

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DO RIO GRANDE DO SUL  
ESCOLA DE HUMANIDADES  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS

GABRIELA FONTANA ABS DA CRUZ

**RELAÇÕES ENTRE CONSCIÊNCIA TEXTUAL E O PROCESSO DE REVISÃO DE  
TEXTOS DE ESTUDANTES DE ENSINO MÉDIO**

Porto Alegre/RS

2017

GABRIELA FONTANA ABS DA CRUZ

**RELAÇÕES ENTRE CONSCIÊNCIA TEXTUAL E O PROCESSO DE REVISÃO DE  
TEXTOS DE ESTUDANTES DE ENSINO MÉDIO**

Tese de doutorado em Linguística, apresentada como requisito parcial para a obtenção do título de Doutor(a) pelo Programa de Pós-Graduação em Letras da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul.

Orientadora: Dra. Vera Wannmacher Pereira

Porto Alegre/RS

2017

## **Ficha Catalográfica**

A164r Abs da Cruz, Gabriela Fontana

Relações entre consciência textual e o processo de revisão de textos de estudantes de Ensino Médio / Gabriela Fontana Abs da Cruz . – 2017.

326 f.

Tese (Doutorado) – Programa de Pós-Graduação em Letras, PUCRS.

Orientadora: Profa. Dra. Vera Wannmacher Pereira.

1. Leitura. 2. Escrita. 3. Revisão. 4. Consciência Textual. I. Pereira, Vera Wannmacher. II. Título.

## AGRADECIMENTOS

À professora Dra. Vera Pereira, pelas orientações.

Ao Programa de Pós-Graduação em Letras da PUCRS e seus professores.

À Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), pela concessão de uma bolsa de estudos durante a realização deste trabalho.

Ao Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia – IFRS Campus Restinga, pela concessão de licença para capacitação profissional.

Aos professores da banca, que gentilmente se disponibilizaram a ler e a contribuir com esse estudo.

Aos colegas e amigos, que contribuíram para a realização deste trabalho.

Aos estudantes do IFRS, que se disponibilizaram a participar dessa pesquisa.

À minha família, por tudo.

## RESUMO

Esta pesquisa buscou verificar a relação entre consciência textual e o processo de revisão de textos. Para tanto, realizou-se um estudo interventivo com alunos de Ensino Médio de 1º a 4º ano de uma escola técnica localizada na zona sul de Porto Alegre. Os dados foram analisados de forma qualitativa e quantitativa e a coleta ocorreu em quatro sessões distintas: (1) obtenção de informações acerca dos participantes; (2) aplicação de um instrumento sobre compreensão leitora e consciência textual; (3) proposta de produção escrita; e (4) etapa específica de revisão, com um momento em que o participante revisaria sem intervenção e outro em que haveria uma análise da proposta da tarefa. Os pressupostos teóricos foram: Hayes et al (1987); Gombert (1992); Halliday e Hasan (1976); Charolles (1988); Van Dijk (2004); e Adam (2008). Os principais resultados foram: (1) uma correlação significativa entre a consciência textual na leitura (CTL) e a consciência textual (CTE), assim como a compreensão leitora (CL) nas etapas 3 e 4 (CTE1, CET2 e CTE3); (2) uma correlação significativa entre CTE1, CTE2, CTE3 e os escores das versões do texto (V1, V2 e V3); (3) uma correlação significativa entre a consciência textual na escrita e os escores das versões. Ao analisar os componentes textuais avaliados, obteve-se, na etapa 1, uma correlação significativa entre o número de procedimentos adotados na revisão (PR), os escores das versões e a consciência textual na escrita: na superestrutura, entre PRS1 e S1; na coesão, entre PRCS1 e CTCS1; e, na coerência, entre PRCR1 e CTCR1. Não houve correlações significativas entre essas variáveis e a idade dos participantes; no entanto, obtiveram-se correlações significativas entre série escolar e: (1) CL; (2) CTL; e (3) CTE3. No primeiro momento da etapa de revisão, constataram-se as correlações significativas entre: (a) escores de adequação à tarefa; (b) consciência sobre coesão; (c) consciência sobre coerência; e (d) consciência sobre convenções da escrita. Observou-se que houve uma relação direta entre o número de procedimentos adotados e os níveis de consciência textual dos estudantes em quase todos os componentes avaliados. Já no segundo momento de revisão, destacam-se apenas duas correlações significativas, relativas à coesão e às convenções da escrita, e ambas envolvem a consciência textual e: (a) procedimentos na coesão; e (b) procedimentos nas convenções de escrita. Observou-se também uma relação entre os níveis de consciência textual apresentados pelos estudantes e a identificação dos problemas de seus textos, bem como os procedimentos adotados para solucioná-los. Isso afirma que a consciência textual possui um papel importante na revisão, visto que a quantidade de procedimentos adotados está relacionada ao conhecimento sobre os componentes textuais e também sobre a atenção a eles. Também foi possível observar uma relação entre os níveis de consciência textual apresentados pelos estudantes e a identificação dos problemas de seus textos, bem como os procedimentos adotados para solucioná-los. Ao compará-los com os apresentados por Hayes et al (1987), percebe-se que, em muitas ocasiões, é possível fazer uma correspondência entre as definições dos problemas; no entanto, as propostas pelos autores, em geral, são baseadas em questões gramaticais, ocorrendo também com relação aos procedimentos adotados. Nesta pesquisa, as “definições” dos problemas foram categorizadas em componentes textuais, o que facilitou a contextualização dessas identificações e também dos procedimentos adotados.

**Palavras-chave:** Leitura; Escrita; Revisão; Consciência textual.

## ABSTRACT

This research sought to verify the relation between textual awareness and revision process. Therefore, an interventional study with High students, from 1st to 4th grade, of a Technical School of South Porto Alegre was carried out. Data were analyzed in a qualitative and quantitative way and their collect was taken in four different sessions: (1) obtainment of information related to the participants; (2) application of an instrument about reading comprehension and textual awareness; (3) written production proposal; and (4) a specific revision stage, with a moment in which the participant would revise without intervention, and another, in which there would be an analysis of the text. Theoretical assumptions were: Hayes et al (1987); Gombert (1992); Halliday e Hasan (1976); Charolles (1988); Van Dijk (2004); e Adam (2008). The results were: (1) a significant correlation between textual awareness in reading (CTL) and textual awareness (CTE), as well as reading comprehension (CL) in stages 3 and 4 (CTE1, CET2 e CTE3); (2) a significant correlation among CTE1, CET2 e CTE3 and the scores of text versions; (3) and versions of the text; significant relation between textual awareness in reading. Analyzing the evaluated text components, it could be extract in stage 1 a significant number of procedures adopted in revision (PR), the scores of versions and textual awareness in writing: superstructure, between PR1 and S1; in cohesion, between PRCS1 and CTCS1; and, in coherence, between PCRS1 e CTCR1. There were not significant correlations among these variables and the age of participants; in the other hand, there were correlations among school grades and: (1) CL;(2) CTL; e (3) CTE3. In the first moment of revision stage, it was noticed significant correlations between procedures in revision and: (a) suitability to the task; (b) cohesion awareness; coherence awareness; and (d) writing conventions. It was observed that there was a direct relationship between the number of procedures adopted and the levels of textual awareness of students in almost all evaluated components. In the second moment of revision, two significant correlations are detached, one related to cohesion and the other to writing conventions, both involving textual awareness and: (a) procedures in cohesion; and (b) procedures in writing conventions. It was also noticed a relationship among textual awareness levels of students and problems identification in their texts, as well as procedures adopted to solve them. This states that textual awareness has an important role in revision, since the quantity of adopted procedures is related to the knowledge about text components and also the attention to them. It was possible to observe a relationship between the levels of textual awareness presented by the student and problem identification in their text, as well as an identification to the problems in order to solve them. Comparing to what was showed by Hayes et al (1987), it is perceived that in many occasions it is possible to make a correspondence between problem definitions; however, the proposals of the authors, in general, are based on grammatical issues, which occur in relation to the adopted procedures. In this research, the 'definitions' of the problems were categorized in text components, what facilitated the contextualization of those identifications and also of the procedures adopted.

**Keywords:** Reading; Writing; Revision; Textual Awareness.

## LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Modelo cognitivo de escrita de Hayes e Flower (1980) .....	20
Figura 2 – Modelo de Hayes (1996).....	23
Figura 3 –Modelo de Chenoweth e Hayes (2001).....	27
Figura 4 – Modelo proposto por Hayes e Chenoweth (2003) .....	29
Figura 5 – Modelo de Hayes e Flower (1981) .....	30
Figura 6 – Reformulação do modelo referente ao processo de revisão – Hayes et al (1987) .....	32
Figura 7 – Concepção tradicional da compreensão leitora – Giasson (2000).....	47
Figura 8 – Modelo contemporâneo de compreensão na leitura – Giasson (2000) .....	48
Figura 9 – Os componentes da variável leitor .....	50
Figura 10 – Relações entre o texto e os processos de compreensão.....	51
Figura 11 – Modelo do processo de compreensão da leitura – Hayes et al (1987).....	56
Figura 12 – Modelo de leitura para avaliação – Hayes et al (1987).....	61
Figura 13 – Estrutura da sequência narrativa de Adam (2008) – Esquema 20.....	98
Figura 14 – Estrutura da sequência narrativa de Adam (2008) – Esquema 19.....	99
Figura 15 – Organização dos instrumentos para a coleta dos dados .....	103
Figura 16 – Organização das questões referentes às informações pessoais .....	105
Figura 17 – Organização das questões referentes a informações escolares .....	105
Figura 18 – Organização das questões referentes aos hábitos de leitura dos participantes.	106
Figura 19 – Organização das questões referentes aos hábitos de escrita.....	108
Figura 20 – Tarefa de produção textual no Translog-II .....	115
Figura 21 – Ambiente da tarefa de revisão – Translog-II.....	116
Figura 22 – Translog II – Informações de rastreamento de tela .....	128
Figura 23 – Escala Likert utilizada na avaliação dos textos.....	135

## LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Sistematização do processo cognitivo por Lai (2011).....	41
Quadro 2 – Capacidades de processos conscientes e inconscientes comparáveis.....	67
Quadro 3 – Condições dos níveis de consciência textual no teste de compreensão leitura	71
Quadro 4 – Descritores dos níveis de consciência textual nos processos de produção e revisão .....	74
Quadro 5 – Relações conjuntivas de Halliday e Hasan (1976) .....	86
Quadro 6 – Estrutura narrativa do relato “Chegar à gravidade zero”.....	111
Quadro 7 – Tempos verbais na narrativa: exemplos do texto “Chegar à gravidade zero” ..	111
Quadro 8 – Modelo de tabela para o levantamento dos dados referentes às perguntas “Para você, o que significa ser um bom leitor?” e “Você se considera um bom leitor?” .....	124
Quadro 9 – Modelo de tabela para o levantamento dos dados referentes às perguntas “Para você, o que significa escrever bem?” e “Você considera que escreve bem textos?” .....	124
Quadro 10 – Modelo de tabela para a organização das respostas sobre o teste de compreensão e de consciência textual .....	125
Quadro 11 – Modelo de tabela para a especificação dos componentes textuais a serem avaliados na pesquisa.....	126
Quadro 12 – Modelo de tabela para o levantamento e avaliação dos comportamentos de consciência textual nas etapas 3 e 4.....	127
Quadro 13 – Modelo de tabela para o levantamento e análise dos problemas e dos procedimentos adotados pelos participantes para solucioná-los durante o processo de revisão.....	129
Quadro 14 – Modelo de tabela para o levantamento e organização dos dados referentes aos problemas encontrados e aos procedimentos adotados para solucioná-los .....	130
Quadro 15 – Critérios de classificação dos níveis de consciência no instrumento de compreensão leitora.....	132
Quadro 16 – Critérios para avaliação dos textos .....	133
Quadro 17 – Categorias de análise dos protocolos verbais .....	136
Quadro 18 – Critérios de avaliação dos níveis de consciência textual.....	137

Quadro 19 – Problemas encontrados e procedimentos de revisão adotados (V1) .....	198
Quadro 20 – Problemas encontrados e procedimentos adotados em PRCS1 – item 11 .....	203
Quadro 21 – Problemas encontrados e procedimentos adotados em PRCS1 – item 13.....	204
Quadro 22 – Problemas encontrados e procedimentos adotados em PRCS1 – item 16 .....	205
Quadro 23 – Problemas encontrados e procedimentos de revisão adotados (V2) .....	207
Quadro 24 – Problemas encontrados e procedimentos de revisão adotados (V3) .....	212

## LISTA DE TABELAS

Tabela 1 –Resumo descritivo das idades dos participantes da amostra (n=58).....	140
Tabela 2 – Distribuição dos participantes por série escolar.....	141
Tabela 3 – Resumo descritivo da idade dos participantes por série escolar .....	142
Tabela 4 – Informações sobre reprovação escolar dos participantes.....	142
Tabela 5 – Textos envolvidos na leitura .....	145
Tabela 6 – Frequência de leitura.....	145
Tabela 7 – Hábitos de leitura na internet .....	146
Tabela 8 – Instrumentos para escrita .....	146
Tabela 9 – Número total de acertos e por questão no teste de compreensão leitora (CL)...	148
Tabela 10 – Resumo descritivo dos escores do teste de compreensão leitora (CL) e de consciência textual na leitura (CTL) por série escolar .....	157
Tabela 11 – Resumo descritivo dos escores do teste de compreensão leitora (CL) e de consciência textual na leitura (CTL) em relação à escolaridade da mãe.....	158
Tabela 12 – Resumo descritivo dos escores do teste de compreensão leitora (CL) e de consciência textual na leitura (CTL) em relação à escolaridade do pai .....	159
Tabela 13 – Resumo descritivo dos escores do teste de compreensão leitora (CL) e de consciência textual na leitura (CTL) em relação aos hábitos de leitura na infância .....	160
Tabela 14 – Resumo descritivo dos escores do teste de compreensão leitora (CL) em relação à frequência de leitura de livros, jornais, revistas e de leitura na internet na adolescência ...	161
Tabela 15 – Resumo descritivo dos escores de consciência textual na leitura (CTL) em relação à frequência de leitura de livros, jornais, revistas e de leitura na internet na adolescência.	161
Tabela 16 – Resumo descritivo dos escores do teste de compreensão leitora (CL) e de consciência textual na leitura (CTL) em relação à reprovação escolar .....	162
Tabela 17 – Compreensão sobre “bom leitor” .....	164
Tabela 18 – Opinião do participante sobre sua leitura.....	165
Tabela 19 – Resumo descritivo dos escores do teste de compreensão leitora (CL) e de consciência textual na leitura (CTL) em relação à auto-imagem do participante como leitor.....	166

Tabela 20 – Correlações entre Compreensão Leitora (CL), Consciência Textual (CTL) e escores das versões dos textos .....	168
Tabela 21 – Resumo descritivo dos escores das versões do texto .....	168
Tabela 22 – Resumo descritivo dos escores das versões por série escolar .....	171
Tabela 23 – Hábitos de escrita dos participantes .....	173
Tabela 24 – Resumo descritivo dos escores de V1, V2 e V3 em relação à reprovação escolar .....	174
Tabela 25 – Aspectos considerados em um “bom escritor” para os participantes .....	177
Tabela 26 – Outros justificativas citadas pelos participantes sobre sua escrita .....	178
Tabela 27 – Resumo descritivo dos escores de V1, V2 e V3 em relação à percepção do estudante como escritor .....	179
Tabela 28 – Resumo descritivo da pontuação da consciência textual (CTE) nas etapas 3 e 4 .....	182
Tabela 29 – Resultado dos testes estatísticos para CTE1, CTE2 e CTE3 com relação à série escolar e à idade .....	184
Tabela 30 – Correlações entre Compreensão Leitora (CL), Consciência Textual na Leitura (CTL) e Consciência Textual na escrita (CTE1, CTE2 e CTE3) .....	185
Tabela 31 – Resumo descritivo da pontuação dos componentes textuais em V1, V2 e V3 .....	188
Tabela 32 – Resumo descritivo da pontuação dos componentes textuais em CTE1, CTE2 e CTE3 .....	188
Tabela 33 – Procedimentos de revisão – respostas dos participantes .....	196

## LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 – Bairro de moradia dos participantes .....	140
Gráfico 2 – Número de participantes por idade.....	141
Gráfico 3 – Escolaridade dos genitores e leitura para os filhos na infância .....	144
Gráfico 4 – Gráfico de dispersão: relação entre compreensão leitora (CL) e consciência textual na leitura (CTL) de participantes que não reprovaram em nenhuma série escolar .	163
Gráfico 5 – Gráfico de dispersão: relação entre compreensão leitora (CL) e consciência textual na leitura (CTL) de participantes que reprovaram em alguma série escolar .....	163
Gráfico 6 –Gráfico de dispersão dos resultados referentes à relação dos escores de CL e CTL com a auto-imagem do participante como leitor .....	167
Gráfico 7 – Gráfico de dispersão: V1 e V2 .....	169
Gráfico 8 – Gráfico de dispersão: V2 e V3 .....	170
Gráfico 9 – Gráfico de dispersão: V1 e V3 .....	171
Gráfico 10 – Gráfico de dispersão: relação entre escores de V1 e V2 de participantes que reprovaram ou não em alguma série escolar .....	174
Gráfico 11 – Gráfico de dispersão: relação entre escores de V2 e V3 de participantes que reprovaram ou não em alguma série escolar .....	175
Gráfico 12 – Gráfico de dispersão: relação entre escores de V1 e V3 de participantes que reprovaram ou não em alguma série escolar .....	176
Gráfico 13 – Gráfico de dispersão: relação entre escores de V1 e V2 em relação à percepção do estudante como escritor .....	180
Gráfico 14 – Gráfico de dispersão: relação entre escores de V2 e V3 em relação à percepção do estudante como escritor .....	180
Gráfico 15 – Gráfico de dispersão: relação entre escores de V1 e V3 em relação à percepção do estudante como escritor .....	181
Gráfico 16 – Gráfico de dispersão: correlação entre CTE1 e CTE2 .....	183
Gráfico 17 – Gráfico de dispersão: correlação entre CTE2 e CTE3 .....	183
Gráfico 18 – Gráfico de dispersão: correlação entre CTE1 e CTE3 .....	184
Gráfico 19 – Gráfico de dispersão: correlação entre V1 e CTE1 .....	186
Gráfico 20 – Gráfico de dispersão: correlação entre V2 e CTE2 .....	186
Gráfico 21 – Gráfico de dispersão: correlação entre V3 e CTE3 .....	187

Gráfico 22 – Gráfico de dispersão: correlação entre S1 e CTS1 .....	192
Gráfico 23 – Gráfico de dispersão: correlação entre CS1 e CTCS1 .....	194
Gráfico 24 – Gráfico de dispersão: correlação entre CS3 e CSCT3 .....	194
Gráfico 25 – Gráfico de dispersão: correlação entre CR3 e CTCR3.....	195
Gráfico 26 – Gráfico de dispersão: correlação entre PR1 e CTE1 .....	200
Gráfico 27 – Gráfico de dispersão: correlação entre PR1 e V1.....	201
Gráfico 28 – Gráfico de dispersão: correlação entre PR2 e CTE2.....	208
Gráfico 29 – Gráfico de dispersão: correlação entre PR2 e V2.....	209
Gráfico 30 – Gráfico de dispersão: correlação entre CTCS2 e PRCS2.....	210
Gráfico 31 – Gráfico de dispersão: correlação entre PR3 e CTE3 .....	213

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO</b> .....	16
<b>1. O PROCESSO DE REVISÃO DE TEXTOS</b> .....	19
1.1. A REVISÃO NOS MODELOS COGNITIVOS DE ESCRITA .....	19
1.1.1. <b>Ambiente da tarefa</b> .....	20
1.1.2. <b>Memória de longo prazo</b> .....	21
1.1.3. <b>Processos de escrita</b> .....	25
1.1.3.1. Planejamento .....	25
1.1.3.2. Tradução .....	26
1.1.3.3. Revisão .....	30
1.1.3.4. Monitor .....	37
1.2. <b>ESTRATÉGIAS COGNITIVAS E METACOGNITIVAS DA ESCRITA</b> .....	38
<b>2. LEITURA E ESCRITA</b> .....	45
2.1. <b>COMPREENSÃO LEITORA</b> .....	46
2.2. <b>A LEITURA NO PROCESSO DE REVISÃO</b> .....	55
<b>3. CONSCIÊNCIA TEXTUAL: UMA ATIVIDADE METALINGUÍSTICA</b> ..	64
3.1. <b>CONSCIÊNCIA</b> .....	64
3.2. <b>CONSCIÊNCIA LINGUÍSTICA</b> .....	76
3.2.1. <b>Consciência fonológica</b> .....	77
3.2.2. <b>Consciência morfológica</b> .....	78
3.2.3. <b>Consciência sintática</b> .....	79
3.2.4. <b>Consciências semântica e lexical</b> .....	80
3.2.5. <b>Consciência pragmática</b> .....	81
3.2.6. <b>Consciência textual</b> .....	81
3.2.6.1. <i>Coesão</i> .....	83
3.2.6.1.1. <i>Coesão gramatical</i> .....	84
3.2.6.1.2. <i>Coesão lexical</i> .....	90
3.2.6.2. <i>Coerência</i> .....	91
3.2.6.3. <i>Superestrutura</i> .....	95
<b>4. MÉTODO</b> .....	101
4.1. <b>POPULAÇÃO E AMOSTRAGEM</b> .....	101
4.2. <b>INSTRUMENTOS</b> .....	102
4.2.1. <b>Questionário sobre o perfil do participante</b> .....	103
4.2.2. <b>Teste de compreensão leitora e de consciência textual na leitura</b> .....	109
4.2.3. <b>Proposta de produção escrita</b> .....	113
4.2.4. <b>Revisão</b> .....	115
4.2.5. <b>Protocolos Verbais</b> .....	116
4.2.6. <b>Teste piloto</b> .....	119
4.3. <b>PROCEDIMENTOS DE COLETA DOS DADOS</b> .....	120

4.3.1.	<b>Etapa 1</b> .....	120
4.3.2.	<b>Etapa 2</b> .....	121
4.3.3.	<b>Etapa 3</b> .....	121
4.3.4.	<b>Etapa 4</b> .....	122
4.4.	<b>PROCEDIMENTOS DE ANÁLISE DOS DADOS</b> .....	123
4.4.1.	<b>Levantamento e organização dos dados</b> .....	123
4.4.2.	<b>Procedimentos de análise para a Etapa 1</b> .....	131
4.4.3.	<b>Procedimentos de análise para a Etapa 2</b> .....	131
4.4.4.	<b>Procedimentos de análise para as Etapas 3 e 4</b> .....	132
4.4.5.	<b>Testes estatísticos</b> .....	137
5.	<b>ANÁLISE DOS DADOS E DOS RESULTADOS</b> .....	139
5.1.	<b>CARACTERIZAÇÃO DA AMOSTRA</b> .....	139
5.2.	<b>ANÁLISE DOS DADOS E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS</b> .....	147
5.3.	<b>VERIFICAÇÃO DAS HIPÓTESES E DOS RESULTADOS</b> .....	215
	<b>CONCLUSÃO</b> .....	222
	<b>REFERÊNCIAS</b> .....	228
	<b>ANEXOS</b> .....	236
	<b>APÊNDICE</b> .....	244

## INTRODUÇÃO

Esta pesquisa tem por tema a relação entre o processo de revisão de textos e a consciência textual, sendo o foco estudantes de Ensino Médio. Segundo Bazerman (2007, p. 13), a escrita é “um meio de comunicar entre pessoas através do tempo e do espaço”, ou seja, é um compartilhamento de “práticas sociais de diversas naturezas que a sociedade vem construindo ao longo de sua história” (GARCEZ, 2001, p.09). Por meio da escrita atuamos no mundo, relacionamo-nos com outras pessoas e constituímos-nos autores/sujeitos de uma voz. Além disso, “a produção de textos é uma forma de reorganização do pensamento e do universo interior” (ibidem, p.09). Sua função, de acordo com Bazerman (2007), está relacionada à orientação da atenção, ao direcionamento dos pensamentos, além da coordenação de ações e a realização de negócios, em situações em que as pessoas interessadas se encontram fisicamente copresentes ou não. Tais realizações sociais, conforme o autor, possuem uma relação de dependência com o texto, com a finalidade de fazer com que determinados significados sejam induzidos nas mentes dos leitores, visto que a escrita possibilita a construção de sentidos e o ajuste com a comunicação dos outros a partir da ativação de mecanismos psicológicos.

Embora a escrita seja social, o presente estudo concentra-se nos processos envolvidos nessa produção, em especial na revisão de textos e, por esse motivo, será tratada a partir de uma perspectiva psicolinguística. No processo de escritura, segundo Matlin (2004), encontram-se tarefas cognitivas como a atenção, a memória, a imaginação, os conhecimentos básicos, a metacognição, a resolução de problemas, a criatividade, o raciocínio, a tomada de decisões e, inclusive, a própria leitura. Numa situação de escrita, o sujeito escritor precisa ter um conhecimento básico sobre o assunto a ser desenvolvido. Esse conhecimento informa e influencia os processos cognitivos, dentre eles a memória, que pode ser, conforme Sternberg (2000), de três tipos: a de longo prazo, a de curto prazo e a de trabalho. A de longo prazo possui uma grande capacidade e contém a lembrança de experiências e informações acumuladas durante a vida; a de curto prazo possui uma capacidade relativamente limitada por períodos um pouco mais curtos; e a memória de trabalho é uma memória breve e imediata do material que está sendo processado em um determinado momento. Essa memória

auxilia no planejamento de estratégias e na coordenação de atividades cognitivas, como a utilização do raciocínio e a tomada de decisões, a fim de solucionar problemas.

Com relação à resolução de problemas, Matlin (2004) aponta alguns aspectos envolvidos, como a compreensão do problema, as abordagens utilizadas e os fatores que influenciam em sua resolução. No entanto, observa-se que ela também está relacionada à atenção, a qual está diretamente ligada à consciência e que, por sua vez, remete à metacognição. Por metacognição, entende-se o conhecimento que a pessoa tem dos próprios conhecimentos cognitivos, isto é, a consciência desses conhecimentos. Sendo assim, ter consciência sobre os conhecimentos linguísticos, em especial, textuais, poderia auxiliar na elaboração do texto e também em sua revisão.

A leitura é citada por Matlin como uma das atividades cognitivas exigidas no processo de escrita e pode estar relacionada à construção do conhecimento básico do sujeito e ao próprio processo de escritura, em que o escritor lê seu próprio texto, ou passagens dele, para compreender o que escreveu, para avaliar suas ideias, para organizá-las, para definir problemas, para revisar. Além disso, possibilita uma reflexão sobre seus processos.

Os modelos cognitivos de escritura, originados no início da década de 1980, trazem a leitura como fundamental para o processo de revisão (por exemplo, Hayes et al em artigo publicado em 1987) e indicam alguns caminhos comumente tomados por quem escreve. Apontam também a revisão como um processo que pode ocorrer tanto ao final da produção escrita como ao longo de seu processo, quebrando a noção do modelo de estágio linear bastante popular até o final da década de 1970, o qual compreendia a produção escrita em três etapas (pré-escrita, escrita e reescrita).

A revisão do texto escrito é considerada, por autores como Hayes (2012), uma atividade especializada, comumente iniciada pela detecção de um problema no texto. Para tanto, envolve o planejamento de uma solução, a sua tradução em linguagem, e a transcrição dessa linguagem em um novo texto para substituir o anterior. Assim, a revisão não é compreendida como um processo de escrita separado quando em comparação a outros processos.

