UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO
CENTRO DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS HUMANAS
DEPARTAMENTO DE PSICOLOGIA
MESTRADO EM PSICOLOGIA COGNITIVA

ILKA DAYANNE MEDRADO LIMA

Revisão textual: comparando-se crianças e adultos em processo de alfabetização

Recife
2012

ILKA DAYANNE MEDRADO LIMA

Revisão textual: comparando-se crianças e adultos em processo de alfabetização

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Psicologia Cognitiva da Universidade Federal de Pernambuco – UFPE, como parte dos requisitos para obtenção do grau de Mestre em Psicologia Cognitiva.

Área de concentração: Psicologia Cognitiva.

Orientadora: Profª. Drª. Alina Galvão Spinillo.

Recife

2012

Catalogação na fonte
Bibliotecária Maria do Carmo de Paiva CRB-4 1291

L732r Lima, Ilka Dayanne Medrado.
Revisão textual : comparando-se crianças e adultos em processo de alfabetização / Ilka Dayanne Medrado Lima. – Recife: O autor, 2012.
90 f. : il. ; 30 cm.

Orientadora: Prof.ª Dr.ª Alina Galvão Spinillo.
Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal de Pernambuco, CFCH. Pós-Graduação em Psicologia, 2012.
Inclui bibliografia.

1. Psicologia cognitiva. 2. Língua portuguesa - Escrita. 3. Alfabetização. 4. Educação de Jovens e Adultos. 5. Revisão textual. I. Spinillo, Alina Galvão. (Orientadora). II. Titulo.

150 CDD (22.ed.) UFPE (CFCH2012-31)

FOLHA DE APROVAÇÃO

Ilka Dayanne Medrado Lima

Revisão Textual: comparando-se crianças e adultos em processo de alfabetização

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Psicologia Cognitiva da Universidade Federal de Pernambuco para obtenção do título de Mestre.
Área de Concentração: Psicologia Cognitiva

Aprovado em: 09 de fevereiro de 2012

Banca Examinadora

Dra. Alina Galvão Spinillo
Instituição: U.F.PE
Assinatura: Alina Spinillo

Dra. Jane Correa
Instituição: U.F.R.J
Assinatura: _____

Dra. Glória Maria Monteiro de Carvalho
Instituição: U.F.PE
Assinatura: Glória Carvalho

Dedico esta dissertação com amor, admiração e gratidão à minha mãe Iraci Alves Medrado Lima que tem sido minha grande incentivadora desde o início desta caminhada: “Mãe! Essa conquista é nossa. Te amo!”.

AGRADECIMENTOS

Neste momento sinto-me feliz por ter tantas pessoas a agradecer, pois acredito que isso reflete a ideia de que um sonho só pode se tornar real se há parceria e parcerias não me faltaram no meu percurso.

Primeiramente agradeço a Deus, criador de todas as coisas, que a mim dispensou forças para que eu pudesse enfrentar com firmeza e ânimo todas as etapas concernentes à pesquisa. Faço minhas as palavras do salmista Davi, no Salmo 118 e versículo 23, quando diz: "Foi o Senhor que fez isso, e é coisa maravilhosa aos nossos olhos".

Agradeço à minha orientadora Alina Galvão Spinillo por aceitar me orientar e por me tratar com tanta paciência e carinho nesse período de convivência. Sua experiência e tranquilidade tornaram prazerosa a realização deste trabalho. Muito obrigada! Você é por mim muito bem-quista!

À minha mãe que tem sido minha grande incentivadora e que nunca mediu esforços para que eu me tornasse uma pessoa melhor e conquistasse meus sonhos com dignidade. Obrigada, mãe! Tenho na senhora a figura de uma mulher guerreira, um modelo de ser humano a ser seguido. Te amo muito!

À minha família agradeço pelo apoio, refúgio, compreensão e, acima de tudo, o amor a mim dedicado. Muito obrigada por me fazerem ter a certeza que sou cercada por pessoas tão especiais e queridas: Amo vocês!

Ao meu namorado Aktos pela compreensão, companheirismo, auxílio constante em minhas empreitadas e principalmente por seu amor por mim. Amo você!

Às amigas Rose, Franciela, Flora e Jayce, pelo amor, apoio e cumplicidade que tem me possibilitado uma maior reflexão e me sustentado nos momentos de adversidade. Amo vocês, minhas lindas! Vocês são um suporte indispensável pra mim.

A Leonardo Rodrigues Sampaio, meu prof., que gerou em mim o amor pela área acadêmica e me iniciou na pesquisa em psicologia. Obrigada pela paciência que teve para comigo. Tenho orgulho de tê-lo tido como mestre.

À Maria Tarciana de Almeida Barros pela parceria que resultou nessa inserção no estudo da linguagem (minha grande paixão) e na aproximação com Alina, tendo em vista que essa ponte foi feita por você. Aprendi muito nesse nosso encontro. Obrigada!

Às amigas do grupo de pesquisa, Nildienny, Camila, Linda e Thaís, pela amizade, pelo apoio na pesquisa e pelas preciosas discussões em grupo. Adoro todas vocês!

Aos docentes da Pós-Graduação em Psicologia Cognitiva que me proporcionaram grandes reflexões no meu percurso de formação profissional.

Aos funcionários da Pós-Graduação pelo suporte nas áreas de caráter mais administrativo e operacional.

Às escolas pela disposição para realização da pesquisa e ao corpo docente e discente pela presteza no ato de participação voluntária, agradeço copiosamente.

Assim, encerro agradecendo a todos que de certa forma contribuíram indiretamente para a presente pesquisa. Muito obrigada!

RESUMO

Medrado, I. D. L. (2012). *Revisão textual: comparando-se crianças e adultos em processo de alfabetização*. 90p. Dissertação de Mestrado, Pós-Graduação em Psicologia Cognitiva, Universidade Federal de Pernambuco, Recife.

As sociedades modernas e industrializadas que estão inseridas em um sistema de códigos e expõem seus membros a práticas sociais envolvendo o uso da linguagem escrita requerem desses indivíduos níveis de competência linguística cada vez mais complexos, sobretudo no que tange à capacidade de produção de textos escritos. Um dos processos envolvidos nessa produção é a revisão textual que segundo Fitzgerald (1987) consiste no fazer qualquer alteração a qualquer momento do processo de escrita em uma ação que compreende a identificação de diferenças entre o texto pretendido e o texto produzido, a decisão sobre o que deve ou não ser alterado no texto e como realizar as alterações desejadas. Estudos sobre o tema buscam investigar diversos aspectos da revisão de textos, tais como as ações e estratégias de revisão realizadas, a familiaridade com o texto, o papel do interlocutor, dentre outros. Nesse cenário, há uma instância do sistema educacional que merece uma maior atenção: a Educação de Jovens e Adultos (EJA). Assim, propôs-se uma pesquisa sobre revisão textual em que houve a comparação de aspectos do desenvolvimento da escrita em crianças e em jovens e adultos, onde foi examinado em que diferem e em que se assemelham esses dois grupos quanto à forma como revisam textos. Os aspectos da revisão de textos que foram abordados nesse estudo são os tipos de ações de revisão utilizados, a justificativa para o uso dessas ações, a revisão de textos familiares. Desse modo, os objetivos foram: investigar o papel da escolaridade e da idade na revisão textual e investigar se a modalidade EJA tem agido em prol do desenvolvimento da capacidade de revisão textual que é aspecto importante na produção escrita de textos. Participaram da pesquisa 90 estudantes de baixa renda, de ambos os sexos, devidamente matriculados na rede pública de ensino, divididos em três grupos: 30 estudantes do 3º ano do ensino fundamental, com idades entre 8 e 10 anos; 30 estudantes da 1ª fase da EJA, com idades entre 20 e 29 anos; e 30 estudantes da 4ª fase desta mesma modalidade de ensino, com idades variando entre 20 e 29 anos. No estudo houve duas sessões, a saber: a reprodução de um texto e a revisão do próprio texto. Assim, foram abordados os seguintes aspectos na tarefa: como o participante revisa seu próprio texto, quais as alterações realizadas, as ações de revisão que realiza, a natureza dessas alterações e as razões que nortearam as alterações realizadas. Resultados apontam que as crianças do Grupo 1 realizam mais substituições de natureza ortográfica que incidem sobre a unidade linguística palavra. Os adultos do Grupo 2, por sua vez, se comparados ao Grupo 1, realizam mais substituições de natureza ortográfica (apresentando também um aumento significativo nas substituições de natureza semântica) que incidem sobre a unidade linguística palavra. Já os adultos do Grupo 3, em comparação ao Grupo 2, apresentam também muitas substituições de natureza semântica que incidem sobre a palavra, apresentando uma tendência na diminuição de revisões de caráter ortográfico e aumento das de caráter semântico. Partindo dessas comparações conclui-se que a diferença entre os Grupos 1 e 2 se deve a outros fatores que não o tempo de escolarização, principalmente no que tange ao surgimento de variação quanto ao tipo de natureza da alteração empreendida pelos adultos. No que se refere aos Grupos 2 e 3, a escolarização age como fator importante pelo fato de propiciar o aprimoramento da habilidade de revisar textos, o que condiz com revisões mais sofisticadas.

Palavras-chave: revisão textual, desenvolvimento, escolaridade, Educação de Jovens e Adultos

ABSTRACT

Medrado, I. D. L. (2012). **Textual review: comparing children and adults in the literacy process.** 90p. Dissertation (Master's) – Pós-Graduação em Psicologia Cognitiva, Universidade Federal de Pernambuco, Recife.

The modern industrialized societies that are inserted into a system of codes and expose its members to social practices involving the use of written language require of these individuals levels of linguistic competence increasingly complex, especially regarding the production capacity of written texts. One of the processes involved in this production is the revision textual which according to Fitzgerald (1987) consists in making any changes at any time of the writing process in an action which includes the identification of differences between the desired text and text produced, the decision about what should or should not be changed in the text and how to make the desired changes. Studies on this subject seeks to investigate various aspects of textual review, such as action and strategy review performed, familiarity with the text, the role of the interlocutor, among others. In this scenario, there is an instance of the educational system that deserves more attention: the (EYA) Education of Youths and Adults. Thus, was proposed a textual review research in which there was a comparison of aspects of writing development in children, young people and adults, where was examined wherein differ and resemble these two groups as how they review the text. The aspects of the revision of texts that were approached in this study are the types of actions used to review, the justification for using these actions, the review of familiar texts. Thus, the objectives were: to investigate the role of schooling and age in the text review and investigate if the modality EYA has acted for the development of the ability to review text that is an important aspect in the production of written texts. Participated in the survey 90 poor students of both sexes, duly enrolled in public schools, divided into three groups: 30 students from 3rd year of primary school, aged between 8 and 10 years; 30 students from the first phase of EYA, aged between 20 and 29 years; and 30 students of the 4th phase of the same education system, with ages ranging from 20 to 29 years. In the study there were two sessions, namely: the reproduction of a text and the revision of the text itself. So the following aspects were approached in the task: how the participant review his own text, which changes are performed, review actions that performs, the nature of these changes and the reasons that guided the changes made. Results indicate that children in Group 1 performed more orthographic substitutions that focus on the linguistic unity word. Adults in Group 2, in turn, compared to Group 1, perform more orthographic substitutions (also presenting a significant increase in the semantic replacement) that focus on the linguistic unity word. The adults in Group 3 compared to Group 2, also show many semantic substitutions that focus on the word, showing a tendency in decreasing orthographic revisions and increasing the semantic ones. From these comparisons was conclude that the difference between Groups 1 and 2 is due to factors other than the time of schooling, especially regarding the emergence of variation in the type of change undertaken by adults. In the case of Groups 2 and 3, the schooling acts as an important factor for providing the improvement of the ability to review texts, in agreement with more sophisticated review.

Keywords: textual review, development, scholarity, Education of Youths and Adults.

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO.....10
2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA.....12
2.1 Definindo a revisão textual.....12
2.2 Ações ou operações empregadas na revisão textual.....17
2.3 Modelos do processo de revisão da escrita.....18
2.4 Pesquisas sobre revisão textual com crianças.....24
2.5 Pesquisas sobre revisão textual com adultos.....28
2.6 Pesquisas sobre revisão textual com crianças e adultos.....31
2.7 Educação de Jovens e Adultos – EJA.....33
2.8 Pesquisas com jovens e adultos da EJA.....34
2.9 Considerações sobre a literatura na área e objetivos do presente estudo.....38
3 MÉTODO.....40
3.1 Participantes.....40
3.2 Planejamento experimental, procedimento e material.....40
4 ANÁLISE E RESULTADOS REFERENTES ÀS ALTERAÇÕES REALIZADAS.....43
4.1. Sistema de análise das alterações realizadas.....43
4.1.1 Análise das ações de revisão.....43
4.1.2 Análise das unidades linguísticas alteradas.....45
4.1.3. Análise da natureza das alterações.....46
4.1.4. Análise dos tipos de alterações.....47
4.2. Resultados relativos às alterações realizadas.....48
5 ANÁLISE E RESULTADOS REFERENTES ÀS RAZÕES QUE JUSTIFICARAM AS ALTERAÇÕES REALIZADAS.....57
5.1. Sistema de análise das razões que justificaram as alterações realizadas.....57
5.2 Resultados referentes às razões que justificaram as alterações realizadas.....58
6 DISCUSSÃO E CONCLUSÕES.....61
6.1 Principais conclusões advindas da pesquisa.....62
6.2 Pesquisas futuras.....67
REFERÊNCIAS.....69
ANEXOS.....80

1 INTRODUÇÃO

As sociedades modernas e industrializadas que estão inseridas em um sistema de códigos e expõem seus membros a práticas sociais que envolvem o uso da linguagem escrita requerem desses indivíduos níveis de competência linguística cada vez mais complexos, sobretudo no que tange à capacidade de produção de textos escritos.

Sabe-se que a produção textual requer de seus produtores conhecimentos de caráter cognitivo, linguístico e social; no entanto, tais conhecimentos não se desenvolvem como via de regra espontaneamente, cabendo à escola – agência de letramento socialmente convencionada – o ensino da escrita de textos e, por conseguinte, o trabalho sob a perspectiva do desenvolvimento da competência linguística dos sujeitos no que tange à produção de textos escritos. Tal produção demanda um movimento de elevação da linguagem ao patamar de objeto de reflexão e análise por parte do produtor de um texto. Nesse movimento, a revisão textual surge como parte integrante da produção escrita de textos: uma atividade eminentemente deliberada e recursiva sobre o que está sendo produzido ou sobre o que se produziu até então.

A revisão textual tem sido um tema bastante discutido por meio de enfoques educacionais e psicológicos, pelo fato de ser uma instância que possibilita uma análise mais profícua dos processos envolvidos na escrita de textos. Sendo assim, um fator de relevância da pesquisa condiz com a compreensão dos processos de revisão na escrita, de como ocorre o desenvolvimento desta habilidade e dos fatores envolvidos. Dentre os fatores apontados na literatura (Mayrink-Sabinson, 1997; Cameron, Edmunds, Wigmore, Hunt & Linton, 1997), a idade e a escolaridade surgem como aspectos relevantes. Como esses aspectos são geralmente indissociáveis, a possibilidade, entretanto, de investigar o papel isolado de cada um desses fatores é um desafio para os pesquisadores da área.

Porém em países como o Brasil, em que há adultos ainda em fase de alfabetização, é possível investigar o papel desses fatores de forma isolada, sendo esta a proposta do presente estudo que visa investigar em que diferem e em que se assemelham crianças estudantes do Ensino Fundamental I e adultos estudantes da Educação de Jovens e Adultos (EJA) quanto à forma como revisam seus textos, de modo a esclarecer tanto o papel do desenvolvimento (idade) como o papel da aquisição da leitura e da escrita (escolaridade) na revisão textual.

A literatura sobre revisão textual aponta para uma diversidade de estudos que apresentam como cerne alguns aspectos, a saber: as operações envolvidas no processo de

revisão (e.g., Bereiter & Scardamalia, 1987), as diferentes situações de revisão (e.g., Allal, Lopez, Lehraus & Forget, 2005), a relação entre a competência do escritor e a capacidade de revisar textos (e.g., Witte, 1985), as marcas de refacção na revisão de textos em estudos longitudinais (e.g., Abaurre, Fiad & Mayrink-Sabinson, 1997), a tomada de perspectiva do leitor, levando em consideração o papel da audiência (e.g., Fiad, 1997), a revisão de textos no contexto escolar (e.g., Rocha, 1999; Brandão, 2006; Spinillo, 2010), as estratégias de revisão adotadas pelos indivíduos (e.g., Chanquoy, 1997; 2001), o grau de familiaridade com o texto revisado (e.g., Pilotti & Chodorow, 2009), a forma como o texto é revisado, ou seja, se individualmente ou em colaboração (Allal, Lopez, Leraus & Forget, 2005; Spinillo, 2010; Pereira & Barbeiro, 2010), dentre outros aspectos.

Percebe-se, a partir dos estudos citados, que embora adolescentes também sejam investigados, no estudo da revisão textual um maior enfoque é dado às crianças, o que sugere o caráter desenvolvimentista das pesquisas voltadas a este tema. Assim, nota-se uma lacuna no que diz respeito à investigação de adultos pouco escolarizados, como é o caso dos estudantes da Educação de Jovens e Adultos (EJA) em países como o Brasil. Como anteriormente mencionado, investigar este grupo de indivíduos permite esclarecer, por exemplo, aspectos relacionados ao papel da escolaridade e da idade sobre a habilidade de revisar textos.

Na presente investigação, comparações entre grupos de participantes com o mesmo nível de escolaridade, porém em momentos distintos do desenvolvimento (crianças e adultos) serão realizadas com o objetivo de explorar o papel da idade sobre a forma como revisam textos produzidos por eles e por outrem. Serão feitas também comparações entre grupos de participantes com níveis de escolaridade distintos (adultos em séries distintas) com o objetivo de examinar o papel da escolaridade.

É válido ressaltar que a pesquisa aqui proposta dá-se na interface entre Psicologia Cognitiva e a Educação, o que ratifica uma das muitas atribuições do psicólogo atuando em contextos educativos que é a realização de pesquisas que visem promover uma maior qualidade do ensino, contribuindo com informações e reflexões sobre o tema. Porém, além dessa possível implicação de natureza aplicada, o estudo poderá esclarecer aspectos importantes sobre este tema em termos do papel da idade e da escolaridade, e também em relação a algumas facetas específicas da revisão textual ainda não exploradas na literatura, como por exemplo, as relações entre o que se revisa (unidades linguísticas objeto de alteração por parte do individuo), como se revisa (as operações realizadas por ele) e porque se revisa (as razões que levam o indivíduo a alterar seu texto).

2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

2.1 Definindo a revisão textual

A revisão textual tem obtido lugar de destaque na literatura como um processo que apresenta diversos aspectos passíveis de investigação sejam eles no campo da psicologia, tratando da descrição dos momentos na aquisição da habilidade de escrita, da maneira como ocorre tal desenvolvimento e dos fatores que o influenciam; e no campo da educação, se ocupando de aspectos referentes ao modo de desenvolver tal habilidade no âmbito escolar. Dessa forma, a definição da revisão textual serve de base para uma reflexão mais abrangente sobre esse processo de natureza complexa.

Dentre as diversas definições, a revisão é concebida como um processo de re-visão do texto (Calkins, 1989), de alteração superficial ou profunda do texto em qualquer momento do processo de escrita, que demanda identificar discrepâncias ou inconsistências entre o texto pretendido e o texto já produzido (Allal & Chanquoy, 2004), de insatisfação com a produção que mobiliza a reflexão e alteração do texto de modo que se chegue à satisfação tanto do escritor quanto do destinatário do texto (Abaurre, Fiad & Mayrink-Sabinson, 1997), e de fazer mudanças em um texto escrito a fim de torná-lo melhor, o que envolve tarefas intelectuais cada vez mais complexas (Haar, 2004).

Uma definição mais abrangente do processo de revisão é a proposta por Fitzgerald (1987) que afirma que

> Revisão significa fazer qualquer alteração a qualquer momento do processo de escrita. Ela envolve a identificação de discrepâncias entre o texto pretendido e o texto produzido, decidindo o que poderia ou deveria ser alterado no texto, como fazer as alterações desejadas e operadas, ou seja, realizar as alterações desejadas. As alterações podem ou não afetar o significado do texto e podem ser substanciais ou mínimas (p. 484).

A partir dessa definição, diversas outras surgiram de modo a ampliá-la ou redefini-la, como por exemplo, a ideia de que a revisão é um processo de resolução de problemas ativado por meio da identificação de discrepâncias entre o texto pretendido e o texto escrito pelo autor (Allal, Chanquoy & Largy, 2004); sendo que tal processo pode ser ativado por descobertas que são realizadas enquanto se escreve, sem haver qualquer diagnóstico prévio de algum problema ou discrepância. Um aspecto interessante a ser ressaltado é que uma ideia formulada

no texto pode mudar a orientação deste, operando como um meio de regulação do que posteriormente será escrito e de revisão do que já foi produzido, o que condiz com uma ação retroativa (Galbraith, 1992). Neste sentido, a revisão se reveste de um caráter tanto retrospectivo como retroativo.

Segundo Haar (2004), a revisão acarreta uma atividade que está estritamente ligada ao ato de ler e (re)processar o texto produzido ou as formulações mentais do texto produzido. Revisar requer a avaliação da adequação do texto com relação às intenções do escritor e a algumas outras referências, tais como a adequação com o gênero textual requerido. Nesse caso, se uma modificação é considerada necessária ou desejável em um texto, diversas estratégias podem ser usadas a depender dos objetivos do escritor. Tais estratégias podem ser classificadas em duas categorias, a saber: a edição, que envolve a correção de erros e está voltada para as modificações com vistas à melhoria da adequação do texto, sem, contudo alterar seu sentido geral; e a reescrita, que envolve transformações do conteúdo do texto, mudanças em sua organização e modificações do significado mais amplo do texto. Estas estratégias podem ser combinadas no processo de revisão, de maneira que o escritor pode corrigir os erros contidos no texto e ao mesmo tempo agir na transformação de seu conteúdo.

A execução destas estratégias envolve a coordenação das metas propostas pelo escritor e a ampla avaliação dos componentes do conhecimento acerca do conteúdo tratado no texto (ideia a ser veiculada) e o conhecimento linguístico do produtor do texto (gramática, sintaxe, ortografia, estrutura do texto, etc.). E a depender do nível de expertise do escritor, algumas estratégias são ativadas automaticamente, enquanto outras requerem reflexão deliberada para sua realização. O treino e domínio de habilidades básicas permitem um controle reflexivo e intencional crescente de componentes cada vez mais complexos.

