendimento das convenções discursivas. O papel do professor seria ajudar os aprendizes a desenvolver estratégias que possam expressar seu propósito/objetivo de acordo com o interlocutor e o contexto, dando-lhes a oportunidade de refletir sobre os diferentes sentidos, reelaborar e/ou revisar suas idéias.

Notas

¹Pesquisa financiada pelo Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (PIBIC/CNPq), do Governo Brasileiro, no período de 03/2006 a 07/2006 (Processo nº 111288/2003-7).

2 Professora Leitora de Língua Portuguesa, Literatura e Cultura no Departamento de “Spanish, Portuguese and Latin American Studies”, Birkbeck, University of London.

3 Ao ser utilizado o termo “uso da língua”, reconhece-se o caráter multifuncional da língua e, portanto, considera-se não necessariamente apenas recursos lingüísticos, mas gestos, entonação, timbre, linguagem corporal, bem como o conhecimento pressuposto compartilhado entre os participantes da interação.

4 Referências explícitas ao(s) autor(es) do texto.

5 Expressam a avaliação do falante referente às informações proposicionais.

OBRAS CITADAS

Camiciottoli, B. C. (2003). "Metadiscourse and ESP reading comprehension: an exploratory study."

Reading in a Foreign Language. Volume 15, Nº 1, April, p. 28-44.

Grabe, W.; Kaplan, R. (1996). *Theory and Practice of Writing*. Harlow: Longman, p.365.

Hyland, K. (1998). "Persuasion and context: the pragmatics of academic metadiscourse." *Journal of Pragmatics* 30, p. 437-455.

_____. (2004a). "Disciplinary interactions: metadiscourse in L2 postgraduate writing." *Journal of Second Language Writing* 13, p. 133-151.

- _____. (2004b). *Genre and Second Language Writing*. The University of Michigan Press. Michigan Press, p. 239.
- _____. (2005). *Metadiscourse*. London, Continuum, p.225.
- _____.; Milton, J. (1997). "Qualification and certainty in L1 and L2 student's writing." *Journal of Second Language Writing* 6(2), p. 183-205.
- _____.; Tse, P. (2004). "Metadiscourse in academic Writing: a reappraisal." *Applied Linguistics* 25 (2), p. 156-177.
- Ivanic, R. (1998). *Writing and Identity: the Discoursal Construction of Identity in Academic Writing*. Amsterdam: Benjamins, p. 254.
- Rottava, L. (2006). "Recursos metadiscursivos na escrita de aprendizes de português como língua estrangeira." *Entrelinhas* Número 01, UNISINOS. Disponível em:<www.entrelinhas.unisinos.br/index.php?e=4
- Swales, J. (1990). *Genre analysis: English in Academic and Research Settings*. Cambridge: Cambridge University Press, p. 268.
- Thompson, G. (2001). "Interaction in Academic Writing: Learning to Argue with the Reader." *Applied Linguistics* 22 (1), p. 58-78.
- Vande Kopple, W. (1985). "Some Exploratory Discourse on Metadiscourse." *College Composition and Communication*, 36, p. 82-93.