Tendo em vista as informações apresentadas, objetiva-se, nesta pesquisa, compreender como estudantes de Ensino Médio procedem a revisão de seus textos e em que medida a consciência textual influencia na qualidade dessas revisões. Pretende-se, mais especificamente:

(1) Verificar se há correlação entre compreensão leitora, consciência textual, hábitos de leitura e escrita e o resultado dos processos de escritura e de revisão (o texto);

(2) Verificar se a idade e a série escolar podem ser fatores que influenciam na compreensão leitora, na consciência textual e nos resultados da produção escrita;

(3) Verificar se há correlação entre consciência textual e os procedimentos adotados pelos estudantes durante o processo de revisão do texto; e

(4) Analisar o processo de revisão textual e verificar as diferenças entre os resultados obtidos e o que é descrito nos modelos cognitivos de escrita.

A hipótese geral deste trabalho é a de que o processo de revisão apresenta relação com a consciência textual e que, à medida que o nível dessa consciência se desenvolve, a “qualidade” dos textos aumenta. As hipóteses específicas são:

(1) Há a correlação entre compreensão leitora, consciência textual, hábitos de leitura e escrita e os textos produzidos;

(2) A idade e a série escolar estão correlacionadas à compreensão leitora, à consciência textual e aos resultados da produção escrita, indicando que são fatores que podem influenciar nesse processo;

(3) Há correlação entre consciência textual e os procedimentos adotados no processo de revisão textual;

(4) Há diferenças entre os procedimentos adotados pelos estudantes na revisão textual e o que é descrito pelos modelos cognitivos existentes.

Para tanto, o primeiro capítulo é destinado à apresentação de uma breve revisão teórica a respeito do processo investigado, a partir dos modelos cognitivos de escritura. A esse respeito, dá-se atenção especial ao modelo proposto por Hayes et al (1987), por ser um dos pioneiros e apresentar, dentre os estudos especializados nessa área, um maior detalhamento dos processos envolvidos na revisão. No segundo, o foco é a compreensão leitora, vista a partir das contribuições de Giasson (2000), Kintsch e Van Dijk (1975; 1978; 1983) e Hayes et al (1987). No seguinte, apresentam-se os aspectos envolvidos na consciência textual, a partir do estudo de Gombert (1992), aliado aos trabalhos teóricos de Halliday e Hasan (1976) para a coesão textual, de Charolles (1988) para a coerência e de Van Dijk (2004) para a superestrutura. No quarto capítulo, descreve-se o método utilizado nesta pesquisa; por fim, no quinto capítulo, faz-se uma análise dos dados e discussão dos resultados obtidos.

## 1. O PROCESSO DE REVISÃO DE TEXTOS

O processo de revisão de textos é uma avaliação reflexiva sobre o texto em questão. Por se tratar de um processo mental, faz-se necessário abordá-lo, a partir de uma perspectiva cognitiva. Para tanto, neste capítulo, serão apresentados modelos cognitivos de escritura que tratam da revisão.

### 1.1 A REVISÃO NOS MODELOS COGNITIVOS DE ESCRITURA

Os modelos cognitivos referentes ao processo de escritura de textos surgiram no início da década de 1980; antes disso, nas duas décadas anteriores, um dos modelos mais conhecidos era o de estágio linear, criado por Gordon Rohman em 1965, que concebe o processo de produção escrita em três etapas: a pré-escrita, referente ao momento anterior à emergência das palavras no papel; a escrita, ao produto que está sendo elaborado; e a reescrita, que envolveria, por exemplo, a revisão do rascunho. De acordo com Hayes e Flower (1981), uma das principais críticas a esse modelo é a de que este se baseia no desenvolvimento do produto escrito, não nos processos internos que ocorrem durante a escritura. Além disso, os pesquisadores afirmam que os processos envolvidos na produção nem sempre seguem uma ordem linear.

A partir disso, surgem modelos cognitivos que tentam explicar como ocorrem esses processos. Dentre eles, os modelos de Hayes e Flower (1980;1981; 1986) e Hayes et al (1987) são o foco deste estudo. Além disso, são apresentados de forma breve os modelos de Bereiter e Scardamalia (1987), de Hayes (1996), de Chenoweth e Hayes (2001) e de Hayes e Chenoweth (2003).

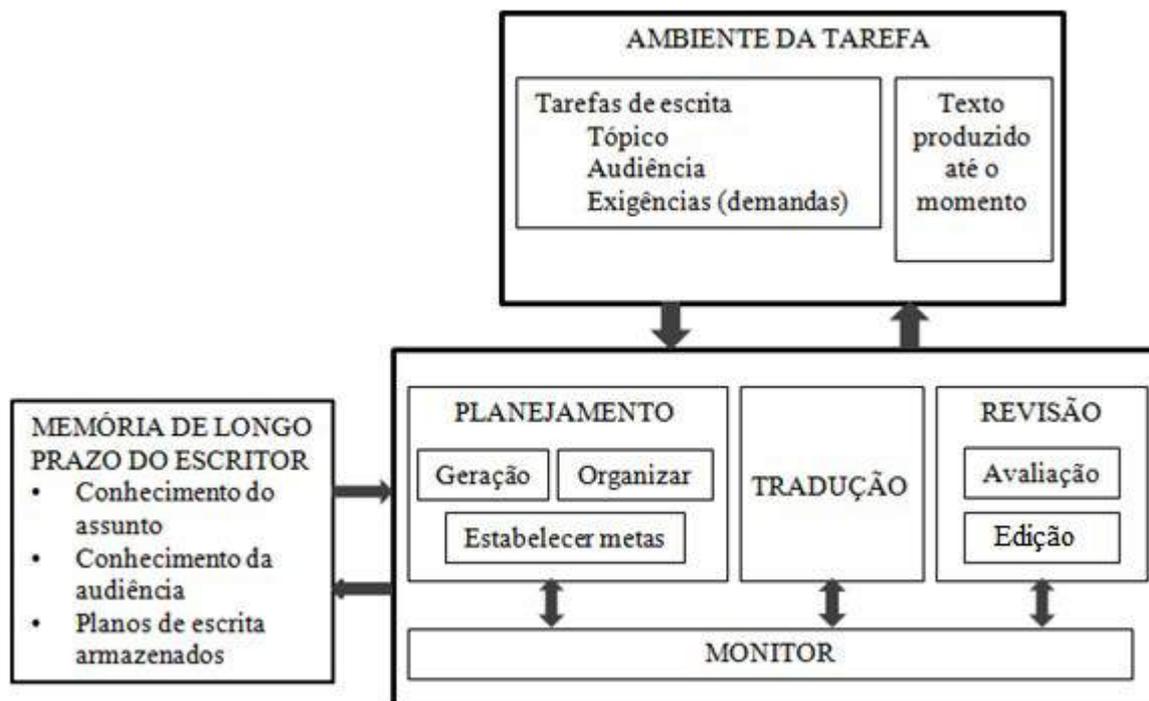
Tendo em vista a necessidade de compreender os processos cognitivos envolvidos na escritura, Hayes e Flower, a partir do uso de protocolos verbais<sup>1</sup>, criaram um modelo que tenta

---

<sup>1</sup>São instrumentos que exigem a explicitação do pensamento. Assim, um participante, ao realizar uma tarefa, deve verbalizar tudo o que está pensando durante essa ação. Os protocolos verbais podem ser orais ou escritos,

representar o que acontece durante esse processo. Em 1980, os autores publicaram *A Cognitive Process in Writing* (Processos Cognitivos na Escrita), a qual prevê três unidades: o ambiente da tarefa, o processo da escrita e a memória de longo prazo do escritor, conforme figura 1.

Figura 1 – Modelo cognitivo de escrita de Hayes e Flower (1980)



Fonte: Hayes e Flower (1980).

Esse modelo compreende a escritura como um conjunto de processos mentais que os escritores coadunam e estabelecem quando escrevem. Assim, uma das características da proposta desses autores é a presença da recursividade (representada, no diagrama, por meio de setas), uma vez que os escritores podem regredir ou prosseguir entre subprocessos, além de encaixá-los em outros processos (FITZGERALD, 1987).

### 1.1.1 Ambiente da tarefa

O ambiente da tarefa configura-se em uma unidade externa ao escritor. Nele, estão presentes elementos como o problema retórico e o texto produzido. O problema retórico, também denominado pelos autores como tarefa (*assignment*), consiste na situação retórica, com o tema a ser tratado no texto, as exigências para a produção e a audiência – ou público – dependendo do objetivo da pesquisa.

alvo. Hayes e Flower (1981) também apontam que o problema retórico inclui as metas que o próprio escritor estabelece quando escreve e que definir esse problema é uma parte importante no processo de escrita. Segundo os autores, as pessoas só conseguem resolver problemas quando os definem para si; portanto, se a representação do problema retórico for imprecisa ou simplesmente pouco desenvolvida, provavelmente a pessoa não conseguirá resolvê-lo ou identificar os aspectos que estão faltando para consegui-lo. Hayes (1996) denomina esses dois componentes do ambiente da tarefa de ambiente social e ambiente físico. Além do já citado, o autor inclui, no primeiro ambiente, textos que o escritor possa ter lido enquanto escrevia (denominados, por ele, “colaboradores”); e, no segundo, o meio de escrita, como, por exemplo, o processador de textos.

Sobre o texto escrito (em desenvolvimento), Hayes e Flower (1986) afirmam que, à medida que ele progride, possibilita a entrada de um novo elemento no ambiente da tarefa, o que, conseqüentemente, impõe mais restrições ao conteúdo do texto, ou seja, cada palavra inserida no texto limita e direciona as escolhas do que será escrito posteriormente. Além disso, o texto em desenvolvimento exige tempo e atenção do escritor durante o processo de escrita (Hayes e Flower; 1981). Gera-se, a partir disso, competição com outras duas forças que poderiam ou deveriam direcionar a escritura: o conhecimento do escritor e seus planos de escrita. Essas duas forças fazem parte de outra unidade, denominada memória de longo prazo do escritor, a qual será apresentada na seção subsequente.

### **1.1.2 Memória de longo prazo**

A memória de longo prazo caracteriza-se por ser um “local” em que o conhecimento sobre o problema retórico, de planos de escrita e de representações de problemas estão depositados. Como mencionado na seção 1.1.1, o problema retórico engloba o assunto e o público-alvo; sendo assim, o conhecimento do escritor envolve o conhecimento sobre o tema da tarefa e sobre o leitor a quem se destina o texto. Tal conhecimento pode ser armazenado em diferentes formas: linguagem; significados, expressos por diferentes formas linguísticas; e imagens de habilidades, que são mais difíceis de serem traduzidas em linguagem.

Os planos de escrita, de acordo com Hayes e Flower (1986), são construídos pelos escritores e, devido às diferentes representações do conhecimento, mostram-se complexos e variados. Incluiriam informações de três tipos: (a) indicadores de informação (como, pistas), armazenados de formas diferentes, como em esquemas, episódios, imagens, entre outros; (b)

imagens de palavras; e (c) metas com planos para cativar, estabelecer um vínculo com o público-alvo.

Além disso, os autores afirmam que o plano de escrita possui, pelo menos, três fontes: o conhecimento que o escritor tem sobre (1) o assunto, (2) formatos eficazes de escrita; e (3) estratégias que dão suporte ao planejamento e à solução de problemas quando os formatos de escrita conhecidos são inadequados à tarefa. O conhecimento sobre o tema é fundamental, pois fornece conceitos organizadores que auxiliam na seleção de informações relevantes para a escritura do texto. No entanto, sozinho, não é suficiente. Escritores experientes recorrem a convenções textuais, a padrões textuais e outros esquemas discursivos, além de formatos de escrita, para dar forma ao planejamento. À medida que a tarefa se torna mais difícil, o uso de formatos conhecidos diminui e dá espaço à contribuição das estratégias de resolução de problemas. A performance depende do repertório de estratégias contido na memória de longo prazo do escritor.

Para que as estratégias sejam bem sucedidas, Salvador Mata (2003) sugere três tipos de conhecimento a elas relacionados: o de processo, o da estrutura textual e o de capacidade e auto-regulação. O primeiro deles é composto pelos conhecimentos declarativo, de procedimento e condicional. O conhecimento declarativo inclui a informação sobre a estrutura da tarefa e seus objetivos. Refere-se ao entendimento de elementos e passos que o escritor deve levar em consideração quando escreve, como o público-alvo, o objetivo, a revisão e a edição. O conhecimento de procedimento consiste na informação sobre como as ações e estratégias diversas são implementadas e no “repertório” de comportamentos disponíveis, a fim de que seja selecionado o que ajudará o escritor a alcançar a meta estabelecida. O conhecimento condicional, por sua vez, direciona as condições sob as quais se elege o uso de uma determinada estratégia, ou seja, envolve saber o quando e o porquê dessa estratégia durante o processo de escritura.

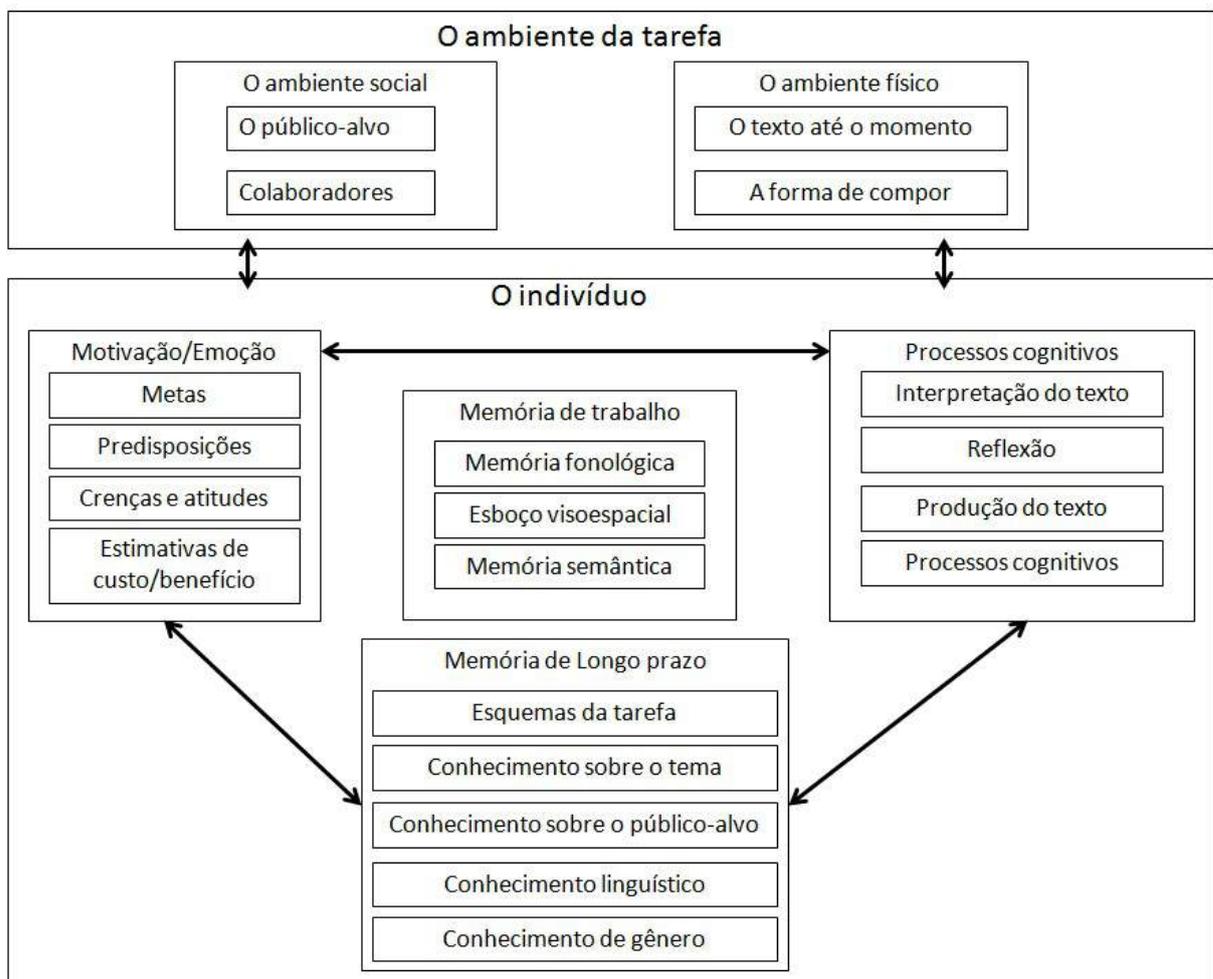
O segundo tipo mencionado pelo autor, o conhecimento da estrutura textual, está relacionado à necessidade do conhecimento da estrutura de textos para escrever e, em um nível mais abstrato, à necessidade de compreender o texto como representação de significado. Esse conhecimento, que é adquirido progressivamente, permite ao escritor saber como relacionar melhor as ideias e influi nos processos de planejamento e de revisão.

O conhecimento de capacidades e auto-regulação, por sua vez, está relacionado à adequada avaliação que escritores experientes fazem de sua atuação e de suas capacidades sobre o processo de produção escrita. Além disso, refere-se à sua capacidade de regular os processos executivos e o uso de estratégias, uma vez que possuem um conhecimento

consciente acerca dos processos.

Hayes (1996) defende que a escrita depende de uma combinação apropriada de condições cognitivas, afetivas, sociais e físicas, para que ocorra. Segundo ele, a escrita é um ato de comunicação que exige tanto um contexto social quanto um meio; é uma tarefa gerativa e intelectual, visto que exige motivação e processos cognitivos, dentre eles, a memória. Para tanto, estabeleceu dois componentes principais em seu modelo (Figura 2), “o ambiente da tarefa”, que já foi apresentado na seção 1.1.1, e “o indivíduo”. Nesse último, encontram-se, além de elementos como a motivação e a emoção e os processos cognitivos, a memória de trabalho e a memória de longo prazo, as quais serão apresentadas a seguir.

Figura 2 – Modelo de Hayes (1996)



Fonte: Hayes (1996).

A memória de trabalho, que possui um papel central nesse modelo, é um recurso limitado e serve tanto para armazenar informação (temporariamente) quanto para executar processos cognitivos. Além disso, é disponível a todos os processos; nela, executam todas as

atividades não automatizadas. A memória de trabalho, nesse modelo, tem por base o proposto por Baddeley em 1986, que consiste em uma alça fonológica e o esboço viso-espacial, além do executivo central. A alça fonológica é um subsistema de armazenamento temporário que retém a informação codificada fonologicamente, enquanto o esboço, a informação codificada visual e espacialmente. O executivo central atua como coordenador de operações mentais e serviria a tarefas cognitivas tais como aritmética, raciocínio lógico e a verificação semântica. A função dessa memória seria evocar informações da memória de longo prazo e gerenciar tarefas que não seriam totalmente automatizadas ou que requeressem a resolução de problemas ou a tomada de decisões. No modelo de 1996, Hayes representa a tomada de decisão como parte do processo de reflexão, juntamente com o planejamento. No entanto, inclui na memória de trabalho o armazenamento semântico, porque o considera útil para descrever o processo de geração do texto.

A memória de longo prazo, no modelo de 1996, consiste no esquema da tarefa e no conhecimento. Os esquemas da tarefa são conjuntos de informações armazenados na memória de longo prazo e especificam como executar determinada tarefa. Como exemplo, citam-se os objetivos, os processos a serem utilizados em sua realização, sua sequenciação e os critérios de avaliação do resultado final. Os conhecimentos, por sua vez, podem ser sobre: o tema, o público-alvo, a língua e sobre o que Hayes chama de conhecimento de gênero (referindo-se aos gêneros textuais<sup>2</sup>), dentre os quais apresentou apenas um, o público-alvo. Sobre esse conhecimento, o autor afirma que quem escreve não conhece pessoalmente o leitor de seu texto. Por esse motivo, os escritores são motivados, com frequência, a atuarem como o público-alvo, a tentarem ler e compreender a mensagem como o leitor faria. Por fim, o autor aponta para o impacto da prática extensiva da escrita, visto que ela fornece outros tipos de conhecimentos que são importantes para o próprio processo de escritura, como estratégias mais efetivas, padrões mais refinados para a avaliação do texto, mais habilidades para construir determinado texto. Assume que a experiência de escrita é essencial para o desenvolvimento de níveis altos de habilidade de escrita.

---

<sup>2</sup> Hayes et al (1987) não definem gêneros textuais em seu trabalho. De acordo com Marcuschi (2008), os gêneros “são modelos correspondentes a formas sociais reconhecíveis nas situações de comunicação que ocorrem. Sua estabilidade é relativa ao momento histórico-social em que surge e circula” (p.84). MARCUSCHI, Luiz Antônio. *Produção textual, análise de gêneros e compreensão*. São Paulo: Parábola Editorial, 2008. 296p.

### 1.1.3 Processos de escrita

O modelo de Hayes e Flower (1981) finaliza com a unidade denominada processos de escrita, em que estão presentes o planejamento, a tradução, a revisão e o monitor.

#### 1.1.3.1 Planejamento

O planejamento está relacionado ao processo de extração de informação tanto do contexto quanto da memória de longo prazo, a fim de que sejam elaborados os objetivos a serem estabelecidos. De acordo com Hayes e Flower (1981), o planejamento não consiste apenas em um plano detalhado, mas em uma representação interna do conhecimento que o escritor tem e que será usado na produção escrita. Nele, estão presentes subprocessos, tais como a geração, a organização de ideias e o estabelecimento de metas.

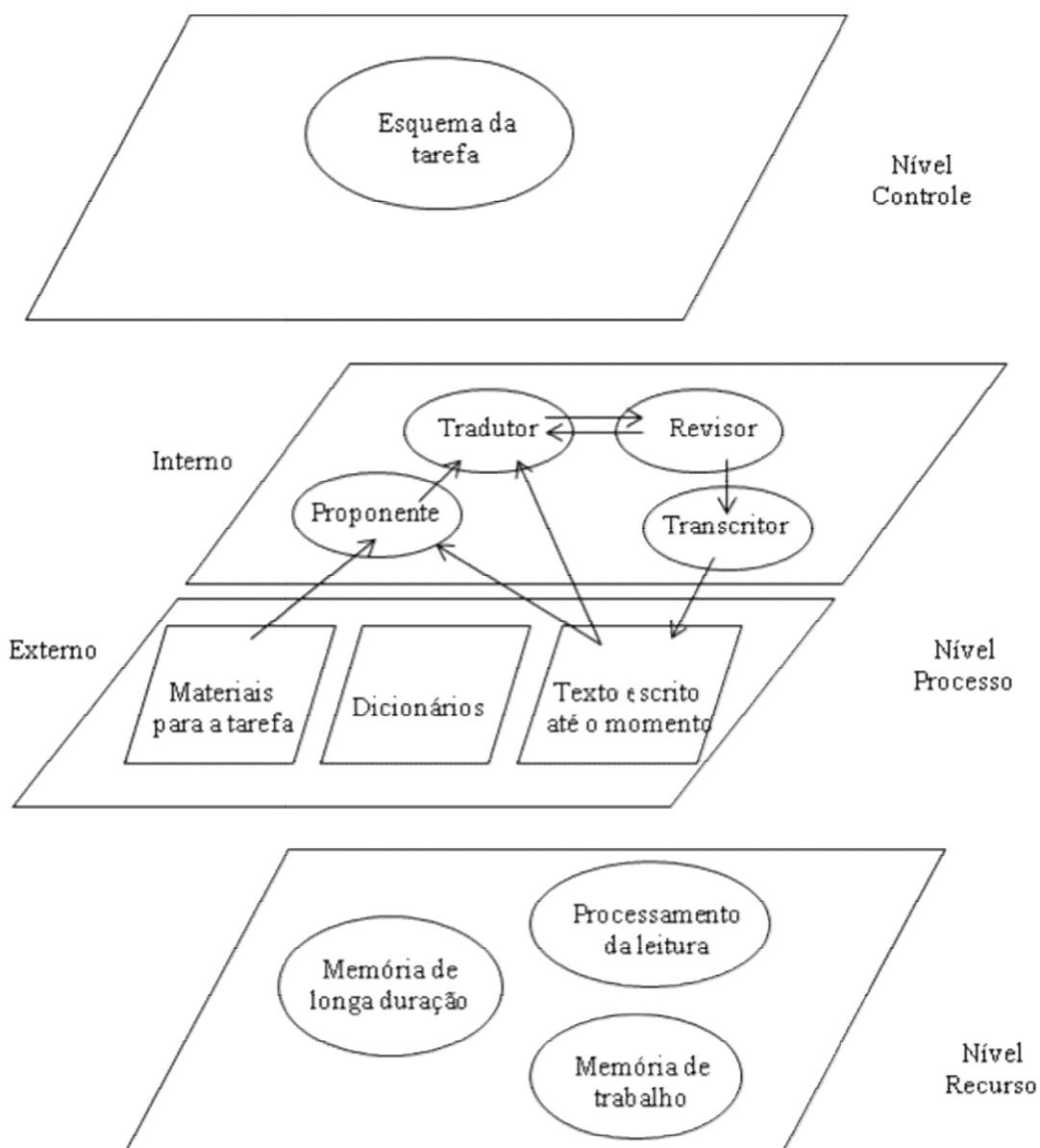
A geração de ideias refere-se à evocação de informações relevantes na memória de longo prazo acerca do tema e do público-alvo apresentado no ambiente da tarefa. Quando a estrutura das ideias advindas dessa memória não está adequadamente adaptada ao problema retórico, inicia-se o subprocesso de organização, que é capaz de agrupar ideias e formar novos conceitos. Além disso, permite ao escritor identificar categorias, a buscar ideias subordinadas que ajudem a desenvolver o tema e a buscar ideias superordenadas que incluam ou classifiquem o assunto da tarefa. A organização de ideias, no entanto, é afetada pelas decisões retóricas e por planos para alcançar o público-alvo, uma vez que, geralmente, é guiada por objetivos maiores instaurados pelo subprocesso de estabelecimento de metas. Nesse subprocesso, os objetivos da escrita são criados pelo escritor e a maioria deles envolve os mesmos processos que geram e organizam novas ideias. Para os autores, o estabelecimento de metas é o aspecto mais importante do processo de planejamento, e a qualidade desse planejamento, segundo Hayes e Flower (1987), pode estar associada, dependendo das habilidades do escritor, às seguintes características: (1) à construção, durante o planejamento, de uma representação inicial da tarefa e de um conjunto de metas que guiam e canalizam os esforços para a escrita; (2) ao conjunto de metas que parece funcionar como estrutura hierárquica; (3) à relação entre metas, que é uma estrutura dinâmica e à modificação dos objetivos da escrita, por vezes essencial para uma boa composição; e (4) à diferença na integração dos planos, pois escritores experientes criam muito mais conexões entre suas metas.

### 1.1.3.2 Tradução

O segundo processo a ser apresentado é a tradução. Hayes e Flower (1981) entendem-na como a transposição das ideias para a linguagem visível, a tradução de um significado em uma escrita (produto) linear; ou seja, o escritor produz frases formais que constituem o esboço do texto. A função desse processo seria, portanto, buscar informação na memória (armazenada como proposições, não necessariamente como linguagem) sob orientação do plano de escrita e transformá-la em frases aceitáveis.

Hayes (1996) passa a chamar esse processo de produção de texto. No entanto, essa denominação, segundo Galbraith (2009), pode refletir uma visão menos passiva com relação ao seu papel na geração de conteúdo. De acordo com o autor, nos primeiros modelos, considerava-se que o pensamento envolvido na construção do texto seria direcionado por meio de metas e sua tradução em texto poderia ocasionar problemas de fluência, que, por sua vez, interfeririam no engajamento de um pensamento de alto nível por parte dos escritores. No entanto, em 2001, os pesquisadores Chenoweth e Hayes, buscaram detalhar o processo de tradução e reorganizaram o modelo a partir dos níveis controle, processo e recurso, conforme figura 3.

Figura 3 – Modelo de Chenoweth e Hayes (2001)



Fonte: Chenoweth e Hayes (2001).