Seguindo na tentativa de aperfeiçoamento da definição de revisão, Haar (2004) apresenta algumas definições e distinções que são feitas na descrição do processo de revisão textual a partir de metáforas criadas por estudiosos da área. A linguagem metafórica utilizada em frases como: “limpar minha escrita” revela o modo como os estudiosos tem pensado o processo de revisão e os revisores.

Murray (1978) utiliza a metáfora da revisão como “ouvir vozes” e acredita que o escritor revisor está atento tanto às demandas externas da correção, forma e apropriação, quanto às vozes internas, sugerindo descobertas sobre estrutura, foco e linguagem; o que também envolve a adequação à audiência pretendida.

De acordo com Lamott (1994), no processo de revisão há um “amigo da mente” que organiza o texto escrito de maneira que o primeiro rascunho é tido como apenas um projeto, o

segundo rascunho é um importante projeto que merece alterações – os ditos consertos, e o terceiro é um projeto mais próximo do que será o texto em sua versão final.

Bishop (2004) concebe a revisão como um trabalho baseado no "revisar o que está fora", ou ampliar e desenvolver ideias o quanto possível, e em seguida no "revisar dentro", cortando e podando de forma a melhorar o próprio trabalho, sendo que tais ações auxiliam o escritor a alcançar melhores resultados devido a todas as alterações relacionadas às ideias, palavras, frases, estilo, forma e tom a serem utilizados.

Flower (1998), em seu modelo cognitivo de revisão, define a revisão como uma mudança de direção ou de atenção, uma transformação de um escritor centrado em um leitor centrado no próprio modo de escrever, o que condiz com uma mudança de perspectiva. Para ela, escritores seriam melhores escritores que leitores desde o início, mas em meio às atividades complexas de escrita, um bom gerenciamento dessas posições nem sempre é possível.

Elbow (1981) aponta níveis de organização do pensamento na revisão e relaciona tais níveis com o orgânico. Esses níveis compreendem: (a) rever ou repensar: mudando o que diz uma parte, ou seu esqueleto; (b) retrabalhar ou reformular: mudando como aquela parte diz, ou mudando seus músculos; e (c) editar ou revisar mecanismos e usos: checando desvios das convenções padrão da escrita, mudando a pele.

Fitzgerald (1987) apresenta uma metáfora de "lacuna a ser preenchida" como subjacente à revisão. Para o autor, a revisão condiz com qualquer mudança em qualquer ponto do processo de escrita, o que envolve identificar discrepâncias entre as intenções do escritor e o texto efetivamente produzido, decidir o que pode ou deve ser modificado no texto e como fazer as operações desejadas. As alterações realizadas podem ou não afetar o significado do texto e também podem ser planejadas na mente do escritor antes de serem feitas no texto escrito em um processo simultâneo à construção do primeiro esboço ou após a primeira versão deste.

Assim, a definição de Fitzgerald envolve pensar, comparar, decidir e escolher, e, por conseguinte, entrar em ação, o que reforça a ideia do escritor como indivíduo ativo no processo de revisar. Esta definição apresenta-se como amplamente inclusiva por aceitar mudanças em qualquer momento da composição, o que inclui mudanças que ocorrem na mente, e que são de natureza significativa ou não.

Horning (2002) ressalta a revisão como atenção à atividade. Essa autora apresenta a tecelagem como metáfora para o processo de revisão: como uma tecelagem, produzir e revisar o texto envolve tanto a formação inicial como a deformação, e na arte da trama se dá a criação

da tapeçaria do texto, ou seja, a revisão consiste na emenda para um tecido sólido do documento como um todo. Nesse processo de tessitura, as escolhas que o escritor faz na construção do texto produzem o tecido final de um texto agradável de ler.

Harris (2003) apresenta o ofício como o coração da definição de revisão. Ele sugere que para tornar uma prática de revisão mais robusta deve haver a integração competente do trabalho de outros em articulação com um projeto próprio do escritor. Também afirma que o trabalho no ensino da escrita deve ajudar os alunos a obter mais controle sobre seu trabalho, sendo que a revisão é aprendida no ato do trabalhar com ela.

Além de diferentes, porém não contrastantes definições, no âmbito de sala de aula, diversos aspectos também são considerados na busca de concepção sobre a revisão textual (Horning & Becker, 2006):

(1) *Revisão como correção*, que reflete práticas da pedagogia tradicional e diz respeito à ideia de revisão voltada à correção de erros apresentados na escrita do texto, geralmente erros de superfície (ou de forma) que não mudam o sentido do texto como um todo. Tal ideia provoca um sentido de correção *per se*, desvinculada de um contexto que a justifique e sem um propósito pré-determinado. É no âmbito dessa discussão que se vê a necessidade de diferenciação entre revisão e edição. A primeira envolve aspectos mais substanciais do texto, que afetam a totalidade; já a edição está voltada a aspectos de correção de erros de pontuação, ortográficos, gráficos, gramaticais, dentre outros. Tal perspectiva revela-se reducionista e limitadora pelo fato de que não requer do escritor uma tomada de decisão sobre o que mudar no texto, quando mudar e como mudar: há uma passividade do revisor, que deve apenas fazer correções não reflexivas acerca de sua produção.

(2) Revisão como desenvolvimento e descoberta, que é uma concepção em que a origem da revisão está no trabalho de ações e eventos mentais, em que o escritor assume um papel ativo e as marcas características dessa atuação do sujeito sobre o texto são o desenvolvimento, ampliação e reflexão sobre o processo de produção textual. Há uma ênfase na revisão como um evento centrado no processo.

(3) Revisão como meta retórica e função, que é definida como um processo no qual o escritor não demonstra autenticidade e procede a análises retóricas do texto. Age-se na tentativa de enquadramento em determinada função requerida a partir da assunção de papéis apropriados no ato da escrita, que estejam condizentes com o alcance de certa meta, que é a adequação a uma comunidade discursiva particular.

(4) Revisão como asserção de identidade, que se pauta na ideia de revisão como um meio pelo qual se trabalha com as palavras a fim de criar um discurso original e poderoso, o

que dá margem às diversas formas de produção pós-modernas e não padronizadas. É uma estratégia para intervir nos significados e identificações na produção, de modo a identificar que estilo se está imitando ou negando no processo de escrita.

A concepção de revisão passa também por uma concepção sobre a percepção que se tem do texto que se está produzindo. O texto deve ser concebido simultaneamente como um processo e um produto de natureza provisória que pode ser alterado a qualquer momento e que visa à satisfação com a produção final. Desse modo, a revisão passa a ser parte integrante do processo de produção textual, que é composto por três etapas (Dahlet, 1994; Jolibert, 1994; Allal & Chanquoy, 2004; Camps, 2006): (a) a planificação, que corresponde ao levantamento e organização de ideias prévias à elaboração do texto, ou ainda a análise de textos que facilita a reflexão sobre as macroestruturas; (b) a textualização, que é a construção efetiva do texto e também o começo do processo de revisão, que é sempre pontual posto que quem escreve não tem ainda a visão global do texto; e (c) a revisão, que compreende uma leitura crítica, envolvendo um distanciamento por parte do escritor e um aperfeiçoamento do texto, que corresponde à reescrita do texto com base no que foi detectado na leitura crítica desencadeando, por conseguinte, em uma nova textualização.

Levando em consideração a temporalidade na revisão nos processos de escrita, Witte (1985) caracteriza esta relação em três grandes categorias: (a) revisão pré-textual, que tem impacto sobre as intenções e planos feitos acerca do texto que se pretende escrever; (b) revisão *on-line*, que está integrada ao processo de escrita, visto que acontece simultaneamente a este, repercutindo na revisão de uma palavra ou grupo de palavras que acabaram de ser escritas; e (c) revisão deferida, que diz respeito à revisão que é realizada ao final de um fragmento ou texto que foi produzido.

Diante das definições apresentadas, assume-se a revisão textual como uma habilidade metalinguística complexa que envolve uma ação deliberada sobre o texto de modo a alterá-lo em qualquer momento do processo de produção, que tem por função a melhoria do texto por meio de alterações que transformam tanto o seu aspecto formal quanto semântico. Nesse processo de tomada do texto como objeto de reflexão e análise, destacam-se como ações indispensáveis a capacidade de detecção de pontos passíveis de alteração no texto (atividade de monitoramento da escrita) e a capacidade de recuperação de conhecimentos sobre a língua necessários na execução das ações de revisão (acréscimo, supressão, substituição e deslocamento). Vê-se que tal atividade demanda uma reflexão constante sobre as partes do texto em função de sua finalidade, do leitor pretendido, do gênero textual requerido e do contexto comunicativo em que o texto é produzido.

2.2 Ações ou operações empregadas na revisão de textos

As ações de revisão realizadas pelos indivíduos são agrupadas em duas categorias de estratégias de revisão: edição e reescrita. A edição que compreende o ato de correção de erros e outras alterações que agem na melhoria da qualidade do texto sem, contudo atuar na alteração do sentido do texto como um todo, ou seja, sem alterar suas idéias originais. Já a reescrita é constituída por alterações mais amplas no conteúdo do texto através do uso de ações de inserção e retirada de segmentos, mudanças na organização do texto a partir de ações de deslocamento de segmentos que agem sobre a sequência e modificações no significado de determinado segmento por meio da ação de substituição (García & Arias- Gundín, 2004; Allal & Chanquoy, 2004).

A reescrita está associada ao processo de produção de textos e consiste em uma série de mudanças relativas à organização do texto, à transformação do conteúdo e às alterações de significado. Segundo Fabre (1987) tal estratégia envolve operações que carregam em si intervenções direcionadas ao texto que podem ser de ordem mais pontual, alterando-se detalhes do texto, ou mais abrangente, alterando palavras ou frases.

Sobre a reescrita, há necessidade de construir situações de ensino da revisão que levam à sistematização da reescrita através dos processos de acréscimo, supressão, substituição e deslocamento. Essas atividades de (re)formulação confirmam que as atividades metalinguísticas estão presentes na interação em sala de aula, propiciando constantemente a reflexão sobre a língua.

Não se pode afirmar que essas estratégias sejam mutuamente excludentes, tendo em vista que elas podem inclusive ser combinadas para que a revisão seja mais completa, envolvendo alterações tanto de forma quanto de conteúdo. Cabe ressaltar que o uso dessas estratégias requer do escritor a coordenação dos seus objetivos com o domínio de conhecimentos linguísticos diversos: lexical, ortográfico, sintático (Spinillo, 2010).

No emprego da estratégia de revisão, o escritor mantém uma atitude crítica sobre seu texto, apresentando uma ação deliberada no que versa à procura de ajustes, empregando as operações linguísticas de acréscimo, supressão, substituição e deslocamento, de modo a agir na melhoria das partes do texto que se revelam insatisfatórias ao escritor (Fabre, 1987).

Fabre (1986) sistematizou as operações linguísticas em quatro tipos (acréscimo, supressão, substituição e deslocamento), segundo o autor a operação linguística de supressão consiste em retirar um elemento textual sem substituí-lo. Tal operação geralmente é a mais

utilizada nas modificações de ordem textual realizadas pelos escritores (Petit, 1977; Fabre, 1986; Menegassi, 2001).

A operação linguística de acréscimo consiste na adição de um elemento durante o processo de revisão. Já a operação linguística de substituição diz respeito à troca de um dado elemento textual por outro; sendo que esta operação permite a supressão de um dado segmento do texto sem descartá-lo totalmente, tendo em vista que a ação de substituição parte da consideração de um segmento que já está posto no texto e que permanece presente mesmo após a reformulação realizada.

Por fim, a operação linguística de deslocamento condiz com a permutação de elementos textuais que altera sua ordem/disposição no texto.

Cabe salientar que as operações linguísticas dependem das situações de escrita e dos propósitos estabelecidos. A utilização dessas operações é contextual e resulta da relação entre o escritor e o texto produzido, que nesse caso é objeto de análise e alterações. Desse modo, tal utilização requer a coordenação dos objetivos do escritor com o domínio de conhecimentos linguísticos; o que fará com que este escritor tenda a exercer um maior controle intencional sobre o texto, realizando revisões de caráter progressivamente mais complexo.

2.3 Modelos do processo de revisão da escrita

Partindo de uma perspectiva cognitiva, os processos necessários durante o planejamento, o ato de escrita e todo o processo de revisão não se resumem a uma atividade motora, tendo em vista que escrever é uma tarefa complexa que coordena diversas atividades mentais (Tynjälä, Mason & Lonka, 2001).

O foco sobre a investigação dos processos de produção resulta da percepção de uma situação de crítica no que se refere à competência de escrita dos indivíduos. A Psicologia Cognitiva oferece meios viáveis de fundamentação teórica dos processos de escrita e nessa perspectiva, o interesse da investigação é transferido dos produtos da atividade escrita (planos, rascunhos, texto definitivo) para o âmbito das operações cognitivas presentes nesse processo e que são dificilmente externalizadas e detectáveis. Nesse sentido, os modelos cognitivos são pensados de modo a atuar na explicação das relações estabelecidas entre as diversas operações que o escritor faz de modo recursivo: planificar, textualizar e revisar.

Os modelos cognitivos apresentam diferentes fatores ativadores das representações mentais que conduzem à atividade de produção textual. Os fatores considerados são: (i) a finalidade do texto determinada pelo escritor, que depende de algumas variáveis como a função do texto, o destinatário e o contexto comunicativo; (ii) a seleção e a organização dos conteúdos; e (iii) o conhecimento sobre esquemas textuais, conteúdos temáticos requeridos na escrita, estratégias de resolução de problemas que são utilizados no empreendimento cognitivo que é a produção escrita.

Segundo Aleixo (2005), na investigação do processo de escrita, há duas formas de estudo: uma macroestrutural, que dá conta de aspectos referentes à organização textual, importância do tópico e consideração da audiência à qual o texto se adéqua; e outra microestrutural, que dá conta de aspectos da sintaxe e do léxico, que são as denominadas unidades linguísticas. Desse modo, percebe-se a importância de investigar a escrita considerando-se as duas formas de modo imbricado, a partir de uma relação dinâmica, observando processos referentes à característica recursiva da produção e revisão de texto. Estes enfoques conduziram à construção de diversos modelos para dar conta da explicação da produção escrita, que é constituída pelo processo de revisão.

O processo de escrita de um texto tem como cerne o processo de revisão, visto que este é indicador de desenvolvimento quanto à proficiência do sujeito na expressão escrita e condiz com alterações sucessivas que tornam o texto provisoriamente satisfatório para o escritor. Na descrição dos processos envolvidos na escrita são propostos modelos específicos para a revisão que são brevemente descritos a seguir:

Modelo de Flower, Hayes, Carey, Schiver e Stratman (1986)

Um dos modelos mais representativos na descrição do processo de produção de textos é o proposto por Hayes e Flower (1980), no qual há a especificação de três processos cognitivos: planificação, textualização e revisão. A planificação versa sobre a ativação da memória, a seleção e a organização de determinado conteúdo e o delineamento dos objetivos do texto. A textualização compreende a transformação do que foi planejado em texto. Por fim, a revisão é uma etapa do processo de escrita que se subdivide em avaliação do que foi produzido e melhoria do texto.

Este modelo se propunha a descrever o processo de escrita através de seus principais componentes: o contexto de produção, a memória de longo prazo e o processo de escrita, concebendo a revisão como parte constitutiva desse processo e como atividade recursiva que perpassa todo o ato de produção textual, sendo composta por dois subprocessos: a leitura do

texto e a correção dos procedimentos (edição). O foco no processo de revisão deu-se a partir do modelo de Flower et al. (1986) que propõe que tal processo compõe-se de quatro subprocessos interligados entre si, a saber:

> (i) a *definição da tarefa,* que se constitui como uma representação da tarefa que permite uma visão ampla do processo, relacionando o objetivo geral da revisão, as partes do texto a serem corrigidas e os meios que devem ser adotados para a sua implementação; essa etapa é estritamente dependente do conhecimento que o indivíduo possui acerca de aspectos do texto e do contexto;
>
> (ii) a *avaliação,* que consiste na leitura e análise do texto que surge da necessidade de compreender, avaliar e identificar seus possíveis problemas a partir da comparação da intenção inicial com a atual configuração que o texto assume; essa fase divide-se em dois subprocessos: a detecção de um problema, que pode conduzir a uma revisão externa feita sobre o texto ou interna feita sobre a própria representação, e a identificação ou diagnóstico da natureza do problema;
>
> (iii) a *seleção da estratégia*, que condiz com um processo que deve ser eficaz em atender à natureza do problema com vistas a sua devida modificação; e
>
> (iv) a *execução,* que são modificações realizadas no texto a partir de estratégias de revisão do problema detectado.

Assim, a revisão é um processo constituído pela leitura, correção do texto já produzido, e uma atividade recursiva que influencia os demais processos.

Modelo de Scardamalia e Bereiter (1987)

De acordo com Butler, Elaschuk e Poole (2000), houve a retomada das três últimas etapas do modelo de escrita de Flower et al. (1986) (avaliação, seleção da estratégia e execução) e procedeu-se à apresentação de um modelo que é definido como um procedimento que pode ser ensinado e que facilita o processo de revisão por parte de escritores novatos ou inexperientes.

Scardamalia e Bereiter (1987) elaboraram um modelo de caráter desenvolvimentista no qual propõem que o processo de escrita deve ser concebido a partir de diferentes estágios de desenvolvimento dessa habilidade. Esses estágios vão desde a habilidade de escritores inexperientes que alcançam o estágio de "formulação do conhecimento" (em que o escritor procede à construção do texto a partir de um conteúdo conhecido, transcrevendo os conhecimentos que são ativados na memória de modo simultâneo, sem um planejamento prévio e sem proceder a estratégias de resolução de problemas), até a habilidade de escritores

mais experientes que avançam para o estado de "transformação do conhecimento" (estratégia deliberada de representação do processo com o qual o escritor experiente se depara quando se engaja na resolução de um problema de escrita).

Nesse modelo a revisão é composta por três operações cognitivas, a saber: Comparação (C), que é uma etapa em que ocorre a avaliação da distância entre o texto pretendido nas intenções do autor e o texto atual, ou seja, aquele efetivamente produzido até então; Diagnóstico (D) em que ocorre a etapa de identificação ou detecção ativada pela confirmação da existência de discrepâncias entre as representações; e Operação (O) que se constitui na etapa de identificação da natureza do problema e de execução de modificações a partir de estratégias adequadas. Essas operações formam, assim, o modelo CDO.

Durante a escrita, se interpõem e são armazenados dois tipos de representação mental: a do texto escrito e a do texto idealizado. A ativação do modelo CDO ocorre quando há discrepâncias entre essas duas representações, que age como fator inibidor de outras operações do processo de escrita e então o sujeito procede imediatamente à resolução desse problema (Horning & Becker, 2006).

Modelo de Butterfield, Hacker e Albertson (1996)

Esse modelo surge da proposta de atualização do modelo de Flower et al. (1986) e segue ao acréscimo da especificação do conhecimento e das estratégias de revisão na descrição das diferentes etapas desse processo, o que faz com que haja uma valorização e centralização na memória de trabalho. Tal modelo é composto por dois componentes em interação: um relativo ao ambiente, que engloba problemas referentes à retórica e ao texto, permitindo a especificação de tópicos e da audiência a partir da memória de longo prazo; e um relativo a processos cognitivos e metacognitivos, que inclui a memória de trabalho delimitadora dos processos exigidos pela escrita e a memória de longo prazo que só é utilizada como forma de liberar a memória de trabalho, visto que a parte revisada do texto é aí armazenada, integrando os níveis diferenciados do componente cognitivo e metacognitivo (Butterfield et al., 1996).

A nível cognitivo, o que se armazena são os *conhecimentos* sobre o tópico, regras e convenções; e sobre a escrita, *estratégias* sobre a ação de pensar, compreender a leitura, escrever/reescrever, avaliar o texto e controlar as correções e *representações* do texto a ser revisado. Já a nível metacognitivo são armazenados processos automáticos de avaliação e controle em um movimento de mobilização de modelos de conhecimentos e estratégias.

Modelo de Fayol (1997)

A partir do modelo de Flower et al. (1986), Fayol (1997) aprimorou seu "Modelo de (re)leitura e revisão". Desse modo, considerando as atitudes e os comportamentos de quem revisa eficazmente, o autor propõe quatro etapas no processo de revisão:

(i) *definição da tarefa*, como momento de análise deliberada e controlada dos conhecimentos gerais de que o escritor dispõe a fim de utilizá-los no ato de revisar;

(ii) avaliação, que é uma releitura de caráter exploratório e sistemático guiada por objetivos que visam à compreensão e detecção de problemas no texto, podendo repercutir em todos os níveis da produção textual, essa etapa exige que se mantenham presentes dois tipos de representações: uma das intenções do escritor e outra da (re)construção que a leitura avaliativa do texto proporciona; tal situação favorece o comprometimento na eficácia da revisão pelo fato de a releitura do texto promover uma aproximação entre as representações do que foi intencionado e do que está escrito, fazendo com que os erros e ambiguidades mais salientes não sejam detectados nas produções recentes;

(iii) detecção que se constitui como etapa em que o escritor visualiza um problema e decide-se por uma das estratégias possíveis que pode ser manter o escrito, ignorar o problema, adiar a resolução ou reescrever a passagem problemática integralmente; e

(iv) instrução reflexiva, que condiz com a etapa de orientação das possíveis opções para melhoria do texto, o que exige uma competência linguística por parte do escritor e não apenas a consciência do problema.

Modelo de Hayes (1996)

Ainda considerando o seu próprio modelo de escrita, Hayes propõe em 1996 um novo modelo que se apresenta como uma reformulação que abarca aspectos antes não considerados, tais como: o contexto social e a afetividade. Ao escrever o seu modelo de revisão, Hayes (1996) apresentou uma descrição mais detalhada de cada um dos componentes cognitivos e, por outro lado, promoveu uma ampla discussão sobre os elementos que considera como influentes na revisão: o contexto, a motivação e a memória. Tal modelo considera as singularidades tanto a nível do indivíduo, quanto a nível da cultura a qual se pertence e apresenta como dois elementos principais: o *contexto da tarefa* e o *indivíduo*, que centralizam e englobam outros elementos que agem como viabilizadores na atividade de escrita.