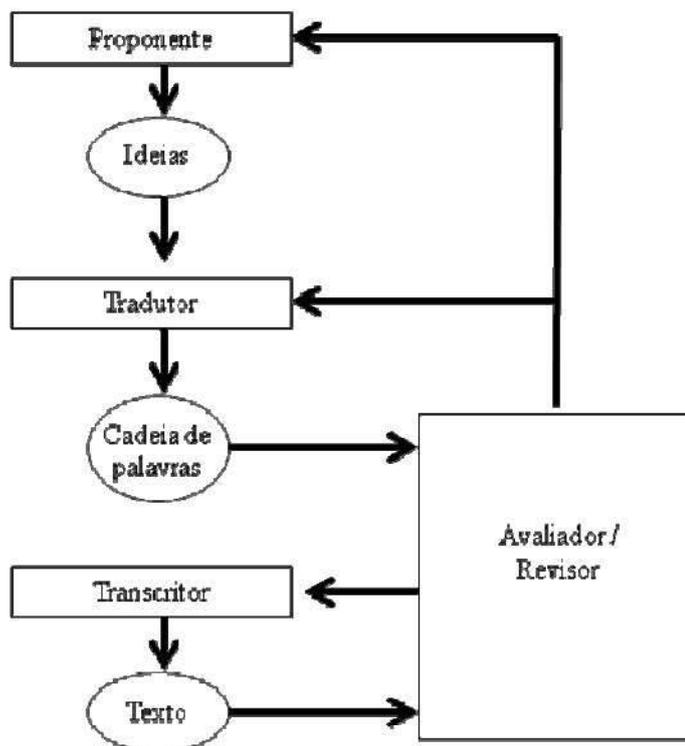
Com relação a esses níveis, o controle, referente ao esquema da tarefa, envolve metas e instruções que orientam os processos. O nível processo é dividido em dois componentes principais: o externo e o interno. O primeiro – equivalente ao ambiente da tarefa de Hayes (1996) – consiste no texto escrito, no público-alvo e em qualquer material usado na escrita ou esboço do texto, como textos de referência (dicionário, por exemplo). O segundo componente, o interno, seria o equivalente ao processo de tradução proposto por Hayes e Flower (1981). Nessa versão do modelo, o componente interno do nível processo está relacionado a quatro ações: 1) propor; 2) traduzir; 3) revisar; e 4) transcrever. O proponente refere-se à fonte pré-linguística que produz ideias a serem expressas, posteriormente, em palavras. O tradutor é

responsável pela conversão do conjunto de ideias pré-linguísticas provenientes do proponente em cadeias, sequências de palavras apropriadas à gramaticalidade da língua alvo. O revisor, por sua vez, realiza a avaliação do produto armazenado na memória de trabalho e, caso esteja “aceitável”, o transcritor entra em ação para a transformação dessa informação, temporariamente armazenada, em linguagem escrita. As flechas presentes no esquema indicam que as interações estabelecidas pelos componentes do nível interno não são unidirecionais; elas estão sob controle voluntário e não são as mesmas para todos os escritores.

Para criar um texto, qualquer uma dessas ações internas podem ativar a memória de trabalho, a memória de longo prazo ou a leitura crítica, que são os três componentes armazenados no nível do recurso. A memória de longo prazo, por exemplo, pode ser invocada pelo proponente, a fim de oferecer informações para a criação de uma narrativa; ou pode ser invocada pelo tradutor, visando ao acesso de informações lexicográficas e gramaticais. O tradutor pode invocar também o processo de leitura, para completar as frases com informações flexionais e de tempo adequadas; e a memória de trabalho, com o intuito de armazenar temporariamente seu produto, a fim de ser avaliado pelo revisor.

Hayes e Chenoweth (2003) propuseram uma esquematização de como ocorreriam as interações entre os componentes presentes no processo interno, conforme figura 4.

Figura 4 – Modelo proposto por Hayes e Chenoweth (2003)



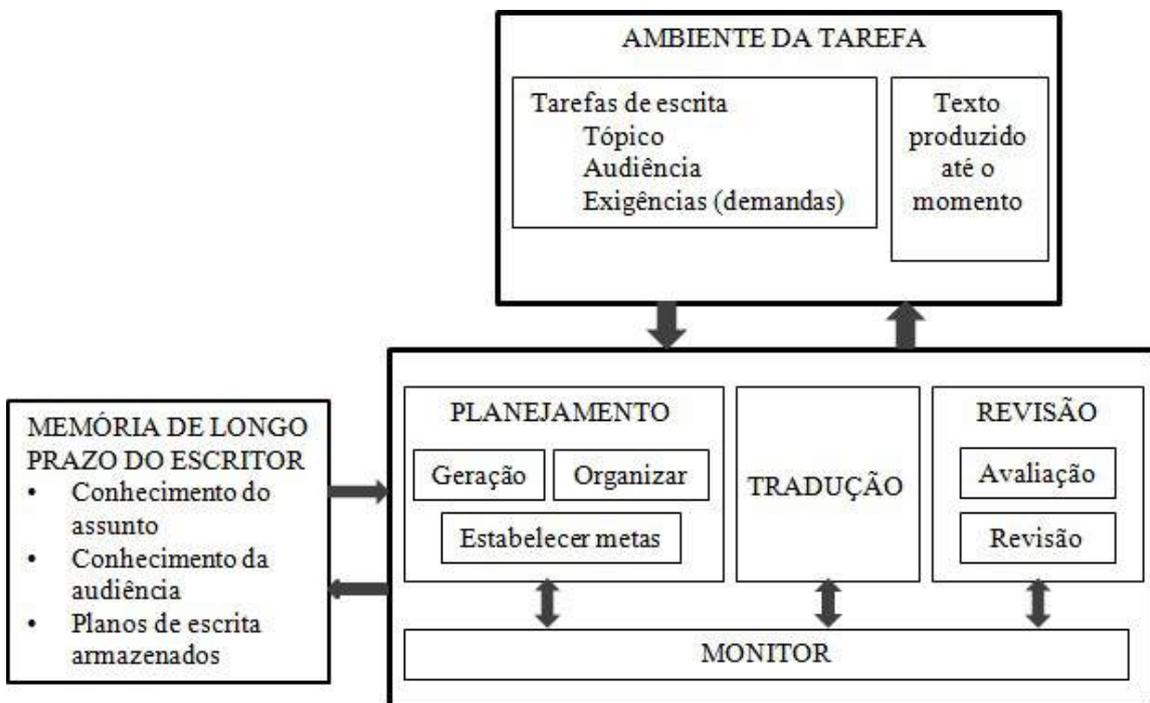
Fonte: Hayes e Chenoweth (2003).

Nesse modelo, o proponente seleciona, por meio de uma reflexão acerca do plano de escrita e de informações relevantes para esse plano (sejam linguísticas ou não-linguísticas), um conjunto de ideias que serão expressas. Quando o tradutor recebe as ideias, as traduz em sequências de palavras, a partir dos recursos de seleção de itens lexicais, de ordenação de palavras e de fornecimento de flexões consistentes com a informação das ideias (essas sequências, em geral, têm a extensão de uma frase). Para tanto, recorre à memória de longa duração para invocar seu conhecimento linguístico e à memória de trabalho para armazenar o produto para uma nova operação. As ideias traduzidas passam para o revisor, que avaliará sua aceitabilidade. Se for aceito, o transcritor ficará responsável pela escrita do texto e o processo de produção inicia novamente com a seleção de um conjunto de ideias. As ideias transcritas facilitam o processo de revisão, pois este é influenciado pela visibilidade do texto, e dão suporte para a geração ou a tradução de um novo segmento.

### 1.1.3.3 Revisão

O terceiro processo é a revisão, que, em termos gerais, pode ser definido como a tentativa de melhorar o texto (HAYES: FLOWER, 1986). Na publicação de 1980, Hayes e Flower apresentam a revisão (*reviewing*) compreendendo dois componentes: a leitura e a edição (de acordo com a figura 1); na de 1981, no entanto, apresentam, como componentes, a avaliação e a revisão (*revision*) (conforme figura 5). Embora com nomenclaturas distintas, os subprocessos apresentados nas publicações acima citadas assemelham-se.

Figura 5 – Modelo de Hayes e Flower (1981)



Fonte: Hayes e Flower (1981).

Na primeira versão do modelo, a edição é responsável por examinar qualquer informação que o escritor coloque em palavras, tanto por meio da leitura, quanto pela escrita ou pela fala. O objetivo desse subprocesso é detectar e corrigir violações a convenções escritas, imprecisões de significado e avaliações de informações com relação às metas de escrita. Os autores compreendem esse componente como um sistema de produção, cujas condições são: (1) a especificação do tipo de linguagem e (2) a detecção de problemas, como erros gramaticais, palavras incorretas, falta de contexto. Quando essas condições são encontradas, aciona-se automaticamente um procedimento para corrigir a falha, interrompendo qualquer outro processo em andamento.

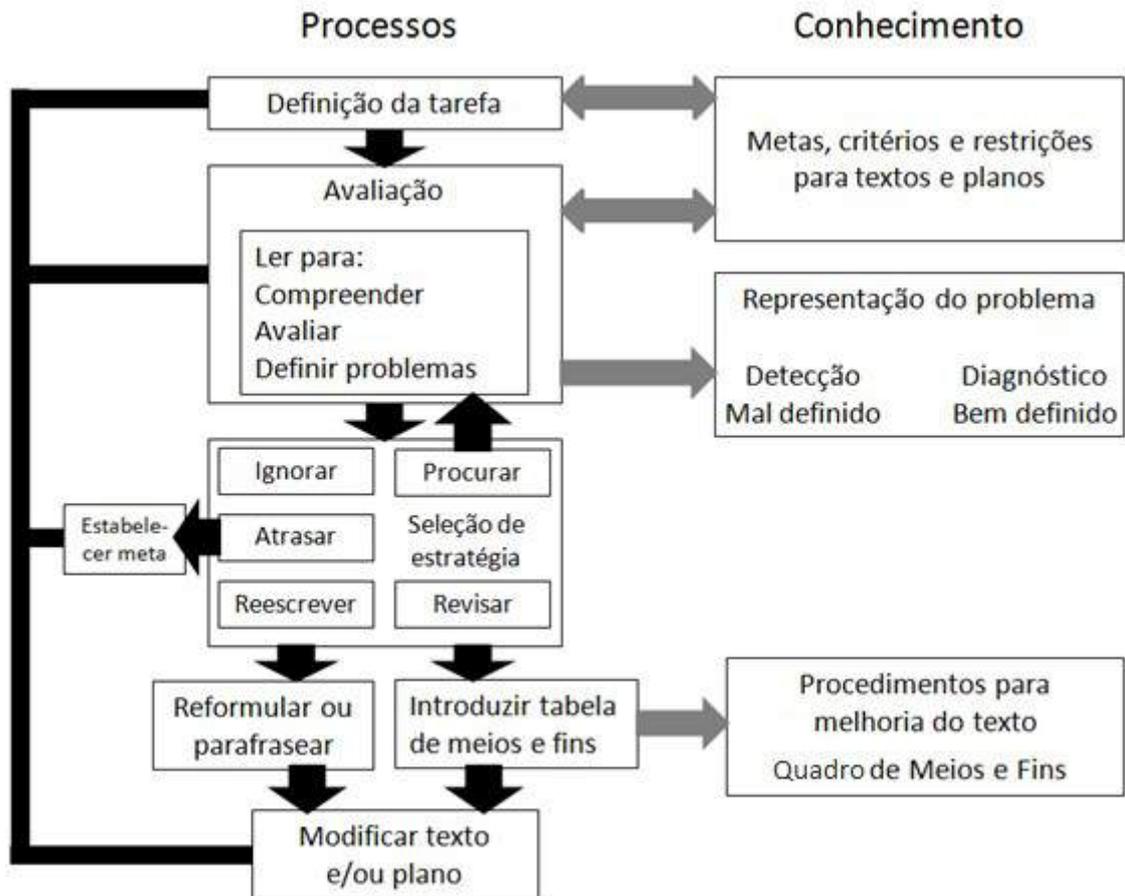
Hayes e Flower (1980) também fazem uma distinção entre revisão (*reviewing*) e edição. Editar, para eles, é um processo acionado de forma automática, que pode ocorrer em breves episódios e interromper outros processos em andamento. Revisar (*review*), por outro lado, é uma atividade em que o escritor decide dedicar um período de tempo ao exame sistemático e melhorar o texto. Os autores afirmam que esse processo ocorre tipicamente ao término do processo de tradução e com menos frequência como a partir de uma interrupção.

Na versão de 1981, Hayes e Flower compreendem que rever o texto pode ser um processo consciente, em que o escritor decide ler o que escreveu como ponto de partida para a posterior escrita, ou com o objetivo de fazer uma avaliação apoiada fundamentalmente na leitura, podendo, portanto, ser considerada uma extensão dos processos de compreensão de textos. A avaliação e a revisão (*revision*), juntamente com a geração de ideias, compartilham a capacidade de interromperem qualquer processo e ocorrerem a qualquer momento no ato de escrita, visto que, geralmente, levam a novos ciclos de planejamento e tradução.

Os próprios criadores do modelo, em 1986, e com colegas, em 1987, propuseram uma reformulação; no entanto, a parte que mais sofreu alterações foi com relação ao processo de revisão. Hayes e Flower (1986) basearam-se nos estudos de Scardamalia e Bereiter (1983), os quais teorizaram que, quando escritores revisam o texto, eles primeiro “comparam-no” com a representação do texto pretendido, ou seja, com o texto mental. Desse modo, caso eles encontrem um problema, eles “diagnosticam” o que precisa ser modificado e, depois de considerarem as opções, “operam” o texto para completar a revisão. Esse conjunto de processos é denominado por Scardamalia e Bereiter de *CDO – Comparação, Diagnóstico e Operação*.

Com base nisso, Hayes et al (1987) propõem sua contribuição para a complementação do modelo de Hayes e Flower (1980; 1981), prevendo dois subprocessos na revisão (conforme figura 3): processos e conhecimento. No primeiro grupo, há, além da definição da tarefa, a avaliação, a qual é realizada por meio da leitura e serve para selecionar uma estratégia a ser utilizada na revisão. No segundo grupo, estão compreendidas as categorias de conhecimento que influenciam esses processos ou que resultam de sua ação, as quais incluem as metas, os critérios para o planejamento e para o texto, a representação do problema e os procedimentos para a melhoria do texto.

Figura 6 – Reformulação do modelo referente ao processo de revisão – Hayes et al (1987)



Fonte: Hayes et al (1987).

De acordo com os autores, a avaliação pode ser vista como uma extensão do processo de leitura para compreensão. O revisor pode ler o texto para compreendê-lo, para avaliá-lo, e/ou para definir problemas. Para tanto, utiliza-se de seu conhecimento acerca de metas, de critérios e de restrições para textos e planos, e, dessa forma, tenta construir uma representação interna do significado do texto. Essa representação interna ocorreria a partir da interação de subprocessos de diferentes níveis, que, embora sejam discutidos pelos autores em seu trabalho, não foram explicitados por eles em seu esquema de reformulação do modelo (figura 6).

Esses níveis de processamento referentes à leitura, segundo Hayes et al (1987), incluem: (1) a decodificação de palavras; (2) a aplicação de conhecimento gramatical por meio da identificação da estrutura das frases; (3) a aplicação do conhecimento semântico; (4) a realização de inferências; (5) o uso de esquemas e de conhecimento de mundo; (6) o uso de convenções de gênero; (7) a identificação da essência, da ideia central; e (8) a realização de

inferências acerca da intenção e do ponto de vista do escritor. Mesmo dispondo os níveis em sequência, os autores afirmam que eles podem ocorrer em qualquer ordem e que podem cooperar uns com os outros para construir uma representação do significado do texto que seja satisfatória. Acrescentam também que todos os níveis podem utilizar qualquer informação sobre o texto que esteja disponível, visto que os leitores integram suas interpretações do que está sendo lido ao que já foi. Dessa forma, todas as decisões que dizem respeito ao significado de palavras, da estrutura gramatical, dos planos e metas do escritor na leitura são feitas para produzir uma representação integrada do texto e das intenções do autor (HAYES et al, 1987).

Quando o objetivo é a revisão, Hayes et al (1987) afirmam que a leitura ainda é realizada para a compreensão do texto; no entanto, são estabelecidas muitas outras metas. Uma delas é a leitura para detectar e caracterizar falhas no texto, que faz com que o escritor fique mais sensível a uma ampla variedade de problemas. Outra meta pode ser a de corrigir os problemas que são encontrados, levando os escritores a um comportamento mais ativo em relação ao texto, caracterizado pela busca de melhorias em todos os níveis, nos âmbitos local e global. Por fim, um outro exemplo de objetivo poderia ser o ajuste do texto às necessidades do público-alvo.

Esses exemplos de metas adicionais mostram que a leitura que tem por fim a revisão acarreta comportamentos diferentes daqueles encontrados na leitura apenas para a compreensão. Na leitura para a revisão, há uma maior preocupação com a detecção e diagnóstico de problemas, uma procura mais ativa por características textuais e mais propensão a descobertas sobre o texto.

As funções que cabem à leitura são: compreender, avaliar e definir o problema. Essas funções distinguem-se por (1) proporcionarem diferentes resultados, desde detecções automáticas para julgamentos avaliativos a diagnósticos elaborados de problemas; (2) terem diferente duração de tempo; e (3) estarem associadas a diferenças entre escritores novatos e experientes. Os autores afirmam que o processo de avaliação reflete uma escala de metas e restrições, sendo a leitura para a compreensão menos restrita e a leitura para a definição de problemas mais restrita. (Mais detalhes sobre a leitura no processo de revisão são encontrados no capítulo 2.2)

Hayes et al (1987) observam que, embora a revisão possa envolver os níveis anteriormente citados, escritores novatos parecem não envolvê-los todos; fazem comumente menos uso dos três níveis mais complexos, que são: inferência da ideia central, inferência das intenções do escritor, consideração das necessidades do leitor. Escritores inexperientes, segundo os autores, comumente leem o que consideram problemático mais de uma vez (e, em

algumas situações, observaram até mais de oito vezes). Como resposta a essa situação, verificaram que houve participantes que detectaram o problema e outros que falharam ao detectá-lo. Desses últimos, alguns fizeram comentários indicando aprovação do texto contendo a falha.

De acordo com o modelo de Hayes e colegas (figura 6), a representação do problema, provinda da avaliação a partir da leitura, varia em um *continuum* que vai de mal definido a bem definido. As diferenças em algumas das representações levaram os autores a identificar uma classe especial de representação, a qual denominaram diagnóstico. O diagnóstico configura-se em uma representação muito mais específica, uma vez que o problema é definido de forma mais elaborada e precisa. Classificam-no em três categorias: (1) o baseado em intenções; (2) o baseado em pressupostos ou orientações relativamente genéricas; e (3) o baseado em regras. O primeiro refere-se à análise do texto levando em consideração o conhecimento retórico que está à sua disposição. O revisor tenta comparar sua representação do objetivo do texto e/ou as intenções do autor com o que realmente está escrito e, a partir disso, decide como realizará as alterações no texto (ou no plano do texto) para que possa atender a essas intenções. O segundo tipo de diagnóstico diz respeito a orientações provindas da experiência pessoal; o revisor possui uma representação do problema com base no seu conhecimento acerca de violações de regras gramaticais, ortográficas e de pontuação padrão. No terceiro, por sua vez, o revisor possui algumas orientações estabelecidas, mas não regras nítidas para basear seu diagnóstico; elas são orientações retóricas gerais que o escritor sempre emprega ou orientações específicas que o escritor desenvolve acerca dos gêneros textuais.

De acordo com Hayes e Flower (1987), após a leitura e a avaliação, as possíveis estratégias a serem adotadas são: ignorar, atrasar, procurar, reescrever e revisar. Ignorar é uma estratégia geralmente utilizada quando o problema não prejudica a compreensão do leitor ou quando o escritor não consegue encontrar uma solução satisfatória para ele. Atrasar uma ação ocorre frequentemente quando o escritor decide dividir a revisão em duas partes: uma que envolve falhas de alto nível e outra com problemas superficiais. Essa ação permite que o escritor foque sua atenção seletivamente em uma parte da tarefa enquanto estabelece como lidar com a outra parte posteriormente. Na estratégia de procurar mais informações, por sua vez, objetiva-se definir ou tornar clara a representação do problema.

As três possibilidades apresentadas são classificadas pelos autores como estratégias que modificam ou controlam o processo de revisão. A seleção de cada uma delas depende da representação inicial do problema, a qual reflete a compreensão que o escritor tem sobre o que está errado no texto e como ele deve proceder com relação a esses erros. Os autores também

acrescentam estratégias que classificam como modificadoras do texto, a saber as ações de reescrever e revisar.

Reescrever, para Hayes et al (1987), é abandonar a estrutura superficial do texto, é tentar extrair sua essência e reescrevê-la com outras palavras. Pode ser realizada em um nível local, quando um revisor parafraseia pequenas partes do texto, como frases, ou em um nível global, quando o revisor reformula uma grande parte do texto. Essa estratégia pode ser escolhida quando não há outra adequada para a resolução do problema, ou quando, ao avaliar, o revisor percebe que há muitas falhas e julga não ser vantajoso realizar a revisão.

Revisar, por sua vez, é uma estratégia que visa à solução de problemas, com a maior preservação possível do texto do original. Os autores afirmam que uma revisão bem sucedida requer que o escritor diagnostique os problemas do texto e os corrija sem reelaborar completamente o que já foi produzido. Desse modo, a revisão, comparada à reescrita, parece, segundo os autores, um procedimento de reparo focado, baseado em informação diagnóstica sobre o problema.

De acordo com Heurley (2010), um dos problemas em relação ao conceito de “revisão” é que este “difere de um pesquisador a outro, de um modelo a outro, entre duas publicações de um mesmo pesquisador, até mesmo no interior de um mesmo artigo” (p.123), e essa tradução pode referir-se aos termos, em inglês, *revision*, *revising* e *reviewing*. *Revision* é usado geralmente para designar o processo de reexame de um texto de forma sistemática, a fim de melhorá-lo; *revising* refere-se ao retorno ao texto, em que estão presentes modificações ou correções; e *reviewing*, ao retorno ao texto ou a uma passagem (ou ao seu reexame), que pode ou não gerar modificações. No modelo de Hayes e Flower (1981), utilizou-se o termo *reviewing* para denominar o processo como um todo, no sentido de rever o texto, o qual compreende os processos de avaliação e de *revising* – de modificações reais. Em 1987, Hayes et al (1987) introduzem a estratégia *revise* (revisar), a qual foi apresentada no parágrafo precedente. Sendo assim, existem três termos nos modelos, cuja tradução é “revisão”. Neste trabalho, assumiremos “revisão” como o processo de (re)exame de um parágrafo ou texto, a partir da (re)leitura, decorrendo dele ou não modificações. As estratégias “reescrever” e “revisar”, propostas por Hayes et al (1987), serão substituídas por palavras e expressões mais específicas, indicando as ações ocorridas durante o processo, como “reformular frase”, “inserir informação”, etc. O termo “reescrever” será utilizado para indicar quando o participante preferiu, no processo de revisão de seu texto – via computador -, “transcrever” seu texto novamente e nele realizar modificações quando achar necessário.

Os procedimentos para a melhoria do texto, de acordo com Hayes et al (1987) fazem parte do conhecimento do escritor/revisor. Os autores apresentam um exemplo de duas tabelas (Anexo 3) – as quais denominam quadro de meios e fins (*means-ends table*) – com os problemas encontrados e os procedimentos adotados por um escritor experiente e um inexperiente para solucioná-los. Nelas, os problemas são divididos em nível global e local e são “descritos” a partir de palavras ou expressões.

A partir da tabela do escritor inexperiente, os autores afirmam que a detecção de problemas globais é mais limitada e que as unidades textuais com que trabalha geralmente não são maiores que duas frases. Além disso, apontam que as estratégias utilizadas para corrigir diferentes tipos de problema no texto parecem ser as mesmas, tais como apagar, melhorar a redação, construir novo material. Os problemas e procedimentos exemplificados por Hayes et al (1987) foram<sup>3</sup>:

- a) Problemas (*ends*): (1) globais – objetivo do texto não encontrado (*text goal not met*), problema com o público-alvo (*audience problem*), transição com falhas (*faulty transition*), problemas de ênfase (*faulty emphasis*); (2) locais – “estranho” (*awkward*), escrita fragmentada (*choppy*), prolixo (*wordy*), redundante (*redundant*), escolha lexical (*word choice*), gramática (*grammar*), paralelismo (*parallelism*), concordância sujeito – pronome (*subject-pronoun agreement*), problema de grafia (*spelling fault*).
- b) Procedimentos (*means*): construir frases a partir de material novo (*new material*), construir frases a partir de material antigo (*old material*), combinar frases (*combine sentences*), segmentar frases (*segment sentences*), apagar (*delete*), melhorar a redação (*improve wording*), corrigir gramática (*fix grammar*), corrigir grafia (*fix spelling*).

Já o escritor experiente atende a mais problemas globais, incluindo lacunas no conteúdo do texto que necessitam da criação de novos parágrafos. O escritor experiente resolve essas dificuldades de forma mais elaborada e mais concentrada em parágrafos; gerencia melhor o processo de revisão, além de selecionar as ações de atrasar e procurar por informação como uma atividade de resolução de problemas para dificuldades globais. Quanto aos problemas locais, possui uma variedade maior de procedimentos para lidar com eles, bem como mais específicos. Os problemas e procedimentos exemplificados por Hayes et al (1987) foram:

---

<sup>3</sup> Hayes et al (1987) não explicam cada um dos itens exemplificados.

- c) Problemas (*ends*): (1) globais – objetivo do texto não encontrado, problema com o público-alvo, falta de informação, problema de parágrafo (*paragraph problem*), falta de transição, falta de exemplo (*missing example*), transição com falhas, problemas de ênfase; (2) locais – “estranho” (*awkward*), escrita fragmentada (*choppy*), prolixo (*wordy*), expressão - ambiguidade e redundância (*diction – ambiguity, redundancy*), gramática - paralelismo, concordância sujeito – pronome, modificador mal empregado, infinitivo dividido (*grammar – subject-pronoun agreement, dangling modifier, parallelism, split infinitive*), problema de grafia (*spelling*).
- d) Procedimentos (*means*): construir frases a partir de material novo, construir frases a partir de material antigo, modificar parágrafo (*modify paragraph*), inventar parágrafo (*invent paragraph*), combinar frases, segmentar frases, apagar, atrasar ação (*delay action*), procurar por informação (*search for information*), reordenar palavras (*reorder words*), usar infinitivos (*use infinitives*), corrigir grafia, melhorar a redação, inserir qualificador (*insert qualifier*), escolher palavras precisas (*choose precise word*), escolher sinônimo (*choose synonym*), corrigir gramática.

Uma crítica a esses quadros é a de que os problemas locais são apresentados, basicamente, como problemas gramaticais e os problemas globais (referentes à macroestrutura, à coerência) não levam em consideração, por exemplo, elementos que compõem a estrutura do texto. Imagine, por exemplo, que, no protocolo verbal, o participante tenha dito que, ao revisar seu texto, no caso um relato pessoal, tenha percebido que esqueceu de escrever o conflito sobre o fato que contou. A partir da tabela de Hayes et al (1987), esse problema poderia ser enquadrado em “falta de informação”, no entanto, desconsideraria algo importante, que a falta de um parágrafo com esse conteúdo poderia ocasionar um problema de estrutura no texto. Dessa forma, considerar as características textuais na análise do processo de revisão de textos possibilitaria compreender as dificuldades que escritores experientes e, principalmente, inexperientes possuem acerca de determinado texto e fazer um levantamento do que comumente ocorre em sua revisão (problemas identificados, dificuldades, procedimentos adotados).

#### 1.1.3.4 Monitor

O último componente desse modelo (HAYES; FLOWER, 1980; 1981) a ser apresentado é o monitor, o qual funciona como um estrategista da escrita. É responsável por

determinar quando o escritor se moverá de um processo para outro e coordenar todos os subprocessos envolvidos na unidade à qual pertence, priorizando, principalmente, funções como a geração de ideias e o estabelecimento de metas.

É importante salientar que esses modelos (figuras 1 e 5) apresentam, em seu diagrama, setas que indicam que a informação flui de um processo a outro; que o conhecimento sobre a tarefa ou o conhecimento proveniente da memória, por exemplo, pode ser utilizado (ou transferido) no processo de planejamento e que a informação procedente do planejamento pode fluir de volta para algum dos processos precedentes. Uma das premissas centrais da teoria é a de que os escritores estão constantemente combinando um conjunto de processos cognitivos, como planejamento, memória, escrita, revisão.

Para chegar a esse resultado, os autores investigaram o processo de produção escrita com o uso de protocolos verbais, que são instrumentos que exigem a explicitação do pensamento por meio da verbalização de tudo o que se está pensando durante a realização da tarefa. As falas dos participantes foram gravadas em áudio e, após transcritas, foram analisadas juntamente com o texto manuscrito e as anotações feitas por eles. Hayes et al (1987) afirmam usar os protocolos verbais para construir e enriquecer suas teorias sobre a performance escrita, porém não os utilizam para testá-las. O objetivo dessa abordagem, portanto, é localizar e explorar fenômenos não observados previamente e que poderiam ter importância teórica. Esse método de pesquisa continuou sendo utilizado em outros estudos que buscaram atualizar o modelo proposto por Hayes e Flower em 1980.

Neste estudo, o protocolo verbal também foi utilizado durante a tarefa de escrita do texto, porém adaptado. Além de verbalizarem o que estavam pensando durante a produção escrita – esta realizada com computador –, os participantes também respondiam a perguntas sobre seu processamento. Depois de transcritos, esses dados foram analisados juntamente com o percurso de escrita obtido por meio do rastreamento de tela do computador.

## 1.2 ESTRATÉGIAS COGNITIVAS E METACOGNITIVAS DA ESCRITA

O processo de escritura compreende dois importantes tipos de estratégias, denominadas cognitivas e metacognitivas. As estratégias cognitivas caracterizam-se pelo baixo nível de consciência presente nas tarefas. São consideradas habilidades que envolvem a manipulação mental ou a transformação de materiais (ou tarefas) de modo a apreendê-las,

adquiri-las ou retê-las e estão presentes, na escrita, nos processos de planejamento, estruturação de textos e revisão. Segundo Mussin (2009), tais habilidades podem, por exemplo, estar relacionadas à memorização, à repetição, à organização e podem ocorrer por meio de esquemas, inferências, generalizações, discriminações, compilações, entre outros.

Cubas (1997) afirma que essas estratégias implicam sempre a manipulação direta da informação recebida, que pode ocorrer de duas formas: mental ou fisicamente. A manipulação mental relaciona a informação nova com outra já existente; cria imagens mentais. Já a física está relacionada ao ato de tomar notas, de agrupar elementos em categorias que tenham sentido para o sujeito. As estratégias cognitivas, por operarem diretamente sobre a informação, aplicam-se a cada tarefa concreta e refletem, principalmente, os processos mentais de elaboração, organização, repetição, inferência, dedução, criação de imagens, transferência e resumo. São estratégias no processo de escritura:

(1) Elaboração, que é dividida em quatro categorias, a partir do tipo de resposta à tarefa: (a) questionamento (que combina o conhecimento de mundo e a experiência pessoal com perguntas referentes a diferentes aspectos dessa informação); (b) pessoal (referente a reações e juízos de caráter pessoal); (c) conhecimento de mundo (ou experiência pessoal); e (d) conhecimento acadêmico.

(2) Consulta, que se refere à utilização de materiais para auxiliar na realização da tarefa.

(3) Anotações, em que são realizadas notas sobre palavras ou conceitos-chave, bem como símbolos e códigos, com o objetivo de indicar aspectos importantes que devem ser considerados na execução de uma tarefa, a fim de gerar conteúdo ou conduzir o discurso.

(4) Agrupamento, em que há a ordenação, a classificação de palavras ou a criação de novos conceitos, seguindo características comuns para facilitar sua aprendizagem e posterior recuperação.

(5) Substituição, em que recursos são utilizados para a facilitação de uma tarefa, principalmente quando o escritor quer expressar algo, mas não consegue evocar as palavras exatas. Empregam-se, para tanto, palavras ou frases similares, que tentem transmitir a ideia desejada.

Essas estratégias facilitam o gerenciamento de processos cognitivos complexos, visto que, segundo Bazerman (2007), permitem a diminuição da carga da memória, a inspeção do trabalho em desenvolvimento e o foco da atenção em um determinado grupo de questões por vez, ao utilizar várias formas referentes à memória externa – como anotações, esboços e rascunhos. A complexidade do processo mental presente na escrita, de acordo com o autor,

“também significa que muito fica na periferia, fora da vista e da atenção consciente, mas está aí para ser consultado” (p.52).

As estratégias metacognitivas, por sua vez, são processos que envolvem um maior nível de consciência e têm por função controlar e regular os processos executivos. De acordo com Papalentiou-Louca (2003), a metacognição refere-se a todos os processos sobre a cognição, como a compreensão e o pensamento sobre o próprio pensamento, por meio do monitoramento e da regulação. Esse pensamento, denominado pensamento cognitivo, pode ser dividido em conhecimento, habilidade e experiência metacognitiva.

O conhecimento metacognitivo refere-se ao conhecimento ou crenças acumulados por meio da experiência e são armazenados na memória de longo prazo. Esse conhecimento pode conduzir alguém a, por exemplo, selecionar, avaliar, revisar e, até mesmo, abandonar tarefas cognitivas, metas e estratégias (MORAN; SOIFERMAN, 2010). As habilidades metacognitivas são processos conscientes de controle, como planejamento, monitoramento de processo, alocação do esforço, uso de estratégias e regulação da cognição. A experiência metacognitiva, por sua vez, refere-se a qualquer tipo de experiência afetiva ou cognitiva que seja pertinente para conduzir uma situação ou empreendimento cognitivo. Essa experiência pode ocorrer, por exemplo, quando se sente que algo é difícil de apreender, compreender, lembrar ou resolver, ou quando se percebe um distanciamento do objetivo cognitivo. Elas ocorrem em situações que exigem muita atenção, pensamento altamente consciente e que oportunizam pensamentos e percepções sobre o próprio pensamento (PAPALEONTIOU-LOUCA, 2003).

O conhecimento, a experiência e as habilidades metacognitivas parecem estar constantemente informando um ao outro durante a realização de uma tarefa. Um exemplo é a possibilidade de o conhecimento cognitivo conduzir o sujeito a uma ampla variedade de experiências metacognitivas e ajudá-lo a interpretar o significado e as implicações comportamentais dessas experiências (PAPALEONTIOU-LOUCA, 2003).

Lai (2011) sistematiza o processo metacognitivo a partir de dois componentes principais, o conhecimento cognitivo e a regulação cognitiva, os quais são subdivididos em tipo e terminologia utilizada, na literatura, para designá-lo, conforme o quadro 1.

Quadro 1 – Sistematização do processo cognitivo por Lai (2011)

Componente metacognitivo	Tipo	Terminologia
Conhecimento cognitivo	Conhecimento sobre si próprio como aprendiz e sobre fatores que afetam a cognição	Conhecimento de pessoa e tarefa
		Auto-avaliação
		Conhecimento epistemológico
		Conhecimento declarativo
	Consciência e gerenciamento da cognição, incluindo o conhecimento sobre estratégias.	Conhecimento procedimental
		Conhecimento de estratégia
Conhecimento sobre o como e o porquê da utilização de determinada estratégia.	Conhecimento condicional	
Identificação e seleção de estratégias apropriadas e alocação de recursos.	Planejamento	
Regulação cognitiva	Observar e estar atento à performance da tarefa e da compreensão.	Monitoramento ou regulação
		Experiências cognitivas
	Avaliar os processos e produtos do aprendizado; revisar e revisar as metas de aprendizagem.	Avaliação

Fonte: Lai (2011).

O primeiro componente metacognitivo apresentado é o conhecimento cognitivo, que pode ser de três tipos. No primeiro deles, entende-se que está ligado ao próprio sujeito como aprendiz e também a aspectos que interferem na cognição. Para essa definição é possível encontrar na literatura quatro termos diferentes para esse tipo: *Conhecimento de pessoa e tarefa*, *Auto-avaliação*, *Conhecimento epistemológico* e *Conhecimento declarativo*. No segundo, está relacionado ao conhecimento e ao gerenciamento da cognição, o que engloba também o conhecimento sobre estratégias. Os termos encontrados foram *Conhecimento procedimental* e *Conhecimento de estratégia*. O último tipo de conhecimento cognitivo, cujo termo utilizado é *Conhecimento condicional*, é o que o relaciona ao modo e ao motivo do uso de determinadas estratégias.

No segundo componente, regulação cognitiva, há também três tipos distintos que o compõem. O primeiro, denominado *Planejamento*, diz respeito à identificação e à seleção de estratégias que sejam apropriadas para a realização da tarefa e à alocação de recursos. O segundo refere-se à observação e ao estado de atenção com relação à performance da tarefa e da compreensão. Os termos que fazem referência a esse tipo são *Monitoramento ou*

*Regulação e Experiências cognitivas*. Por último, há a avaliação dos processos e produtos envolvidos no aprendizado, além da retomada e revisão das metas previstas no processo de aprendizagem.

Salvador Mata (2003), direcionando seus estudos para a produção escrita, divide os processos (ou estratégias) metacognitivas em substantivos (em que o conhecimento consciente refere-se ao saber escrever “bem”, o qual envolve processos executivos, a estrutura e o formato do texto, estratégias que devem ser seguidas e atitudes a serem adotadas) e de procedimento (referente a como e quando devem ser aplicados os conhecimentos em uma situação concreta). Dentro dessa perspectiva, é possível apontar cinco processos metacognitivos importantes no processo de escritura de textos, de acordo com Cubas (1997): (1) o planejamento organizado, em que são selecionadas as estratégias necessárias para a realização de uma tarefa, bem como identificadas suas ideias principais e partes diversas; (2) o planejamento funcional, que visa à identificação das funções e dos componentes linguísticos e retóricos necessários para a realização de uma tarefa; (3) a atenção seletiva, que tem por objetivo centrar a atenção, de forma consciente, em aspectos específicos da língua (como palavras-chave, conceitos ou marcadores linguísticos) ou outros aspectos (tais como relações entre palavras do texto, lembranças) que favoreçam a realização de uma tarefa; (4) a identificação de um problema que possa retardar ou impedir a realização do que é pretendido; (5) a avaliação das estratégias, a fim de verificar, assim que a tarefa é finda, se as estratégias utilizadas foram efetivas.

A relevância das estratégias metacognitivas no processo de produção escrita reside no fato de que escritores inexperientes e experientes apresentam diferenças no que diz respeito ao uso dessas estratégias. Moran e Soiferman (2010) afirmam que escrever não requer somente um conhecimento das formas lexicais e sintáticas, por exemplo, mas requer a automatização dessas formas conscientes e um conhecimento de procedimento e de estratégia, o que caracteriza um escritor efetivo. Assim, escritores inexperientes são caracterizados, geralmente, por: (a) não levarem em consideração as necessidades do leitor quando escrevem; (b) apresentarem informações na ordem em que elas são pensadas; e (c) não apresentarem coerência, à exceção do nível frase a frase.

Escritores experientes, no entanto, possuem episódios de planejamento que os levam a uma atividade reflexiva, como a elaboração e reformulação de metas e planos para alcançar objetivos, examinar criticamente decisões anteriores, antecipar dificuldades e conciliar ideias em competição. Diferentemente dos escritores inexperientes, os quais geralmente escrevem tudo o que sabem sobre um tema, sem organizar o conteúdo em função de um objetivo, os

escritores experientes tendem a ter um processo de escrita mais auto-regulado, com o conteúdo adaptado a um público-alvo e a um contexto específico. Durante esse processo, o ato de escrever se torna uma forma de representação de conhecimento ativamente constituída na memória de longo prazo.

Diante do exposto nesta e na seção 1.1, concorda-se, neste trabalho, que o processo de escrita de textos tem por base a recursividade, em que as “etapas” de planejamento, escrita<sup>4</sup> e revisão não seguem uma linearidade. Nessa perspectiva, o escritor pode, por exemplo, revisar sua escrita, bem como seu planejamento, em qualquer momento do processo.

Uma tarefa cognitiva importante para a revisão é a leitura, pois será a partir dela que o escritor poderá acessar o que escreveu ou o que está escrevendo e tentar refletir sobre seu próprio texto; avaliá-lo. Dependendo de seus conhecimentos e do nível de atenção focado, poderá construir a representação do problema para tentar corrigi-lo. Esses conhecimentos, presentes na memória de longo prazo, são o declarativo, o de procedimento e o condicional.

O primeiro diz respeito às informações que o escritor tem sobre a estrutura da tarefa e seus objetivos. Estão compreendidos nesse conhecimento informações linguístico-comunicacionais, como o objetivo de escrita, o público-alvo, o texto específico solicitado para a comunicação (e componentes importantes para um texto bem estruturado, como coesão, coerência e superestrutura), a adequação linguística à situação comunicativa, etc. A reflexão sobre esse tipo de conhecimento é fundamental para o processo de escrita e, principalmente, para o processo de revisão. Sendo consciente, o conhecimento declarativo com enfoque nas questões linguísticas referentes ao texto pode ser considerado uma estratégia metacognitiva – denominada consciência textual (apresentada em detalhes no capítulo 3). Essa estratégia auxiliaria na detecção, assim como na identificação de problemas no texto, para que fossem selecionados os procedimentos mais adequados para solucioná-los.

O segundo tipo está relacionado a um repertório de comportamentos, ações e estratégias disponíveis. Na escrita de textos, seria possível pensar nas diferentes “movimentações” (planejar, escrever, revisar, escrever, revisar, planejar novamente, etc) que o escritor faz durante esse processo para conseguir cumprir a tarefa. Além disso, especificamente no processo de revisão, seria possível pensar, como conhecimento de procedimento, as diferentes estratégias disponíveis para a resolução de problemas no texto. No entanto, somente seriam bem utilizadas quando em conjunto com o terceiro tipo de conhecimento, o condicional. Esse se refere ao saber quando e o porquê da utilização de

---

<sup>4</sup> Nos termos de Hayes e Flower (1981), *tradução*.

determinada estratégia e é de extrema importância, uma vez que a presença da consciência permite que o escritor tenha controle sobre o processo e que possa arquitetar seu texto e revisá-lo da forma mais adequada possível ao objetivo e situação comunicativa propostos.

Neste trabalho, assume-se que a reflexão sobre os conhecimentos relacionados à escrita seja primordial para o sucesso na revisão de textos, e que a consciência textual seja a estratégia metacognitiva que mais auxilie nesse processo. Por esse motivo, é importante a verificação de relações entre os níveis de consciência textual e o processo de revisão de textos, em termos de identificação de problemas e de procedimentos adotados para solucioná-los. Para tanto, é preciso observar o processo de compreensão leitora, visto que ele é a chave para a revisão.

## 2. LEITURA E ESCRITA

A leitura e a escrita são processos que se relacionam diretamente (ANDERSON; BRIGGS, 2011; ZUCOLOTO; SISTO, 2002; ROTTAVA, 2003; CUNHA; SANTOS, 2006; GUIDETTI; MARTINELLI, 2007), e esse vínculo pode ser observado desde os anos iniciais do Ensino Fundamental. Nessa primeira fase escolar, a dificuldade de aprendizado da linguagem escrita mostra-se associada à compreensão leitora e à idade (ZUCOLOTO; SISTO, 2002); quanto maior o nível daquela, maior o desempenho na escrita (GUIDETTI; MARTINELLI, 2007).

Nesse sentido, Zucoloto e Sisto (2002) indicam possíveis causas para a existência dessa correlação entre baixo nível de compreensão em leitura e dificuldades no aprendizado da escrita. Para eles, isso pode ocorrer devido a dificuldades na leitura referentes à forma visual-ortográfica das palavras escritas; ao processamento da sequência de estímulos; à atenção focada na decodificação e ao esquecimento de integração do significado do que foi lido ao todo do texto; ao estabelecimento do sentido global e à ordenação informacional de acordo com a organização do texto; e ao vocabulário. Já o aprendizado da escrita pode ser comprometido por dificuldades envolvendo o reconhecimento de formas, como letras e sílabas, que acarretariam trocas, inversões ou omissões em seu registro; de realização de uma correspondência entre o que é ouvido e o que é esperado que seja escrito; e a velocidade com que a tarefa é executada.

Guaresi (2004) observou, em seu estudo com estudantes de 8ª série, correlação entre a experiência em leitura e o desempenho em produção escrita. Os resultados mostraram que aqueles que liam com mais frequência demonstraram mais riqueza e adequação vocabular e utilizaram mais elementos coesivos em seus textos do que leitores menos frequentes. Além disso, apresentaram maior competência para escolher e determinar pistas durante a escritura de seu texto, o que favorecia a reconstrução do significado por parte do leitor.

Silva (2015) estudou a interação entre leitura e escrita, ao avaliar o desempenho de estudantes de Ensino Médio produção de textos argumentativos, levando em consideração os hábitos de leitura e a leitura mediada pelo professor e pelos colegas de aula. Os dados colhidos pela pesquisadora sugerem que a prática leitora está relacionada com o desempenho

na produção de textos. No entanto, embora os textos apresentassem melhorias, não foram obtidas diferenças estatísticas significativas entre as produções de alunos com e sem hábitos de leitura, a partir da intervenção com as oficinas de mediação de leitura.

Além disso, também é possível observar relação entre a leitura e a escrita no ensino superior. Cunha e Santos (2006), ao investigarem essas variáveis em estudantes universitários ingressantes, perceberam que quanto menor era o nível de compreensão leitora diminuía, maior era a quantidade de erros referentes aos tópicos gramaticais que apareciam nos textos. De acordo com as autoras, esse problema pode ser atribuído “à falta de leitura e a consequente falta de informação e de referências culturais, por parte dos estudantes” (ibidem, p.243).

Krashen (2004) também confere à leitura a função mais importante no processo de aprendizagem. Com base em resultados de diferentes pesquisas, o autor evidencia que essa atividade cognitiva, quando realizada de forma voluntária pelo estudante, propicia melhores resultados na compreensão leitora, no estilo de escrita, no vocabulário, na ortografia e no desenvolvimento gramatical. Além de a leitura promover conhecimento, faz com que estudantes se tornem menos apreensivos com a linguagem escrita. Assim, quem lê mais, tem mais probabilidade de escrever melhor, já que, segundo Krashen, não se aprende a escrever escrevendo, pelo menos no que se refere ao estilo. A escrita, para ele, possui outras funções: possibilitar a comunicação com outras pessoas, elucidar e estimular o pensamento, além de auxiliar no pensamento e na resolução de problemas.

Para Anderson e Briggs (2011), quando há escrita, lê-se; quando há leitura, constroem-se significados. Nos modelos cognitivos de escritura, a leitura é uma estratégia de revisão e também um mecanismo que possibilita o encadeamento das ideias em um parágrafo e entre parágrafos. Assim, quando ocorre essa atividade cognitiva, possibilita-se a compreensão do que foi escrito, a construção dos significados, tanto local quanto globalmente.

Tendo em vista esses aspectos, este capítulo está organizado em duas subseções. A primeira explora os aspectos envolvidos no processo de compreensão leitora e apresenta modelos que tentam explicar seu funcionamento; na segunda, o enfoque é o processo de leitura no âmbito da revisão de textos, a fim de ressaltar suas especificidades.

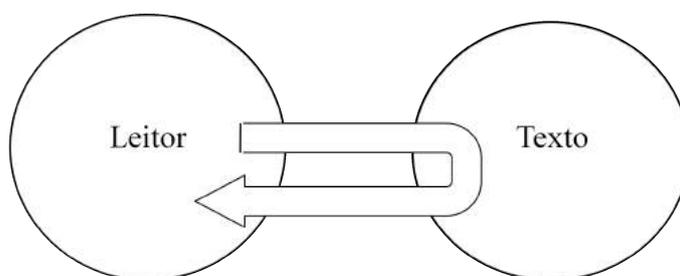
## 2.1 COMPREENSÃO LEITORA

A compreensão da leitura, segundo Pereira (2011), é, a partir da perspectiva

psicolinguística, um processamento que leva em consideração processos ascendentes e descendentes, ou seja, processos que têm por base o texto e o leitor, respectivamente. Além disso, depende “das variáveis intervenientes – natureza do texto, objetivo de leitura, conhecimentos prévios do leitor” (PEREIRA; FLÔRES, 2012, p.6).

O processo ascendente, também denominado *bottom-up*, é uma concepção tradicional de compreensão (GIASSON, 2000). Refere-se à leitura que se “apoia” nos dados fornecidos pelo texto, ou seja, o leitor, para entender o sentido global do texto, faz uma síntese a partir de unidades linguísticas menores que o compõem. Giasson (2000) elabora o esquema a seguir para ilustrar esse modelo.

Figura 7 – Concepção tradicional da compreensão leitora – Giasson (2000)



Fonte: Giasson (2000)

O leitor vai ao texto e busca nele o sentido, as informações para compreendê-lo, transpondo-nos para a sua mente. Nesse processo, segundo Leffa (1996), “as letras vão formando palavras, as palavras frases e as frases parágrafos. O texto é processado literalmente da esquerda para a direita e de cima para baixo” (p.13). A compreensão nesse modelo ocorre na direção do texto para o leitor; o leitor atém-se mais ao material linguístico do texto e há pouca leitura nas entrelinhas, isto é, são feitas poucas inferências.

Já o processo descendente, ou *top-down*, tem seu foco principal no leitor. A leitura não envolve uma abordagem linear, mas o uso intensivo, bem como dedutivo, de informações não-visuais, isto é, não expressas literalmente no texto. O leitor caracteriza-se pela fácil apreensão de ideias gerais e principais do que lê, assim como adivinhações. De acordo com Kato (1995), nesse processamento, seriam acionados apenas esquemas<sup>5</sup> (estruturas abstratas, construídas pelo próprio leitor), com o objetivo de ter sua teoria de mundo representada.

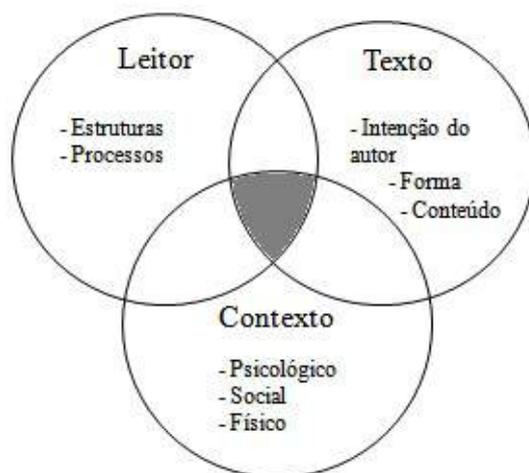
<sup>5</sup>Esquema: “é uma tendência de organização que se deriva das experiências que já tivemos com um objeto ou um acontecimento (...). Os esquemas são abstraídos a partir de um grande número de exemplos específicos de acontecimentos em nossas vidas, e esses esquemas resumem as características importantes contidas no acontecimento” (MATLIN, 2004, p.94).

Dessa forma, a partir da interação estabelecida com o meio, o indivíduo pode perceber relações entre experiências suas, tais como características em comum que possam apresentar. Os esquemas, provavelmente armazenados na memória de longo prazo, tendem à modificação à medida que há aumento ou alteração do conhecimento de mundo desse sujeito. O acionamento de um esquema pode levar ao acionamento de outros, fazendo com que o leitor prediga o que será dito no texto ou adivinhe o que não está explícito.

Ao considerar os processos ascendente e descendente como complementares, admite-se que essa interação “envolve não somente o processamento e interpretação de informações exteriores, mas também a ativação do uso de informações internas e cognitivas” (VAN DIJK, 2004, p.15). Essa concepção de compreensão leitora, segundo Giasson (2000), refere-se a um modelo mais moderno, em que é prevista a integração de habilidades e não a hierarquização das mesmas em listas sequenciais. Van Dijk (2004) considera o processamento do discurso um processo estratégico, em que há a construção de sua representação mental, a partir de informações internas e externas, a fim de interpretá-lo (entendê-lo). Assim, o processamento *top-down* da leitura envolve o que o autor chama de planejamento parcial, ou seja, as expectativas que o leitor tem sobre as estruturas e significados presentes em sentenças e textos; no entanto, não há privilégio ou depreciação no valor dos dados linguísticos provenientes do texto, visto que eles auxiliam na regulação do uso excessivo de predições.

Esse modelo de compreensão leitora envolve, de acordo com Giasson (2000), a interação de três elementos (variáveis): o texto, o contexto e o leitor, conforme figura 9.

Figura 8 – Modelo contemporâneo de compreensão na leitura – Giasson (2000)



Fonte: Giasson (2000)

Nessa concepção, o texto é o material a ser lido e consiste, segundo a autora, em três aspectos distintos: (1) a intenção do autor, (2) a estrutura do texto e (3) o conteúdo. O conteúdo refere-se aos conceitos, aos conhecimentos, assim como o vocabulário que o autor decidiu utilizar para “transmitir” uma mensagem. A estrutura do texto é a forma como o autor dispôs as ideias para construí-lo. A intenção do autor, por sua vez, serviria de guia para os dois outros elementos. O problema é que, na leitura, quem lê não consegue acessar diretamente a intenção do autor, mas o resultado dessa intenção refletido na escolha lexical e na organização das proposições para compor o sentido global do texto. Seria, portanto, inviável pedir a um estudante que diga qual a intenção do autor ao escrever determinado texto; mas, a partir desse material linguístico, chegar a conclusões acerca de seu propósito. Contudo, a consideração de Giasson é interessante para o ponto de vista de quem escreve e, a partir da leitura, revisa seu texto. Na revisão, o escritor pode confrontar as ideias expressas no texto com a intenção que tinha ao escrevê-lo e verificar se elas correspondem.

O contexto é um aspecto que influi na compreensão do que se lê; no entanto, não faz parte do texto nem está (diretamente) relacionado aos conhecimentos e habilidades de leitura do sujeito. Refere-se às “condições na qual se encontra o leitor (...) quando entra em contacto com um texto (...). Estas condições incluem as que o leitor se impõe a si mesmo e as que o meio, muitas vezes o professor, determina” (GIASSON, 2000, p.40). O contexto pode ser dividido em três tipos: o psicológico, o social e o físico. O primeiro diz respeito às condições contextuais particulares do leitor, as quais abrangem o interesse pelo texto a ser lido, a motivação e, considerado o mais importante por Giasson, a intenção de leitura. O motivo é que a “maneira como o leitor aborda o texto influenciará o que ele vier a compreender e a reter dele” (2000, p.40). O segundo, o contexto social, concerne às formas de interação que podem ser geradas no decorrer da leitura, envolvendo, por exemplo, o leitor e seu professor ou o leitor e seus colegas de aula. Para ilustrar tais interações, é possível citar intervenções do professor ou de colegas durante a leitura; a leitura silenciosa ou em voz alta; atividades individuais ou em grupo. O contexto físico, por fim, engloba as condições consideradas materiais em que ocorre a leitura. Pode-se citar, como exemplo, o ruído, a temperatura do ambiente, assim como a qualidade referente à reprodução do texto; fatores esses que podem intervir no processo.

A variável leitor, por sua vez, é a mais complexa desse modelo. É composta pelas estruturas do indivíduo (seus conhecimentos e suas atitudes) e os processos (as habilidades) que ele utiliza para a realização da leitura, conforme a figura 9.