O *contexto da tarefa* envolve o contexto social, que compreende o destinatário do texto, os co-participantes da produção (pessoas, outros textos) e o contexto físico, que abarca

o texto escrito até o momento que se revela como suporte material da escrita. Já o *indivíduo* compreende processos tais como (a) a motivação, que tem a função de engajar o sujeito na tarefa como um todo, fazendo-o manter a persistência para a execução e conclusão devida da tarefa, sendo que tal processo envolve um conteúdo afetivo; (b) os processos cognitivos específicos, que abarcam a interpretação do texto que é base para a construção de representações internas, a reflexão que está embasada em tais representações com vistas à construção de outras representações internas a partir da recorrência a processos de resolução de problemas, tomada de decisão e produção de inferências; (c) a produção do texto ou textualização, que é a resposta escrita, oralizada ou gráfica construída a partir das representações internas dadas pelo contexto da tarefa; (d) a memória de trabalho, que é um processo usado para gerenciar informações e manter a sequencialidade dos processos na produção do texto e (e) a memória de longo prazo, como componente que possibilita a recuperação de conhecimentos referentes à gramática, léxico, gêneros, destinatários, dentre outros.

A reconfiguração de seu modelo se organiza em três elementos estruturantes: a estrutura de controle, os processos fundamentais e os recursos.

A *estrutura de controle* se ocupa das funções de esquema da tarefa e abarca propósitos tais como: o objetivo de melhoramento do texto; as ações de leitura crítica, resolução de problemas e produção textual; os objetivos mais específicos que orientam ações implícitas de revisão (aspectos a serem revistos ou não); os modelos e critérios de qualidade e as estratégias para correção de determinados problemas de caráter específico no texto (Aleixo, 2005).

Os *processos fundamentais* apresentam a leitura crítica como ponto central que promove a reflexão sobre o texto e mobiliza o sujeito a pensar em meios de resolver os problemas detectados e tomar decisões acerca destes, gerando reformulações de diversas naturezas e, por conseguinte, a produção de texto, que se dá a partir do confronto entre o texto pretendido e o já produzido.

Os *recursos* tidos como fundamentais no processo de escrita são a memória de trabalho e a memória de longo prazo. Segundo Hayes (1996), a memória de trabalho tem a função de articular o esquema da tarefa aos processos de leitura crítica, reflexão e produção textual; e a memória de longo prazo tem como cerne a definição do esquema da tarefa e do conhecimento que se tem do destinatário. Para o autor, a memória de longo prazo está relacionada ao impacto de uma prática intensiva que proporciona a utilização de estratégias mais eficazes de revisão, critérios mais elaborados de apreciação de textos e maior facilidade

de integrar aspectos relevantes na revisão. É com a prática de produção e reflexão sobre o que foi escrito que se constroem níveis mais elaborados de produção textual.

Comparando os modelos propostos, vê-se que apesar de algumas diferenças no que diz respeito à terminologia e à estruturação dos elementos, há aspectos comuns quanto à natureza e etapas do processo de revisão. Tais concordâncias podem ser atribuídas ao fato de todos os teóricos partirem de reformulações do modelo originário de Flower et al. (1986). De acordo com Aleixo (2005), as principais concordâncias são: a revisão como processo relativamente autônomo (quando a revisão não é feita pelo escritor do texto), a importância da representação da tarefa de revisão feita pelo revisor (a nível do pré-texto), a avaliação como confronto entre a representação mental do texto em um período pré-textual e o texto já produzido, a leitura como processo central na etapa de avaliação do texto pretendido e o texto produzido, a disponibilidade de um conjunto de estratégias de resolução por parte do revisor, o conhecimento sobre a resolução mais adequada a determinado tipo de problema, e a diferenciação entre a função da memória de trabalho e da memória de longo prazo no processo de revisão.

Percebe-se, a partir da exposição desses modelos, uma tentativa de descrição e explicação dos processos de revisão textual que permitem conhecer os processos implicados nessa atividade e sugere direções para propostas de intervenção que visem o desenvolvimento desta habilidade.

Além dos modelos anteriormente explanados é necessário apresentar algumas pesquisas sobre revisão textual e seus principais resultados, procurando compreender o que os estudos nesta área tem revelado e as contribuições desses achados. Em função do foco da presente investigação, serão apresentadas pesquisas com crianças, com adultos e pesquisas que tratam desses dois grupos de participantes de forma conjunta.

2.4 Pesquisas sobre revisão textual com crianças

Como mencionado, a maioria das pesquisas na área envolve crianças, isso provavelmente ocorre porque há um enfoque da idade como fator de desenvolvimento das habilidades de revisão de texto. Desse modo, vê-se como necessária a enumeração dessas pesquisas e do modo como elas tem sido delineadas no estudo da revisão.

Camps (1992) examinou como discussões entre três pré-adolescentes no processo de produção de um texto argumentativo sobre o racismo em sala de aula poderiam influenciar tal produção. No estudo era solicitado que fosse elaborado um texto que expusesse a opinião dos sujeitos sobre o racismo. Após a produção, era feita (a) a leitura e comentário de textos argumentativos para descobrir a estrutura, (b) a análise profunda de dois dentre os textos lidos, (c) eram dadas informações sobre a estrutura e função de um texto argumentativo, (d) os pré-adolescentes viam um debate televisivo sobre o racismo, (e) havia a investigação para obter opiniões distintas sobre a convivência entre pessoas de raças diferentes e, por fim, (f) os participantes deveriam redigir um texto expressando sua opinião com o propósito de convencer uma audiência. Os resultados do estudo revelaram que as revisões e questionamentos que eram feitos nas discussões durante a construção do texto não passavam do nível do pré-texto, sendo que estas discussões não refletiam necessariamente em alterações do texto por eles produzido. Tal estudo apresenta implicações educacionais, pois demarca que atividades de produção e revisão colaborativas devem ser dirigidas por propostas pedagógicas legítimas, tendo em vista que nem toda interação promove necessariamente desenvolvimento de habilidades que o professor deseja que os seus alunos desenvolvam.

Góes (1993) realizou um estudo que objetivou compreender os tipos de revisão que as crianças faziam. As crianças foram expostas a situações diversas de interlocução com a produção escrita no contexto escolar. Observou-se que as crianças se limitam a fazer alterações de caráter ortográfico e mudanças de superfície/forma do texto. Também se verificou que as crianças dos anos iniciais valem-se mais do acréscimo de informações (“o dizer mais”) que as crianças anos escolares mais adiantados que fazem a substituição da frase, (“o dizer de novo”). Concluiu-se que as revisões realizadas tendem a uma maior sofisticação (revisões no conteúdo do texto) e que a revisão de questões ortográficas e de forma parecem ser uma resposta das crianças às exigências da escola quanto à grafia correta das palavras.

Mayrink-Sabinson (1997) conduziu um estudo de caso longitudinal onde foram analisadas as ações de revisão realizadas por uma criança a partir das interferências do interlocutor em um período que se estendeu do 1º ao 3º ano do ensino fundamental. Foram observadas operações de revisão em relação às interferências do interlocutor. O estudo revelou que as alterações de caráter semântico tendem a ocorrer sem a interferência de um interlocutor externo, o que não ocorre com os demais tipos de refacção que dependem necessariamente da interferência de um interlocutor. Assim, com o passar do tempo e o aumento nos níveis de escolaridade há uma internalização do interlocutor por parte do escritor.

Cameron, Edmunds, Wigmore, Hunt e Linton (1997) propuseram uma investigação que compreendia dois estudos em que foi avaliada a habilidade de identificação e correção de erros em textos problemáticos de crianças do 2º ao 5º ano do ensino fundamental quanto ao modo como revisavam textos com erros de superfície/ forma e erros substanciais/ de conteúdo. Os erros eram inseridos pelos pesquisadores em textos que variavam quanto ao nível de complexidade que apresentavam. Foram realizados dois experimentos em que foram utilizados textos onde os pesquisadores inseriam erros referentes à forma e ao conteúdo.

O primeiro estudo investigou 190 crianças do 2º ao 5º ano que foram engajadas em uma tarefa em que o texto apresentado trazia lacunas que deveriam ser preenchidas com a palavra omitida ou com uma alternativa equivalente semântica e sintaticamente. Depois era solicitada a revisão de um texto problemático (com erros de superfície e de conteúdo) intitulado "Indo ao McDonald's", onde havia o aviso prévio da inserção de erros. O estudo revelou que a idade era um fator que influenciava na revisão textual e não o nível de dificuldade dos textos apresentados, tendo em vista que quanto mais velhas fossem as crianças mais correções elas realizavam (correções na forma e no conteúdo) se comparadas às mais novas.

O segundo estudo pautou-se na comparação das alterações que as 48 crianças do 5º ano (dentre as 190 investigadas) faziam em seus próprios textos e nos textos escritos por outras crianças. Foi solicitada a produção escrita de uma narrativa "A coisa mais incrível que já me aconteceu" para compor a biblioteca escolar. Os textos eram avaliados e os erros pontuados, eram também inseridos erros de superfície e de conteúdo pelo experimentador que devolvia os textos, pedindo que as crianças realizassem a revisão. Os resultados revelaram que as crianças faziam menos correções de forma e conteúdo quando os textos corrigidos eram de sua autoria se comparado ao número de correções em textos de outrem. A partir dos resultados dos dois estudos concluiu-se que o desenvolvimento é um fator de influência sobre a revisão, que o contexto em que revisão é requerida age como motivador da tarefa e que o revisor tende a estar menos sensível à revisão de erros em textos produzidos por si mesmo que a erros em textos produzidos por outro autor.

Rocha (1999) realizou uma pesquisa com oito crianças que produziam textos em pares, tendo por objetivo examinar como ocorre a apropriação das habilidades textuais na criança. A pesquisa envolveu dois momentos: um no início do ano letivo, quando foi pedido às crianças que reproduzissem e revisassem uma fábula que foi lida pela professora; e outro no final do ano, em que as crianças procederam a uma nova revisão a partir da leitura da mesma fábula. Verificou-se que no início do ano as alterações mais realizadas eram de

pontuação, de ortografia, de concordância e de legibilidade da grafia. Já no final do ano, para além das alterações anteriores, observaram-se outros tipos mais sofisticados de revisão que foram gerados a partir do distanciamento das crianças quanto ao texto e, por conseguinte, refletiam em uma melhor forma do texto. Assim, nota-se que houve o reconhecimento das crianças quanto à diferença na evolução da qualidade do primeiro texto em relação ao atual, o que revela certo distanciamento para análise do escritor enquanto leitor de seu próprio texto.

Holliway e Mccutchen (2004) conduziram um estudo com 78 estudantes do 5º ano e 76 do 9º ano em que examinou quais os benefícios das experiências de tomada de perspectiva no modo como produziam e revisavam os ensaios descritivos. Foram investigadas três condições de revisão que variavam quanto à quantidade de *insight* oferecido a respeito do texto produzido. As condições eram: a) apenas o *feedback*, b) avaliação de outros e c) "ler como o leitor". Os estudantes demonstraram melhoras significativas das produções na condição de "ler como o leitor", o que revela que a tomada de perspectiva do leitor por parte do escritor auxilia na produção e revisão mais acurada de textos adequados ao leitor pretendido. Desse modo, a leitura feita por parte do escritor enquanto leitor de seu próprio texto apresenta-se como uma estratégia de revisão que pode auxiliar os escritores a tornarem-se mais experientes quanto à adaptação de seus textos a determinada audiência.

Serafim e Oliveira (2010) propuseram um trabalho de investigação da revisão como uma marca de autoria, observando as estratégias utilizadas nas produções textuais de crianças de 2º e 3º anos do Ensino Fundamental. Foram investigadas seis produções textuais e refacções realizadas pelas crianças e os resultados demonstraram que as marcas deixadas por elas no ato de reescrita do texto revelam que as crianças se engajam em uma intensa atividade interativa, em que a representação do leitor pretendido surge como norteadora no processo de construção do significado do texto, definindo ações de revisão mais propícias e alterações mais ajustadas de modo a tornar o texto discursivamente adequado. Tal dado implica na importância da figura do interlocutor/leitor que age como indispensável no processo de construção e revisão de textos mais condizentes com as demandas da audiência.

A partir das pesquisas realizadas constatam-se resultados importantes sobre o que pode ocorrer nas etapas de revisão, em que planejamentos ou discussões muitas vezes não passam do nível do pré-texto e não refletem necessariamente em alterações do texto produzido; sobre os tipos de alterações realizadas considerando o fator desenvolvimentista, visto que as crianças se limitam a realizar revisões a nível ortográfico e mudanças superficiais do texto, as crianças das séries iniciais acrescentam mais informações ("o dizer mais") que as crianças de séries mais adiantadas que substituem a frase ("o dizer de novo") e as crianças

maiores realizam mais correções (correções na forma e no conteúdo) se comparadas às menores; sobre a interferência do interlocutor, sabendo-se que as refacções de ordem semântica tendem ocorrer sem a interferência de um interlocutor externo; sobre a familiaridade com o texto, posto que crianças fazem menos correções de forma e conteúdo quando os textos corrigidos são de sua autoria se comparado ao número de correções em textos de outrem; e sobre a importância do distanciamento do texto e da consideração da audiência, sendo que tipos mais sofisticados de revisão são gerados a partir do distanciamento das crianças quanto ao texto, a tomada de perspectiva do leitor por parte do escritor auxilia na produção e revisão mais acurada e adequada ao leitor pretendido, e a representação do leitor pretendido surge como norteadora no processo de construção do significado do texto e ações de revisão adequadas.

2.5 Pesquisas sobre revisão textual com adultos

Apesar de não tão frequentes quanto às pesquisas com crianças, há algumas investigações sobre revisão de textos com adultos. Dellagnelo (1998) apresentou um estudo que visa propor um modelo analítico para a correção de textos, composto por um conjunto de regras que se refere a conteúdo, forma, organização textual, gramática e aspectos de convenção da escrita, as quais servem como parâmetro de análise para instrutores. Tal modelo foi adotado em um grupo de 17 alunos universitários cursando o sexto período do Curso de Letras-Inglês. Os textos foram escritos em inglês. A produção textual foi composta por dois momentos: a escrita de uma primeira versão e a revisão da mesma com base no *feedback* que foi dado pela professora. No total, foram analisados 68 textos (34 pares). Os resultados revelaram que, em resposta ao uso da estratégia, houve uma mudança de caráter positivo nas produções dos estudantes pelo fato de que eles identificaram a maioria dos problemas apontados pela professora, e procederam à introdução de alterações mais significativas nos textos revisados. Tais resultados revelam que o conjunto de regras proposto pode contribuir para melhorias no âmbito da produção textual. O conjunto de procedimentos sugerido pode contribuir para uma melhor capacitação no nível da produção textual.

Piolat, Roussey, Olive e Amada (2004) examinaram como a complexidade da tarefa de revisão e as diferenças individuais na capacidade cognitiva afetavam o desempenho na revisão, a organização temporal e esforço cognitivo (quantidade de recursos requeridos por

dada tarefa) dos três sub-processos de revisão (leitura para definir problemas, busca de uma solução e transformação do texto). Cento e seis estudantes de Psicologia foram investigados quando revisaram erros ortográficos, sintáticos ou de coerência. Diferenças na capacidade de memória de trabalho dos participantes foram também examinadas e o esforço cognitivo de leitura para a compreensão e de leitura para definição dos problemas foram comparados. Os participantes revisaram um texto e eram submetidos a uma tarefa secundária de investigação auditiva (que testava o nível de compreensão que o leitor apresentava sobre o texto) e uma tarefa de retrospecção dirigida (que examinava se os participantes identificavam os subprocessos dos quais estavam se utilizando no processo de revisão).

Os resultados mostraram que os tipos de erros não requeriam mais esforço cognitivo e não influíam na organização temporal dos subprocessos de revisão; quanto à eficiência dos revisores, esta dependia principalmente dos tipos de erros (os sujeitos revisavam menos erros de coerência, visto que estes possuem um nível linguístico mais complexo) e, em parte, da sua capacidade de memória de trabalho. A pesquisa também revelou que a leitura para definir problemas pareceu requerer mais esforço que a leitura para compreensão do texto. Concluiu-se que, mais que a complexidade da tarefa de revisão e as diferenças individuais na capacidade cognitiva, o ensino explícito e sistemático da revisão afetam positivamente o desempenho na revisão.

Galbraith e Torrance (2004) propõem uma pesquisa com estudantes universitários que investiga os efeitos da implementação de estratégias interativas na qualidade do texto final. A estratégia de escrita interativa consiste em múltiplas reescritas como um meio de desenvolver o conteúdo da produção em vez de produzir um esquema estruturado de caráter mais fechado. Era solicitada a produção de um artigo para a revista da universidade onde fossem discutidos os prós e contras da legalização da maconha e houvesse a justificativa da opinião do escritor, nesse momento deveria ser feito um rascunho preliminar ou plano e a versão final. Os resultados da pesquisa demonstraram que este tipo de estratégia interativa foi mais eficaz que as estratégias de elaboração de rascunho incompleto que também tem vantagens claras no aperfeiçoamento da qualidade do texto; o que torna claro que a eficácia da revisão depende da forma como é estruturado o rascunho inicial sobre o qual se dará a revisão. A partir desses dados ratifica-se a ideia de que a instrução da escrita deve incluir o ensino explícito de estratégias para extração de ideias do rascunho preliminar ou plano produzido, com vistas à produção de textos de qualidade.

Menegassi (2005) realizou um estudo de intervenção com uma turma composta por 40 estudantes do Curso de Letras, com idade média entre 18 e 22 anos, iniciantes na vida

acadêmica no ano letivo de 2002. Os estudantes produziram artigos científicos com temas propostos e discutidos nas disciplinas; as produções referentes aos três primeiros bimestres foram mediadas a partir da incorporação de noções de planejamento e revisão de textos. O objetivo da intervenção foi desenvolver a noção de construção da escrita na graduação, assim como as incorporações das estratégias de edição e reescrita, que levam ao desenvolvimento da metaescrita, fazendo com que o sujeito interaja com seu próprio texto.

A intervenção demonstrou que houve o desenvolvimento e a ampliação da interação dos estudantes com o texto e uma maior consideração do leitor para o qual o texto se destina. Tal intervenção serviu como forma de construção de uma metaconsciência sobre o processo de escrita, em que o indivíduo conhece a si mesmo como produtor e o considera o outro como interlocutor de seu texto. Tais dados foram observados por meio dos artigos produzidos pelos estudantes no período da intervenção, tendo em vista que estes apresentaram um nível de qualidade crescente, o que revelou o desenvolvimento de escritores linguisticamente competentes. Desse modo, a revisão como processo constituinte da escrita é uma habilidade que pode ser desenvolvida através de instruções sistemáticas sobre as etapas de revisão.

Pilotti e Chodorow (2009) realizaram um estudo em que o foco era a capacidade de identificação e de correção de erros por parte de estudantes universitários que eram submetidos a situações em que se variava o nível de familiaridade que o estudante tinha com o texto: texto familiar (texto de autoria do revisor) e texto não familiar (escrito por outrem). Os estudantes produziam textos e, intencionalmente, o pesquisador inseria erros tipográficos (acréscimo, supressão, substituição ou deslocamento), a inserção de tais erros era informada aos universitários antes de estes procederem à revisão. Os resultados mostraram que havia uma maior identificação e correção dos erros inseridos pelo pesquisador nos textos de autoria dos revisores em comparação à identificação e correção de erros inseridos nos textos não familiares. Tal resultado ocorreu devido ao fato de o escritor conhecer o sentido atribuído ao seu texto, reconhecendo prontamente a interferência de outrem.

Os resultados das pesquisas com adultos revelaram a importância de *feedback* no processo de revisão, tendo em vista que os universitários, em resposta à estratégia, procederam a alterações mais significativas nos textos revisados. Observou-se a relevância dos fatores de influência para uma boa produção e revisão, visto que a revisão eficiente dependia principalmente dos tipos de erros (os sujeitos revisavam menos erros de coerência, por sua complexidade linguística) e, em parte, da sua capacidade de memória de trabalho; a elaboração de diversos rascunhos até a elaboração do texto final mostrou-se mais eficaz no aperfeiçoamento da qualidade do texto. Constatou-se a eficácia de intervenções mais

diretivas e explícitas do passo a passo da produção escrita, posto que atuam na construção de uma metaconsciência sobre o processo de escrita, em que o sujeito conhece a si mesmo como produtor e adéqua seu texto às demandas da audiência. Por fim, houve um maior aprofundamento de aspectos que envolviam a familiaridade com o texto, nesse caso havia uma maior identificação e correção dos erros inseridos pelo pesquisador nos textos de autoria dos revisores em comparação à identificação e correção de erros inseridos nos texto não familiares.

Apesar de haver pesquisas sendo desenvolvidas sobre o tema da revisão de textos com adultos, percebe-se a existência de um perfil padrão que consiste em pesquisas voltadas para a investigação de adultos já alfabetizados, com escolaridade regular (correspondência entre faixa etária e série) e altos níveis de instrução.

2.6 Pesquisas sobre revisão textual com crianças e adultos

Os estudos sobre revisão em que se comparam adultos e crianças são mais raros ainda na literatura. Piolat e Roussey (1991) desenvolveram um estudo com 48 crianças e 48 adultos de diferentes graus de expertise que deveriam fazer uma série de correções a fim de melhorar um texto (narrativo ou descritivo) no qual foram inseridos três erros de natureza semântica e sintática mais pontuais e outros três erros que versavam sobre aspectos relativos à coerência do texto. Os participantes utilizaram um processador de texto simplificado (SCRIPREV), que registrou todos os movimentos das unidades linguísticas. A pesquisa buscou investigar as estratégias de revisão por meio do exame do sequenciamento dos procedimentos de correção implementados.

Os resultados revelaram que os adultos utilizaram dois tipos de estratégias. A Estratégia Simultânea (que consistia em uma passagem ordenada do texto e no acompanhamento simultâneo de todos os níveis linguísticos) para a narrativa, e a Estratégia Local-Global (que consistia em pelo menos duas passagens ordenadas através do texto e no monitoramento primeiro do nível superficial, depois de um nível mais substancial) para a descrição. Já as crianças utilizaram a Estratégia Local-Global para a narrativa, mas não utilizaram qualquer procedimento identificável para revisar o texto descritivo, tendo em vista que eles não conseguiam melhorar o texto da maneira esperada. Assim, ao formular estratégias teóricas a priori para descrever a execução passo a passo da tarefa de escrita e

revisão de textos dá-se a possibilidade da utilização de modelos de estratégia no ensino de habilidades referentes à produção de textos.

Largy, Chanquoy e Dédéyan (2004) realizaram dois estudos sobre a revisão ortográfica com crianças e adultos. O primeiro estudo investigou a fase durante a qual o revisor faz a concordância entre sujeito e verbo. Setenta e duas crianças do ensino fundamental desempenharam dois tipos de tarefas: uma para concordar um verbo ditado em dado contexto e outra para detectar e corrigir um erro que envolvia este tipo de concordância. Os resultados mostraram que há um período (segundo e terceiro anos do ensino fundamental) durante o qual as crianças mostram maior capacidade em detectar e corrigir erros de concordância se comparada à capacidade de produzir tal concordância durante a escrita. Estes resultados são explicados em termos de diferença de custo cognitivo entre essas atividades.