Figura 9 – Os componentes da variável leitor



Fonte: Giasson (2000)

As estruturas consistem em características que o leitor tem e que não dependem das situações referentes à leitura. Podem ser de dois tipos: estruturas cognitivas e estruturas afetivas. O primeiro tipo envolve os conhecimentos que o sujeito possui sobre a língua e sobre o mundo. Os conhecimentos sobre a língua, Giasson (2000) os apresenta levando em consideração o desenvolvimento natural que a criança tem em seu ambiente familiar, inclusive antes de aprender a ler. Esses conhecimentos, segundo a autora, seriam referentes aos aspectos fonológicos, sintáticos, semânticos e pragmáticos e permitiriam ao leitor iniciante, levantar hipóteses acerca da relação entre o oral e o escrito, além do sentido do texto. Apesar de Giasson apresentar os conhecimentos sobre a língua apenas reportando-se a crianças, não se pode desconsiderar o fato de que esses conhecimentos também são importantes para leitores considerados experientes. Além disso, é preciso destacar que há outros conhecimentos sobre a língua que não foram contemplados pela autora: os conhecimentos morfológico, lexical e, principalmente, o textual.

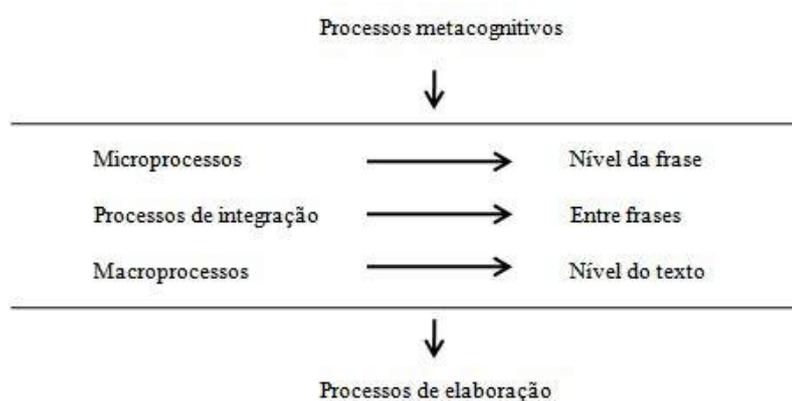
Sobre o conhecimento de mundo, só há compreensão quando o leitor consegue estabelecer relações entre as informações fornecidas pelo texto (novas) e o seu conhecimento prévio (GIASSON, 2000). A compreensão leitora envolve muitos processos cognitivos que relacionam esses dois elementos, e essa interação resulta em uma representação coerente na memória, segundo Goldman e Wolfe (2001). Essa representação exprime o significado construído pelo leitor, o qual é concebido a partir de elementos textuais e/ou elementos significativos derivados do conhecimento prévio. Sendo assim, a compreensão acontece conforme o leitor cria uma representação mental da mensagem do texto (PERFETTI et al,

2013).

O segundo tipo de estrutura, referente à variável leitor, é a afetiva. Giasson (2000) explica que em “todas as aprendizagens há aquilo que o estudioso **pode** e aquilo que ele **quer**. O que o leitor **quer** fazer está ligado às suas atitudes e aos seus interesses, por outras palavras, às suas estruturas afetivas” (p. 31, grifo da autora). No entanto, existem alguns elementos que podem nelas interferir, como a capacidade de o indivíduo arriscar; a imagem, em geral, que ele tem de si; a imagem que ele tem de si como leitor; o medo do insucesso.

O segundo componente da variável leitor, conforme figura 10, são os processos. Eles dizem respeito às habilidades do leitor para abordar o texto durante a leitura, conforme figura abaixo.

Figura 10 – Relações entre o texto e os processos de compreensão



Fonte: Giasson (2000), a partir de Irwin (1986)

A partir das ideias de Irwin<sup>6</sup>, em 1986, a autora apresenta cinco tipos de processos que constituem o leitor: os microprocessos, os processos de integração, os macroprocessos, os processos de elaboração e os processos metacognitivos. Essas habilidades, que serão apresentadas a seguir, não ocorrem de forma sequencial, durante a leitura, mas simultaneamente.

Os microprocessos são habilidades utilizadas para que a compreensão de uma informação contida no nível da frase ocorra. Como exemplo, cita-se o reconhecimento, a leitura de grupos de palavras (a qual consiste em usar as pistas sintáticas para identificar os elementos conectados entre si pelo sentido e que constituem uma sub-unidade) e a microsseleção (habilidade que leva o leitor a decidir quais informações de uma frase deve reter em sua memória. Seria como determinar a ideia principal e a secundária de uma frase).

<sup>6</sup> IRWIN, J. *Teaching Reading Comprehension Processes*. Englewood, New Jersey: Prentice-Hall, 1986.

Os processos de integração são responsáveis por realizar a união entre proposições ou frases. Esses processos baseiam-se em:

- compreender as marcas explícitas entre as proposições ou as frases, ou seja, os referentes e os conectores;
- inferir as relações implícitas entre as proposições ou as frases; estas inferências podem basear-se no texto ou nos conhecimentos do leitor. (GIASSON, 2000, P.81)

Com a compreensão de marcas explícitas, Giasson refere-se ao entendimento de elementos que garantem, de certa forma, a coesão textual, que são os mecanismos de coesão gramatical e lexical, os quais serão apresentados adiante. Somado a isso, o leitor deve ir além daquilo que se revela na superfície textual, ou seja, além da compreensão literal; deve fazer inferências baseadas em seus esquemas.

Os macroprocessos, por sua vez, operam para que haja a compreensão global do texto, a fim de que as conexões nele existentes o façam um todo coerente. Com base em Irwin (1986), Giasson (2000) afirma que tais processos consistem na identificação das ideias principais, no resumo e no uso da estrutura textual. Com relação à identificação das ideias principais, fica evidente que o objetivo é obter as informações mais importantes do texto. No resumo, a preocupação é fazer com que se mantenham equivalentes as informações, isto é, que contenha as informações essenciais do texto; que haja “economia de meios” (ibidem, p.116), com a diminuição do número de palavras e de informações secundárias de um determinado texto; e que haja “adaptação a uma nova situação de comunicação” (ibidem, p.116). Por fim, um macroprocesso consiste no uso da estrutura textual – também conhecida como superestrutura (que será apresentada com mais detalhes no terceiro capítulo) –, ou seja, leva em consideração a forma como se encontram organizadas as proposições do texto, para que haja uma melhor compreensão e retenção da informação.

Os processos de elaboração permitem que o leitor vá além do que está dito no texto. Segundo Giasson, permite que ele faça inferências não necessariamente previstas pelo autor, além de não serem consideradas indispensáveis para que se obtenha o sentido literal do que se lê. Assim, os processos de elaboração consistem em: (1) realizar previsões; (2) construir imagens mentais; (3) reagir emotivamente; (4) discorrer sobre o texto; (5) realizar integração entre informação nova e conhecimentos prévios. No primeiro, fazer previsões é levantar hipóteses acerca do que acontecerá posteriormente no texto. O segundo item, referente à construção de imagens mentais, é algo que pode interferir na leitura de diferentes formas e resultar no aumento da capacidade da memória durante a tarefa (visto que pode agrupar detalhes em conjuntos maiores), na facilitação do estabelecimento de analogias ou

comparações e na sua atuação como instrumento capaz de estruturar e conservar a informação provinda do texto na memória. A criação de imagens mentais pode elevar o envolvimento do leitor com o texto e aumentar seu interesse e prazer em ler. Já reagir emotivamente, segundo a autora, compõe, principalmente, o processo de leitura de textos narrativos e está diretamente relacionado à intriga da história e à identificação com as personagens. Segundo ela, quem se envolve emotivamente na leitura de um texto, tem mais chances de compreender e reter informações. O quarto item refere-se ao raciocínio, a ser crítico, a fazer juízos sobre o texto que se lê. Por último, encontra-se a integração entre informações novas e o conhecimento de mundo do leitor. Quando os processos de elaboração são adequadamente realizados, a integração dessas informações facilita a sua retenção na memória.

Os últimos processos a serem apresentados na variável leitor são os metacognitivos. Segundo Gombert (1992), referem-se ao conhecimento consciente que o leitor tem de seus processos cognitivos e à habilidade de monitoramento e de planejamento intencional e à regulação de processos, tendo em vista metas e objetivos concretos. Conforme Giasson (2000), esses processos são capazes de gerar compreensão e também permitir que haja adaptação do leitor quanto ao texto e à situação de leitura; são responsáveis pela identificação e pela reparação de perda por meio de estratégias.

Com base no processo de compreensão, Kintsch e Van Dijk (1978) elaboraram o chamado Modelo de Processamento do Texto, cujo cerne é a ideia de que um texto possui uma estrutura constituída de um conjunto de proposições, ou seja, de estruturas semânticas. Para que ocorra a organização desse conjunto, são estabelecidas várias relações semânticas entre as proposições, que podem ser explícitas na estrutura de superfície do texto ou inferidas no processo de compreensão, com o auxílio do conhecimento prévio do leitor.

A estrutura semântica é constituída por dois planos: o micro e o macroestrutural. O primeiro refere-se a um nível local, à estrutura individual das proposições e a suas relações; já o segundo possui um caráter mais global, caracterizando o discurso<sup>7</sup> como um todo. Esses dois planos relacionam-se, segundo Kintsch e Van Dijk (1978), por meio de regras de mapeamento semântico, que, de acordo com Turazza (2005) servem para reduzir a informação semântica, para que seja possível o leitor interpretar, armazenar e também reproduzir discursos. Kintsch e Van Dijk chamam-nas de macro-regras e podem ser de três tipos: a generalização, a supressão e a construção. A generalização é regra que implica a produção de uma proposição com conceito genérico que possa substituir uma sequência de proposições; a

---

<sup>7</sup> A partir de Van Dijk (2004), o discurso é o uso efetivo da língua.

supressão, ou apagamento, provoca o cancelamento de proposições que não são constituídas de informações essenciais para o processo de interpretação; e a construção diz respeito à criação de uma proposição, a partir de processos de integração, que substitua a sequência original. Para os autores, um discurso é coerente somente quando suas frases e proposições estão conectadas e organizadas em um nível global.

Segundo Kintsch e Rawson (2013), a conjunção da micro e da macroestrutura resulta na “base textual”, que é a representação do significado do texto. Essa representação é gerada, portanto, por meio de proposições e inter-relações entre proposições, e alocada na memória episódica. Os autores afirmam que um leitor, para compreender um texto mais profundamente, não pode basear-se somente no que está explicitamente expresso. Por esse motivo, Van Dijk e Kintsch (1983) acrescentaram em sua teoria o “modelo situacional”, que é a representação cognitiva de eventos, ações, pessoas, bem como sobre a situação a que o texto se refere. Além disso, pode integrar experiências prévias assim como bases textuais anteriores, e incorporar áreas de conhecimento mais geral da memória semântica sobre essas situações. Para que haja a compreensão, ocorre, ao mesmo tempo da construção da base textual, a atuação do modelo situacional, também na memória episódica, com as funções, dentre outras, de ativação e de atualização. Compreender é restrito a uma avaliação da base textual tanto no que diz respeito às coerências local e global quanto ao seu respectivo modelo situacional (VAN DIJK; KINTSCH, 1983), ou seja, depende da integração das informações proporcionadas pelo texto e do conhecimento prévio do leitor, sendo as inferências importantes para a construção da base textual e de um modelo situacional coerente (KINTSCH; RAWSON, 2013).

De acordo com Kintsch e Rawson (2013), raramente há textos totalmente explícitos; isso significa que, em geral, os textos apresentam lacunas que precisam ser preenchidas pelo leitor. Esse preenchimento refere-se às inferências e podem ter diferentes propriedades: podem ser locais ou globais; automáticas ou controladas; com base no conhecimento ou no texto. Assim, a realização de inferências pode ocorrer em um nível microestrutural (local) entre frases, por exemplo, ou em um nível global, referente à macroestrutura, ao sentido do texto. Podem também apresentar, concomitantemente, a característica de serem automáticas, devido à sua facilidade e à sua rápida realização, ou de serem controladas, podendo haver a exigência de muitos recursos cognitivos. Além disso, podem ocorrer a partir de informações disponíveis no próprio texto ou a partir do conhecimento do leitor. Segundo os autores, muitas das inferências realizadas na compreensão textual estão relacionadas à ativação direta do conhecimento; no entanto, afirmam que a sua ativação automática tem êxito quando um texto

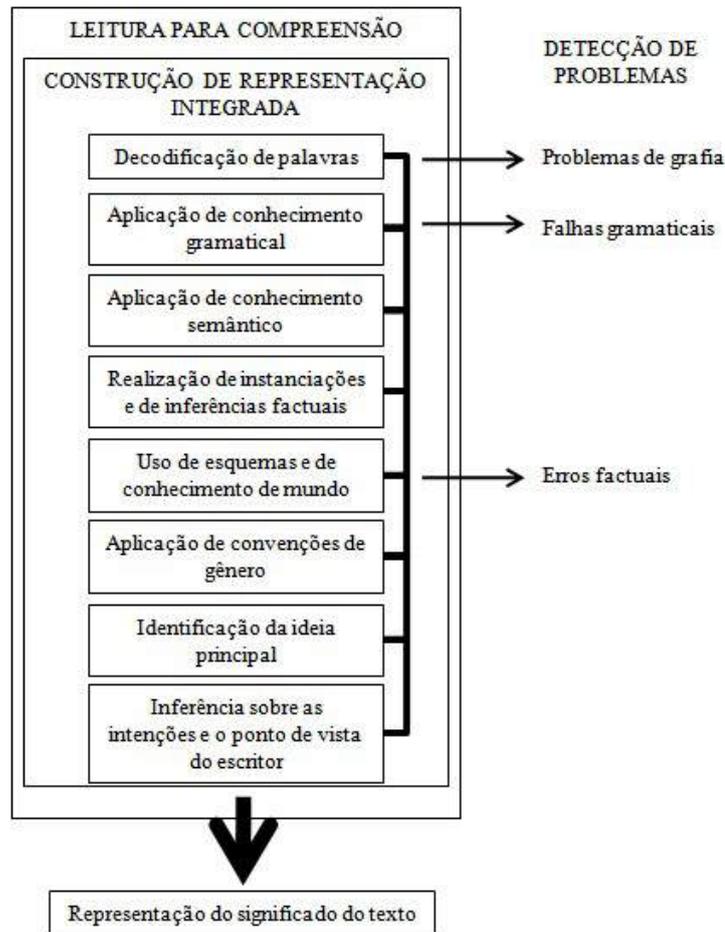
situa-se em um domínio muito conhecido do leitor.

Perfetti et al (2013) afirmam que o modelo de inferência do adulto é complexo; os leitores realizam “inferências causais que tiram sentido de ações de outra forma desconectadas na história” (p.248-249), mas não é comum realizarem-nas de forma preditiva e elaborativa que não sejam motivadas pela necessidade de estabelecimento de coerência textual ou causal. Os leitores, em geral, fazem apenas inferências que são admissíveis em um determinado texto. Os autores sugerem ainda dois princípios que podem estar envolvidos nesse processo: o alto custo de recursos exigidos no processamento e a busca pela elaboração de uma coerência na representação mental. Nesse sentido, as inferências com baixo custo cognitivo são mais prováveis de ocorrerem, o que indica que inferências referentes ao estabelecimento da coerência são mais plausíveis de acontecerem do que as que elaboram conteúdo.

## 2.2 A LEITURA NO PROCESSO DE REVISÃO

No modelo de revisão proposto por Hayes et al (1987), o processo de avaliação é visto como uma extensão do processo de leitura para compreensão. Para eles, a leitura, para esse fim, é um processo que visa à construção de uma representação interna que seja satisfatória ao significado do texto e envolve a interação de subprocessos em diferentes níveis. A partir de protocolos verbais, os pesquisadores determinaram esses subprocessos, os quais foram representados no esquema abaixo.

Figura 11 – Modelo do processo de compreensão da leitura - Hayes et al (1987)



Fonte: Hayes et al (1987)

A construção de uma representação integrada envolveria a decodificação de palavras, a aplicação do conhecimento gramatical, a aplicação do conhecimento semântico, a realização de inferências, o uso de esquemas e o conhecimento de mundo, a aplicação de convenções de gênero (textual), a identificação da ideia principal e a interferência das intenções do escritor e ponto de vista.

A decodificação refere-se à identificação individual de palavras, bem como a evocação de seus significados na memória. No entanto, não se pode dizer que apenas essa rota está presente no processo de leitura. A decodificação (denominado rota fonológica ou via indireta) caracteriza o aprendizado inicial da leitura, em que há, predominantemente, a segmentação da palavra, ou seja, cada fonema é produzido e unido ao seguinte para formá-la. Kato (1995) explica que o leitor iniciante segmenta mais e utiliza pouco o reconhecimento instantâneo, pois seu vocabulário visual é muito limitado; além disso, utiliza, em grande escala, operações de análise e síntese, em que o significado é apreendido por meio da “decodificação em

palavras auditivamente familiares” (p.34).

À medida que o aluno pratica a leitura, acaba adquirindo mais velocidade na “união” dos segmentos, o que leva à criação de uma “imagem mental” da palavra. Começa a ler a palavra como um todo, o que indica o início da automatização da leitura (denominada rota lexical ou via indireta). Para sermos leitores competentes é imprescindível a leitura automatizada, pois garante fluência e velocidade. Quanto maior a velocidade da leitura, menor o sobrecarregamento da memória de trabalho e maior a probabilidade de haver uma compreensão efetiva do texto. Assim, a velocidade e a precisão com que a leitura de uma palavra se dá dependem das seguintes condições:

a) de a palavra estar registrada no léxico visual pela frequência com que o leitor já foi exposto a ela e por ter ela acoplado o seu sentido; b) do conhecimento de regras e imposições fonotático-ortográficas, sintáticas, semântico-pragmáticas, colocacionais e estilísticas a que a palavra está sujeita e do uso adequado e suficiente dessas restrições para predizer e confirmar sua forma e conteúdo e c) da capacidade de raciocínio inferencial do leitor, que lhe permite também antecipar itens ainda não vistos. (KATO, 1995, p.39)

Pode-se dizer, então, que além do reconhecimento do léxico, outro aspecto que influi na fluência do leitor é a leitura de palavras em blocos, a qual pode ocorrer de três modos: 1) por meio de uma resposta instantânea a partir do estímulo, uma vez que o item já está armazenado na memória permanente (em forma e conteúdo); 2) por meio de uma resposta instantânea acerca do estímulo, visto que o item está presente no estado de consciência, ou memória a médio prazo (em forma e conteúdo); e 3) por meio da análise e síntese dos elementos componentes do bloco (cf. Kato, 1995). No entanto, é importante destacar que um leitor competente não se utiliza somente da rota lexical quando lê, mas também da rota fonológica, principalmente quando se depara com palavras pouco frequentes ou desconhecidas.

Dehaene (2009) afirma que a maioria dos modelos concorda que a leitura proficiente e fluente é resultado da coexistência e coordenação estreita entre as duas rotas, visto que elas se complementam. Exemplificando, o autor cita o caso de palavras raras, novas, ou até mesmo com ortografia irregular (como os neologismos), que, quando são lidos passam pela via fonológica, a fim de que haja a decodificação dos grafemas e a dedução de uma pronúncia, para, posteriormente, haver o acesso ao significado. Em contrapartida, quando nos deparamos com palavras frequentes ou muito previsíveis, utilizamos uma via direta, a rota lexical, pois, primeiramente, recupera a palavra e seu significado, posteriormente, a partir dessas informações, acessa a pronúncia. Segundo Kato (1995), o leitor proficiente é aquele utiliza

esses processos adequadamente, tornando-o fluente e preciso; porém, as estratégias utilizadas são determinadas por diversos fatores, como o grau de novidade do texto, o objetivo da leitura, a motivação, entre outros. De acordo com a autora, na literatura, há o reconhecimento de que quanto mais eficiente é um leitor, maior é o seu vocabulário visual e que processos como análise e síntese da palavra em unidades menores para obtenção de significado são utilizados somente para itens estranhos ao leitor.

O segundo subprocesso presente na figura 11 é o de aplicação do conhecimento gramatical. Hayes et al (1987) apresentam como exemplo a descoberta de estruturas ambíguas em um texto. Gombert (2003) afirma que a capacidade de compreender as mensagens que se lê faz levar em consideração a estrutura gramatical responsável pela organização das frases. Contudo, sendo o texto o foco da leitura (e não frases isoladas), o autor também faz menção à importância das marcas de coesão textual, ou seja, os elementos que conectam as proposições e as frases entre si. Sem coesão textual, não é possível apreender o sentido do que é lido; portanto, deveria ser considerado um dos subprocessos responsáveis pela construção de uma representação integrada do significado do texto.

A aplicação do conhecimento semântico diz respeito à interpretação de frases, em que o leitor julga se a sentença pode ser considerada verdadeira. Hayes et al (1987) ilustram esse processo apresentando as seguintes frases: “A caneta está no casaco” e “O casaco está na caneta”. Sendo assim, a expectativa natural é a de que não seja possível, devido ao tamanho dos objetos, colocar um casaco dentro de uma caneta; a segunda sentença poderia ser considerada falsa.

Outro subprocesso é a realização de instanciações e de inferências factuais. Hayes et al (1987) não o detalham, mas, como pôde ser visto na seção anterior, inferir sobre algo é completar com uma informação proveniente de sua memória. O leitor, portanto, ao ler, preenche as lacunas presentes no texto a fim de construir o sentido seja local ou global em um texto.

A aplicação de esquemas e do conhecimento de mundo também foi apenas mencionada pelos pesquisadores; portanto, foi preciso buscar, em outras fontes, definições para explicar esse subprocesso. Sternberg (2000) afirma que o conhecimento tem, como unidade básica, o conceito, ou seja, “uma ideia sobre alguma coisa” (p. 185). De acordo com o autor, “um único conceito pode ser captado em uma única palavra” (p.185); todavia, associa-se a outros, os quais podem estar organizados e relacionados em proposições. Além disso, podem organizar-se em esquemas, estruturas mentais que servem para simbolizar o conhecimento a que se referem. Segundo Giasson (2000), os conhecimentos prévios influem

na compreensão textual, visto o estabelecimento de relações com as informações apresentadas no texto. Além disso, influenciam na construção de novos conhecimentos.

O uso de convenções de gêneros também é apontado por Hayes et al (1987) como um processo possível de ser engajado na leitura para compreensão. Assumindo a ideia exposta por Giasson (2000) de que o leitor possui estruturas cognitivas e nelas encontram-se os conhecimentos sobre a língua (com a inclusão de aspectos textuais – a partir da perspectiva deste trabalho), acredita-se que, ao ler, o indivíduo possa utilizar-se de seus conhecimentos prévios para compreender o texto. Tendo em vista que um texto é definido como pertencente a determinado grupo de textos (exemplo: notícia, receita, conto, etc) devido aos traços que os compõem (os elementos de sua superestrutura), um leitor com esses conhecimentos pode utilizá-los para a criação de expectativas sobre o que lerá, ou seja, antecipar sua função, bem como o tipo de informação que pode compor a estrutura do texto. Esse conhecimento pode auxiliar na compreensão da base textual, que Kintsch e Rawson (2013) assumem como a representação do significado do texto, a sua estrutura semântica.

Outro subprocesso é a identificação da ideia principal, geralmente requisitado em tarefas de leitura no meio escolar. Além de questões que solicitam pontualmente essa informação, também está presente na elaboração de resumos. Como visto na seção anterior, é considerada por Giasson (2000) um macroprocesso, cujo objetivo é compreender o sentido global do texto.

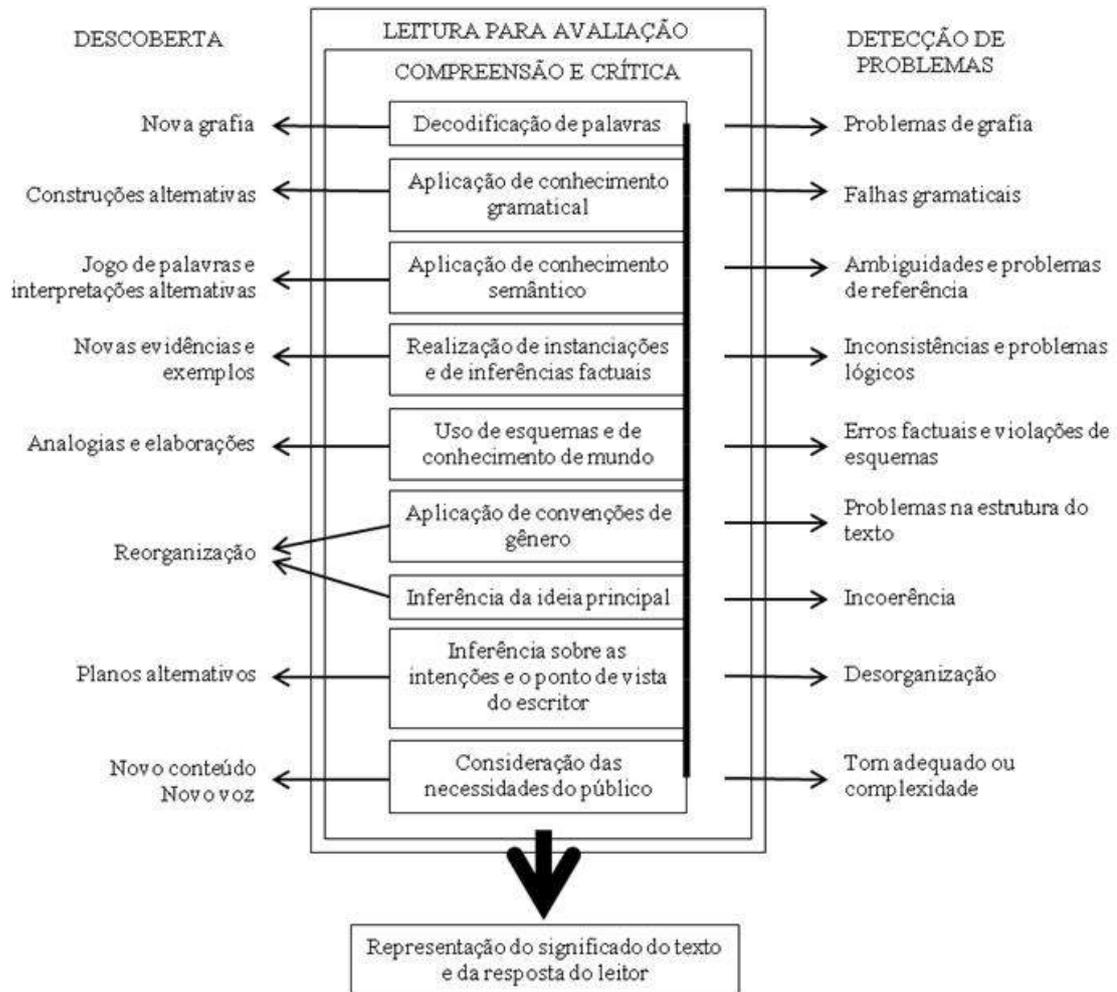
Por fim, Hayes et al (1987) apresentam como subprocesso a realização de inferências. No entanto, restringem-nas à função do texto e às intenções e ponto de vista do autor. Sabe-se que a inferenciação é um recurso importante na compreensão leitora e que não deve estar apenas associada aos aspectos citados pelos pesquisadores. Como visto anteriormente no modelo contemporâneo de leitura, realizar inferências é preencher lacunas no texto, é compreender o que não está explícito, mas que pode ser captado, geralmente, a partir de pistas no texto. Em um sentido global, a inferência pode levar à “descoberta” da função do texto, por exemplo, a partir do conhecimento prévio sobre sua superestrutura. As inferências referentes às intenções do autor e ao ponto de vista podem, por sua vez, causar divergências. Quando se discutiu a variável texto no processo de compreensão textual, um dos aspectos apresentados por Giasson (2000) foi a intencionalidade do autor, associada à escolha lexical e à organização do texto. Argumentou-se que, durante a leitura, não é possível ao leitor ter acesso a essas intenções, mas verificar os efeitos de sentido possibilitados por essas escolhas e, a partir disso, determinar o ponto de vista expresso no texto. A intenção do autor não necessariamente corresponderá ao resultado obtido por meio do processo de escritura e isso pode ocorrer por

diferentes motivos, inclusive pelo nível de proficiência escrita do autor. O que pode ser levado em consideração, portanto, é o próprio texto.