O segundo estudo examinou o desenvolvimento de competências para a detecção de erros de concordância de cento e doze crianças do ensino fundamental e vinte e oito adultos também estudantes. Os sujeitos foram submetidos a uma tarefa que consistiu na detecção de erros de concordância em sentenças que foram apresentadas uma a uma na tela de um computador. O resultado dessa tarefa revelou que os sujeitos possuíam ótimas habilidades na detecção de erros, certamente devido a uma aprendizagem implícita das co-ocorrências espaciais destes entre morfemas. Levando em consideração processos cognitivos presentes na produção e revisão textual, permite-se, a partir de tais resultados, a discussão de um processo de automatização do processamento da concordância para a escrita e de automatização do processamento de detecção do erro de concordância; também deve ser levado em consideração o papel da aprendizagem implícita na gestão das concordâncias.

Os resultados das pesquisas elencadas mostram a importância da compreensão de estratégias de revisão implementadas para o melhoramento da produção de texto, posto que adultos utilizavam tipos de estratégias diversos dos utilizados pelas crianças e tal compreensão pode auxiliar no entendimento dos processos de revisão empreendidos e na construção de métodos sistemáticos de ensino da revisão; também mostram o desenvolvimento de habilidades de revisão mais específicas (a nível de concordância), visto que entre segundo e terceiro anos do ensino fundamental as crianças apresentam maior capacidade de detectar e corrigir erros de concordância se comparada à capacidade de produzir tal concordância durante a escrita e que crianças e adultos possuem ótimas habilidades na detecção de erros de concordância em tarefas apresentadas na tela do computador.

Um aspecto a ser novamente considerado a partir das pesquisas apresentadas é a emergência de um perfil padrão de investigação de adultos já alfabetizados, com escolaridade regular (correspondência entre faixa etária e série) e altos níveis de instrução.

Os jovens e adultos com pouca escolaridade são uma população que deve ser alvo de pesquisas que investiguem aspectos referentes ao modo como se dá o desenvolvimento das habilidades de revisão de texto. Desse modo, a EJA é tida como uma modalidade de ensino que possibilita tais investigações.

2.7 Educação de Jovens e Adultos – EJA

A educação de jovens e adultos vem se constituindo uma modalidade de ensino amplamente respaldada por leis e diretrizes que regem a educação brasileira. Tal fato se agiganta se consideradas a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB e as Diretrizes Curriculares Nacionais para esta modalidade. A LDB, em seus artigos 37 e 38, dispõe sobre a EJA enfatizando que esta é reconhecida atualmente como uma modalidade do ensino fundamental e médio destinada às pessoas que não realizaram seus estudos na idade própria (Brasil, 1996). Essa lei propõe uma educação contextualizada à realidade e às características do alunado, o que traz à reflexão a concepção freireana de homem como ser relacional, dialógico, crítico e contextual (Calado, 2001).

Do mesmo modo, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a EJA (Brasil, 2000) vão propor, dentre outras coisas, um modelo pedagógico próprio que assegure igualdade de direitos e oportunidades, valorização da identidade e adequação dos componentes curriculares ao contexto em que estas práticas educativas se dão.

A educação para jovens e adultos apresenta-se como uma modalidade educativa organizada e intencional, que considera a experiência anterior do estudante que nesse caso já possui toda uma leitura de mundo, apesar de não ser alfabetizado. Tal meio educativo dá ênfase aos processos que ocorrem no decorrer da vida, na diversidade de contextos e, principalmente, nas situações de interação interpessoal e social.

A oferta visa alfabetizar e escolarizar através de cursos que atendam as especificidades dos alunos jovens e adultos, estruturados em um ano para cada duas séries, uma vez que leva em conta a experiência e os conhecimentos prévios que os estudantes possuem.

A formação que se dá por meio desses processos de aprendizagem deve ser entendida como um processo de transformação e de integração da experiência pessoal, estipulando uma relação intensa entre aprendizagem e situações da vida. Essa formação é deveras significativa e tem por características o fato de o contato entre o sujeito e aquilo que está sendo aprendido ser direto, o contexto de aprendizagem nunca possuir caráter de neutralidade, a aprendizagem transcorrer de forma contextualizada e significativa, e haver uma adequação dos conteúdos, dos métodos e atitudes dos formadores em relação ao contexto e às necessidades específicas.

No entanto, para que haja uma educação significativa na EJA, devem-se evitar processos de aprendizagem desvinculados dos contextos que se lhes apresentam como pano de fundo. “Falar da realidade como algo parado, estático, compartimentado e bem-comportado, quando não falar ou dissertar sobre algo completamente alheio à experiência existencial dos educandos vem sendo, realmente, a suprema inquietação desta educação. A sua irrefreada ânsia” (Freire, 2005, p.65).

A EJA como agência de letramento pode ser considerada um terreno fértil para práticas contextualizadas que forme sujeitos competentes linguisticamente e capazes de proceder a uma leitura crítica e consciente de mundo.

Os novos conteúdos a serem aprendidos devem ser significativos, cientificamente bem construídos, considerando as capacidades dos estudantes, suas possibilidades cognitivas e afetivas. Uma característica fortemente presente na EJA é a valorização dos conhecimentos construídos fora da escola pelos jovens e adultos e a consideração destes como base para a construção de novos conhecimentos. Mais especificamente, há uma preocupação em considerar o repertório linguístico dos estudantes, tendo em vista que a sua leitura do mundo precede a própria leitura da palavra.

A escrita, como toda criação humana, é um objeto de cultura. Ela é a consequência de necessidades surgidas no enfrentamento e interação dos homens no mundo. A pessoa não alfabetizada também produz cultura, fato que deve ser considerado no processo de alfabetização. Este deve ser realizado não como mero exercício de memorização, mas como uma aprendizagem ativa que se realiza através do ato de pensar. Como produtor de cultura e detentor de conhecimentos, o alfabetizando é o sujeito que aprende a escrever a partir da leitura do mundo que já era capaz de fazer, mesmo quando na condição de sujeito não alfabetizado.

2.8 Pesquisas com jovens e adultos da EJA

Os estudos sobre a linguagem realizados com jovens e adultos investigam as habilidades fonológicas de jovens e adultos alfabetizados e/ou não alfabetizados e contribuem para esclarecer o papel desempenhado por essas habilidades na aquisição da leitura e da escrita por esses sujeitos.

Pesquisas recentes tem incluído crianças e adultos emparelhados em função do nível de leitura com o objetivo de investigar se há diferenças ou não entre crianças e jovens e adultos no que tange ao processo de aquisição da leitura.

Um estudo desenvolvido por Read e Ruyter (1985) mostrou que o desempenho dos adultos em tarefas de leitura e escrita de pseudopalavras (avaliação da codificação fonológica) e em tarefas de leitura e escrita de palavras com grafias irregulares (avaliação da habilidade de codificação ortográfica) foi comparado ao desempenho de crianças, revelando um nível de leitura de palavras semelhante. Os adultos apresentaram um desempenho superior na leitura e escrita de palavras com grafias irregulares e as crianças apresentaram melhor desempenho na leitura e escrita de pseudopalavras; o que sugere que os adultos possuem dificuldade no manejo das relações letra-som para leitura de palavras desconhecidas e baseiam-se, na maioria dos casos, em processos de codificação ortográfica no processo de aprendizagem da leitura e escrita.

Greenberg, Ehri e Perin (1997) avaliaram a habilidade de codificação fonológica através de uma tarefa de leitura de pseudopalavras e de tarefas de subtração e segmentação de fonemas e a habilidade de codificação ortográfica por meio de tarefas de leitura e escrita de palavras com grafias irregulares, de julgamento de grafias, de identificação da posição correta de letras e da leitura de rimas. Tal estudo revelou que jovens e adultos com pouca escolaridade apresentam dificuldades fonológicas quando comparados a crianças com o mesmo nível de leitura de palavras.

As crianças apresentaram um desempenho significativamente superior ao dos adultos em todas as tarefas de codificação fonológica. Os adultos leram um maior número de palavras com grafias irregulares nas tarefas de codificação ortográfica se comparados às crianças, estas, por sua vez, escreveram corretamente um número maior de palavras com grafias irregulares e obtiveram melhor desempenho na tarefa de leitura de rimas. Por fim, não foram observadas diferenças entre os grupos quanto à realização das tarefas de identificação da posição correta das letras e de julgamento de grafias.

Cabe salientar que apesar de os adultos terem lido mais palavras com grafias irregulares e de as crianças terem apresentado um desempenho superior nas tarefas que avaliavam a habilidade fonológica, tal resultado não significa que os adultos se baseassem em processos diferentes para aprender a ler. O que sugere que, não obstante as dificuldades fonológicas, os jovens e adultos que participaram do estudo tinham o processamento fonológico como base na aprendizagem da leitura.

Greenberg, Ehri e Perin (2002) realizaram uma análise dos erros produzidos pelas crianças e jovens e adultos investigados em estudo anterior (Greenberg et al.; 1997), tais erros foram cometidos na realização das tarefas de leitura de palavras com grafias irregulares e pseudopalavras e de escrita de palavras com grafias irregulares. Os resultados das análises dos erros produzidos na tarefa de leitura de palavras com grafias irregulares mostraram que as crianças produziram um número significativamente maior de pseudopalavras; já no caso dos adultos a maioria dos erros eram produzidos nas palavras reais, o que indica que as crianças tendem mais a utilizar as habilidades de codificação fonológica para ler palavras se comparadas com os adultos, enquanto que estes estão mais inclinados a ler as palavras com base em adivinhação ou no processamento parcial das relações letra-som. Tal resultado ratifica a hipótese de que adultos com pouca escolaridade tomam por base seu conhecimento lexical para leitura de palavras desconhecidas de modo a compensar dificuldades relacionadas à leitura por meio da decodificação fonológica.

Thompkins e Binder (2003) realizaram um estudo em que avaliaram as habilidades de codificação fonológica e ortográfica e a memória verbal de curto prazo.

Foi observado que as únicas medidas que contribuíram significativamente para as variações na habilidade de leitura de palavras dos jovens e adultos eram as tarefas de escrita de palavras regulares e pseudopalavras, escrita de palavras com grafias irregulares e uso de informação contextual. Algumas comparações feitas entre os grupos revelaram que os bons leitores apresentaram um desempenho significativamente superior ao dos maus leitores em todas as tarefas, exceto na tarefa de julgamento de grafias. Apesar de os adultos terem apresentado um desempenho inferior em todas as tarefas que avaliavam as habilidades de codificação fonológica, apenas na tarefa de detecção de fonema essa diferença de desempenho mostrou-se estatisticamente significativa. Nas tarefas de repetição de dígitos na ordem inversa e de uso de informação contextual os adultos apresentaram diferenças significativamente superiores em relação às crianças. Em tarefas de codificação ortográfica, os adultos também apresentaram resultados significativamente superiores nas tarefas de escrita e julgamento da grafia de palavras com graficamente irregulares.

Os resultados de tais estudos que propõem a comparação de crianças com jovens e adultos pouco escolarizados sugerem que estes últimos (pessoas que tiveram alfabetização tardia) apresentam uma desvantagem em tarefas que avaliam a codificação fonológica, apesar de revelarem um excelente desempenho em algumas tarefas que avaliam as habilidades ortográficas. É necessário salientar que a codificação fonológica desempenha um papel importante no desenvolvimento da leitura de jovens e adultos, tendo em vista que os estudos revelam (Greenberg et al., 1997; Thompkins & Binder, 2003) a existência de uma correlação significativa e positiva entre a codificação fonológica e a habilidade de leitura de jovens e adultos.

Outra pesquisa realizada é a de Jiménez, García e Venegas (2008) que objetivou verificar em que medida jovens e adultos pouco alfabetizados diferem de outras populações de leitores; foram avaliadas a consciência fonológica de um grupo de adultos, de um grupo de crianças que possuíam dificuldade de leitura e de um grupo de crianças que não tinham tal dificuldade. Os três grupos de participantes foram emparelhados em função da habilidade de leitura de palavras e foram submetidos a uma bateria de testes para avaliar consciência fonológica. Em todas as tarefas o desempenho dos adultos foi significativamente inferior ao desempenho das crianças com e sem dificuldade de leitura. Do mesmo modo, as crianças com dificuldade de leitura apresentaram um escore significativamente inferior ao das crianças sem dificuldade nessas mesmas tarefas, dado que sugere que adultos e crianças com dificuldade de leitura apresentam um déficit na habilidade de manipular os sons da fala.

Em estudo sobre o conhecimento do nome das letras, Côrrea, Cardoso-Martins e Rodrigues (2010) pesquisaram dezenove adultos em fases iniciais de alfabetização de modo a investigar se a utilização do conhecimento do nome das letras para conectar a escrita à fala é um fenômeno específico do desenvolvimento infantil ou, pelo contrário, se consiste em uma estratégia utilizada por pré-leitores de modo geral, independentemente da idade ou nível de desenvolvimento. Observou-se que esses adultos, assim como crianças em idade pré-escolar (e.g., Cardoso-Martins & Batista, 2005), baseiam-se no seu conhecimento do nome das letras para conectar a escrita à fala; o número de escritas silábicas entre os adultos foi relativamente pequeno e a maioria das escritas silábicas dos adultos classificados como silábicos era composta de letras cujo nome podia ser claramente detectado na pronúncia da palavra; e ao invés de uma construção original, a escrita silábica de adultos pré-leitores resulta da sua compreensão de que a escrita representa a fala, e da sua tentativa de representar os sons que é capaz de detectar na pronúncia da palavra por letras foneticamente apropriadas, corroborando resultados de pesquisas anteriores (e.g., Cardoso-Martins, Côrrea, Lemos & Napoleão, 2006).

Outros estudos sobre a consciência fonológica de jovens e adultos brasileiros com pouca escolaridade sugerem que, assim como se observa em crianças, a consciência fonológica relaciona-se com a habilidade de leitura de jovens e adultos brasileiros com pouca ou nenhuma escolaridade. Observou-se que jovens e adultos com habilidades incipientes de leitura apresentam dificuldades em tarefas que exigem a habilidade de manipular os sons da fala (e.g., Bertelson, de Gelder, Tfouni & Morais, 1989; Scliar-Cabral, Morais, Nepomuceno & Kolinsky, 1997; Mota & Castro, 2007). Os resultados mostram que a memória verbal de curto prazo e a velocidade de processamento (avaliada através da tarefa de fluência fonológica) também desempenham um papel importante no desenvolvimento da habilidade de leitura e escrita de jovens e adultos (Loureiro, Braga, Souza, Filho, Queiroz & Dellatolas, 2004; Melo, 2006).

A partir dos estudos sobre linguagem com jovens e adultos pouco escolarizados elencados percebe-se que há uma lacuna quanto a estudos que avaliem a revisão textual com estes sujeitos, o que ressalta a importância da investigação desse tema no âmbito da Educação de Jovens e Adultos – EJA.

2.9 Considerações sobre a literatura na área e objetivos do presente estudo

A literatura sobre revisão textual aponta para uma diversidade de contribuições sobre o tema, a saber: as operações de revisão demandam conhecimentos acerca da linguagem e dos mecanismos de controle; a revisão coletiva dá mais possibilidades no processo de produção do texto e facilita nas decisões sobre as alterações a serem feitas; escritores competentes fazem muitas alterações tanto de forma como de conteúdo e conseguem explicar a natureza dos erros detectados; a progressão ao longo dos anos que resulta em revisões cada vez mais sofisticadas a partir da internalização do interlocutor; os escritores que tem domínio sobre a escrita conseguem colocar-se no lugar do leitor de seu texto e esse distanciamento ajuda a aperfeiçoar a habilidade de produzir e revisar textos; as estratégias de revisão adotadas (edição e reescrita) podem aparecer simultaneamente dependendo do domínio que se tem da escrita; maior facilidade na detecção de erros inseridos nos próprios textos se comparada a tal detecção em textos não familiares; dentre outras.

A pesquisa sobre revisão textual tem atualmente dado ênfase a três aspectos aqui apontados: (a) pesquisas com crianças, o que sugere o interesse por uma perspectiva

desenvolvimentista; (b) pesquisas com adultos especialistas em revisão textual, como revisores de artigos científicos, por exemplo; e (c) pesquisas que comparam crianças e adultos que, no entanto, apresentam pouco controle experimental e são inconclusivas na apresentação e discussão dos dados. Assim, nota-se uma lacuna no que diz respeito à investigação do fenômeno da revisão textual em jovens e adultos em processo de alfabetização. E ainda cabe ressaltar que não há pesquisas sobre revisão textual com adultos pouco escolarizados, desse modo a presente pesquisa apresenta-se como deveras importante por investigar a idade e a escolaridade de modo isolado, em uma tentativa de esclarecer o papel do desenvolvimento (idade) e o papel da aquisição da leitura e da escrita (escolaridade) na revisão textual.

As pesquisas desenvolvidas tem se mostrado deveras importantes na compreensão do papel da revisão no processo de escrita de textos, contudo faz-se necessária a realização de pesquisas de caráter mais experimental, onde haja um controle da situação experimental que possibilite a observação da influência dos diversos fatores que compreendem o ato de revisar textos, uma apreensão mais acurada dos processos que compõem a revisão e, por conseguinte, uma maior generalização dos resultados.

Diante do exposto, propõe-se uma pesquisa sobre revisão textual em que haja a comparação de aspectos do desenvolvimento da escrita em crianças e em jovens e adultos, onde seja examinado em que diferem e em que se assemelham esses dois grupos quanto à forma como revisam textos. Uma vez que comparações entre esses grupos poderiam esclarecer tanto o papel do desenvolvimento como o papel da aquisição da leitura e da escrita na revisão textual. De outro modo, comparações entre dois grupos de participantes jovens e adultos em níveis distintos de escolaridade também poderiam ser feitas visando examinar se o progresso no processo de alfabetização teria repercussão sobre a revisão textual.

Os aspectos da revisão de textos a serem abordados nesse estudo são os tipos de ações de revisão utilizados, a justificativa para o uso de tais ações, a revisão de textos familiares. Desse modo, cabe aqui indagar: Qual o papel da escolaridade e da idade na revisão textual? A modalidade EJA tem agido em prol do desenvolvimento da capacidade de revisão textual que é aspecto importante na produção escrita de textos (que é um dos objetivos da EJA)? Assim, a pesquisa apresenta importância psicológica e educacional nos âmbitos teórico e aplicado, o que auxilia na tarefa de avaliação de parte da proposta da EJA.

3 MÉTODO

3.1 Participantes

Participaram da pesquisa 90 estudantes de baixa renda, de ambos os sexos, devidamente matriculados em quatro escolas da rede pública de ensino situada no município de Santa Maria da Boa Vista – PE, divididos em três grupos:

- Grupo 1- composto por 30 estudantes do 3º ano do ensino fundamental, (22 meninas e 8 meninos) com idades variando entre 8 e 10 anos (M= 9,17; d.p.= 0,64);
- Grupo 2- composto por 30 estudantes da 1ª fase da Educação de Jovens e Adultos – EJA, (14 mulheres e 16 homens) com idades variando entre 20 e 29 anos (M= 21,90; d.p.= 3,03);
- Grupo 3- composto por 30 estudantes da 4ª fase desta mesma modalidade de ensino, (16 mulheres e 14 homens) com idades variando entre 20 e 29 anos (M= 23,13; d.p.= 2,38).

Cabe ressaltar que na modalidade de EJA, a 1ª fase corresponde aos 2º e 3º anos do ensino fundamental I e a 4ª fase corresponde aos 8º e 9º anos do ensino fundamental II.

3.2 Planejamento Experimental, Material e Procedimento

Os estudantes foram entrevistados nas instituições de ensino onde estavam vinculados após serem informados dos objetivos da pesquisa, da participação voluntária e do sigilo quanto às respostas dadas. Houve dois encontros com os participantes, com um intervalo de um a dois dias entre as sessões que foram aplicadas sempre pelo mesmo pesquisador.

Na primeira sessão, em sala de aula, os estudantes realizaram o Teste de Idade de Leitura – TIL (Santos & Castro, 2010). O TIL (ANEXO A) consiste em um teste de leitura que envolve a avaliação de dois processos cognitivos, a saber, decodificação e compreensão; o teste permite estabelecer se o nível de leitura do indivíduo coincide com um nível

satisfatório, envolvendo competências de decodificação e compreensão. O teste é formado por 36 frases isoladas incompletas; o sujeito deve ler silenciosa e individualmente cada uma das frases e completá-las, selecionando e sublinhando uma palavra correta dentre as cinco apresentadas. A duração do teste é de 5 minutos e o modo de administração é coletivo.

Na presente pesquisa, o TIL foi aplicado a 150 participantes, 50 em cada grupo; no entanto, dentre os 50 foram escolhidos os 30 participantes que apresentaram um escore satisfatório no teste, o que condiz com um nível de leitura suficiente para a realização da tarefa nesta pesquisa. Salienta-se que o ponto de corte utilizado para os fins da pesquisa foi a mediana e que o escore era obtido pela soma das frases completadas corretamente, sendo que o número obtido era multiplicado por 100 e o produto dividido pelo total de frases (36).

Além do teste TIL, nessa mesma primeira sessão, foi solicitada a reprodução de um texto, que consistia em uma história (ANEXO B), este mesmo texto foi apresentado aos participantes dos três grupos. Concluída a leitura em voz alta pelo examinador, foi solicitado que os estudantes, individualmente, reproduzissem por escrito o texto que haviam escutado. Folhas de papel e lápis foram disponibilizados. O texto original lido não ficou à disposição dos participantes, evitando-se assim que fosse feita uma cópia do texto ao invés de uma reprodução, como ocorrido em estudo piloto anteriormente aplicado. O tempo nessa sessão foi livre e, ao final, os textos foram recolhidos.

A segunda sessão, também com tempo livre e individualmente realizada, consistiu em dois momentos. No primeiro momento, os participantes foram solicitados a revisarem os textos que haviam reproduzido por escrito na primeira sessão. No segundo momento, os participantes, a partir de uma entrevista de natureza clínica, eram solicitados a explicitar as razões que justificavam as alterações que haviam feito em seus textos. A entrevista foi gravada e transcrita em protocolos individuais para posterior análise.

Inicialmente cada participante individualmente foi solicitado a revisar o texto que reproduziu na primeira sessão. Foi entregue uma fotocópia do texto que fez, lápis para que fizesse as alterações que desejasse e uma fotocópia do texto originalmente lido pelo pesquisador na primeira sessão e que serviu de base para a reprodução feita. Foi dito aos participantes que o texto reproduzido por escrito tinha alguns problemas e que precisava melhorar. Feitas as alterações, a pesquisadora, através de uma entrevista clínica, fez perguntas com o objetivo de compreender a natureza das alterações feitas e as razões que levaram o autor do texto a realizar tais alterações. Esta entrevista teve como perguntas-chave: “Que alterações você fez aqui?” “Por que fez essa alteração?” Outras perguntas foram feitas a

depender da resposta dada e da necessidade de esclarecimento quanto às razões apresentadas pelo entrevistado.

O material utilizado consistiu em folhas impressas com o texto-base lido (ANEXO B), fotocópias da reprodução do texto-base, lápis para a realização das alterações, aparelho gravador de áudio e folha de registro para auxiliar na posterior transcrição da entrevista, bem como para registrar comportamentos não verbais dos participantes.

4 ANÁLISE E RESULTADOS REFERENTES ÀS ALTERAÇÕES REALIZADAS

4.1. Sistema de análise das alterações realizadas

As alterações feitas pelos participantes em seus textos foram analisadas em função de alguns aspectos: (i) das ações realizadas (acréscimo, retirada, substituição e deslocamento); (ii) das unidades alteradas (palavra, expressão e frase); (iii) da natureza das alterações (ortográfica, caligráfica, gramatical e semântica) e dos tipos das alterações (única e simultânea). Cabe salientar que a alteração única consiste na operação de apenas uma alteração sobre a unidade linguística revisada e a alteração simultânea condiz com a realização de duas ou mais alterações sobre a mesma unidade linguística revisada.

Os dados foram analisados por três juízes devidamente treinados, cujas discordâncias foram discutidas e argumentadas, até chegar-se a um consenso. Tal análise foi particularmente importante na análise dos dados na entrevista clínica acerca das razões dos participantes para realizarem as alterações em seu texto.

4.1.1 Análise das ações de revisão

As ações de revisão realizadas pelos participantes ao melhorarem seus textos foram:

- Acréscimo. Exemplos:

(Protocolo 33- Acréscimo do “r” na palavra “passea”)

(Protocolo 45- Acréscimo do acento circunflexo “^” na palavra “avo”)

- Retirada. Exemplos:

(Protocolo 70- Retirada da palavra “então”)

(Protocolo 33- Retirada do “es” da palavra “”vezes”)

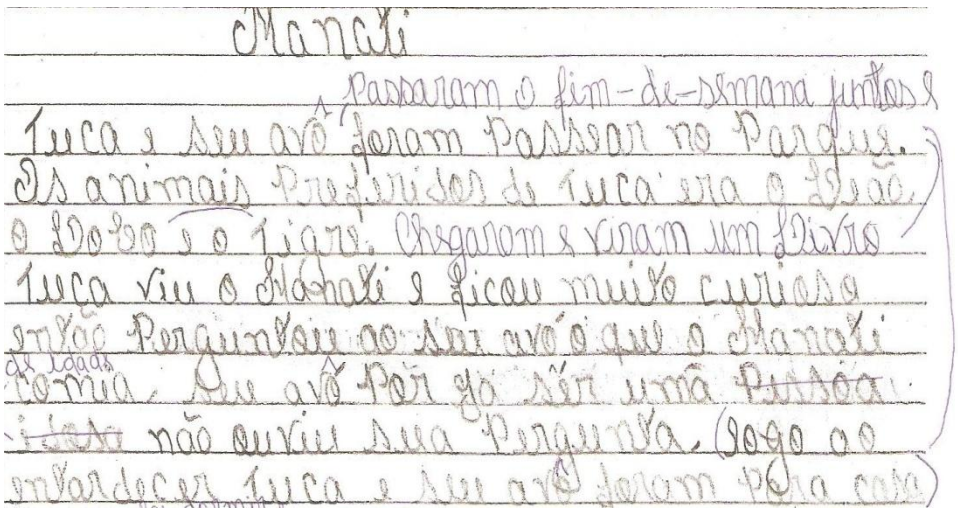
- Substituição. Exemplos:

(Protocolo 45- Substituição da expressão “achou graça” para a palavra “sorriu”)

(Protocolo70- Substituição da palavra “entendeu” pela palavra “escutou”)

- Deslocamento. Exemplos:

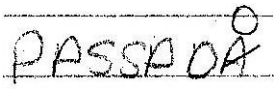
(Protocolo 64- Deslocamento da palavra “lobo” e “tigre”)



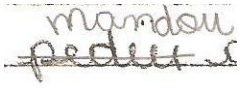
(Protocolo 64- Deslocamento da frase “logo ao entardecer Tuca e seu avô foram para casa” para depois da palavra “parque”)

4.1.2 Análise das unidades linguísticas alteradas

- Palavra. Exemplos:



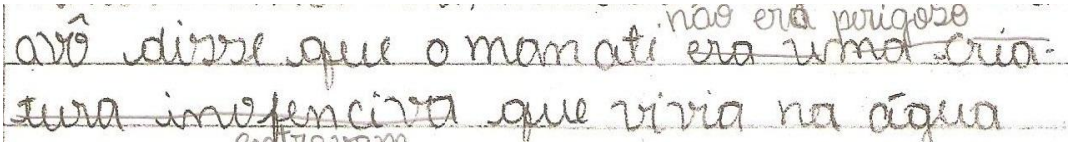
(Protocolo 33- Alteração na unidade linguística “Palavra”: “passada”)



(Protocolo 70- Alteração na unidade linguística “Palavra”: “pediu”)

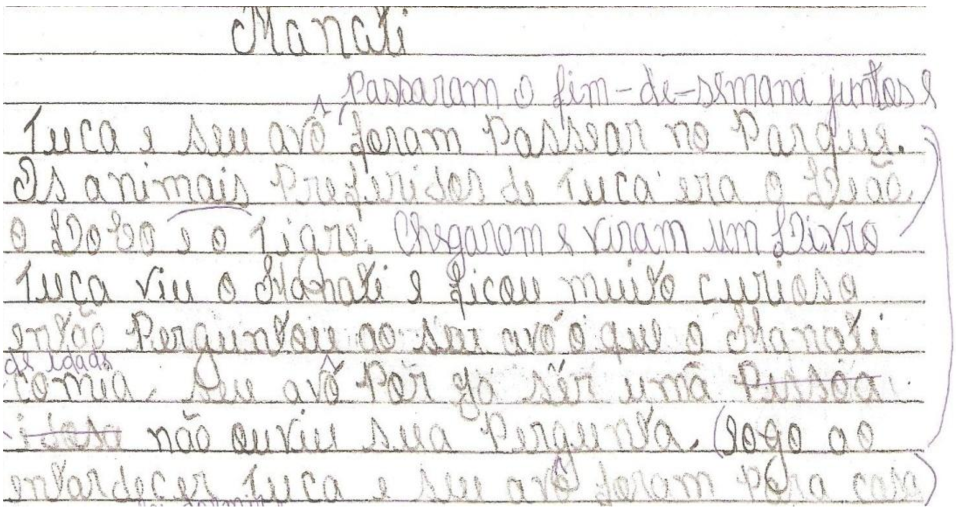
- Expressão (aqui considerada uma unidade linguística que não resguarda uma unidade de sentido). Exemplos:

(Protocolo 45- Alteração na unidade linguística “Expressão”: “são dócio”)

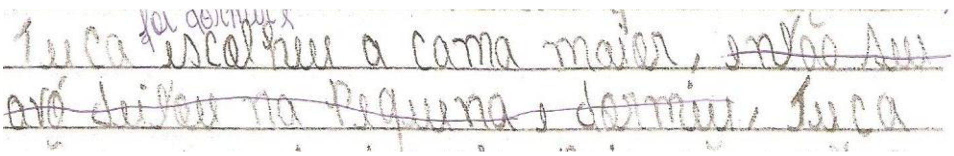


(Protocolo 70- Alteração na unidade linguística “Expressão”: “era uma criatura inofenciva”)

- Frase. Exemplos:



(Protocolo 64- Alteração na unidade linguística "Frase": "logo ao entardecer Tuca e seu avô foram para casa.")



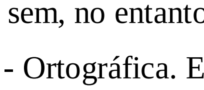
(Protocolo 64- Alteração na unidade linguística "Frase": "então seu avó deitou na pequena e dormiu.")

4.1.3. Análise da natureza das alterações

- *De forma:*

A natureza da alteração de forma consiste em alterações que visam a melhoria da qualidade do texto sem, no entanto, modificar seu sentido.

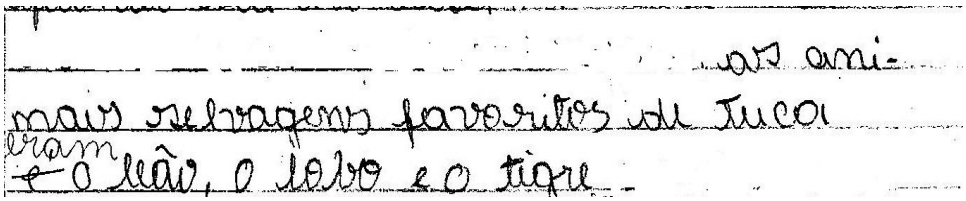
- Ortográfica. Exemplos:



(Protocolo 45- Alteração de natureza ortográfica: Substituição do "l" pelo "u" na palavra "abril")

(Protocolo 33- Alteração de natureza ortográfica: Substituição do “o” pelo “u” na palavra “sorrio”)

- Gramatical. Exemplos:



(Protocolo 70- Alteração de natureza gramatical: Substituição de “é” por “eram”)

(Protocolo 33- Alteração de natureza gramatical: Retirada do “es” da palavra “vezes”)

- *De conteúdo:*

A natureza da alteração de conteúdo condiz com alterações semânticas do texto que modificam seu sentido, transformando-o.

- Semântica. Exemplo:

(Protocolo 64- Alteração de natureza semântica: Substituição de “passos” por “um barulho”)

(Protocolo 45- Alteração de natureza semântica: Substituição de “achoou graça” por “sorriu”)

4.1.4. Análise dos tipos de alterações

- Alteração Única (uma alteração sobre a unidade linguística revisada). Exemplo:

(Protocolo 33- Alteração única: Substituição de “s” por “ch”)

- Alteração Simultânea (duas ou mais alterações sobre a mesma unidade linguística revisada). Exemplo:

(Protocolo 45- Alteração simultânea: Substituição de “i” por “e”, acréscimo de “u” e substituição de “i” por “e” na palavra “siginti” (seguinte).

(Protocolo 45- Alteração simultânea: Acréscimo do acento circunflexo “^” e do hífen “-” na palavra “comelo” (comê-lo).

Os dados coletados foram tabulados e analisados através do *software* estatístico *Statistical Package for Social Sciences* 18.0.

4.2. Resultados relativos às alterações realizadas

Tendo em vista o fato de que os objetivos da pesquisa se voltam para a compreensão do papel da idade e escolaridade na revisão de textos feitas por estudantes com escolaridades semelhantes e idades diferentes (Grupos 1 e 2) e entre estudantes com as mesmas idades e escolaridades distintas (Grupos 2 e 3); as comparações entre grupos dar-se-ão no modo dois a dois, respondendo aos objetivos propostos.

Antes de proceder às análises, cabe salientar que apesar de existirem quatro ações de revisão (a saber: Acréscimo, Retirada, Substituição e Deslocamento) as tabelas apresentaram

apenas as três primeiras ações, tendo em vista que foram observadas apenas sete ações de deslocamento em um total de 1.313 ações: um número considerado irrisório em termos estatísticos e, por conseguinte, retirado das análises. Dessa forma, as tabelas apresentam um total de ações de revisão, unidades linguísticas e natureza das alterações que coincide com o total 1.306, dentre os quais 429 correspondem ao Grupo 1, 466 ao Grupo 2 e 411 ao Grupo 3.

As demais tabelas, referentes aos tipos de alterações e às razões utilizadas pelos participantes não apresentam um total coincidente com o das tabelas acima referidas, posto que as alterações simultâneas (que podem ser várias) recaem sobre uma mesma unidade linguística. No caso das razões, a justificativa se dá pelo fato de diversas alterações em uma única unidade linguística gerarem apenas uma única justificativa por parte do sujeito.

A Tabela 1 mostra a comparação entre grupos no que diz respeito às ações de revisão. O Teste de Friedman revelou que as ações de revisão realizadas se diferenciam significativamente entre os três grupos (Grupo 1: p= 0,000; Grupo 2: p= 0,000; e Grupo 3: p= 0,001).

Tabela 1- Número e média (entre parênteses) de ações de revisão realizadas em cada grupo de participantes.

Ações de Revisão	**Grupo 1 (Crianças)**	**Grupo 2 (Adultos- 1ª Fase)**	**Grupo 3 (Adultos- 4ª Fase)**
Acréscimo	149 (4,97)	147 (4,90)	115 (3,83)
Retirada	45 (1,50)	81 (2,70)	110 (3,67)
Substituição	235 (7,83)	238 (7,93)	186 (6,20)

O Teste de Wilcoxon, aplicado às ações duas a duas, identificou diferenças significativas entre todas as ações de revisão no Grupo 1 (Acréscimo *vs.* Retirada: p= 0,000; Acréscimo *vs.* Substituição: p= 0,001; Retirada *vs.* Substituição: p= 0,000) e no Grupo 2 (Acréscimo *vs.* Retirada: p= 0,002; Acréscimo *vs*. Substituição: p= 0,000; Retirada *vs*. Substituição: p= 0,000). No Grupo 3 houve diferenças significativas apenas entre as ações de Acréscimo *vs*. Substituição (p= 0,001) e Retirada *vs*. Substituição (p= 0,002), mas não entre as ações de Acréscimo *vs*. Retirada (p= 0,931).

Tais diferenças indicam, como mostra a Tabela 1, que no Grupo 1 e no Grupo 2 as ações apresentam um padrão semelhante, que se caracteriza pela Substituição (M= 7,83; M= 7,93) seguido da ação de Acréscimo (M= 4,97; M= 4,90) e com menor frequência o uso da ação de Retirada (M= 1,50; M= 2,70), respectivamente. No que diz respeito ao Grupo 3, a

maior frequência de ações também é de Substituição (M= 6,20); a única diferença é apresentada nas ações de Acréscimo e Retirada (M= 3,83; M=3,67).

Objetivando comparar os grupos, foi aplicado o Teste U de Mann-Whitney que revelou não haver diferenças significativas entre os Grupos 1 e 2 em relação a todas as ações de revisão (Acréscimo: p= 0,593; Retirada: p= 0,144; Substituição: p= 0,888). Entre os Grupos 2 e 3 houve diferença significativa apenas quanto à ação de Retirada (p= 0,045), mas não nas ações de Acréscimo (p= 0,782) e Substituição (p= 0,176).

Dessa comparação entre grupos, observa-se que os participantes dos Grupos 1 e 2, que apesar de terem escolaridade correspondente e idades diferentes, realizam ações de revisão semelhantes; já os participantes dos Grupos 2 e 3, com média de idade semelhante e escolaridades diferentes, apresentam frequências parecidas no emprego das ações de Acréscimo e Substituição, contudo diferem no uso da ação de Retirada, visto que os estudantes do Grupo 3 fazem um número maior de Retiradas (M= 3,67).

A Tabela 2 apresenta os resultados relativos às unidades linguísticas alteradas em cada grupo e nesse caso aplicou-se o Teste de Friedman que identificou diferenças significativas entre a frequencia de unidades linguísticas alteradas nos Grupos 1 (p = 0,000), 2 (p = 0,000) e 3 (p = 0,000).

Tabela 2- Número e média (entre parênteses) de unidades linguísticas alteradas pelos três grupos de participantes.

Unidades linguísticas	**Grupo 1 (Crianças)**	**Grupo 2 (Adultos- 1ª Fase)**	**Grupo 3 (Adultos- 4ª Fase)**
Palavra	381 (12,70)	343 (11,43)	257 (8,63)
Expressão	32 (1,07)	96 (3,20)	120 (4,03)
Frase	16 (0,53)	27 (0,90)	34 (1,17)

O Teste de Wilcoxon, aplicado a cada grupo separadamente, também identificou diferenças significativas entre as unidades linguísticas alteradas pelos adultos do Grupo 2 (Palavra *vs.* Expressão: p= 0,000; Palavra *vs.* Frase: p= 0,000; Expressão *vs.* Frase: p= 0,000) e no Grupo 3 (Palavra *vs.* Expressão: p= 0,000; Palavra *vs.* Frase: p= 0,000; Expressão *vs.* Frase: p= 0,000). No Grupo 1 houve diferenças significativas entre as unidades Palavra vs. Expressão (p= 0,001) e Palavra *vs*. Frase (p= 0,002), mas não entre as unidades Expressão *vs.* Frase (p= 0,079).

Destarte, como são observadas na Tabela 2, tais diferenças indicam que no Grupo 1 a maior incidência das ações recaem sobre a Palavra (M= 12,70), à qual se segue a Expressão (M= 1,07) e a Frase (M= 0,53). No Grupo 2 e 3 a maior incidência de ações também se dá sobre a Palavra (M=11,43; M=8,63), seguida da Expressão (M= 3,20; M= 4,03) e com menor incidência a Frase (M= 0,90; M= 1,17), respectivamente.

O Teste U de Mann-Whitney identificou diferença significativa entre os Grupos 1 e 2 apenas em relação à alteração na Expressão (p= 0,000) e não apresentou diferenças significativas quanto às unidades linguísticas Palavra (p= 0,211) e Frase (p= 0,355). Já entre os Grupos 2 e 3 não foram identificadas diferenças significativas em nenhuma das unidades linguísticas alteradas (Palavra: p= 0,394; Expressão: p= 0,132; Frase: p= 0,866).

Percebe-se, a partir dessa comparação entre grupos, que os participantes dos Grupos 1 e 2 realizam alterações ao nível da Palavra e da Frase com percentuais semelhantes, contudo diferem quanto ao número da unidade linguística Expressão, sendo que os participantes do Grupo 2 alteram Expressões (M= 3,20) em maior frequencia. Já os participantes dos Grupos 2 e 3 apresentam frequência semelhante de alterações nas unidades linguísticas, o que revela que a escolaridade não é fator determinante.

Tabela 3- Número e média (entre parênteses) da natureza das alterações realizadas pelos três grupos de participantes.

Natureza das Alterações	**Grupo 1 (Crianças)**	**Grupo 2 (Adultos- 1ª Fase)**	**Grupo 3 (Adultos- 4ª Fase)**
Ortográfica	345 (11,50)	220 (7,33)	131 (4,37)
Gramatical	16 (0,53)	50 (1,67)	49 (1,63)
Semântica	68 (2,27)	196 (6,60)	231 (7,87)

A Tabela 3 mostra a comparação entre grupos no que diz respeito à natureza das alterações. O Teste de Friedman identificou diferenças significativas entre a natureza das alterações no Grupo 1 (p = 0,000), Grupo 2 (p = 0,000) e Grupo 3 (p = 0,000).

O Teste Wilcoxon mostrou haver diferenças significativas no Grupo 1 (Ortográfica *vs.* Gramatical: p= 0,000; Ortográfica *vs.* Semântica: p= 0,000; Gramatical *vs.* Semântica: p= 0,000); no Grupo 2 (Ortográfica *vs.* Gramatical : p= 0,000; e Gramatical *vs.* Semântica: p= 0,000), sendo que o mesmo não ocorre nos tipos de alteração Ortográfica *vs.* Semântica (p=

0,905). E, por fim, no Grupo 3 (Ortográfica *vs.* Gramatical: p= 0,002; Ortográfica *vs.* Semântica: p= 0,003; Gramatical *vs.* Semântica: p= 0,000).

Desse modo, as diferenças observadas revelam que no Grupo 1 a maior frequência recai sobre a natureza da alteração Ortográfica (M= 11,50), seguida da natureza Semântica (M= 2,27) e Gramatical (M= 0,53). No Grupo 2, a maior frequência condiz com a natureza Ortográfica (M= 7,33), à qual se segue a natureza Semântica (M= 6,60) que apresenta diferença muito pequena em relação à primeira; a menor frequência foi a Gramatical (M= 1,67). Finalmente, no Grupo 3 a maior frequência foi a Semântica (M= 7,87), seguida da Ortográfica (M= 4,37) e da Gramatical (M= 1,63).

Foram identificadas diferenças significativas entre Grupos 1 e 2 quando comparados dois a dois pelo Teste U de Mann-Whitney (Ortográfica: p= 0,004; Gramatical: p= 0,005; Semântica: p= 0,000). Entretanto, entre os Grupos 2 e 3 não foram identificadas diferenças significativas quanto à natureza das alterações realizadas (Ortográfica: p= 0,090; Gramatical: p= 0,618; Semântica: p= 0,121).

Observa-se que os participantes dos Grupos 1 e 2, que tem idade diferente e escolaridade semelhante, apresentam diferenças significativas pelo fato do Grupo 2 fazer mais ações de natureza Semântica (M= 6,60) que o Grupo 1, o que denota que o desenvolvimento, em termos de experiência de mundo, é um fator importante, porque os adultos estão mais preocupados com aspectos relacionados ao significado que com a forma. Por outro lado, os participantes dos Grupos 2 e 3, com idades semelhantes e escolaridades diferentes, apresentam diferenças pelo fato de os participantes do Grupo 3 apesar de fazerem uma grande frequência de alterações de natureza Ortográfica, terem como maior número as alterações de natureza Semântica.

A Tabela 4 mostra a comparação entre grupos no que diz respeito às ações e natureza da alteração feita. Nesse sentido, utilizou-se o Teste de Friedman que compara o número de ações e naturezas de revisão em geral no interior de cada grupo e observou-se que nos Grupos 1 (p= 0,000), 2 (p= 0,000) e 3 (p= 0,000) as ações e naturezas de revisão realizadas se diferenciam significativamente entre os três grupos.

O Teste de Wilcoxon identificou diferenças significativas no Grupo 1: Acréscimo Ortográfico *vs.* Acréscimo Gramatical (p= 0,000), Acréscimo Ortográfico *vs.* Acréscimo Semântico (p= 0,000), Retirada Ortográfica *vs.* Retirada Gramatical (p= 0,001), Retirada Gramatical *vs.* Retirada Semântica (p= 0,006), Substituição Ortográfica *vs.* Substituição Gramatical (p= 0,000), Substituição Ortográfica *vs.* Substituição Semântica (p= 0,000) e Substituição Gramatical *vs.* Substituição Semântica (p= 0,003). Quanto ao Acréscimo

Gramatical *vs.* Acréscimo Semântico (p= 0,739) e quanto a Retirada Ortográfica *vs.* Retirada Semântica (p= 0,447) não apresentaram diferença significativa.

Tabela 4- Número e média (entre parênteses) de ações e natureza das alterações realizadas pelos três grupos de participantes.