Ler para compreender, de acordo com Hayes et al (1987), pode levar à detecção de problemas; porém, quando o texto é bem construído, a atenção do leitor volta-se para a representação, ou seja, para o sentido global do texto, e muito pouco ao processo de compreensão. Os pesquisadores afirmam que os protocolos verbais indicam que os leitores apresentam sensibilidade para apenas alguns tipos de problemas textuais durante a leitura para compreensão, os quais estão indicados na figura 12. Em termos de codificação, é possível que sejam encontrados problemas de ortografia; em relação aos conhecimentos gramaticais, podem ser detectadas falhas nesse âmbito; e, a partir dos esquemas e conhecimento de mundo, problemas quanto aos fatos apresentados no texto.

Hayes e colegas afirmam que, como previsto, quando se lê para compreender, parece que não se está tão sensível aos problemas textuais quanto em uma situação de revisão. No entanto, para eles, ler para revisar também é ler para compreender, só que com o acréscimo de outras metas. Dentre elas, citam-se: ler para detectar e caracterizar problemas textuais, consertar problemas encontrados e moldar o texto de acordo com o público-alvo previsto (caso seja um revisor habilidoso). Sendo assim, o escritor torna-se mais sensível a uma grande variedade de problemas, possui uma atitude mais ativa no texto, o que o leva a descobertas referentes a diferentes níveis do processo de compreensão (conforme figura 13). Quando a revisão do texto tem como foco seu aperfeiçoamento levando em consideração o público leitor correspondente, resulta, de acordo com os autores, em um grande desempenho em todos os níveis desse processo de leitura.

Figura 12 – Modelo de leitura para avaliação - Hayes et al (1987)



Fonte: Hayes et al (1987)

Ler para avaliar, segundo essa proposta, tem por objetivo compreender e criticar o texto, a fim de criar uma representação do significado e da resposta do leitor. Há, nesse modelo, mais subprocessos do que o referente à leitura para a compreensão e, como pode ser observado, mais problemas comumente encontrados pelo escritor. A partir da detecção dessas falhas, Hayes et al (1987) elencam os “caminhos” para resolvê-las. Na decodificação de palavras, por exemplo, encontram-se problemas de grafia e a solução provém da busca pela forma adequada de escrever essa palavra. Com a aplicação de conhecimentos gramaticais, se falhas são encontradas, procuram-se construções alternativas que possam substituir as que estão com problemas. Quanto a ambiguidades e problemas de referência detectados após a aplicação do conhecimento semântico, recorrer ao jogo de palavras e a interpretações alternativas parecem ser algumas das formas de resolver essas situações. As inconsistências e os problemas lógicos podem ser detectados por meio da realização de inferências e podem ser

resolvidas a partir da busca de exemplos e de novas pistas para comprová-las. Quanto a erros factuais e violações de esquemas, vindo à tona a partir do uso de esquemas e do conhecimento de mundo, pode-se descobrir analogias e elaborações para tentar consertá-los. As falhas estruturais e de coerência de um texto, em seu turno, podem ser evidenciadas a partir da aplicação dos conhecimentos sobre gêneros textuais e de inferências sobre a ideia principal do texto; nesse sentido, é importante procurar uma forma de reorganizá-lo. Quando for constatado que há uma desorganização do texto, em que não é possível inferir sobre a intenção do autor (que nesse caso é possível considerar, já que o leitor/revisor é o próprio autor do texto; portanto, ele tem acesso à intenção original do escritor e pode compará-la com a base textual obtida) e o ponto de vista presente no texto, uma possibilidade é buscar planos alternativos para evidenciá-los. Por fim, ao considerar as necessidades do leitor, é possível que o escritor encontre, ao revisar, inadequação do “tom” ou complexidade do texto; assim, deve descobrir uma nova forma para escrevê-lo ou um novo conteúdo que dê conta dessas especificidades.

A partir dessa perspectiva, Hayes et al (1987) observaram que as atitudes de um revisor são diferentes de alguém que lê apenas para compreender um texto, pois quem revisa preocupa-se mais com a detecção e a definição de problemas para poder repará-los e busca mais ativamente características textuais alternativas. Ler para compreender, ler para avaliar e definir problemas, de acordo com os autores, podem ser diferenciados pelos seguintes aspectos: (1) produzem resultados distintos, que vão desde detecções automáticas até julgamentos avaliativos para que seja possível elaborar um diagnóstico do problema encontrado; (2) possuem, cada um, duração de tempo diferente; e (3) estão associados a diferenças entre escritores experientes e novatos. Segundo eles, a definição de problemas é geralmente um processo exigente, e raramente é possível observá-la durante o processo de revisão de escritores inexperientes. Adicionam ainda que esses escritores utilizam-se de menos subprocessos, na leitura, como objetivo de avaliar e, em geral, os menos prováveis de ocorrerem são os considerados mais complexos: realizar inferências para obter a informação principal, as intenções do autor e considerar as necessidades do possível leitor do texto.

A partir das informações apresentadas, para esta pesquisa serão levados em consideração os seguintes aspectos concernentes à leitura para a realização da revisão textual por parte do escritor: o leitor, a superestrutura, a coerência, a coesão e a ortografia. Como foi evidenciado ao longo deste capítulo, é muito importante que o revisor (escritor) leve em conta as necessidades do possível leitor de seu texto. Para tanto, é preciso verificar se foram disponibilizadas informações suficientes para sua compreensão e se a linguagem utilizada está

adequada a esse público-alvo.

Os demais componentes estão relacionados com os (sub)processos apresentados por Giasson (2000) e Hayes et al (1987), assim como os demais autores citados nas seções 2.1 e 2.2 deste capítulo. A coesão textual, por exemplo, é um processo de integração que atua tanto local quanto globalmente no texto. Esse mecanismo é responsável por relacionar frases ou proposições, a fim de estabelecer uma linearidade, uma sequencialidade das informações para que se possa perceber o texto como um todo coerente.

A coerência, seja local (entre frases) ou global (entre sequências consecutivas), poderia estar relacionada a diferentes (sub)processos. O primeiro deles seria a realização de inferências para determinar a ideia principal do texto. Sem a possibilidade de se obter o sentido do que foi lido, o texto, portanto, poderia ser considerado incoerente. Com o objetivo de evitar que o texto fosse caracterizado dessa forma, seria preciso que fossem evitados outros tipos de problemas. A partir da realização de inferências, seria possível também detectar a presença de inconsistências e problemas lógicos no texto; e, a partir da aplicação do conhecimento semântico, problemas de referência (como em “O casaco está na caneta”) e de ambiguidade.

A superestrutura, ou estrutura do texto, diz respeito à organização, aos elementos que o compõem e que o caracterizam como pertencente a um determinado grupo de textos. De acordo com Giasson (2000), a estrutura textual faz parte dos macroprocessos, pois atuam para que seja estabelecida a compreensão global do texto. O subprocesso relacionado a esse aspecto textual seria a aplicação de convenções de gênero, proposto por Hayes et al (1987).

O último aspecto é a ortografia. o qual estaria relacionado ao subprocesso de decodificação de palavras (HAYES et al, 1987). Nele, o revisor, ao ler o texto, detecta problemas de grafia e busca solucioná-los.

Sendo assim, não serão contemplados, nesta pesquisa, todos os processos apresentados ao longo deste capítulo. Decidiu-se destacar os elementos que seriam focados na revisão do texto; no entanto, para essa escolha, esses componentes foram elencados com base nos (sub)processos apresentados.

### **3. CONSCIÊNCIA TEXTUAL: UMA ATIVIDADE METALINGUÍSTICA**

A consciência textual, também denominada consciência metatextual por Gombert (1992), refere-se à atitude reflexiva do indivíduo sobre o seu objeto de análise (o texto) de forma deliberada. É considerada uma atividade metalinguística, isto é, uma subárea da metacognição que trata sobre a linguagem; por esse motivo, compreende a reflexão sobre a linguagem e seus usos, bem como as habilidades do sujeito usadas intencionalmente para monitorar e planejar seus próprios métodos de processamento linguístico, tanto na compreensão quanto na produção (GOMBERT, 1992).

Essa consciência sobre o texto, entretanto, está relacionada a conceitos complexos, como, por exemplo, à caracterização de um estado consciente (PEREIRA; SCLAR-CABRAL, 2012). Sendo um dos objetivos deste trabalho correlacionar o grau de consciência textual dos participantes a outras variáveis, é necessária uma revisão teórica sobre o assunto, a fim de estabelecer os níveis de consciência e seus respectivos descritores, os quais são utilizados na avaliação dos dados provenientes dos protocolos verbais.

#### **3.1 CONSCIÊNCIA**

Baars (1995) considera a consciência uma habilidade que permite acessar, disseminar e trocar informações, assim como exercer controle e coordenação sobre processos. Dehaene (2014) especifica que a consciência é a difusão global de informação no córtex e que surge de uma rede neural cujo principal objetivo é o compartilhamento sólido de informação pertinente ao longo do cérebro. Para Baars (1995), quando se fala de uma teoria da consciência, se fala de uma teoria da natureza da experiência.

O pensamento e a memória parecem, segundo o autor, envolver menos detalhes conscientes do que a percepção. Na memória de curto prazo, encontra-se apenas consciente o item que está atualmente sendo ensaiado, praticado, e esse item consciente frequentemente possui uma qualidade quase perceptual. Na memória de longo prazo ou no componente

abstrato (semântico) da memória, não há consciência de informação. Contudo, Dehaene (2014) aponta que ela parece estar fortemente relacionada à memória de trabalho, visto que, quando uma informação está consciente, ela permanece atualizada na mente enquanto há a preocupação de se manter atento a ela ou de lembrá-la. Por fim, os componentes mais obviamente conscientes no pensamento e na memória são as imagens ou o discurso interno, os quais são comparáveis a eventos perceptuais (BAARS, 1995).

Baars (1995) cria um modelo que tenta explicar o funcionamento da consciência humana, denominado *Teoria do espaço de trabalho global* (ou *Teoria do espaço global*). Nele, o autor sugere que a experiência consciente envolve um espaço de trabalho global, uma troca de informação central que permite que muitos processadores especializados interajam. Por processador, entende-se um conjunto organizado, relativamente unitário de processos (os quais implicam mudança na representação) que trabalham junto a serviço de uma determinada função. A palavra “global” é usada para fazer referência à informação que é utilizável através de diversos subsistemas de um sistema maior. Nesse sentido, os processadores que ganham acesso ao espaço global podem transmitir uma mensagem para todo o sistema; no entanto, operam, em grande parte, inconscientemente.

Nessa teoria, os eventos inconscientes são tratados como funcionamento de sistemas especializados. Sendo assim, à medida que se desenvolve uma habilidade ou um conhecimento, há a tendência de se tornar cada vez menos consciente em seus detalhes. Como exemplo, pode-se citar o aprender a dirigir, que envolve um processo consciente de como manipular o carro, dos passos envolvidos para realizar essa ação. Após alguns anos de prática, o motorista experiente realiza esse processo de forma automática, sem pensar em cada uma de suas etapas; o conhecimento e a habilidade para dirigir tornam-se inconscientes. De acordo com Baars, qualquer habilidade que seja altamente praticada e automática possui a tendência de se tornar “modular”, isto é, de se tornar inconsciente, separada de outras habilidades e livre de controle voluntário, sendo, portanto, considerada mais proficiente. Além disso, uma habilidade complexa parece combinar muitas unidades com especialidades semi-autônomas. Um exemplo disso seria a leitura, que apresenta diferentes componentes especializados, tais como letra e identificação de palavra, controle do movimento ocular, mapeamento de letra/fonema e diversos níveis de análise linguística, todos eles inconscientes.

Para compreender melhor esse processo, Baars apresenta as propriedades gerais dos processadores especializados. A primeira delas é a unidade funcional, visto que a qualquer momento uma coalizão de processadores que atuam a serviço de um objetivo específico pode funcionar como um processador único. Além disso, esses processadores possuem uma

composição variável, sendo considerados recursivamente estruturados. Isso significa que um processador pode constituir uma coalizão, que, por sua vez, pode também ser um membro de um grupo ainda maior de processadores, os quais podem agir como um bloco único. Outra característica é a natureza distribuída do sistema global, em que os detalhes de processamento não são controlados por um sistema central, mas pelos processadores especializados, uma vez que se considera que o sistema nervoso consiste em um grande número deles. Sua atuação, segundo esse autor, parece ser direcionada pelos objetivos, os quais, por vezes, podem ser acessíveis à consciência; no entanto, a natureza dos processadores especializados é inconsciente e involuntária. Outra questão é sua adaptabilidade limitada a um *input* novo. Quando há uma quebra de expectativa ou uma situação nova, em que os processadores especializados não conseguem dar conta desse evento, há a necessidade de sua adaptação, com a mudança de parâmetros, dissociação e reformulação de novas coalizões, que passam a se comportar como processadores únicos. Um exemplo seria a transformação do controle motor que ocorre a partir da mudança de dirigir um carro com transmissão manual para um com transmissão automática.

O cerne da teoria de Baars é a ideia de que a experiência consciente está intimamente associada ao sistema de espaço de trabalho global. Como citado anteriormente, esse sistema consiste em uma troca de informações que permite que processadores especializados (inconscientes) no sistema nervoso interajam uns com os outros. O autor apresenta como evidências para essa proposta um quadro com contrastes entre capacidades de processos conscientes e inconscientes comparáveis, conforme quadro 2.

Quadro 2 – Capacidades de processos conscientes e inconscientes comparáveis

Capacidades de processos conscientes	Capacidades de processadores inconscientes
1. Ineficiente computacionalmente: Grande número de erros, velocidade baixa e interferência mútua entre computações conscientes.	1. Altamente eficiente nas suas próprias tarefas: Reduzido número de erros, alta velocidade e pouca interferência mútua.
2. Grande variedade de conteúdos diferentes ao longo do tempo; grande habilidade para relacionar conteúdos conscientes diferentes; grande habilidade para relacionar eventos conscientes aos seus contextos inconscientes.	2. Cada processador especializado possui variedade ao longo do tempo; cada um está relativamente isolado e autônomo.
3. Possui consistência interna, serialidade e capacidade limitada.	3. Variado, podem operar em paralelo e juntos terem grande capacidade.

Fonte: Baars (1995)

Quando comparados esses processos, as tarefas que são realizadas conscientemente, segundo o autor, são lentas, vulneráveis à interferência de outros processos mentais conscientes e, dessa forma, inclinadas ao erro. Com relação à velocidade, esse processamento é lento, pois o seu tempo de reação ao estímulo é maior do que o processo inconsciente. Dehaene (2014), ao comparar o cérebro à máquina de Turing<sup>8</sup>, afirma que, a cada passo, a cada computação, um resultado intermediário deve ser mantido transitariamente na consciência antes de passar para a etapa seguinte, o que faz com que o processamento fique mais lento.

A vulnerabilidade à interferência refere-se, de acordo com Baars (1995), à possibilidade de qualquer evento consciente poder intervir em qualquer outro. Nesse sentido, as experiências perceptuais de qualquer modalidade de sentido interferem em outras: qualquer experiência perceptiva interfere em qualquer imagem mental; uma imagem mental, em qualquer sentimento emocional e corporal; qualquer um deles pode interferir em qualquer ação voluntária que envolva esforço; e qualquer coisa dita no discurso interno pode interferir na percepção, nos sentimentos, nas imagens, ou nas ações mentalmente difíceis. Somada a essas duas características está a tendência ao erro, devido às limitações dos processos conscientes.

A segunda capacidade desses processos refere-se à grande variedade de possíveis conteúdos, que podem ser, por exemplo, aspectos sensoriais e perceptuais do mundo,

<sup>8</sup> A máquina de Turing é um dispositivo teórico inventado por Alan Turing, um matemático britânico, em 1936, e que é a base do computador digital (cf. DEHAENE, 2014).

imagens, sonhos, discurso interno, sentimentos internamente gerados. O autor aponta a possibilidade de se aumentar o nível de controle consciente sobre praticamente qualquer população de neurônios, desde que haja um retorno consciente da atividade neural; isso quer dizer que conteúdos conscientes podem ser envolvidos em basicamente qualquer aspecto de funcionamento neural. Os processadores inconscientes possuem uma variedade relativamente limitada, principalmente porque são “ferramentas” que lidam com o que já é conhecido. Já a capacidade consciente é acionada para lidar com qualquer grau de novidade.

No terceiro item, Baars afirma que a capacidade de processos conscientes é internamente consistente. Isso se deve ao fato de não ser possível misturar duas interpretações conscientes, como é o caso já citado na ambiguidade de percepções, em que uma interpretação só pode ocorrer depois da outra. Essa relação entre processos é o que caracteriza a serialidade (diferentemente do que acontece com os processos inconscientes, que podem coocorrer). Sobre a capacidade limitada dos processos conscientes, Baars a relaciona a três fenômenos. O primeiro seria a atenção seletiva, em que uma pessoa está consciente de apenas um dos dois fluxos de informação presentes, o outro é excluído; o segundo refere-se a paradigmas de tarefa dupla (dual-task), em que duas tarefas voluntárias ou conscientes se degradam (por competirem entre si); e, por fim, o de que apenas uma quantidade muito limitada de informações novas ou desorganizadas pode ser retida na memória.

Dehaene (2014), com base na teoria de Baars, propõe a *Teoria do espaço de trabalho neuronal global*, a qual pressupõe que a consciência se trata de um compartilhamento de informação, a partir de um sistema de comunicação específico, o *espaço de trabalho global*. O espaço de trabalho seleciona um conjunto de processadores locais (cada qual especializado em um tipo de operação), estabelecem uma representação coerente da informação que codificam, mantém-na em mente por duração arbitrária e a transmitem de volta para praticamente qualquer outro processador. Assim, quando uma porção de informação acessa o espaço de trabalho, ela se torna consciente.

De acordo com esse autor, o córtex adota simultaneamente um conjunto modular de processadores (portanto, inconscientes) e um sistema de organização flexível. Muitas regiões do córtex são dedicadas a processos específicos; porém, de acordo com essa teoria, a consciência pode ter se desenvolvido para abrandar essa modularidade. A partir do espaço neural global, a informação pode ser compartilhada livremente através dos processadores modulares do cérebro, e essa disposição de informação é o que se experiencia como um estado consciente.

A partir de pesquisas com neuroimagem funcional, verificou-se que conexões neurais

de longa distância podem dar suporte ao construto do espaço de trabalho neuronal global; sempre que uma informação se tornava consciente, áreas associativas “acendiam” sistematicamente. No entanto, na ausência de consciência, agrupamentos com tamanho moderado podem ainda sincronizar localmente e, por não conseguir fazer com que o córtex pré-frontal tenha acesso à mensagem correspondente, não pode ser amplamente compartilhada, o que faz com que a mantenha inconsciente.

Além dos processos conscientes e inconscientes (controlados e automáticos), há também um tipo de processamento chamado “pré-consciente”, cuja informação é composta por memórias armazenadas que podem ser acessadas quando é preciso, mas que não se está fazendo no momento (STERNBERG, 2000). Para Dehaene (2014), esse é um tipo de informação inconsciente: já está codificada por um agrupamento ativo de neurônios e pode se tornar consciente a qualquer momento, se for percebida.

A consciência, de acordo com Dehaene (2014), tem um papel evolucionário, que é o de aprendizagem ao longo do tempo, ao invés de simplesmente a vivência do momento. Ela desempenha uma função importante na resolução de problemas, uma vez que está diretamente relacionada ao pensamento racional e ao uso de estratégias. Além disso, “permite-nos monitorar nossas interações com o ambiente, vincular nossas experiências passadas e presentes e, assim, sentir uma linha contínua de experiência e controlar e planejar ações futuras.” (STERNBERG, 2000, p.112).

A partir dos pressupostos teóricos apresentados ao longo desta seção, os processamentos inconsciente, pré-consciente e consciente são base para a análise dos níveis de consciência textual dos participantes desta pesquisa. O nível inconsciente, como visto anteriormente, caracteriza, geralmente, habilidades que sejam muito praticadas e automáticas. A leitura e a escrita, por serem habilidades complexas, reuniriam diversas unidades com especialidades semi-autônomas e que se tornariam processos cada vez mais inconscientes, devido à prática e à sua automatização. Em uma situação em que se faz uso da técnica dos protocolos verbais, haveria uma nova situação e a necessidade de adaptação desses processadores para conseguir dar conta da tarefa. Trazendo o processo à consciência, com a explicitação do raciocínio envolvido, há a possibilidade de verificar os julgamentos que o participante faz sobre o texto e os critérios adotados para tanto (SPINILLO; SIMÕES, 2003); se há “falta de conhecimento ou (...)conhecimento fraco sobre a questão inquirida”(CHAVES,2012, p.87) ou sobre determinado aspecto linguístico. O nível

inconsciente abarcaria as seguintes condições<sup>9</sup>:

- (a) o participante faz um julgamento ou se refere de forma equivocada a uma determinada informação (ou erra a resposta do teste de compreensão leitora, por exemplo) e não justifica seu posicionamento, simplesmente não respondendo ou dizendo que não sabe como fazê-lo;
- (b) há julgamento ou referência equivocada a uma informação (ou resposta errada) e há justificativa, mas também equivocada.

O nível pré-consciente seria caracterizado por abranger informações inconscientes, mas que podem se tornar conscientes. Sendo assim, quando verbalizado o processo, o raciocínio utilizado, esse nível de consciência estaria presente nas seguintes situações:

- (a) o participante não se refere de forma adequada a uma determinada informação (ou erra a resposta do teste de compreensão), mas, ao justificar seu posicionamento, o faz de forma plausível;
- (b) há referência adequada a uma informação (ou resposta correta), mas a justificativa apresentada é equivocada;
- (c) há referência adequada a uma informação (ou resposta correta), mas o participante não a justifica ou diz que não sabe;
- (d) há referência adequada a uma informação (ou resposta correta), e o participante a justifica, porém de forma inconsistente, com critérios vagos.

O nível consciente poderia ser caracterizado como um processamento que evidencia a

---

<sup>9</sup> Sobre as condições envolvidas nos níveis de consciência, existem diferentes propostas que buscam estabelecê-las a fim de avaliar a consciência textual em tarefas diferentes, como leitura e escrita. Alguns exemplos são os estudos de Spinillo e Simões (2003), de Chaves (2011) e Santos (2013).

Spinillo e Simões (2003) investigaram o desenvolvimento da consciência metatextual em crianças e estabeleceram, a partir de protocolos verbais, quatro níveis de consciência: o primeiro, referente à identificação incorreta e com falta de especificação dos critérios adotados; o segundo, à identificação correta, também sem a especificação dos critérios utilizados; o terceiro, à identificação correta, utilizando critérios vagos; e o quarto, também com identificação correta, mas com o uso de critérios precisos, em termos linguísticos, de conteúdo e/ou de função.

Chaves (2011), em seu trabalho sobre a relação entre leitura, escrita e consciência textual, avalia as respostas que os participantes deram em seu instrumento, a partir de três níveis: estado subconsciente, comportamento epilinguístico e comportamento metalinguístico. O primeiro caracteriza-se como um nível elementar, em que se percebe muito pouco conhecimento ou a falta dele sobre o que está sendo questionado. O segundo nível é considerado intermediário e está relacionado ao comportamento funcional dos componentes intelectuais. Nele, o participante acerta a questão, porém a explicação sobre como chegou à resposta é inconsistente/ imprecisa; apenas apresenta indícios de como processou. O terceiro nível refere-se ao comportamento metalinguístico, em que se faz presente a capacidade de explicação e reflexão sobre os próprios conhecimentos e os procedimentos adotados para a resolução da tarefa.

Santos (2013), ao investigar a relação entre os tempos verbais e a compreensão leitora, propôs um quadro com condições e pontuações dos níveis de consciência, considerando quatro níveis: o inconsciente, o pré-consciente, o consciente e o consciente pleno. O primeiro envolve o erro no teste e a presença de uma justificativa errada ou não existente. O segundo engloba duas situações: o erro no teste, mas com uma justificativa plausível; ou o acerto, com justificativa inconsistente ou não existente. Os dois últimos níveis, entretanto, envolvem o acerto no teste; porém, o terceiro apresenta justificativa com consistência parcial e o quarto, com consistência plena.

capacidade de explicitação dos conhecimentos sobre um determinado aspecto. Para esse tipo de processamento, foram elencadas as seguintes condições:

- (a) há referência adequada a uma informação (ou resposta correta), e o participante a justifica de forma adequada, mas com consistência parcial (de modo incompleto);
- (b) há referência adequada a uma informação (ou resposta correta), e o participante a justifica de forma adequada, com consistência plena.

Uma vez que o tipo de protocolo verbal utilizado nas tarefas de leitura e de escrita foi diferente (um escrito, outro oral; um após etapas da tarefa; o outro concomitantemente à tarefa), assim como o próprio formato da atividade, viu-se a necessidade de compor dois quadros distintos que atendessem a proposta das tarefas, mas levando em consideração as situações anteriormente apresentadas. O primeiro deles foi direcionado à tarefa que envolvia perguntas e, a partir do protocolo verbal, a obtenção da justificativa da resposta dada. Neste estudo, foi utilizado para avaliar a consciência textual na leitura.

Quadro 3 – Condições dos níveis de consciência textual no teste de compreensão leitora

<b>Níveis de Consciência</b>	<b>Resposta</b>	<b>Condições da justificativa</b>
Inconsciente	Erra	Diz que não sabe ou não responde
	Erra	Justifica, mas de forma equivocada
Pré-consciente	Erra	Justifica o erro de forma plausível
	Acerta	Justifica, mas de forma equivocada
	Acerta	Não justifica ou diz que não sabe
	Acerta	Justifica sem consistência; com critérios vagos
Consciente	Acerta	Justifica com consistência parcial
	Acerta	Justifica com consistência plena

Fonte: Autora (2017).

Para ilustrar essas condições de justificativa, foram retirados trechos do protocolo verbal realizado na tarefa de leitura. Para estar em um nível inconsciente, segundo essa proposta, a resposta fornecida à questão deveria ser considerada errada e sem justificativa (não respondendo ou dizendo que não sabe). Podem ser considerados exemplos dessa situação as “falas” dos participantes P26 e P36: “Não sei como cheguei a essa resposta”; “Não sei direito”. A segunda situação seria uma justificativa equivocada em relação à resposta dada. Exemplo: em uma pergunta, o participante deveria marcar uma alternativa que não contivesse

uma relação de oposição entre a palavra “mas” e a informação que a precedia. P38 errou a resposta, cuja conjunção estabelecia tal relação e justificou: “O ‘mas’ nesta frase não deixa claro a oposição a informação anterior”.