Ações e Natureza das Alterações	**Grupo 1 (Crianças)**	**Grupo 2 (Adultos- 1ª Fase)**	**Grupo 3 (Adultos- 4ª Fase)**
Acréscimo Ortográfico	126 (4,20)	99 (3,30)	58 (1,93)
Acréscimo Gramatical	11 (0,37)	14 (0,47)	23 (0,77)
Acréscimo Semântico	12 (0,40)	34 (1,13)	34 (1,13)
Retirada Ortográfica	26 (0,87)	22 (0,73)	17 (0,57)
Retirada Gramatical	0	12 (0,40)	4 (0,13)
Retirada Semântica	19 (0,63)	47 (1,57)	89 (2,97)
Substituição Ortográfica	193 (6,43)	101 (3,37)	54 (1,80)
Substituição Gramatical	7 (0,23)	27 (0,90)	22 (0,73)
Substituição Semântica	35 (1,17)	110 (3,67)	110 (3,67)

No Grupo 2 foram identificadas diferenças significativas (Acréscimo Ortográfico *vs.* Acréscimo Gramatical: p= 0,000; Acréscimo Ortográfico *vs.* Acréscimo Semântico: p= 0,002; Acréscimo Gramatical *vs.* Acréscimo Semântico: p= 0,046; Retirada Ortográfica *vs.* Retirada Semântica: p= 0,007; Retirada Gramatical *vs.* Retirada Semântica: p= 0,002; Substituição Ortográfica *vs.* Substituição Gramatical: p= 0,001; Substituição Gramatical *vs.* Substituição Semântica: p= 0,000). No entanto, não houve diferenças significativas quanto à Retirada Ortográfica *vs.* Retirada Gramatical (p= 0,688) e quanto à Substituição Ortográfica *vs.* Substituição Semântica (p= 0,555).

No Grupo 3, por sua vez, houve diferenças significativas entre as ações e naturezas Acréscimo Ortográfico *vs.* Acréscimo Gramatical (p= 0,004), Retirada Ortográfica *vs.* Retirada Gramatical (p= 0,022), Retirada Ortográfica *vs.* Retirada Semântica (p= 0,000), Retirada Gramatical *vs.* Retirada Semântica (p= 0,000), Substituição Ortográfica *vs.* Substituição Gramatical (p= 0,015), Substituição Ortográfica *vs.* Substituição Semântica (p= 0,004), Substituição Gramatical *vs.* Substituição Semântica (p= 0,000). Embora tais diferenças não tenham sido encontradas em relação ao Acréscimo Ortográfico *vs.* Acréscimo Semântico (p= 0,134) e Acréscimo Gramatical *vs.* Acréscimo Semântico (p= 0,368).

As diferenças aqui encontradas indicam, como mostra a Tabela 4, que no Grupo 1 a maior parte das ações empreendidas foram substituições de natureza ortográfica (M= 6,43), seguidas de acréscimos ortográficos (M= 4,20) que juntas representam a grande maioria das alterações. Logo após tem-se as substituições semânticas (M= 1,17) em relação aos anteriores, as ações e naturezas que apresentaram menor frequência foram as retiradas ortográficas (M= 0,87) e retiradas semânticas (M= 0,63) que não apresentam diferença significativa entre si, os acréscimos semânticos (M= 0,40) e acréscimos gramaticais (M= 0,37) que também não diferem significativamente, aos quais se segue as substituições gramaticais (M= 0,23) que foram as menos realizadas. Ressalta-se que a retirada gramatical não foi realizada neste grupo.

No que concerne às diferenças encontradas no Grupo 2, a concentração das alterações volta-se para as ações de substituição semântica (M= 3,67) que não apresenta diferença significativa em relação à substituição ortográfica (M= 3,37). Em seguida vem o acréscimo de natureza ortográfica (M= 3,30) e a retirada semântica (M=1,57). Em menor concentração aparecem os acréscimos de natureza semântica (M= 1,13), as substituições gramaticais (M= 0,90), as retiradas ortográficas (M= 0,73), os acréscimos gramaticais (M= 0,47) e as retiradas gramaticais (M= 0,40).

As diferenças observadas em relação ao Grupo 3 revelam que a maior parte das alterações realizadas foram a substituição semântica (M= 3,67) e a retirada semântica (M= 2,97). Os acréscimos ortográficos (M= 1,93) e acréscimos semânticos (M= 1,13) somam uma boa parte das alterações e não apresentam diferenças entre si; e em menor número aparecem as alterações de acréscimo gramatical (M= 0,77), substituição gramatical (M= 0,73), retirada ortográfica (M= 0,57) e retirada gramatical (M= 0,13).

O Teste U de Mann-Whitney foi aplicado para analisar diferenças entre os grupos. O teste revelou que entre os Grupos 1 e 2 houve diferenças significativas em relação ao acréscimo semântico (p= 0,028), retirada gramatical (p= 0,001), retirada semântica (p= 0,011), substituição ortográfica (p= 0,001), substituição gramatical (p= 0,003) e substituição semântica (p= 0,000). De outro modo, não apresentou diferenças significativas em relação ao acréscimo ortográfico (p= 0,213), acréscimo gramatical (p= 0,749) e retirada ortográfica (p= 0,196). Entre os Grupos 2 e 3 houve diferenças significativas apenas no acréscimo gramatical (p= 0,050) e retirada semântica (p= 0,010), mas não houve diferenças significativas em relação ao acréscimo ortográfico (p= 0,091), acréscimo semântico (p= 0,956), retirada ortográfica (p= 0,351), retirada gramatical (p= 0,103), substituição ortográfica (p= 0,063), substituição gramatical (p= 0,616) e substituição semântica (p= 0,665).

Observa-se a partir da comparação entre grupos que os participantes dos Grupos 1 e 2 apesar de terem escolaridade correspondente, apresentam um padrão diferente, posto que as crianças tendem a fazer mais substituições ortográficas (M= 193) e acréscimos ortográficos (M= 126), os adultos da 1ª fase, por sua vez, concentram suas alterações em substituições semânticas (M= 110) e substituições ortográficas (M= 101), o que sugere que as crianças se preocupam mais com questões ortográficas que envolvem o ato de escrever corretamente e os adultos, mesmo tendo escolaridade semelhante, se preocupam mais com o significado que com a forma.

No que diz respeito aos participantes dos Grupos 2 e 3, com idade semelhante e escolaridade diferente, estes apresentam padrão distinto, tendo em vista que os estudantes do Grupo 3 tendem a fazer mais substituições semânticas (M= 3,67), o que indica que a escolaridade é fator decisivo, posto que quanto maior a escolaridade mais são empreendidas revisões de caráter semântico.

A Tabela 5 expõe a comparação entre grupos no que diz respeito aos tipos de alterações. Aplicou-se o Teste de Friedman a partir do qual se identificou diferenças significativas entre os tipos de alterações nos Grupo 1 (p = 0,000), Grupo 2 (p = 0,000) e no Grupo 4 (p = 0,000).

Tabela 5- Número e média (entre parênteses) dos tipos de alteração realizados pelos três grupos de participantes.

Tipos de Alteração	**Grupo 1 (Crianças)**	**Grupo 2 (Adultos- 1ª Fase)**	**Grupo 3 (Adultos- 4ª Fase)**
Alteração Única	318 (10,6)	401 (13,37)	381 (12,7)
Alteração Simultânea	47 (1,57)	31 (1,03)	16 (0,53)

O Teste de Wilcoxon, que compara os dois tipos de alterações, também revelou diferenças significativas no Grupo 1 (alteração única *vs.* alteração simultânea: p= 0,000), Grupo 2 (alteração única *vs.* alteração simultânea: p= 0,000) e Grupo 3 (alteração única *vs.* alteração simultânea: p= 0,000). Assim, as diferenças indicam que no Grupo 1, 2 e 3 a maior frequência incide sobre o tipo de alteração única (M= 10,6; M= 13,37; M= 12,7) e a menor sobre a alteração simultânea (M= 1,57; M= 1,03; M= 0,53).

Com o objetivo de examinar possíveis diferenças entre os grupos, aplicou-se o Teste U de Mann-Whitney. O teste mostrou que não houve diferenças significativas entre os Grupos 1 e 2 (Alteração Única: p= 0,178; Alteração Simultânea: p= 0,085) e entre os Grupos 2 e 3

(Alteração Única: p= 0,847; Alteração Simultânea: p= 0,290). A partir dessas comparações, percebe -se que os estudantes dos Grupos 1 e 2 apresentam revisões semelhantes, com a maioria das alterações sendo de caráter único e a minoria de caráter simultâneo. Os participantes dos Grupos 2 e 3, apesar das escolaridades distintas, também apresentam desempenhos similares, sendo a maior parte das alterações de tipo único e a menor parte de tipo simultâneo.

5 ANÁLISE E RESULTADOS REFERENTES ÀS RAZÕES QUE JUSTIFICARAM AS ALTERAÇÕES REALIZADAS

A segunda parte da análise diz respeito às razões apresentadas pelos participantes em relação às alterações feitas.

5.1. Sistema de análise das razões que justificaram as alterações realizadas

As razões que nortearam as alterações realizadas foram obtidas a partir da entrevista clínica. Com base em Spinillo (2009), para analisar as razões das alterações realizadas pelos participantes foi adotada a seguinte classificação:

Razão 1: Para evitar a repetição. Exemplos**:**

- Eu tirei "foi lanchar" e botei "lancharam" e tirei "depois". Porque já tinha muito "foi" e muito "depois", aí eu mudei. (Protocolo 30)

- Eu tirei "no fim do dia". Porque tava repetindo, tava igual ao começo, aí eu tirei. (Protocolo 69)

Razão 2: Para garantir a legilibilidade. Exemplos**:**

Obs.: não houve na presente pesquisa nenhuma resposta baseada nesse tipo de razão.

Razão 3: Preferência pessoal. Exemplos**:**

- Eu tirei "mais prefiredo de tuca" e coloquei "que tuca mais gosta". Porque assim como eu botei ficou melhor. (Protocolo 31)

- Eu tirei esse pedaço (*"não tinha como ter sido"*) e esse (*"pois"*). Porque não tava ficando boa deixando essa parte, aí eu tirei. (Protocolo 84)

Razão 4: Para garantir a compreensão. Exemplos**:**

- Botei um "e" depois de "bolo" e "ram" depois de "bebe". Porque tava faltando e não tava dando pra entender quando lia. (Protocolo 13)

- Eu tirei essa parte (*"o avô de tuca xamor para lancha e comeu bolo de leite"*) e coloquei que "eles fizeram um lanche eles comeram bolo e refrigerante". Porque eu não expliquei direito o que eles comeram. (Protocolo 31)

Razão 5: Para escrever corretamente. Exemplos**:**

- Eu botei "r" em "passea". Porque a palavra "passea" tem "r" no final. (Protocolo 33)

- Eu coloquei "r" nesse "dormi". Porque quando tem escrito "foram dormi" esse "dormi" tem "r". (Protocolo 42)

Razão 6: Para ser fiel ao texto original. Exemplos**:**

- Eu tirei "um senho". Porque no texto não tinha "senho de idade". (Protocolo 36)

- Aqui eu tirei "dormi seu avô" e botei "para cama". Porque ficou que nem tava no texto, que diz que Tuca foi pra cama. (Protocolo 34)

5.2 Resultados Referentes às Razões que Justificaram as Alterações Realizadas

A Tabela 6 mostra a comparação entre grupos no que diz respeito aos tipos de razões utilizadas pelos participantes nos Grupos 1, 2 e 3. Foi aplicado o Teste de Friedman que identificou diferenças significativas entre os tipos de razões no Grupo 1 (p = 0,000), Grupo 2 (p = 0,000) e Grupo 3 (p = 0,000).

O Teste Wilcoxon revelou haver diferenças significativas em todas as razões no Grupo 1 (; Razão 1 *vs.* Razão 4: p= 0,011; Razão 1 *vs.* Razão 5: p= 0,000; Razão 1 *vs.* Razão 6: p= 0,000; Razão 3 *vs.* Razão 4: p= 0,005; Razão 3 *vs.* Razão 5: p= 0,000; Razão 3 *vs.* Razão 6: p= 0,000; Razão 4 *vs.* Razão 5: p= 0,000; Razão 4 *vs.* Razão 6: p= 0,005; Razão 5 *vs.* Razão 6: p= 0,000), fugindo à regra as razões 1 e 3 (p= 0,748).

No Grupo 2 houve diferenças significativas entre todas as razões (Razão 1 *vs.* Razão 4: p= 0,001; Razão 1 *vs.* Razão 5: p= 0,000; Razão 1 *vs.* Razão 6: p= 0,000; Razão 3 *vs.* Razão 4: p= 0,001; Razão 3 *vs.* Razão 5: p= 0,000; Razão 3 *vs.* Razão 6: p= 0,000; Razão 4 *vs.* Razão 5: p= 0,000; Razão 4 *vs.* Razão 6: p= 0,000), com exceção das razões 1 e 3 (p= 0,480) e 5 e 6 (p= 0,104).

Tabela 6- Número e média (entre parênteses) das razões referidas pelos três grupos de participantes.

Razões	Grupo 1 (Crianças)	Grupo 2 (Adultos- 1ª Fase)	Grupo 3 (Adultos- 4ª Fase)
Razão 1	5 (0,17)	2 (0,07)	3 (0,10)
Razão 2	0	0	0
Razão 3	4 (0,13)	5 (0,17)	9 (0,30)
Razão 4	21 (0,70)	47 (1,57)	34 (1,13)
Razão 5	294 (9,80)	223 (7,43)	161 (5,37)
Razão 6	47 (1,57)	153 (5,10)	196 (6,53)

No Grupo 3 deu-se uma configuração semelhante, pois foram identificadas diferenças significativas entre todas as razões (Razão 1 *vs.* Razão 4: p= 0,001; Razão 1 *vs.* Razão 5: p= 0,000; Razão 1 *vs.* Razão 6: p= 0,000; Razão 3 *vs.* Razão 4: p= 0,005; Razão 3 *vs.* Razão 5: p= 0,000; Razão 3 *vs.* Razão 6: p= 0,000; Razão 4 *vs.* Razão 5: p= 0,000; Razão 4 *vs.* Razão 6: p= 0,000) com exceção das Razões 1 e 3 (p= 0,196) e 5 e 6 (p= 0,240).

As diferenças detectadas mostram que no Grupo 1 o tipo de razão que aparece com maior frequência é a Razão 5 (Para escrever corretamente: M= 9,80), tal tipo apresenta quase a totalidade das razões à qual se segue a Razão 6 (Para ser fiel ao texto original: M= 1,57), Razão 4 (M= 0,70) que comparada à anterior cai para menos da metade, sendo seguida pelas Razões de menor frequência que são a Razão 1 (M= 0,17) e a Razão 3 (M= 0,13); este resultado condiz com uma grande preocupação com a ortografia, com o escrever corretamente por parte das crianças.

No Grupo 2, a maior concentração é na Razão 5 (Para escrever corretamente: M= 7,43), seguida pela Razão 6 (Para ser fiel ao texto original, M= 5,10) que não apresenta diferença considerável em relação à primeira, à qual se segue a Razão 4 (M= 1,57), e as razões de menor concentração Razão 3 (M= 0,17) e a Razão 1 (M= 0,07) que não apresentam grande diferença entre si; nesse sentido, os adultos da 1ª fase ainda se preocupam com a questão ortográfica, mas também estão atentos à questões referentes ao ser fiel ao texto e, por consequência, à questões semânticas na revisão.

No Grupo 3 há uma configuração diferente, o tipo de razão que mais aparece é a Razão 6 (Para ser fiel ao texto original, M= 6,53), seguida da Razão 5 (Para escrever corretamente: M= 5,37) que não apresenta diferença significativa em relação à primeira, depois tem-se a Razão 4 (M= 1,13) que comparada à anterior cai para menos da metade e é

seguida das Razões que aparecem menos, que são a Razão 3 (M= 0,30) e a Razão 1 (M= 0,10). Tal resultado indica que os adultos da 4ª fase se voltam mais para questões referentes ao significado, apesar de não deixarem de lado questões de ordem ortográfica.

De acordo com o Teste U de Mann-Whitney foram identificadas diferenças significativas entre grupos 1 e 2 nas Razões 5 (p= 0,032) e 6 (p= 0,000), já nas Razões 1, 3 e 4 (p= 0,600; p= 989; p= 0,124). Contudo, entre os Grupos 2 e 3 não foram identificadas diferenças significativas em nenhuma sãs razões (Razão 1: p= 0,643; Razão 3: p= 0,438; Razão 4: p= 0,680; Razão 5: p= 0,291; Razão 6: p= 0,068).

Partindo desses resultados, percebe-se que os participantes dos Grupos 1 e 2, que tem idades diferentes e escolaridades semelhantes, diferem quanto ao fato do Grupo 1 dar mais justificativas relacionadas à Razão 5 (Para escrever corretamente: M= 9,8) que o Grupo 2. Este, por sua vez, também apresenta a maior parte das justificativas baseadas na Razão 5 (M= 7,43); no entanto, apresenta uma maior tendência a dar justificativas relacionadas à Razão 6- Para ser fiel ao texto original (M= 5,10) que o Grupo 1, o que demonstra que apesar desses estudantes apresentarem a mesma escolaridade há fatores a nível de desenvolvimento que fazem com que os adultos continuem apresentando preocupação com a ortografia, mas que também se voltem para aspectos relacionados ao significado. Por outro lado, os participantes dos Grupos 2 e 3, com idades semelhantes e escolaridades diferentes, apresentam padrões de resposta diferentes, tendo em vista que o Grupo 2 faz mais uso da Razão 5 (M= 7,43) e que o Grupo 3 faz maior uso da Razão 6 (M= 5,1), sugerindo uma leve gradação das justificativas voltadas à forma para justificativas referentes ao significado e fidelidade ao texto.

6 DISCUSSÃO E CONCLUSÕES

A literatura na área tem sido intensamente investigada tanto no âmbito educacional, onde são discutidas questões referentes ao entendimento desta habilidade com vistas ao aperfeiçoamento das práticas de ensino, quanto no âmbito psicológico, no qual se percebe uma preocupação no que diz respeito à melhor compreensão sobre como a habilidade de revisão de textos se desenvolve, os fatores envolvidos e, por conseguinte, os processos da revisão na escrita. A idade e a escolaridade tem sido apontados na literatura como aspectos relevantes (Mayrink-Sabinson, 1997; Cameron, Edmunds, Wigmore, Hunt & Linton, 1997) e tendo em vista que tais aspectos geralmente são concebidos de modo indissociável, a possibilidade de investigar o papel de cada um desses fatores isoladamente apresenta-se como um desafio para os pesquisadores da área.

Como no Brasil há adultos ainda em fase de alfabetização, vê-se como possível a investigação do papel desses fatores de forma isolada. Nesse sentido, o objetivo da presente pesquisa foi investigar em que diferem e em que se assemelham crianças estudantes do Ensino Fundamental I e adultos estudantes da Educação de Jovens e Adultos (EJA) quanto à forma como revisam seus textos, visando esclarecer tanto o papel do desenvolvimento (idade) como o papel da aquisição da leitura e da escrita (escolaridade) na revisão textual. Desse modo, a pesquisa aqui descrita apresenta importância psicológica e educacional nos âmbitos teórico e aplicado, ajudando a avaliar parte da proposta da EJA.

Cabe ressaltar que comparações entre crianças e adultos, com idades diferentes e escolaridade semelhante, podem esclarecer tanto o papel do desenvolvimento como o papel da aquisição da leitura e da escrita na revisão textual e comparações entre dois grupos de jovens e adultos, com média de idade semelhante e níveis distintos de escolaridade, também podem esclarecer se o progresso no processo de alfabetização tem repercussão sobre a habilidade de revisão de textos.

Na presente pesquisa foram investigados diversos aspectos da revisão de textos, tais como os tipos de ações de revisão utilizados (acréscimo, retirada, substituição e deslocamento), as unidades linguísticas alteradas (palavra, expressão e frase), a natureza das alterações realizadas (ortográfica, caligráfica, gramatical e semântica), o modo com a alteração é feita (de forma única e simultânea) e o tipo de justificativa para o uso de tais alterações (T1: para evitar a repetição, T2: para garantir a legibilidade, T3: preferência

pessoal, T4: para garantir a compreensão, T5: para escrever corretamente e T6: para ser fiel ao texto original).

Desse modo, as perguntas de pesquisa a serem respondidas foram: Qual o papel da idade e da escolaridade na revisão textual? A modalidade EJA tem agido em prol do desenvolvimento da capacidade de revisão textual, que é aspecto importante na produção escrita de textos?

Feitas as devidas considerações, o presente capítulo aborda as principais conclusões advindas da pesquisa realizada e traz algumas sugestões de pesquisas futuras na investigação da revisão de textos.

6.1 Principais conclusões advindas da pesquisa

No que diz respeito às ações de revisão, o Grupo 1 (Crianças) apresenta uma maior concentração de uso das ações de Substituição, seguido das de Acréscimo e com menor frequência as de Retirada. O Grupo 2 (Adultos 1ª Fase) apresenta ordem parecida e utiliza mais ações de Substituição, seguidas de Acréscimo e Retirada. O Grupo 3 (Adultos 4ª Fase) também apresenta a Substituição como ação de maior frequência, seguida das ações de Acréscimo e Retirada, que nesse grupo não apresentam grande diferença entre si.

Desse modo, a maior frequência de ações realizadas foram as de Substituição, tal resultado vai de encontro ao que é encontrado na literatura, em que Fabre (1987), realizando uma extensa revisão bibliográfica na área, afirma que a ação de revisão mais utilizada é a de Retirada.

Uma possível explicação para este resultado é que a reprodução de um texto, como foi o caso da presente investigação, propicie mais o uso da substituição, tendo em vista que o texto pretendido foi materializado e que os participantes tendem a fazer mais substituições de elementos textuais como forma de tornar seu texto o mais parecido possível com o texto pretendido.

A substituição teria assim o papel de aproximar o texto reproduzido do texto pretendido, que condiz com o texto original que serviu de base para a reprodução, o que demarca a preocupação em manter a fidelidade ao texto ouvido e remete à ideia de alteração do texto que compreende a identificação de discrepâncias ou inconsistências entre o texto

pretendido e o texto já produzido, atendendo às demandas externas e internas do processo de produção (Murray, 1978; Fitzgerald, 1987; Allal & Chanquoy, 2004)

Na comparação entre grupos, percebe-se que os estudantes dos Grupos 1 (Crianças) e 2 (Adultos 1ª Fase) apresentam um uso das ações de revisão bastante semelhante, o que dá indícios de que a escolaridade é um fator relevante que equipara o uso das ações de revisão de participantes com idades muito distintas. Entretanto, os estudantes dos Grupos 2 (Adultos 1ª Fase) e 3 (Adultos 4ª Fase), com idade semelhante e escolaridades diferentes, apresentam resultado semelhante no uso das ações de revisão, o que demonstra que apesar do progresso na escolaridade não há uma diferenciação em termos de revisão realizada.