No nível pré-consciente, a primeira condição de justificativa está relacionada a uma resposta errada. No entanto, a justificativa apresentada seria plausível, isto é, caberia à resposta dada, embora ela não fosse a correta para a questão, ou justificaria a resposta que deveria ser indicada. Exemplos: (1) P56, ao responder à questão sobre o objetivo do relato lido, indicou uma resposta errada, que dizia “é preciso ter sempre algo a oferecer para conseguir o que se quer”. Sua justificativa foi: “No momento em que ele telefonou para o oficial da Nasa e fez a sua proposta de publicar os relatos no avião”. Essa seria uma explicação plausível para a alternativa escolhida como resposta, embora não fosse a adequada para a questão. (2) Nessa mesma pergunta sobre o objetivo do texto, P5 respondeu, de forma equivocada, que “é preciso achar uma brecha, pois ela é uma forma de flutuar”. A justificativa apresentada foi “Eu cheguei a essa resposta pois o texto mostra claramente o objetivo do texto, que os sonhos podem ser realizados se você fica atento as oportunidades”. Essa explicação não condiz com o conteúdo da alternativa indicada como resposta; no entanto, seria plausível para a resposta considerada correta: “é importante ter sonhos específicos e ficar atento às oportunidades para realizá-los”.

As demais situações presentes no nível pré-consciente envolveriam a indicação de uma resposta correta à pergunta. Porém, as condições das justificativas seriam diferentes. No primeiro caso, a explicação dada seria equivocada. Exemplo: P17, ao responder uma questão sobre o emprego dos verbos no relato, aponta corretamente que eles estão, predominantemente, “nos tempos passado e presente. O passado referente aos fatos narrados e o presente, aos comentários”. Entretanto, quando apresenta seu raciocínio para chegar a essa alternativa, comete equívocos: “no início do texto ele fala que ‘Quando eu cursava o primeiro grau...’ mas a partir de um momento ele começa a narra os fatos no presente”. O segundo caso do grupo de respostas corretas seria quando o participante não justificasse (deixando o espaço vazio ou escrevendo algo que não possa ser considerado uma justificativa) ou quando dissesse que não saberia como fazê-lo. Exemplo: (P40) “Não sei se está certo mas acho que sim”; (P1) “Não faço ideia”; (P5) “Não sei como cheguei a essa resposta”; (P11) “Não sei explicar a resposta”. A última situação do nível pré-consciente seria a justificativa sem consistência, que consistisse de critérios vagos. Exemplo: Em uma das perguntas, o participante deveria dizer a que o autor/narrador quis se referir quando utilizou a palavra “óbvio” ao mencionar que o nome dado pela NASA ao avião, “A maravilha da ausência de peso” é um artifício pra distrair

a atenção do óbvio. P26 indicou corretamente a resposta, que se refere “ao vômito, consequência comum da gravidade zero”; porém, ao explicar como chegou a essa alternativa, expressou-se com palavras vagas, o que levou a uma justificativa sem consistência: “Por dedução daquilo que foi dito pelo autor, que esta nomenclatura seria um disfarce àquilo que realmente era”. A partir dela, não é possível obter informações sobre como o participante relacionou a palavra “óbvio” a “vômito”, quais pistas no texto o levaram a fazer essa correspondência.

O nível consciente envolve apenas respostas corretas e possui duas condições de justificativas. A primeira delas apresentaria consistência parcial; a explicação estaria adequada, porém incompleta. Exemplos: Na questão sobre a palavra “mas” sem ideia de oposição, P34, indica corretamente uma das alternativas – “Mas também prometi publicar um relato de nossa experiência (...)” – e explica que “Nesse trecho o ‘mas’ aparece agregando mais coisas na fala de Pausch”. A segunda condição seria a de consistência plena. Exemplos: uma das perguntas solicitava que o participante indicasse como o narrador tentou “mostrar” a sensação de ausência de peso, já que seria “difícil de imaginar para quem passou a vida como habitante da terra”. P2, justificando a alternativa correta “descer uma montanha russa”, disse “É a resposta que o trecho dá a entender. O avião executa arcos parabólicos (opção 5), a pessoa está de fato suspensa, voando (opção 4), mas a sensação no momento é de descer uma montanha russa”. Em relação a essa mesma questão, P58 justifica: “A sensação primária, descrita pelo autor, é a de estar perdendo peso por 25 segundos, mas quando o avião mergulha há a sensação de estar descendo uma montanha russa”.

O segundo quadro para a avaliação da consciência foi elaborado com o intuito de dar conta de informações provenientes do protocolo verbal realizado concomitantemente e após à tarefa, ou partes dela. Neste estudo, essa situação ocorreu na etapa de produção textual e na etapa específica para a revisão.

Quadro 4 – Descritores dos níveis de consciência textual nos processos de produção e revisão

Níveis de consciência	Descritores
Inconsciente	Não menciona. Não faz julgamentos acerca desse tópico.
	Faz julgamento ou referência ao tópico equivocadamente. Não apresenta justificativa ou análise.
	Faz julgamento ou referência ao tópico equivocadamente. Apresenta justificativa ou análise equivocada.
Pré-consciente	Faz julgamento ou referência ao tópico equivocadamente. Apresenta justificativa plausível.
	Faz julgamento ou referência ao tópico adequadamente (ou de forma parcialmente adequada). Apresenta justificativa ou análise equivocada.
	Faz julgamento ou referência ao tópico adequadamente (ou de forma parcialmente adequada). Não apresenta justificativa ou análise.
	Faz julgamento ou referência ao tópico adequadamente (ou de forma parcialmente adequada). Apresenta justificativa ou análise sem consistência, com critérios vagos..
Consciente	Faz julgamento ou referência ao tópico adequadamente. Apresenta justificativa ou análise com consistência parcial; com critérios definidos, mas de forma incompleta.
	Faz julgamento ou referência ao tópico adequadamente. Apresenta justificativa ou análise com consistência plena; com critérios precisos.

Fonte: A autora (2017)

A primeira observação a ser realizada em relação ao quadro 4 é a de que foi preciso inserir, nesse contexto de tarefa e de protocolo verbal, um item indicando que não houve menção nem julgamento acerca de determinado tópico (característica textual). Isso se deve ao fato de que o participante, ao escrever seu texto, por exemplo, não necessariamente pensa, traz à consciência todos os componentes textuais previstos para análise na presente pesquisa. No entanto, não significa que ele não tenha o conhecimento referente ao tópico que não foi abordado; esse conhecimento pode já ter sido mais desenvolvido e, por isso, estar em um nível inconsciente. Sendo assim, por não haver informações suficientes para analisar determinados elementos textuais a partir dos protocolos verbais, decidiu-se incluir, no nível inconsciente, um descritor que contemplasse essa situação.

Ainda no primeiro nível, encontram-se dois descritores. O primeiro diz respeito a um julgamento ou a uma referência a determinado tópico feito de forma equivocada, sem a apresentação de uma justificativa ou de uma análise. Exemplo: P33, ao iniciar o texto, deveria contextualizar o fato a ser narrado (já que o texto produzido era um relato pessoal): “Quando pequena, sempre tive o sonho de praticar hipismo. Hm... Tá, mas... relatei agora o sonho, agora é só dizer que... Eu não sei, sora”. Observa-se que o participante julgou de forma equivocada a informação que serviria de apresentação do fato que seria contado, ao afirmar que já havia relatado o seu sonho (apenas com uma frase). Somado ao julgamento falho, o estudante não justificou ou analisou seu posicionamento.

O segundo descritor contempla a situação em que há um julgamento ou uma referência equivocada sobre algum componente textual, assim como uma justificativa ou análise equivocada. Exemplo: P44, ao inserir novas informações em seu texto, depara-se com um problema de grafia: “Então eu vou botar: mas eu era maduro demais para eles. Aqui achei gente legal, matura... É, não é madura, né; é matura. Eu realmente não sei. É... madura é de fruta. Achei gente matura e que (...)”.

O nível pré-consciente é constituído de quatro descritores. O primeiro deles também contempla as situações em que há um julgamento ou uma referência equivocada sobre algum elemento do texto; no entanto, prevê a presença de uma justificativa ou análise que seja plausível. Exemplo: levando em consideração o possível leitor do texto, P9, ao revisar seu texto, questiona: “Será que eu tenho que botar alguma identificação?”. Após reler a proposta, continua: “Hm... Deixa eu pensar. Acho que tem que colocar alguma identificação. Autor. Opa! CapsLock. Autor... [nome do participante]. Aluno... Não precisa. Autor, data... Data da publicação. Não! Data do relato: 01/08/2016. Idade: 18 anos”. A justificativa dada pelo estudante foi: “Eu vi que, já que ele vai ser publicado em alguma página da universidade, precisava da informação de quem escreveu, a idade para eles, se eles fizerem alguma pesquisa, sei lá o que eles vão fazer e a data de quando foi escrito”. Em um relato pessoal a identificação não é uma informação que compõe a estrutura narrativa ou que seria necessária para que o leitor conseguisse compreender o texto; logo, não precisaria ser inserida no texto. No entanto, a justificativa dada pelo participante seria plausível para o julgamento que fez.

Os demais descritores, nesse nível de consciência, estão direcionados a um julgamento ou referência a algum tópico adequadamente ou de modo parcialmente adequado, mas apresentam situações diferentes em relação às justificativas ou análises. Um deles apresenta justificativa ou análise equivocadas. Exemplo: P1, em uma situação de revisão: “E também, com acento, sei que foi importante para... É que para ti... Para você. Vai ter que ser tudo ‘para você’, porque ‘para ti’ é coisa de quem não sabe escrever. Para você”.

Outro evidencia ausência de justificativa ou análise. Exemplo: P1, ao reler seu texto, expõe sua percepção acerca de uma palavra utilizada (“outros”). Em “Eu quase não consegui falar com os outros. Ai! Os outros ta tão estranho! Com as pessoas”, o participante percebe que “outros” não é a palavra mais adequada para o contexto, embora utilize uma palavra com sentido vago em seu julgamento. Além disso, simplesmente substitui a palavra, não justificando ou analisando o problema.

O último refere-se a justificativas e análises sem consistência, constituídas a partir de critérios vagos. Exemplo:P36, no processo de revisão, decide retirar um dos parágrafos: “Isso

aqui é totalmente desnecessário, porque eu botei duas histórias e uma delas é muito desnecessária”.

Por fim, o nível consciente prevê dois descritores, ambos relacionados à realização de julgamento ou referência ao tópico de forma adequada. No primeiro, há a presença de justificativa ou análise com consistência parcial, ou seja, em que é possível perceber critérios definidos, mas não está elaborado de forma completa. Exemplo: P1 explica como elaborou um dos parágrafos de seu texto: “Tentei trazer os meus sentimentos que eu senti naquele dia, porque eu acho que, quando tu vai relatar alguma coisa que aconteceu, tu tem que levar os teus sentimentos, porque a pessoa que tiver lendo sinta como tu sentiu. Pelo menos ela tenta sentir como tu sentiu. E eu acho que foi isso. Foi lembranças e tentar passar os meus sentimentos para que a pessoa que lesse entendesse, entendeu?”

No segundo descritor, a justificativa ou análise é considerada plena, pois evidenciam-se critérios precisos. Exemplo: P56 explica como elaborou o primeiro parágrafo de seu texto: “Tentei basicamente fazer meio que uma... Contextualizar, me situar antes de entrar no assunto, que é a dificuldade em física e eletricidade básica. Então, comecei explicando a minha dificuldade, né, que começou um pouco antes do Ensino Médio. Então, fui direto pro Ensino Fundamental. Aí, lembrei da matemática, que é uma coisa bem chata, e que não tivemos professores por um bom tempo e tudo mais. Aí, comecei a entrar no assunto. Aí, já adentrei um pouco mais no final, nos números e operações lógicas; daí, física, eletricidade básica. Foi assim”.

### 3.2 CONSCIÊNCIA LINGUÍSTICA

Tendo em vista os processos discutidos na seção anterior, Gombert (1992) utiliza os termos epilinguístico e metalinguístico para tratar dos comportamentos (conscientes ou não) envolvendo a linguagem. Epilinguístico é utilizado para se referir a comportamentos que não são conscientemente controlados pelo indivíduo, ou seja, comportamentos linguísticos espontâneos.

Metalinguístico, por sua vez, diz respeito a uma atividade que envolve reflexão e intenção, além de resultar de aprendizagens explícitas, geralmente provenientes do ambiente escolar (GOMBERT, 2003). As habilidades metalinguísticas diferenciam-se de outras no âmbito da metacognição por caracterizarem-se a partir de seu objeto (a língua) e não por uma

função cognitiva. Segundo Ribeiro (2003), essa capacidade abrange tanto o conhecimento dos processos cognitivos e produtos quanto às habilidades referentes ao monitoramento e à regulação desses processos. Assim, os comportamentos metalinguísticos estão relacionados à consciência linguística, geralmente dividida em consciências fonológica, morfológica, sintática, semântica, lexical, pragmática e textual. Serão apresentadas cada uma delas a seguir.

### **3.2.1 Consciência fonológica**

A consciência fonológica – ou conhecimento metafonológico (GOMBERT, 1992) –, refere-se às habilidades que possibilitam tanto a reflexão quanto a manipulação mental de elementos pertencentes à estrutura fonológica da língua do indivíduo. Essa manipulação envolve, por exemplo, a habilidade de segmentação da palavra em sílabas ou em fonemas que a constitui, a criação de rimas e aliterações, entre outros. Correa (2010) afirma que, cognitivamente, “o desenvolvimento das habilidades relacionadas à consciência fonológica só se torna possível pela compreensão de que a estrutura sonora da palavra independe de seu significado” (p.21).

Nazari (2010), ao fazer um levantamento de estudos realizados no Brasil sobre consciência fonológica de crianças com desenvolvimento normal, observou que as pesquisas iniciais datam da década de 1990 e que houve um crescimento dessa temática no início dos anos 2000. A autora observou também que as amostras da maioria dos trabalhos continham participantes com faixa etária entre 5:1-6:0, seguida de 6:1-7:0 e 7:1-8:0, o que reflete a busca pela verificação da consciência fonológica em crianças na educação infantil e na primeira série do Ensino Fundamental, ou seja, em processo de alfabetização. Constatou-se um consenso de que o desenvolvimento da rima antecede o do nível silábico, que, por sua vez, precede o fonêmico, e que a consciência fonológica aumenta conforme a idade e a escolaridade.

Com relação à ortografia, observou-se uma influência positiva da consciência fonológica, visto que há uma diminuição da incidência de erros e/ou estes acabam tornando-se elementares. Abreu (2016) ressalta a importância da diferença entre fala e escrita e afirma que, como a escrita é convencionalizada, é preciso que o estudante tome consciência dessas características que as diferenciam. A ocorrência de erros na produção, segundo a autora, pode indicar hipóteses de escrita (no nível consciente ou não), em termos de estrutura de sílabas e de palavras, bem como os conhecimentos referentes às formas convencionais, para essa modalidade da língua.

A consciência fonológica é fundamental no processo de aprendizagem da leitura e da escrita – embora haja outros princípios que operem nesse processo, como o acesso lexical e os processamentos visual, fonológico e auditivo (NAZARI, 2010) –, pois auxilia na aquisição do princípio alfabético, ou seja, “que as letras devem corresponder perfeitamente aos sons das palavras” (HAGEN et al, 2010, p.137). Nesse sentido, a reflexão acerca dos sons da fala propiciaria a sua associação às letras que os representam; no entanto, nem sempre há uma correspondência exata. Por esse motivo, “a morfologia se insere como um recurso influente na decisão ortográfica” (p.137), visto que as regularidades gráficas dos morfemas, segundo Gutiérrez (2013), podem servir para os alunos de guia ortográfico, nos casos em que a representação gráfica não é transparente em relação à realização fônica da palavra. A próxima seção, portanto, tratará dessa consciência linguística.

### **3.2.2 Consciência morfológica**

A consciência morfológica trata da reflexão e da manipulação de morfemas<sup>10</sup> das palavras; está associada ao princípio semiográfico, que visa ao estabelecimento da correspondência entre os grafemas – unidades gráficas – e os morfemas – unidades de significado – (FREITAS JR; MOTA, 2015). Esse tipo de consciência metalinguística tem, segundo Mota (2009), papel fundamental no processo de alfabetização, visto que colabora para o desempenho na escrita de palavras morfológicamente complexas por parte das crianças. A leitura, que não se resume à decodificação e à transformação de signos em som, compreende vários outros aspectos, dentre os quais o conhecimento do vocabulário, que contribui para a compreensão do texto (cf. HAGEN et al, 2010). Nesse sentido, se o estudante conhece o significado do radical da palavra, tem mais facilidade para compreender o vocabulário do texto (FREITAS JR; MOTA, 2015).

A instrução explícita pode auxiliar no desenvolvimento da consciência morfológica (APEL; DIEHM, 2013), tanto na leitura, como já mencionado, quanto na escrita. McCutchen et al (2013) afirmam que esse tipo de instrução mostra-se benéfico aos alunos das séries finais do ensino fundamental, pois contribui para o controle das estruturas complexas envolvidas na linguagem acadêmica. Os autores observaram que estudantes que tem dificuldades de escrita encaram problemas de ortografia e de escolha de palavras. No entanto, com ou sem dificuldades, perceberam que escritores novatos geralmente fazem pouco “polimento” do

---

<sup>10</sup> O morfema é a menor unidade significativa e possui “a propriedade de articular-se com outras unidades de seu próprio nível” (CARONE, 1986).

texto enquanto buscam suas ideias e geram o texto escrito, diferentemente de um escritor experiente, que manipula a expressão escrita para deixar de acordo com sua intenção autoral. McCutchen et al (2013) registraram, a partir da instrução morfológica, um aumento no uso e na grafia correta de palavras complexas em tarefas de combinação de frases, bem como a facilitação para a escolha lexical durante o processo de escritura.

### **3.2.3 Consciência sintática**

A consciência sintática – embora alguns estudiosos, segundo Hagen et al (2010), prefiram o termo consciência morfossintática, pois consideram impossível a separação de aspectos morfológicos de sintáticos – é a habilidade de refletir sobre aspectos sintáticos da língua e exercer controle intencional na aplicação de regras gramaticais (GOMBERT, 1992), ou seja, manipular a estrutura gramatical das frases. A sintaxe diz respeito ao caráter articulatório da linguagem e, portanto, é “constituída por um número limitado de unidades que permitem construir, a partir de diferentes combinações, um número infinito de mensagens” (ABREU, 2016, p.15). Para tanto, é preciso que haja regras convencionais de combinação, a fim de que as palavras possam ser organizadas e produzam enunciados com sentido.

Esse tipo de consciência linguística é considerado importante para o aprendizado da linguagem escrita, tanto em tarefas de compreensão quanto de produção. Um exemplo disso são as diferenças encontradas na ordem sintática utilizada na linguagem oral e na escrita (ABREU, 2016). Dependendo da modalidade, por exemplo, há o uso ou graus de formalidade ou de informalidade de registro. Bublitz (2010) aponta que uma das contribuições do desenvolvimento da habilidade sintática é a possibilidade de perceber, posteriormente, o significado dos textos através da articulação entre os elementos linguísticos.

Bowey (1986), ao investigar a relação entre consciência sintática e a habilidade de leitura em estudantes de 4ª e 5ª séries, encontrou uma forte correlação entre o controle sintático e a decodificação, sugerindo que sejam medidas parciais ou indiretas de uma habilidade linguística maior. Além disso, os resultados indicam a possibilidade de os problemas que leitores menos “qualificados” apresentam em compreensão leitora e em tarefas de monitoramento derivem de uma deficiência nas habilidades de monitoramento linguístico. Para a autora, é provável que a consciência sintática possa ter um papel importante na compreensão da leitura a partir da operação eficiente de habilidades de monitoramento da compreensão. A esse respeito, o estudo de Brimo et al (2015), ao verificar o efeito de conhecimento e de consciência sintática na compreensão leitora de adolescentes, observou

que esse foi diretamente responsável pela variância significativa na compreensão da leitura, diferentemente da consciência sintática, com função indireta. Os resultados sugerem que o conhecimento sintático faz uma mediação entre a contribuição da consciência desse aspecto linguístico e a compreensão leitora.

Para Gombert (1992), o comportamento metassintático pode ser visto emergir por meio do trabalho com aspectos formais da língua (especialmente no aprendizado explícito de regras gramaticais e em exercícios práticos) e com tarefas de leitura com foco na compreensão. Layton et al (1998), em seu estudo, mostraram que a consciência sintática pode ser aprimorada por meio de treinamento; no entanto, constataram que não houve um efeito sistemático desse aprimoramento na habilidade de leitura.

### **3.2.4 Consciências semântica e lexical**

A consciência semântica, segundo Gombert (1992), refere-se à habilidade de reconhecer o sistema linguístico como um código convencional e arbitrário e à habilidade para manipular palavras ou elementos com significado mais extensivos, sem que os respectivos significantes sejam automaticamente afetados por isso. A competência metassemântica pressupõe a manipulação do significante como distinto do significado; no entanto, de acordo com o autor, na primeira infância a única diferenciação efetiva ocorre entre signos e referentes. Em geral, essas habilidades se tornam úteis quando as crianças começam a ir para a escola e entram em contato com a linguagem escrita.

No mesmo capítulo em que apresenta a consciência semântica, Gombert também introduz o conceito de consciência lexical, o qual corresponde à habilidade do sujeito em, por um lado, isolar a palavra e identificá-la como um elemento do léxico e, por outro lado, o esforço para acessar intencionalmente o léxico interno. As palavras são extremamente poderosas e com elas é possível aprender conceitos novos e expressar ideias e pensamentos (DUARTE, 2010). O conjunto organizado de palavras que são conhecidas e utilizadas corresponde ao capital lexical, o qual está relacionado aos processos de compreensão e produção. Quando um estudante possui um grande capital lexical, por exemplo, evitará, ao longo do texto, repetições de palavras (PERDIGÃO, 2015).

Pereira e Scliar-Cabral (2012), no entanto, consideram a consciência lexical e semântica relacionadas e, por isso, denominam-na consciência léxico-semântica. Assim, essa atividade metalinguística envolve “o léxico mental, o significado e o sentido” (p.25). As autoras explicam que o léxico mental relaciona-se à memória lexical; o significado, à

significação básica atribuída a uma palavra, que está armazenado na memória semântica, isto é, na memória dos significados, da compreensão e das formas de conhecimento que têm por base conceitos; e o sentido refere-se à parcela com maior ativação no processo de leitura, sendo considerada uma construção *ad hoc* pelo leitor. Pereira e Scliar-Cabral trazem, como exemplo, os componentes da consciência léxico-semântica com a palavra *cabeça*, que está presente no léxico mental de quem lê, seja fonológica quanto ortograficamente; que possui significados básicos, como *parte superior do corpo, chefe, líder, pessoa importante*, etc; e que, por meio de inferências, geram sentidos.

### **3.2.5 Consciência pragmática**

Para ser um bom leitor, segundo Abreu (2016), e pode-se incluir aqui também um bom escritor, é preciso utilizar o conhecimento pragmático, ou seja, o conhecimento referente ao uso da língua, como a organização textual, conhecimentos linguísticos e extralinguísticos, a fim de que atenda sua intenção comunicativa. A consciência pragmática, portanto, é a habilidade de representar, de organizar e de regular a própria fala, comunicação (GOMBERT, 1992); consiste na reflexão sobre os aspectos envolvidos na língua em uso, sobre o emprego dos recursos linguísticos (GIUSTINA; ROSSI, 2008).

Além da consciência e do controle intencional dos parâmetros linguísticos que determinam a eficiência da mensagem, a reflexão sobre o gerenciamento dos parâmetros extralinguísticos da situação em que o enunciado é produzido possui um papel essencial. As habilidades pragmáticas permitem o uso efetivo da língua em seu contexto (social), e as habilidades metapragmáticas permitem a compreensão e o controle do seu uso (cf. GOMBERT, 1992). Para tanto, deve-se levar em consideração a intenção social, o objetivo, o suporte comunicativo, os atores envolvidos (enunciador/ receptor), assim como onde e quando essa atividade comunicativa ocorre (PEREIRA; SCLIAR-CABRAL, 2012).

### **3.2.6 Consciência textual**

O último tipo de consciência linguística a ser apresentado é a textual. Gombert (1992) afirma que essa consciência está centrada no monitoramento e na atenção ao texto, mais especificamente à coesão, à coerência e à superestrutura. A coesão compõe-se de marcadores linguísticos que evidenciam inter-relações entre enunciados concatenados na superfície textual (GOMBERT, 1992), as quais contribuem para a construção de seus sentidos

(PEREIRA; SCLiar-CABRAL, 2012). A coerência preocupa-se com a conexão entre as ideias em um nível de representação, indicando uma estrutura semântica mínima do texto (GOMBERT, 1992); está ligada ao conteúdo e suas relações (PEREIRA; SCLiar-CABRAL, 2012). Já a superestrutura refere-se à estrutura do texto, a qual é constituída de traços, que, relacionados à situação comunicativa e ao modo de organização, vão defini-lo como pertencente a determinado gênero (PEREIRA; SCLiar-CABRAL, 2012).

Lucena (2009), ao investigar a relação entre o desenvolvimento da consciência metatextual e a alfabetização, verificou uma forte influência do saber ler e escrever no nível desse tipo de consciência, bem como no desempenho das crianças nas atividades realizadas, principalmente naquelas cuja essência era metalinguística. As crianças alfabetizadas não demonstraram dificuldades durante a execução das tarefas; além disso, as justificativas apresentadas às suas respostas basearam-se em critérios linguísticos referentes à superestrutura de histórias. Por outro lado, as não alfabetizadas tiveram suas explicações apoiadas em critérios indefinidos e centrados no conteúdo do texto, mostrando um conhecimento epilinguístico sobre a estrutura prototípica de histórias. De acordo com Spinillo e Simões (2003), resultados de estudos sobre a consciência textual em crianças entre 5 e 9 anos apontam para momentos distintos de desenvolvimento desse tipo de atividade metalinguística, tanto em decorrência de sua capacidade para realizar julgamentos corretos sobre textos, quanto dos critérios utilizados e do nível de explicação, sendo esse último considerado o aspecto de maior relevância para o tema.

Spinillo et al (2010) afirmam que a relação entre consciência textual e compreensão leitora não é explícita, embora a consciência linguística e a habilidade de compreensão de textos estejam associadas a partir de elementos como fonema, morfema e consciência sobre o texto. O que as autoras evidenciam, no entanto, é uma relação entre o monitoramento, assim como o conhecimento geral referente a textos, e a compreensão. Diferentemente desses resultados, Pereira (2010) indica uma correlação entre a compreensão e a habilidade de reflexão sobre a organização textual. Além disso, obteve uma forte correlação entre a produção e esse tipo de consciência e mostrou que a tarefa de produção não obrigatoriamente precede a reflexão sobre os aspectos textuais. A autora sugere que o aprimoramento de uma acompanha o da outra, porém não é possível estabelecer uma relação de causalidade entre elas. As habilidades de compreensão, produção e consciência metatextual tendem a correlacionar-se positivamente a partir dos 6 anos de idade e aprimoram-se à medida que a criança se desenvolve.

Chaves (2011), em estudo com alunos de ensino médio, também observou uma

correlação positiva entre compreensão leitora, produção e consciência textual referente a textos argumentativos; porém, com diferentes índices. A pesquisadora percebeu uma aceleração do desenvolvimento cognitivo dos alunos na transição do primeiro para o terceiro ano e que, para o terceiro, houve um avanço no que diz respeito a aspectos como a consciência textual e à consolidação de outros, como a compreensão e a escrita argumentativa. Segundo a autora, existe a necessidade de que o raciocínio argumentativo dos alunos seja precocemente mais estimulado, a partir de tarefas que envolvam tanto a reflexão quanto o automonitoramento.

Nos estudos sobre consciência textual apresentados, observa-se que, em sua grande maioria, o foco recai sobre a estrutura (prototípica) do texto, ou seja, sobre a superestrutura. No entanto, como citado no início dessa subseção, o texto, de acordo com Gombert (1992), é composto, além da superestrutura, pela coesão e pela coerência. Por mais que eles estejam relacionados, não há uma teoria específica que dê conta desses três componentes conjuntamente; além disso, Gombert também não definiu, em sua proposta, uma teoria linguística para fundamentá-los. Por esse motivo, neste trabalho, propõe-se como referencial teórico principal: Halliday e Hasan (1976) para a coesão, Charolles (1988) para a coerência, e Van Dijk (2004) para a superestrutura, os quais serão apresentados nas próximas seções.