No que tange às unidades linguísticas alteradas, o Grupo 1 (Crianças) apresenta maior incidência das ações de revisão sobre a Palavra, seguida da unidade Expressão e Frase; os Grupos 2 (Adultos 1ª Fase) e 3 (Adultos 4ª Fase) também tem maior incidência de ações que se dão sobre a unidade linguística Palavra, seguida da unidade Expressão e Frase. Denotando uma maior habilidade de manipulação de unidades linguísticas menos complexas e que não requerem muitos ajustes ou articulação.

Quando os grupos são comparados os participantes dos Grupos 1 (Crianças) e 2 (Adultos 1ª Fase) apresentam semelhança quanto às unidades linguísticas Palavra e Frase, entretanto os estudantes do Grupo 2 (Adultos 1ª Fase) apresentam um número maior de alterações na unidade linguística Expressão. Já os participantes dos Grupos 2 (Adultos 1ª Fase) e 3 (Adultos 4ª Fase) apresentam frequencias de unidades linguísticas alteradas semelhantes, o que revela que a escolaridade não é fator determinante. De outro modo, supõe-se que a alteração da unidade Expressão requer mais experiência por parte do sujeito para esse tipo de alteração, o que seria explicativo do aumento triplo das ações sobre a unidade Expressão no Grupo 2 (Adultos 1ª Fase) em relação à mesma unidade no Grupos 1 (Crianças).

No que versa sobre a natureza das alterações, no Grupo 1 (Crianças) e Grupo 2 (Adultos 1ª Fase) a maior frequência recai sobre a natureza de alteração Ortográfica, à qual se segue a natureza Semântica e Gramatical. Já no Grupo 3 o quadro se inverte (Adultos 4ª Fase), tendo como maior frequência a natureza das alterações é Semântica, seguida da Ortográfica e da Gramatical.

Na comparação entre grupos, observa-se que os estudantes dos Grupos 1 (Crianças) e 2 (Adultos 1ª Fase), que tem idades diferentes e escolaridades semelhantes, apresentam diferenças significativas pelo fato do Grupo 2 fazer mais ações de natureza Semântica que o Grupo 1, o que denota que o desenvolvimento, em termos de experiência de mundo, é um

fator importante, pelo fato dos adultos, além de estarem preocupados com a ortografia, começam a despertar para aspectos semânticos. Tal resultado corrobora dados de pesquisa anterior que constatam que as crianças se limitam à alterações de caráter ortográfico e mudanças de superfície/forma do texto e que, de um modo geral, as revisões tendem a uma maior sofisticação com revisões no conteúdo do texto (Góes, 1993; Cameron et al., 1997).

Os participantes dos Grupos 2 (Adultos 1ª Fase) e 3 (Adultos 4ª Fase), com idades semelhantes e escolaridades diferentes, apresentam diferenças pelo fato de haver um decréscimo de alterações de natureza Ortográfica e um aumento de alterações de natureza Semântica do Grupo 3 (Adultos 4ª Fase) em relação ao Grupo 2 (Adultos 1ª Fase). Assim, o Grupo 3 apresenta em sua maioria mais ações de natureza Semântica, apesar de realizarem muitas alterações de natureza Ortográfica, demonstrando que a escolaridade se apresenta como fator decisivo, posto que quanto maior a escolaridade, maior a preocupação com aspectos semânticos do texto; nesse aspecto a modalidade EJA tem agido em prol do desenvolvimento da habilidade de revisar textos, pois tem trabalhado no desenvolvimento de aspectos mais profundos da revisão, aspectos referentes ao sentido, à coerência do texto.

Como em estudos anteriores que concebem a revisão como uma habilidade que pode ser desenvolvida através de instruções, percebe-se a importância do ensino explícito e sistemático desta na produção de textos de qualidade e no desenvolvimento de escritores linguisticamente competentes (Piolat et al., 2004; Galbraith & Torrance, 2004; Menegassi, 2005).

Quanto às ações e naturezas de revisão, o Grupo 1 (Crianças) tem como maioria as ações de Substituição de natureza Ortográfica, o Grupo 2 (Adultos 1ª Fase) as ações de Substituição de natureza Semântica e o Grupo 3 (Adultos 4ª Fase) que apresenta em sua maioria ações de Substituição de natureza Semântica.

Comparando os participantes dos Grupos 1 (Crianças) e 2 (Adultos 1ª Fase), apesar de terem escolaridade correspondente, apresentam um padrão diferente, tendo em vista que as crianças tendem a fazer mais substituições ortográficas, enquanto os adultos tendem a concentrar suas alterações em substituições semânticas, o que sugere que as crianças voltam-se mais para substituições que envolvem questões de caráter ortográfico, como a preocupação com o substituir para escrever corretamente, e os adultos, mesmo tendo escolaridade semelhante, se preocupam mais com a substituição de significado, para dessa forma ser mais fiel à ideia do texto. Outra explicação condiz com o fato de que as alterações de caráter semântico tendem a ocorrer sem a interferência de um interlocutor externo, o que não ocorre

com os demais tipos de alteração que dependem de outrem, e que tais alterações revelam maior nível de competência linguística que passa a ser adquirida com a experiência.

No que diz respeito aos estudantes dos Grupos 2 (Adultos 1ª Fase) e 3 (Adultos 4ª Fase), com média de idade semelhante e escolaridades diferentes, estes apresentam semelhanças, tendo em vista que os dois grupos tendem a fazer mais substituições semânticas, revisões mais referentes ao significado do texto, apesar de ainda serem realizadas muitas revisões de caráter ortográfico. Assim, a experiência revela-se como fator relevante no desenvolvimento de revisões mais sofisticadas, tendo em vista que há um crescente movimento de internalização do interlocutor por parte do escritor (Mayrink-Sabinson, 1997; Rocha, 1999).

No que diz respeito aos tipos de alterações, nos Grupos 1 (Crianças), 2 (Adultos 1ª Fase) e 3 (Adultos 4ª Fase) o tipo de alteração que mais aparece é a alteração única. Nas comparações entre os grupos, percebe -se que os participantes dos Grupos 1 e 2 apresentam desempenho semelhante, com a maioria das alterações sendo de caráter único e a minoria de caráter simultâneo. Os estudantes dos Grupos 2 e 3, apesar das escolaridades distintas, também apresentam como maior parte das alterações as de tipo único. Desse modo, infere-se que nem a idade nem a escolaridade agem como fatores decisivos no uso predominante de um ou outro tipo de alteração.

Quanto às razões apresentadas pelos participantes no Grupo 1 (Crianças) o tipo de razão mais frequente é a Razão 5 (Para escrever corretamente), no Grupo 2 (Adultos 1ª Fase), a maior concentração de respostas é na Razão 5 (Para escrever corretamente), sendo que nota-se um aumento significativo na Razão 6 (Para ser fiel ao texto original) e no Grupo 3 (Adultos 4ª Fase) há uma inversão, visto que o tipo de razão que mais aparece é a Razão 6 (Para ser fiel ao texto original).

Comparando os grupos, percebe-se que os participantes dos Grupos 1 (Crianças) e 2 (Adultos 1ª Fase), com idades diferentes e escolaridades semelhantes, apresentam diferenças significativas pelo fato do Grupo 1 apresentar mais justificativas relacionadas à Razão 5 (Para escrever corretamente) que o Grupo 2, que também apresenta a maior parte das justificativas baseadas na Razão 5, mas que apresenta uma maior tendência três vezes maior que o Grupo 1 a dar justificativas relacionadas à Razão 6; donde infere-se que há fatores relacionados ao desenvolvimento que fazem com que os adultos apesar de continuarem a se preocupar com a ortografia, comecem a se voltar para aspectos relacionados ao significado do texto. Tal resultado tende a refletir práticas da pedagogia tradicional que reduzem a ideia de revisão à

correção dos erros apresentados na escrita do texto, geralmente erros de forma que não modificam o sentido geral do texto (Horning & Becker, 2006); quanto à grande frequência de respostas referentes à Razão 5, tanto as alterações ortográficas quanto às respostas baseadas no escrever corretamente parecem ser uma resposta dos estudantes às exigências escolares quanto ao grafar corretamente (Góes, 1993).

No que tange aos estudantes dos Grupos 2 (Adultos 1ª Fase) e 3 (Adultos 4ª Fase), estes apresentam padrões de resposta diferentes, tendo em vista que o Grupo 3 apresenta maior uso da Razão 6, enquanto o Grupo 2 ainda dá primazia à Razão 5, apesar de apresentar uma grande frequencia de respostas relacionadas à Razão 6, o que denota que quanto maior a escolaridade, maior a preocupação com justificativas referentes a questões semânticas do texto revisado, demonstrando uma maior sofisticação nas revisões empreendidas pelos estudantes.

Nesse processo de revisão, as razões pautadas no "ser fiel ao texto original" correspondem à ações de revisão pautadas nas operações cognitivas propostas no modelo de Scardamalia e Bereiter (1987) que consistem na avaliação das discrepâncias entre o texto pretendido e o texto produzido até então, na identificação da existência de tais discrepâncias e na identificação da natureza do problema e execução de modificações adequadas.

Diante do que foi exposto, tem-se que o Grupo 1 compõe-se de participantes que realizam mais substituições de natureza ortográfica que incidem sobre a unidade linguística palavra, o que corrobora a literatura que aponta as crianças nos anos iniciais de escolarização como revisores inexperientes que ainda estão muito atrelados às normas ortográficas ensinadas na escola e que ainda não internalizaram totalmente a figura do interlocutor (Góes, 1993; Rocha, 1999).

O Grupo 2, por sua vez, se comparado ao Grupo 1, apresenta mais substituições de natureza ortográfica (apresentando também um aumento significativo nas substituições de natureza semântica) que incidem sobre a unidade linguística palavra, o que revela um salto qualitativo em termos de desenvolvimento, tendo em vista que mesmo apresentando escolaridade semelhante, os adultos começam a apresentar alterações mais sofisticadas e substanciais no conteúdo do texto.

Já o Grupo 3, em comparação ao Grupo 2, apresenta também muitas substituições de natureza semântica que incidem sobre a palavra, apresentando uma tendência na diminuição de revisões de caráter ortográfico e aumentando as de caráter semântico, o que revela que a escolaridade surge como fator importante no desenvolvimento da habilidade de revisão de textos, posto que a instrução sistemática e o ensino explícito das etapas da revisão tendem a

agir de modo positivo na formação de revisores linguisticamente competentes, que executem tarefas intelectuais cada vez mais complexas e exerçam um maior controle intencional sobre o texto, realizando revisões de caráter progressivamente mais complexo (Haar, 2004).

Quanto ao papel do desenvolvimento, este apresenta a função de conferir uma maior destreza na manipulação de unidades linguísticas mais complexas, como é o caso da Expressão nas comparações entre o Grupo 1 (Crianças) e Grupo 2 (Adultos 1ª Fase). Também é responsável por uma maior habilidade com alterações de caráter semântico, não restringindo-se à ortografia (Góes, 1993; Cameron et al., 1997). E, por fim, confere às razões utilizadas pelos participantes um caráter mais semântico, referente ao significado do texto.

A escolaridade, por sua vez, sistematiza o uso das ações de revisão revelando um padrão de uso das ações de revisão prototípico do ano escolar em que os participantes estão, o que equipara os Grupos 2 (Adultos 2ª Fase) e 3 (Adultos 4ª Fase).

No que diz respeito à contribuição da EJA no desenvolvimento da habilidade de revisão de textos, esta contribui de forma nítida no desenvolvimento de revisões de caráter mais sofisticado, alterações semânticas que alteram o sentido do texto, transformando-o.

6.2 Pesquisas futuras

Levando em consideração a abordagem psicológica acerca da habilidade de revisão de textos adotada na presente pesquisa, abrem-se diversos direcionamentos para realização de pesquisas futuras que possam investigar de maneira mais aprofundada o caráter desenvolvimentista da revisão textual.

Desse modo, uma ideia de pesquisa futura seria a investigação da revisão textual em gêneros textuais distintos, avaliando uma possível mudança nas alterações realizadas em função do gênero textual revisado. Tal pesquisa poderia contribuir com a construção de um corpo teórico mais consistente que embasaria práticas educacionais mais sistemáticas e esclarecedoras das especificidades requeridas na revisão de diferentes gêneros.

Outra pesquisa futura poderia objetivar compreender a natureza das práticas de educação na modalidade EJA proporcionadas aos jovens e adultos participantes da presente investigação e que práticas escolares contribuem para o desenvolvimento efetivo da habilidade de revisão de textos.

Cabe colocar que, além da forma como os dados foram analisados, seria deveras pertinente uma análise que pudesse abranger outros aspectos mais aprofundados dos dados coletados, tais como que ações são utilizadas mais em determinada unidade linguística, o tipo de natureza das alterações e a unidade linguística sobre a qual incide e sobre quais unidades linguísticas mais incidem as alterações únicas e as simultâneas. Esta análise poderá ser conduzida futuramente com os dados obtidos neste estudo.

Finalmente, seria importante comparar o modo de revisão do próprio texto com o do texto produzido por outrem, observando que aspectos são característicos da revisão de textos familiares ou não, salienta-se que esta pesquisa vê-se em andamento. Importante comentar que, nesta direção, dispõe-se de um banco de dados que possibilitarão esta análise.

REFERÊNCIAS

Abaurre, M.B.M., Fiad, R.S. & Mayrink-Sabinson, M.L. (1997). *Cenas de aquisição da escrita: O sujeito e o trabalho com o texto.* São Paulo: Associação de Leitura do Brasil.

Adrián, J. A., Alegria, J. & Morais, J. (1995). Metaphonological abilities of Spanish illiterates adults. *International Journal of Psychology,* 30, 329-353.

Allal, L. & Chanquoy, L. (2004). Introduction: Revision revisited. In L. Allal; L. Chanquoy & P. Largy (Orgs.), *Revision: Cognitive and instructional process* (pp. 1-8). Londres: Kluwer Academic Press.

Allal, L., Chanquoy, L. & Largy, P. (2004). *Revision: Cognitive and instructional process.* Londres: Kluwer Academic Press.

Allal, L., Lopez, L.M., Lehraus, K., & Forget, A. (2005). Whole-class and peer interaction in an activity of writing and revision. In T. Kostouli (Org.), *Writing in context(s): Textual practices and learning processes in sociocultural settings* (pp.69-92). New York, NY.: Springer.

Aleixo, C.A. (2005). *A vez e a voz da escrita*. Lisboa: Ministério da Educação, Direcção Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.

Bereiter, C., & Scardamalia, M. (1987). *The Psychology of written composition*. Hillsdale, NJ.: Erlbaum.

Bertelson, P., Gelder, B., Tfouni, L., & Morais, J. (1989). Metaphonological abilities of adults illiterates: New evidence of heterogeneity. *European Journal of Cognitive Psychology,* 1, 239-250.

Bishop, W. (2004). Acts of revision: a guide for writers. Portsmouth, NH.: Boynton/ Cook, 2004.

Brandão, A. C. P. (2006). A revisão textual na sala de aula: Reflexões e possibilidades de ensino. In T.F. Leal, & A. C. P. Brandão (Orgs.), *Produção de textos na escola: reflexões e práticas no ensino fundamental* (pp. 119-134). Belo Horizonte: Autêntica.

Brasil (1996). Lei nº 9.394, de 20 de Dezembro de 1996. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional.* Ministério da Educação – MEC: Brasília, DF.

Brasil (2000). Resolução CNE/CEB nº. 1, de 5 de Julho de 2000. *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação e Jovens e Adultos – EJA.* Estabelece as diretrizes curriculares nacionais para a educação e jovens e adultos. Ministério da Educação – MEC: Brasília, DF.

Butler, D. L., Elaschuk, C. L., & Poole, S. (2000). Promoting strategic writing by postsecondary students with learning disabilities: A report of three case studies. *Learning Disability Quarterly,* 23, 196-213.

Butterfield, E. C., Hacker, D. J., & Albertson, L. R. (1996). Environmental, cognitive and metacognitive influences on text revision: Assessing the evidence. *Educational Psychology Review,* 8, 239-297.

Calado, A. J. F. (2001). Paulo Ferie: sua visão de mundo, de homem e de sociedade. In M. N. dos S. Lima, & A. Rosas (Orgs.), *Paulo Freire: Quando as Ideias e os Afetos se Cruzam.* Recife, ed. Universitária UFPE/Prefeitura da Cidade do Recife.

Calkins, L. M. (1989). *A arte de ensinar a escrever: O desenvolvimento do discurso escrito*. Porto Alegre: Artes Médicas.

Cameron, C. A., Edmunds, G., Wigmore, B., Hunt, A. K., & Linton, M. J. (1997). Children´s revision of textual flaws. *International Journal of Behavioral Development,* 20 (4), 667-680.

Camps, A. (1992). Some observations about adolescents' capacity to revise written texts. *Infancia y Aprendizaje,* 58, 65-81.

Camps, A. (2006). Texto, processo, contexto, atividade discursiva: diferentes pontos de vista sobre a atividade de aprender e de ensinar a escrever. In A. Camps (Org.); *Propostas didáticas para aprender a escrever* (pp.13-32). Porto Alegre: Artmed.

Cardoso-Martins, C., & Batista, A. C. E. (2005). O conhecimento do nome das letras e o desenvolvimento da escrita: Evidência de crianças falantes do português. *Psicologia: Reflexão & Crítica,* 18(3), 330-336.

Cardoso-Martins, C., Corrêa, M. F., Lemos, L. S., & Napoleão, R. F. (2006). Is there a syllabic stage in spelling stage? Evidence from Portuguese-speaking children. *Journal of Educational Psychology,* 98, 628-641.

Chanquoy, L. (1997). Thinking skills and composing: Assessment (and treatment) strategies for text revisions. In J.H.M. Hamers, & M. Overtom (Orgs.), *Inventory of European programmes for teaching* (pp. 179-185). Utrecht: Sardes.

Corrêa, M. F., Cardoso-Martins, C., & Rodrigues, L. A. (2010). O Conhecimento do Nome das Letras e a sua Relação com o Desenvolvimento da Escrita: Evidência de Adultos Iletrados. *Psicologia: Reflexão e Crítica,* 23(1), 161-165.

Dahlet, P. (1994). A produção da escrita. Abordagens cognitivas e textuais. *Trabalho de Linguística Aplicada*, Campinas, 23, 79-95.

Dellagnelo, A. de C. K. (1998). A influência do "feedback" do professor nas revisões de seus alunos. *Linguagem & Ensino*, 1(2), 59-70.

Durgunoglu, A. Y., & Öney, B. (2002). Phonological awareness in literacy acquisition: it's not only for children. *Scientific Studies of Reading*, 6(3), 245-266.

Elbow, P. (1981). Writing with power: techniques for mastering the writing process. New York, Oxford UP.

Fabre, C. (1986). Des variantes de brouillon au cours préparatoire. *Études de Linguistique Appliquée*, 62, 59-79.

Fabre, C. (1987). La réécriture dans l'écriture. Le cas des ajouts dans lês écrits scolaires. *Études de Linguistique Appliquées,* 68, 15-39.

Fayol, M. (1997). *Des idées au texte. Psychologie cognitive de la production verbale, orale et écrite.* Paris : PUF.

Fiad, R.S. (1997). (Re)escrevendo: O papel da escola. In M.B.M. Abaurre; R.S. Fiad, & M.L. Mayrink-Sabinson (Orgs.). *Cenas de aquisição da escrita: O sujeito e o trabalho com o texto*. (pp. 71-77). São Paulo: Associação de Leitura do Brasil.

Fitzgerald, J. (1987). Research on revision in writing. *Review of Educational Research*, 57, 481-506.

Flower, L. S., Hayes, J. R., Schriver, K., Stratman, J., & Carey, L. (1987). Cognitive processes in revision. In S. Rosenberg (Org.), *Reading, writing, and language learning Advances in applied psycholinguistics, Vol. II,* (pp. 176-240). Cambridge: Cambridge University Press.

Flower, L. (1998). Problem-solving strategies for writing in college and community. Forth Worth, TX: Harcourt Brace College Publishers.

Freire, P. (2005). *Pedagogia do Oprimido.* Rio de Janeiro, RJ: Paz e Terra.

Galbraith, D. (1992). Conditions for discovery through writing. *Instructional Science* , 21, 45–72.

Galbraith, D. & Torrance, M. (2004). Revision in the context of different drafting strategies. In L. Allal, & L. Chanquoy (Orgs.). *Revision: cognitive and instructional process*. (pp. 63-85). Londres: Kluwer Academic Press.

García, J. N., & Arias-Gundín, O. A. (2004). Intervención en estrategias de revisión del mensage escrito. *Psicothema*, 16 (2), 194-202.

Góes, M. C. R. (1993). A criança e a escrita: explorando a dimensão reflexiva do ato de escrever. In A. L. B. Smolka, & M. C. R. Góes (Orgs.); *A linguagem e o outro no espaço escolar*: *Vygotsky e a construção do conhecimento*. Campinas: Papirus.

Greenberg, D., Ehri, L. C., & Perin, D. (1997). Are word-reading processes the same or different in adult literacy students and third-fifth graders matched for reading level? *Journal of Educational Psychology*, 89(2), 262-275

Haar, C. (2004). Definitions and distinctions. In A. Horning, & A. Becker (2006). *Revision: history, theory, and practice* (pp. 10-24). United States of America: Parlor Press.

Harris, J. (2003). *Revision as a critical practice.* College English.

Hayes, J. R. & Flower, L. (1980). Identifying the organization of writing processes. In L.W. Gregg, & E. R. Steinberg (Orgs.). *Cognitive processes in writing: An interdisciplinary approach* (pp. 3-30). Hillsdale, NJ.: Lawrence Erlbaum.

Hayes, J. R. (1996). A new framework for understanding cognition and affect in writing. In C. M. Levy, & S. Ransdell (Orgs.), *The science of writing: Theories, methods, individual differences and applications* (pp. 1-27). Mahwah, N. J.: Lawrence Erlbaum Associates.

Holliway, D. R. & Mccutchen, D. (2004). Audience perspective in young writers' composing and revising: reading as the reader. In L. Allal & L. Chanquoy (Orgs.). *Revision: cognitive and instructional process*. (pp. 87-101). Londres: Kluwer Academic Press.

Horning, A. S. (2002). *Revision revisited.* Cresskill, NJ.: Hampton Press, Inc.

Horning, A.; Becker, A. (2006). Revision: history, theory, and practice. United States of America: Parlor Press.

Jiménez, J. E., & Venegas, E. (2004). Defining phonological awareness and its relationship to reading skills in low literacy adults. *Journal of Educational Psychology,* 96, 798-810.

Jiménez, J. E., García, E., & Venegas, E. (2008). Are phonological process the same or different in low literacy adults and children with or without reading disabilities? *Reading and Writing*, artigo DOI 10.1007/s11145-008-9146-6.

Jolibert, J. (1994). *Formando crianças produtoras de textos*. Porto Alegre: Artes Médicas.

Lamott, A. (1994). *Bird by Bird.* New York: Random House.

Largy, P.; Chanquoy, L. & Dédéyan, A. (2004). Orthographic revision: the case of subject-verb agreement in French. In L. Allal, & L. Chanquoy (Orgs.). *Revision: cognitive and instructional process*. (pp. 39-62). Londres: Kluwer Academic Press.

Loureiro, C. S., Braga, L. W., Souza, L. N., Filho, G. N., Queiroz, E., & Dellatolas, G.(2004). Degree of illiteracy and phonological and metaphonological skills in unschooled adults. *Brain and Language,* 89, 499-502.

Mayrink-Sabinson, M. L. (1997). O papel do interlocutor. In M. B. M. Abaurre; R. S. Fiad, & M. L. T. Mayrink-Sabinson (Orgs.), *Cenas de aquisição da escrita: O sujeito e o trabalho com o texto* (pp. 117-151). Campinas: Mercado de Letras.

Melo, R. B. (2006). *A relação entre consciência fonológica e aquisição da leitura e da escrita de jovens e adultos*. Tese não publicada, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro.

Menegassi, R. J. (2001). Da revisão a reescrita: operações linguísticas sugeridas e atendidas na construção do texto. *Mimesis*, Bauru, 22 (1), 49-68.

Menegassi, R. J. (2005). Interação, escrita e metaconsciência na formação de professores. *Anais do IV Congresso Internacional da ABRALIN.* Associação Brasileira de Linguística, Universidade de Brasília, Brasília-DF, 1-6.

Morais, J., Cary, L., Alegria, J., & Bertelson, P. (1979). Does awareness of speech as a sequence of phones arise spontaneously? *Cognition*, 7, 323-331.

Morais, J., Bertelson, P., Cary, L., & Alegria, J. (1986). Literacy training and speech segmentation. *Cognition*, 24, 45-64.

Morais, J., Content, A., Cary, L., Mehler, J., & Segui, J. (1989). Syllabic segmentation and literacy. *Language and Cognitive Processes*, 4, 57-67.

Mota, M. M. E. P., & Castro, N. R. (2007). Alfabetização e consciência metalinguística: um estudo com adultos não alfabetizados. *Estudos de Psicologia*, 24(2), 169-179.

Murray, D. M. (1978). Internal revision: A process of discovery. In C. R. Cooper, & O. Lee (Orgs.). *Research on composing: Points of departure* (pp. 85-104). Urbana, IL: National Council of Teachers of English.

Petit, J. (1977). Le grand cataclysme des corrections: note sur des manuscrits de Green et de Mauriac. *Littérature*, Paris, 28, 40-49.

Pilotti, M., & Chodorow, M. (2009). Error detection/correction in collaborative writing. *Reading and Writing: An Interdisciplinary Journal*, 22, 245-260.

Piolat, A., & Roussey, J. Y. (1991). Narrative and Descriptive Text Revising Strategies and Procedures. *European Journal of Psychology of Education*, 1 (2), 155-163.

Piolat, A.; Roussey, J. Y.; Olive, T. & Amada, M. (2004). Processing time and cognitive effort in revision: effects of error type and of working memory capacity. In L. Allal, & L. Chanquoy (Orgs.). *Revision: cognitive and instructional process*. (pp. 21-38). Londres: Kluwer Academic Press.

Pratt. A. C., & Brady, S. (1988). Relation of phonological awareness to reading disability in children and adults. *Journal of Educational Psychology,* 80(3), 319-323.

Read, C., & Ruyter, L. (1985). Reading and spelling skills in adults of low literacy. *Remedial and Special Education,* 6(6), 43-52.

Rocha, G. (1999). *A apropriação das habilidades textuais pela criança.* São Paulo: Papirus.

Santos, A. S., & Castro, S. L. (2010). Aprender a Ler e Avaliar a Leitura - O TIL: Teste de Idade de Leitura. 2 ed. Portugal: Almedina.

Scardamalia, M., & Bereiter, C. (1982). Dos modelos explicativos de los procesos de composición escrita. *Infancia y Aprendizaje*, 58, 43- 64.

Scliar-Cabral, L., Morais, J., Nepomuceno, L., & Kolinsky, R. (1997). The awareness of phonemes: so close – so far away. *International Journal of Psycholinguistics*, 13, 211-240.

Serafim, M. de S. & Oliveira, R. M. L. de (2010). E as crianças (re)escrevem histórias: a retificação como marca de autoria. *Calidoscópio*, *8*(1), 14-23.

Spinillo, A. G. (2009). A escrita de textos por crianças: a revisão textual analisada à luz de um enfoque psicológico e educacional. Projeto submetido ao CNPq.

Spinillo, A. G. (2010). A escrita na escola: o caso da revisão de textos. In: S. R. K. Gumiarães; M. R. Maluf (Orgs.). Aprendizagem da linguagem escrita: contribuições da pesquisa (pp. 239-277). São Paulo: Vetor Editora.

Thompkins, A. C., & Binder, K. S. (2003). A comparison of the factors affecting reading performance of functionally illiterate adults and children matched by reading level. *Reading Research Quarterly*, 38(2), 236-258.

Tynjälä, P.; Mason, L.; Lonka, C. (2001). *Writing as a learning tool*. Dordrecht: Kluwer Academic Publishers.

Witte, S.P. (1985). Revising, composing theory, and research design. In S.W. Freedman (Org.), *The acquisition of written language: response and revision* (pp. 250-284). Norwood, NJ.: Ablex.

ANEXOS

ANEXO A: Teste de Idade de Leitura (TIL)

NOME:_____

DATA: _____/_____/_____

Data de Nascimento: ____/_____/_____ Ano Escolar:_____

Nome do(a) Professor(a):_____

Escola: _____

Observações:

Jogo de Treino

1. Vou lavar a louça amanhã de manhã porque estou cansado e prefiro ir para a (fila, cola, rádio, cama, cara).
2. O meu irmão fez uma viagem à África e trouxe uma (vila, estátua, marta, estrada, estação).
3. É Primavera e os jardins estão floridos com (rotas, rosalinas, rosas, folhas).
4. Um homem que conduz um veículo chama-se (mecânico, companheiro, afinador, condutor, cantor).

1. Pega na saca e vai me comprar (artes, laranjas, sombras, lâminas, lavatórios).	19. Aconteceu uma coisa engraçada a um pescador: pescou uma (carpa, pescada, sapatilha, truta, sardinha).
2. Não comas já o bolo porque ainda está (mente, lento, quente, bom, doce).	20. Ele trilhou a mão na porta e desatou a chorar aos (bolos, ditos, atritos, gritos, golos).
3. Todos os cães têm quatro (bocas, patas, pinças, peras, orelhas).	21. Todos saíram de casa para ir ver os estragos provocados pela (explosão, exposição, ascensão, expedição, excepção).
4. Ele ligou o rádio e ouviu as (notícias, delícias, natas, noites, nervuras).	22. Os frigoríficos impedem a comida de se (apagar, escaldar, manchar, gelar, estregar).
5. Ele fugiu a correr porque viu um (loto, porco, lago, lado, lobo).	23. Eles combinaram ir assistir à corrida no próximo domingo porque gostam de ver os carros a correr na (pista, lista, mata, rota, mina).
6. Eu gostava de ir para a praia e tomar banho no (nenúfar, mar, marte, morto, muro).	24. Qual é o teu jogo favorito? Ping-pong, bilhar, dominó ou (camisas, cartas, malas, focas, mãos).
7. A estação é no meio da (piedade, cidade, seriedade, tarde, vontade).	25. Da cratera do vulcão vão saindo ondas de (vaga, lava, fava, cave, lapa).
8. Ele partiu a loiça e por isso foi (levado, cortado, premiado, querido, castigado).	26. Por que é que não usas a faca para comer o (bico, baile, bife, brinco, bibe).
9. Um local onde se guardam livros chama-se (pêra, cozinha, divisão, biblioteca, porta).	27. Um amigo empurrou-o e ele caiu pelas (cadeiras, escadas, manadas, camadas, mesas).
10. Veste o casaco antes de saíres porque está (calor, frio, freio, fogo, tio).	28. Os nossos vizinhos compraram um cão grande e mau para ficar à porta de casa, de (corda, fuga, coleira, grade, guarda).
11. Eles trabalham o dia inteiro, e à noite (olham, quebram, penteiam, descartam,	29. É Inverno e de noite choveu muito; as gotas de água eram (gemadas, tiradas, geladas,

descansam).	pinheiros, socos).
12. Podias limpar a sala com uma (tesoura, vassoura, vela, taça, caneta).	30. Fomos passear ao Parque e apanhámos (cascavéis, castanhas, castelo, camelos, cachimbos).
13. Ele saiu para ir à caça e por isso levou a sua (guarda, estrela, espingarda, parte, estaca).	31. Se pusermos o rádio muito alto, arriscamo-nos a incomodar os (peixinhos, dedinhos, azevinhos, vizinhos, adivinhos).
14. Ele inclinou-se sobre o poço e caiu ao (fundo, fulo, freio, fato, forno).	32. Quando lhe ralham e a castigam, ela fica (contente, grande, amável, alerta, triste).
15. O meu tio, depois de muito estudar, tornou-se um (médio, médico, maior, senhor, meio).	33. O faquir, ao pôr uma faca na palma da mão, deixou-nos (pagos, adiados, escavados, amedrontados, magoados).
16. Se tens frio na cama porque é que não pões um (coberto, lenço, cobertor, coelho, coração).	34. As pessoas gostam do que é novidade porque isso satisfaz a sua (bondade, amizade, curiosidade, vaidade, justiça).
17. Quando se anda na rua é preciso ter muita atenção aos carros para não se ser (dado, transportado, partido, empurrado, atropelado).	35. O marido de uma filha é para a mãe dessa filha o (gigante, agente, genro, gesso, gente).
18. Durante a noite, espero que tenhas bons (sonhos, olhos, lápis, sorrisos, peixes).	36. Fomos de carro até ao pinhal e depois sentámo-nos a comer a nossa (eleição, rola, refeição, cal, feição).

ANEXO B: Texto traduzido retirado de: Pearce, P. (1986). *The Manatee.* Coletânea: Lion at School and Other Stories. Puffin Books.

Manati

No fim-de-semana passado Tuca foi visitar seu avô. Era a primeira vez que Tuca dormia fora de casa.

Durante a visita, Tuca e seu avô foram passear no parque. Ao entardecer, voltaram para casa. Fizeram um lanche: comeram bolo e tomaram refrigerante. Depois do lanche, o avô pegou um livro de gravuras sobre animais selvagens e mostrou para Tuca. Os animais favoritos de Tuca eram o leão, o tigre e o lobo. Na última página do livro havia a gravura de duas criaturas cinzentas, muito estranhas, que estavam dentro de um rio. As criaturas tinham cabeças grandes, olhos pequenos e bocas enormes. Tuca não conseguia ver as pernas dos animais. Ele pensou que as criaturas eram peixes. Mas seu avô disse que eles não eram peixes, eles eram manatis.

Tuca ficou um pouco assustado, e perguntou o que os manatis comiam. Seu avô não escutou a pergunta de Tuca. Ele já era uma pessoa de idade e não ouvia bem. Ele fechou o livro e disse a Tuca que fosse para a cama que já era hora de dormir.

No quarto havia duas camas. Tuca escolheu a maior. Seu avô disse boa noite e apagou a luz do quarto. Tua não conseguia dormir. Ele não gostava de ver a cama vazia próxima dele. Não havia nenhuma luz no corredor. Tudo estava escuro e Tuca não via nada. Então ele ouviu um barulho suave vindo da escada. Não tinha mais ninguém na casa. Seu avô estava no quarto dele. Mas tinha alguma coisa lá fora do quarto. E estava subindo as escadas. Tua fechou os olhos. Então abriu os olhos rapidamente. Era um manati. Tuca tentou abrir a boca, mas não conseguiu. Ele tentou chamar seu avô, mas não conseguiu. O Manati estava lá. Ele ia comer Tuca. Não tinha jeito dele escapar.

Tuca teve uma idéia. Por sorte, ainda tinha um pedaço de bolo na cozinha. Tuca pensou que ele poderia dar ao manati um pedaço de bolo. Daí o manati não iria comê-lo.

O manati olhou para Tuca. Ele olhou longamente para o rosto de Tuca. Depois de algum tempo, o manati subiu na cama de Tuca. O menino quase desmaiou. Vagarosamente, muito vagarosamente o manati saiu da cama de Tuca e foi para a outra cama. Tuca pensou ter ouvido o manati dizer: “Ah! Que cama confortável!” Tuca não podia acreditar! Tuca esperou um pouco. Então ele foi dormir também.

No dia seguinte, Tuca olhou para a cama ao lado, mas o manati não estava lá. Tuca desceu as escadas e foi tomar café com seu avô. Perguntou a ele sobre os manatis. Seu avô disse a ele que os manatis eram muito lentos em seus movimentos e que eles não eram perigosos. Os manatis eram vegetarianos. Tuca ficou feliz em saber disso. Seu avô também disse a ele que os manatis moravam na água e que eles nunca entravam nas casas. Tuca sorriu.

ANEXO C: Considerações éticas sobre a pesquisa

No decorrer da pesquisa dá-se ênfase à proteção dos direitos, bem-estar e dignidade dos participantes, de acordo com os princípios éticos fundamentais para a pesquisa em psicologia, que podem ser distribuídos em três aspectos: (i) consentimento livre e esclarecido, (ii) minimização de eventuais prejuízos ou privação de benefícios, e (iii) garantia de confidencialidade e proteção de privacidade (Brasil, 1996).

O consentimento livre e esclarecido diz respeito à informação, por parte do pesquisador, dos princípios e objetivos e procedimentos do estudo, possibilitando ao participante uma decisão livre e informada sobre a sua participação na pesquisa. De acordo com os autores, o consentimento deve conter, no mínimo: uma descrição esclarecedora dos procedimentos da pesquisa; explicação dos possíveis de riscos e benefícios; a disponibilidade do pesquisador para responder qualquer sobre a pesquisa; a garantia da possibilidade de retirada de consentimento do participante a qualquer momento; e espaço determinado para a assinatura do participante.

No que versa à minimização de potenciais prejuízos aos participantes, no presente estudo, afirma-se que os riscos são mínimos do ponto de vista psicológico, entretanto, caso algum participante revele desconforto, constrangimento ou reações emocionais durante a sessão experimental esta será interrompida e far-se-á um trabalho de escuta com o participante.

Quanto à garantia de confidencialidade e proteção da privacidade, garantir-se-á o não acesso dos dados dos participantes a terceiros, bem como será respeitado o direito destes negarem informações de fórum íntimo. Em sendo assim, os participantes, ou seus responsáveis no caso das crianças, darão seu consentimento para participação, segundo Termo de Consentimento Livre Esclarecido (Anexos D e E); o anonimato dos participantes será respeitado, passando a serem referidos através de nomes fictícios ou números, conforme o mais apropriado. A pesquisadora informará seu nome e telefone, colocando-se à disposição para responder quaisquer dúvidas. O termo de consentimento livre e esclarecido será assinado em duas vias, permanecendo uma com a pesquisadora e a outra com os responsáveis pelos participantes.

O presente estudo foi submetido ao Conselho de Ética em Pesquisa da Universidade Federal de Pernambuco, que efetivou análise mais aprofundada das implicações éticas nele envolvidas.

ANEXO D: Termo de Consentimento Livre e Esclarecido para as crianças.

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE ESCLARECIDO

Convido-o a conceder consentimento para que o menor sob sua tutela possa participar da pesquisa que estou desenvolvendo cujo título é "**REVISÃO TEXTUAL: COMPARANDO-SE CRIANÇAS E ADULTOS EM PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO**".

- Objetivos: Investigar como os estudantes revisam textos escritos por eles e por outrem em sala de aula. A pesquisa é bastante simples, solicitando que os estudantes reproduzam um texto, revisem-no e respondam perguntas a respeito das alterações que venham a fazer sobre os seus textos (alterações ortográficas, de pontuação, de caligrafia). Em seguida, é solicitada a revisão de um texto de outrem, sendo este seguido por entrevista.
- Riscos: a literatura relata pesquisas anteriores semelhantes a esta e que, até o momento, não foram documentados riscos, nem foi constatado qualquer dano, seja de ordem física ou psíquica aos participantes do estudo. O que talvez possa vir a ocorrer é algum tipo de resistência ou falta de motivação do entrevistado em responder as perguntas a ele endereçadas. Caso isso ocorra, a entrevista será suspensa e o entrevistado não mais fará parte do estudo, sem que sua não participação gere consequências ou repercussões para sua vida.
- Benefícios: Espera-se que a pesquisa contribua com informações acerca do modo como as crianças escrevem e revisam os seus textos, com o objetivo de melhorá-los em termos de ortografia, de pontuação, por exemplo. Assim, haverá possivelmente informações relevantes ao debate sobre o papel da revisão na escrita de textos e no conhecimento da criança sobre a produção textual.
- A pesquisa se compromete em responder qualquer dúvida sobre os procedimentos e outros assuntos relacionados à pesquisa. O entrevistado terá total liberdade para retirar o consentimento a qualquer momento, podendo desistir da participação no estudo, e interromper a pesquisa sem que isto lhe traga qualquer tipo de prejuízo. Além disso, a pesquisadora responsável se compromete também em comunicar à instituição sobre os resultados obtidos na pesquisa e qualquer outra publicação que os utilize.

Nessas condições, concordo que o menor sob minha responsabilidade participe deste estudo, bem como autorizo, para fins exclusivamente de pesquisa, a utilização dos dados coletados.

Eu estou ciente de que os participantes da pesquisa não serão identificados e que todos os registros das atividades ficarão à disposição do departamento de Psicologia da Universidade Federal de Pernambuco – UFPE para outros estudos, sempre respeitando o caráter confidencial das informações registradas e o sigilo de identificação dos participantes e seus familiares.

Nome do Entrevistado	Ass.
Nome do Responsável	Ass.
Nome da Pesquisadora Responsável	Ass.
1ª Testemunha	Ass.
2ª Testemunha	Ass.

Pesquisadora Responsável: Ilka Dayanne Medrado Lima. Endereço: Rua Dona Maria Lacerda, 166 – Portal Alameda dos Pássaros – Bloco 02/ Aptº 202. Várzea. Recife – PE. CEP: 50741-010. Tel: (081) 9612-7111.

Orientadora Responsável: Alina Galvão Spinillo. Endereço: Rua Acadêmico Hélio Ramos, s/n. Cidade Universitária. Recife – PE. CEP: 50670-901. Tel: (081) 2126-8588.

Comitê de ética em Pesquisa. Avenida Prof. Moraes Rego, s/n. Cidade Universitária. Recife – PE. CEP: 50670-901. Tel: (081) 2126-8588.

ANEXO E: Termo de Consentimento Livre e Esclarecido para os adultos.

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE ESCLARECIDO

Convido-o a participar da pesquisa que estou desenvolvendo cujo título é "**REVISÃO TEXTUAL: COMPARANDO-SE CRIANÇAS E ADULTOS EM PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO**".

- Objetivos: Investigar como os estudantes revisam textos escritos por eles e por outrem em sala de aula. A pesquisa é bastante simples, solicitando que os estudantes reproduzam um texto, revisem-no e respondam perguntas a respeito das alterações que venham a fazer sobre os seus textos (alterações ortográficas, de pontuação, de caligrafia). Em seguida, é solicitada a revisão de um texto de outrem, sendo este seguido por entrevista.
- Riscos: a literatura relata pesquisas anteriores semelhantes a esta e que, até o momento, não foram documentados riscos, nem foi constatado qualquer dano, seja de ordem física ou psíquica aos participantes do estudo. O que talvez possa vir a ocorrer é algum tipo de resistência ou falta de motivação do entrevistado em responder as perguntas a ele endereçadas. Caso isso ocorra, a entrevista será suspensa e o entrevistado não mais fará parte do estudo, sem que sua não participação gere consequências ou repercussões para sua vida.
- Benefícios: Espera-se que a pesquisa contribua com informações acerca do modo como os estudantes escrevem e revisam os seus textos, com o objetivo de melhorá-los em termos de ortografia, de pontuação, por exemplo. Assim, haverá possivelmente informações relevantes ao debate sobre o papel da revisão na escrita de textos e no conhecimento do estudante sobre a produção textual.
- A pesquisa se compromete em responder qualquer dúvida sobre os procedimentos e outros assuntos relacionados à pesquisa. O entrevistado terá total liberdade para retirar o consentimento a qualquer momento, podendo desistir da participação no estudo, e interromper a pesquisa sem que isto lhe traga qualquer tipo de prejuízo. Além disso, a pesquisadora responsável se compromete também em comunicar à instituição sobre os resultados obtidos na pesquisa e qualquer outra publicação que os utilize.

Nessas condições, concordo em participar deste estudo, bem como autorizo, para fins exclusivamente de pesquisa, a utilização dos dados coletados.

Eu estou ciente de que os participantes da pesquisa não serão identificados e que todos os registros das atividades ficarão à disposição do departamento de Psicologia da Universidade Federal de Pernambuco – UFPE para outros estudos, sempre respeitando o caráter confidencial das informações registradas e o sigilo de identificação dos participantes e seus familiares.

Nome do Entrevistado	Ass.
Nome da Pesquisadora Responsável	Ass.
1ª Testemunha	Ass.
2ª Testemunha	Ass.

Pesquisadora Responsável: Ilka Dayanne Medrado Lima. Endereço: Rua Dona Maria Lacerda, 166 – Portal Alameda dos Pássaros – Bloco 02/ Aptº 202. Várzea. Recife – PE. CEP: 50741-010. Tel: (081) 9612-7111.

Orientadora Responsável: Alina Galvão Spinillo. Endereço: Rua Acadêmico Hélio Ramos, s/n. Cidade Universitária. Recife – PE. CEP: 50670-901. Tel: (081) 2126-8588.

Comitê de ética em Pesquisa. Avenida Prof. Moraes Rego, s/n. Cidade Universitária. Recife – PE. CEP: 50670-901. Tel: (081) 2126-8588.