#### 3.2.6.1 Coesão

A coesão, nesta pesquisa, tem como referencial teórico básico o estudo de Halliday e Hasan, presente no livro *Cohesion in English*, de 1976. Diferentemente de Gombert (1992), que atribui à coesão a natureza morfossintática, para Halliday e Hasan, o texto é uma unidade semântica e a coesão refere-se às relações de significado que nele existem e que o fazem ser identificado como texto. Por isso, tanto a noção de coesão quanto a de texto não podem estar ancoradas na ideia de estrutura. Para eles, um texto não consiste em frases, mas é realizado, codificado em frases; por isso, constitui-se não como uma unidade estrutural, mas como relação estrutural, em que são estabelecidas relações entre as partes que o compõem (por exemplo, frases ou parágrafos) e que possibilitam a exposição de sua tessitura.

A tessitura expressa a propriedade de “ser um texto” e surge a partir das relações existentes, estas propiciadas pelo registro ou pela coesão. O registro é um conjunto de significados geralmente associados a situações específicas e realizados por meio de palavras e estruturas. As condições específicas referem-se ao contexto situacional, a fatores externos (extralinguísticos) que afetam as escolhas linguísticas do falante ou do escritor, tais como o público-alvo, o meio (suporte), o objetivo da comunicação, entre outros, ou seja, configuram-

se em aspectos pragmáticos, conforme explicitado na seção sobre consciência pragmática.

Outro aspecto envolvido na tessitura de um texto é a coesão. Como explicitado anteriormente, refere-se às relações de significado que existem no texto e o definem como tal. Os autores consideram-na relações formadoras de texto; no entanto, não pode ser considerada uma unidade estrutural, pois não está restrita a limites de frase ou orações; a frase é uma unidade significativa para a coesão porque é a maior unidade da estrutura gramatical e tende a determinar a forma como essa relação é expressa.

A coesão faz parte do sistema<sup>11</sup> de uma língua, o qual compreende três níveis de codificação: o semântico, referente aos significados; o léxico-gramatical, que envolve as formas; e o fonológico e o ortográfico, das expressões. Halliday e Hasan afirmam que o princípio básico é que os significados mais gerais sejam expressos através da gramática e os mais específicos, pelo vocabulário. Por esse motivo, a coesão seria expressa tanto pela gramática (coesão gramatical) quanto pelo vocabulário (coesão lexical) e o potencial para sua existência seria encontrado nos recursos sistemáticos para relacionar um elemento a outro no texto, os quais são construídos na própria língua. Esses recursos, conhecidos como elos coesivos, são uma fonte de informação e possibilitam continuidade, que permite que o leitor ou o ouvinte forneça todas as “peças” que faltam e que são necessárias para a interpretação do texto.

#### 3.2.6.1.1 Coesão gramatical

Na coesão gramatical, encontram-se a referência, a substituição e a elipse. Na referência, há itens, como pronomes pessoais, demonstrativos e comparativos, que não podem ser interpretados sozinhos; geralmente, estabelecem uma relação com algum item anteriormente citado, o que indica que o significado é recuperável. Esse recurso pode ser de dois tipos: exofórico ou endofórico. A exofórica não possui a função de nomear, mas de sinalizar que a referência deve ser realizada no contexto situacional, ou seja, há a conexão entre linguagem e contexto. Dessa forma, contribui para a criação do texto, mas não para a integração de uma passagem a outra a fim de formá-lo. Um exemplo de referência exofórica pode ser observado no uso dos pronomes pessoais que se referem aos papéis da fala de falante e de ouvinte, como “eu” e “nós”, para o primeiro, e “tu”, para o segundo. A referência desses pronomes não está presente diretamente no texto, mas fora dele; seus significados só podem ser recuperados a partir do contexto. (cf. HALLIDAY; HASAN, 1976).

---

<sup>11</sup> Conjunto de recursos, de opções para a construção de significados.

A referência endofórica é aquela em que é possível retomar o significado no texto e, por esse motivo, é um recurso propriamente coesivo. Halliday e Hasan (1976) afirmam que a instância típica da referência de terceira pessoa é textual, ou seja, coesiva. Além disso, em uma narrativa ficcional, por exemplo, há um contexto de situação construído no próprio texto e que contém um contexto de referência; dessa forma, todo o recurso de referência presente nele será endofórico, até mesmos os pronomes “eu” e “tu”, visto que, em algum momento da narrativa, haverá nomes ou designações aos quais será possível relacioná-los.

Dentro do tipo endofórico, a referência pode ser anafórica ou catafórica. Na primeira, que ocorre mais comumente, há o estabelecimento de uma conexão entre o pronome e seu antecedente; a anáfora pressupõe um movimento “para trás”. Já na catáfora, há uma relação entre um pronome e uma informação que aparece posteriormente.

O segundo recurso da coesão gramatical é a substituição, em que um item é trocado por outro. Esse mecanismo, diferentemente da referência, deve apresentar um substituto que preserve a função gramatical do item pressuposto, pois é uma relação na expressão, na escrita, e não de significado. Exemplos:

- (1) Joaquim e Ana são professores. Eles trabalham em uma universidade em São Paulo.
- (2) Minha irmã comprou uma blusa nova e minha prima também.

No primeiro exemplo, o elemento coesivo é o pronome “eles”, que recupera a informação “Joaquim” e “Ana”, da primeira frase. “Eles”, portanto, é um mecanismo de referência anafórica. Já o segundo exemplo refere-se ao mecanismo de substituição, em que a palavra “também” substitui “comprou uma blusa nova”. A substituição é uma relação verbal que está essencialmente restrita ao texto e seu uso ocorre quando há repetição de um determinado item. É uma relação puramente textual, com a função de fazer com que pedaços de textos se tornem coerentes. Sendo uma relação gramatical, liga as próprias palavras e estruturas, não as relacionando por meio da significação.

A elipse é o terceiro recurso da coesão gramatical e pode ser considerada uma forma de substituição. Nesse caso, existe a omissão de um item; a substituição de um item por nada. Um exemplo seria a frase “Meu pai sabe dirigir, minha mãe não”. Halliday e Hasan (1976) explicam que o item elíptico é aquele que deixa espaços estruturais específicos para serem preenchidos em outro lugar, ou seja, passa a ideia de que algo foi deixado não dito. No entanto, esse não dito implica a ideia de que é compreendido, apesar de tudo. Assim, no exemplo, há um espaço vazio após a palavra “não”, mas que pode ser preenchido facilmente por “sabe dirigir”. A diferença entre substituição e elipse é que os espaços estruturais, na

primeira, são preenchidos por itens que substituem o pressuposto, enquanto, na segunda, o espaço fica vazio, há uma substituição por zero.

Os recursos coesivos anteriormente citados são utilizados quando há um referente a ser retomado. No entanto, há recursos não referenciais na coesão gramatical, sendo considerados por Halliday e Hasan (1976) elementos indiretamente coesivos, pois expressam significados que propõem a presença de outros componentes no discurso; representam conexões semânticas entre os elementos que são constitutivos do texto. Nessa categoria, estão situados os elementos conjuntivos, os quais estabelecem um tipo diferente de relação semântica; não há mais uma instrução de busca, mas a especificação de como a informação que segue está sistematicamente conectada ao que veio antes. As relações conjuntivas, segundo os autores, são textuais e não lógicas; os tipos de conexão que elas estabelecem dependem dos significados que as frases (e também orações) expressam, que são de dois tipos: experiencial (externo), referente à representação da interpretação linguística da experiência, e interpessoal (interno), o qual representa a participação na situação de fala. Dentro dessa perspectiva, os autores adotam quatro categorias de relações conjuntivas: aditiva, adversativa, causal e temporal, as quais são apresentadas e resumidamente exemplificadas no quadro a seguir.

Quadro 5 – Relações conjuntivas de Halliday e Hasan (1976)

	Externo/interno	Interno (a menos que seja especificado de outra forma)		
Aditi- va	Aditiva, simples:	Complexa, enfática:	Apositiva:	Comparativa:
	Aditiva <i>e, e também</i>	Aditiva <i>além disso</i>	Expositiva <i>isto é, em outras palavras</i>	Parecido <i>da mesma forma</i>
	Negativa <i>nem, e...não</i>	Alternativa <i>alternativa-mente</i>	Exemplificação <i>por exemplo</i>	Diferen-te <i>por outro lado</i>
	Alternativa <i>ou, se não</i>	Complexa, não enfática:		
		Adendo <i>a propósito</i>		
Adver- sativa	Adversativa “genuína”:	Contrastiva	Corretiva	Rejeição:
	Simples <i>contudo, embora</i>	Declara-ção <i>na verdade</i>	De significado <i>ao invés</i>	Fechada <i>em todo o caso</i>
	Contendo a ideia de “e”	Contrastiva (externa):	De palavras <i>quero dizer</i>	Final aberto <i>de qualquer forma</i>
	Enfática <i>entretanto, apesar disso</i>	Simples <i>mas, e</i>		
		Enfática <i>de um lado</i>		
Causal	Causal, geral	Causal inversa	Condicional (também externo)	Respectiva
	Simples <i>então</i>	Simples <i>Porque</i>	Simples <i>então</i>	Direta <i>a respeito disso</i>
	Enfático <i>por causa disso</i>		Enfática <i>nesse caso</i>	<i>de outra forma</i>
	Causal, específica:	Causal, específica:	Gerais <i>nessas circunstâncias</i>	Polarida-de inversa
Motivo <i>por esse motivo</i>	Motivo <i>com base nisso</i>			
Resultado <i>como resultado</i>	Resultado <i>decorrente</i>	Polaridade inversa <i>por outro lado</i>		

	<i>para esta finalidade</i>	<i>disso</i>		
	Objetivo	Objetivo <i>para este fim</i>		
Temporal	Temporal, simples (apenas externo):	Complexa (apenas externo):	Temporal interno:	“Aqui e agora”:
	Sequencial <i>depois</i>	Imediato <i>de uma vez só</i>	Sequencial <i>depois</i>	Passado <i>até agora</i>
	Simultâneo <i>ao mesmo tempo</i>	Interrompido <i>depois de um tempo</i>	Conclusivo <i>em conclusão</i>	Presente <i>neste momento</i>
	Precedente <i>antes disso</i>	Repetitivo <i>em uma outra ocasião</i>		Futuro <i>de agora em diante</i>
	Conclusiva:	Específico <i>uma hora depois</i>	Formas correlativas:	Resumitiva:
	Simplex <i>por fim</i>	De duração <i>enquanto isso</i>	Sequencial <i>primeiro... após ... por fim</i>	De resumo <i>resumin-do</i>
Formas correlativas:	Final <i>até então</i>	Conclusiva	De retomada <i>voltando ao assunto</i>	
Sequencial <i>primeiro... depois</i>	Pontual <i>nesse momento</i>			
Conclusiva <i>no início... no final</i>				

Fonte: Halliday e Hasan (1976)<sup>12</sup>

A relação aditiva, como o próprio nome já explicita, expressa a ideia de acréscimo. No entanto, os autores compreendem que existem algumas situações em que conjunções – como “e” (um exemplar típico da relação de adição) – não funcionam como elementos coesivos. Isso ocorre quando atuam em uma estrutura de coordenação na frase, em que a relação de um par ou conjuntos de itens opera como um elemento complexo, único de estrutura. Na frase “João comprou frutas e legumes”, a conjunção “e”, de acordo com a teoria de Halliday e Hasan, não estabelecem coesão, visto que conectam um par de itens (frutas; legumes) que atuam como um único elemento, como um constituinte, coma função de completar a informação do verbo comer. Para os autores, um “par” coesivo não seria um par, mas uma sucessão de elementos independentes que acabam conectados, o segundo em relação ao primeiro.

Na segunda categoria, as conjunções apresentadas indicam uma relação adversativa, cujo significado básico depreendido é “contrário à expectativa”. Essa expectativa pode ser derivada do conteúdo do que está sendo dito ou do processo de comunicação, ou seja, são experienciais ou interpessoais.

Na categoria referente à relação causal, encontram-se conjunções que, de alguma forma, indicam motivo, circunstância. Todavia, Halliday e Hasan propõem uma subclassificação diferente do que comumente seria atribuída a uma relação desse tipo: a

<sup>12</sup> O original encontra-se no anexo 1.

condicional. A justificativa dos autores é a de que tanto uma conjunção tipicamente causal quanto uma condicional estão intimamente ligadas em termos linguísticos. Enquanto a causal veicula-se a ideia “a, portanto b”, a condicional seria “possivelmente a; em caso afirmativo, então b”. Nesse sentido, a condicional expressa o significado “sob essas circunstâncias”, o que faz ser possível classificá-la como uma relação causal.

A relação entre duas frases (ou orações) sucessivas pode também expressar uma sequência de tempo. Uma especificidade da categoria das relações temporais é a possibilidade de ocorrência de formas correlatas, em que uma expressão de tempo catafórica de uma frase antecipa uma anafórica que virá. Exemplo: “Minha mãe fez tudo certo. Primeiro, foi ao mercado, em seguida, pegou o ônibus e voltou para casa” (VALENTE, 2009, p.40).

Halliday e Hasan admitem que não há uma única forma de organização das relações conjuntivas e que são várias as possibilidades de sua classificação. No entanto, justificam a “simplicidade” de seu quadro, ao afirmar que esse parece apresentar as prioridades adequadas, que permitem o entendimento e a análise (da coesão) de um texto sem complicação desnecessária, diferentemente do que julgam ocorrer em uma sistematização mais detalhada, em que são contempladas todas as possíveis subclasses dessas relações. Apesar dos esforços dos autores para enquadrarem diferentes elementos conjuntivos conforme sua finalidade em apenas quatro categorias, há uma lista de itens que não se ajustam a nenhuma delas. São as palavras/ expressões *agora*, *claro*, *bem*, *enfim*, *com certeza* (certamente) e *afinal*, como mostram os exemplos<sup>13</sup> abaixo.

- (1) Está pronta? *Agora* quando eu disser três, você se esconde.
- (2) A: Gostou da comida? B: *Claro* que gostei.
- (3) A: O que é isso? B: *Bem*, eu não sei.
- (4) Anderson saiu. Não me lembro aonde ele foi. *Enfim*, ele não está.
- (5) Ela é estudiosa. *Certamente* ninguém pensa o contrário.
- (6) Não precisas ficar com medo. *Afinal*, ninguém sabe o que aconteceu.

Como citado anteriormente, Halliday e Hasan consideram a conjunção um elemento coesivo não referencial. Neste trabalho, no entanto, além desse mecanismo, considera-se também como componente coesivo não referencial a pontuação, embora poucos estudos (FERREIRO, 1996; OLIVEIRA; ASSUMPCÃO, 2003; SMITH, 1991; PASQUETTI, 1992) tratem-na por esse viés. A pontuação é assumida aqui como um recurso que possibilita a coesão entre elementos de um texto, ao criar um elo entre o que foi dito e o que virá

---

<sup>13</sup> Exemplos retirados de Valente (2009, p.41).

posteriormente (cf. PASQUETTI, 1992). Assim como a conjunção, a pontuação não possui a função de recuperar um referente, mas de estabelecer relações entre frases (ou orações); de atribuir um sentido (JURADO; MANOEL, 1987). Todavia, muitas vezes é tratada como “um acessório da língua escrita, ‘um enfeite’ que, junto às frases, indica um início, algumas pausas e um fim, tornando o texto mais agradável aos ouvidos” (PASQUETTI, 1992, p.22), ou meramente como um assunto de ortografia ou de sintaxe (SMITH, 1991). A pontuação, assim como os demais mecanismos coesivos, possui um papel importante na construção da coerência de um texto. Segundo Charolles (1988), a coerência está diretamente relacionada à ordenação dos elementos que o compõem, ou seja, à linearidade textual, a qual é estabelecida por relações conectivas, provenientes da coesão.

De acordo com Smith (1991), a pontuação está relacionada ao texto em um ponto de vista discursivo, já que “é um sistema de possibilidades cuja atualização depende, em última instância, da orientação discursiva que se quer dar ao texto, tendo em vista determinadas leituras que para ele se prevêm” (p.87-88). Admitindo esse papel discursivo, considera-se a possibilidade de os textos revelarem diferentes pontuações, vinculadas às informações que se almeja enfatizar (SMITH, 1991). É a partir dessa possibilidade que a pontuação influencia na leitura, pois assinala “como o leitor deve se postar diante dos vários tipos de frases que ela é capaz de sugerir” (PASQUETTI; 1992, p.21). O leitor, a partir das pistas deixadas pelo autor ao longo do texto – e nelas está incluída a pontuação –, é capaz de “construir ‘intencionalmente’ a mensagem escrita” (PASQUETTI, 1992, p. 25). Por esse motivo, é de suma importância que quem escreve um texto domine as relações possibilitadas por intermédio da pontuação, a fim de que não surjam efeitos inconvenientes (SMITH, 1991), como uma compreensão equivocada ou deficitária.

Com relação ao ensino, Pasquetti (1992) afirma que os alunos geralmente não são orientados a ter uma preocupação com o resultado final do texto ao usarem os sinais de pontuação. Sendo assim, não se desenvolve a atenção ao sentido construído, bem como aos efeitos que possam ser provocados no leitor. De acordo com a pesquisadora, do mesmo modo como a pontuação é utilizada pelo aluno na escrita de um texto, também o é na leitura, o que pode ocasionar uma interferência no processo de compreensão.

Ferreiro (1996) afirma que o problema do ensino da pontuação na escola está baseado em dois discursos, que considera inconciliáveis. O primeiro deles, referente à escrita, estabelece que “o ponto deve ser colocado onde se expressa ‘uma ideia completa’; ensina que a vírgula separa, ‘mas menos do que o ponto’, enquanto o ponto-e-vírgula se situa a meio caminho entre ambos” (p.125). O segundo diz respeito à leitura, e a pontuação passa a ser

uma marcação de pausa, de respiração. Percebe-se, portanto, que esses discursos não levam em consideração as possíveis relações semânticas que podem ser estabelecidas por meio dela; a pontuação não é considerada um recurso coesivo. O ideal seria despertar no aluno a consciência sobre essas possibilidades de sentido, além de “saber o que, onde, como, para que está pontuando” (PASQUETTI, 1992, p.27).

### 3.2.6.1.2 Coesão lexical

A coesão lexical é o efeito coesivo alcançado pela seleção de vocabulário, que ocorre por meio de relações lexicais, a partir dos mecanismos de reiteração e colocação (HALLIDAY; HASAN, 1976). De acordo com Halliday e Matthiessen (2004), essas relações derivam tanto da organização paradigmática do léxico quanto da sintagmática. As relações paradigmáticas são próprias da organização do léxico enquanto recurso, na qual se encontra a reiteração. Esse mecanismo, segundo Halliday e Hasan (1976), pressupõe uma referência comum entre dois itens lexicais, e o item reiterado pode ser uma repetição, um sinônimo (ou quase sinônimo)<sup>14</sup>, um superordenado ou uma palavra genérica.

A repetição, como o próprio nome diz, refere-se ao uso de um mesmo item para estabelecer a coesão lexical. Os sinônimos ou quase sinônimos são palavras que possuem significados parecidos com os dos itens a serem reiterados e são mecanismos utilizados, por exemplo, para evitar a repetição de palavras durante a produção de um texto. Os superordenados referem-se a palavras que nomeiam uma classe mais geral e evitam a repetição de um mesmo item lexical. Um exemplo é a palavra “carro”, que pode ser reiterada a partir de seu superordenado “veículo”. As palavras genéricas, segundo Halliday e Hasan (1976), são, do ponto de vista lexical, superordenados de conjuntos lexicais maiores e seu uso coesivo ilustra o princípio geral de funcionar anaforicamente como um tipo de sinônimo. Do ponto de vista gramatical, a combinação de uma palavra genérica e um determinante (um artigo, por exemplo) é muito semelhante a um item referencial. Por esse motivo, os autores consideram que a classe de palavras genéricas está no limite, na fronteira entre a coesão gramatical e lexical.

A colocação deriva de relações sintagmáticas e é a coesão alcançada por meio da associação entre itens lexicais que possuem alguma relação de significado reconhecível – nos termos de Koch (2013), uma relação de contiguidade –, referentes a um mesmo campo lexical (exemplo: praia, sol, mar, areia, etc). Segundo Halliday e Hasan (1976), esse recurso não

---

<sup>14</sup> Autores como Fávero (1997) defendem que não há “sinonímia verdadeira, já que todos os elementos léxicos são, de algum modo, diferenciados e a língua não é um espelhamento simétrico do mundo” (p.23)

depende de uma relação semântica sistemática, mas de compartilhamento de um mesmo contexto lexical, o qual inclui não apenas as palavras dentro de uma frase, mas também todas as outras palavras no trecho precedente. Os padrões similares de colocação geram uma força coesiva se ocorrerem em frases adjacentes e são independentes da estrutura gramatical.

Todos os mecanismos apresentados até o momento fazem parte do que os autores chamam de componente textual, a partir do qual é expressa a continuidade que existe entre uma parte e outra do texto. A continuidade, bem como a organização de cada segmento de um discurso em termos de sua estrutura de informação (padrões temáticos), é parte da tessitura do texto. Sendo assim, o componente textual compreende os recursos que a língua tem para criar um texto, para ser relevante em termos operacionais e coerente com ele mesmo e com o contexto.

Para os autores, nem a coesão sozinha nem a estrutura textual interna basta para fazer de um conjunto de frases um texto. A coesão e a coerência são interdependentes e o produto de sua interação é a tessitura do texto.

### 3.2.6.2 Coerência

Gombert (1992), ao estabelecer os componentes de análise da consciência textual, atribui à coerência uma natureza semântica; no entanto, não desenvolve nem adota uma teoria linguística para fundamentá-la. Por esse motivo, neste trabalho, a coerência será apresentada a partir da perspectiva teórica de Charolles (1988)<sup>15</sup>. Sua teoria parte da ideia de que um texto não consiste em um conjunto de frases, assim como, para criar uma frase, não é possível apenas agrupar palavras. É necessário, para que isso ocorra, seguir uma ordem combinatória, a qual possui, como alicerce, o sistema da língua.

O texto, de acordo com o autor, possui natureza lógico-semântica; isso quer dizer que os constituintes referentes à frase, às sequências e ao texto atuam como uma cadeia de representações semânticas que são ordenadas de tal modo que suas relações conectivas sejam expressas. Dessa forma, a organização textual é constituída de uma microestrutura e de uma macroestrutura, as quais, segundo Charolles, compartilham das mesmas regras para sua definição. Essas regras seriam, entre outras, as macro-regras de generalização, de apagamento e de construção, cujas definições podem ser encontradas no estudo de Kintsch e Van Dijk, de 1975. Esses autores dizem que a generalização é a regra que implica a produção de uma proposição com conceito genérico; que a supressão, ou apagamento, provoca o cancelamento

---

<sup>15</sup> Capítulo “Introdução aos problemas de coerência dos textos”, que é uma tradução do texto “Introduction aux problèmes de la cohérence des textes”, publicado em 1978, na revista *Langue Française*, nº 38.

de proposições que não são constituídas de informações essenciais para o processo de interpretação; e a construção diz respeito à criação de uma proposição, a partir de processos de integração, que substitua a sequência original.

As regras de coerência operam sobre a composição dessa cadeia, ou seja, impõem restrições que recaem sobre seus traços (lógico-)semânticos. Nesse sentido, tendo em vista a organização textual, essas regras podem atuar tanto em um nível local, referente a relações entre frases da sequência, quanto em um nível global, relações entre sequências sucessivas. No entanto, para que um texto seja considerado coerente, é necessário que, em sua construção, haja uma sequência de micro e macroestruturas coerentes<sup>16</sup>. (cf. CHAROLLES, 1988)

Charolles (1988) postula quatro metarregras de coerência que seriam responsáveis por obter um texto bem formado: *as metarregras de repetição, de progressão, de não-contradição e de relação*. Ressalta também que algumas delas necessitam que sejam levados em consideração parâmetros pragmáticos que reportem àqueles que participam da comunicação.

A primeira metarregra, a de repetição<sup>17</sup>, prevê que um texto seja coerente quando presente, em seu desenvolvimento linear, elementos de recorrência. Esses elementos são recursos diversos disponibilizados pela língua, como os expostos na seção 3.2.6.1 (referência, substituição, elipse e coesão lexical), os quais permitem ligar uma frase (ou sequência) a outra em seu contexto imediato. Essa condição atribui ao texto um caráter sequencial, sem rupturas e, portanto, como desenvolvimento homogêneo e contínuo. Esse desenvolvimento levaria a uma unidade temática, a uma tentativa de delimitação do tema. Segundo Guedes (2003), essa unidade temática “dá ao leitor uma chave e um rumo que o oriente no trabalho de atribuir sentido a cada uma das palavras que lê e de estabelecer uma relação entre elas” (p.59).

A segunda metarregra é a de progressão. Nela, postula-se que seja necessário, para a coerência do texto, “uma contribuição semântica constantemente renovada” (CHAROLLES, 1988, p.57). Para tanto, supõe um equilíbrio “entre continuidade temática e progressão semântica (ou rêmica)” (p.58), em que a introdução de uma informação nova deva ser realizada a partir de um determinado percurso progressivo, ou seja, obedece a regras e é feito de forma programada. Esses percursos referem-se aos diferentes tipos de progressão temática,

---

<sup>16</sup> De acordo com Charolles (1988, p.47):

a) Microestrutura coerente: corresponde ao nível local, “a questão incide exclusivamente nas relações de coerência que se estabelecem, ou não, entre frases (sucessivamente ordenadas da sequência)”.

b) Macroestrutura coerente: corresponde ao nível global, “a questão incide, ao contrário, nas relações que se estabelecem entre as sequências consecutivas”.

<sup>17</sup> A metarregra da repetição é também conhecida como “manutenção temática”, termo utilizado por Koch (2014).

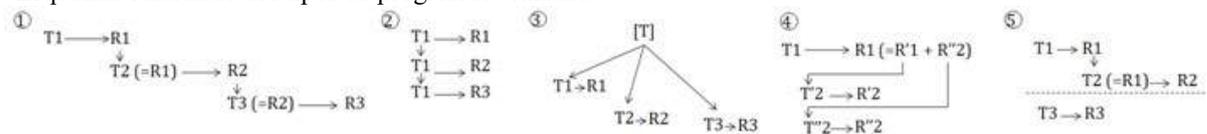
os quais foram estabelecidos por Daněš (1974). São eles: progressão linear, progressão com tema constante, progressão com tema variado, progressão por subdivisão e progressão temática com salto temático<sup>18</sup>.

Combettes (1983) afirma que é raro encontrar um texto composto apenas por um tipo de progressão temática, especialmente em textos longos. O que acontece, geralmente, é uma combinação das variedades principais. No entanto, segundo Charolles (1988), para que um texto seja macroestruturalmente coerente, mesmo com o desenvolvimento de diferentes séries temáticas na estrutura profunda, é preciso que tais séries formem, na superfície do texto, conjuntos homogêneos de sequências.

A terceira metarregra de coerência é a de não contradição, a qual estabelece a necessidade de que não haja introdução de nenhum elemento semântico que seja contraditório a algo que tenha sido dito. Charolles aponta três grupos de contradições: 1) as enunciativas, 2) as inferenciais e as pressuposicionais, 3) as de mundo(s) e as de representações de mundo(s).

O primeiro grupo a ser apresentado são as contradições enunciativas. O autor afirma que toda a manifestação referente à frase ou ao texto estabelece seu próprio plano enunciativo, com um sistema de referência temporal e uma forma específica de funcionamento do discurso. Dessa forma, define-se um regime enunciativo, cujas características não podem ser modificadas. Um exemplo desse tipo de contradição seria narrar uma história alternando o tempo verbal – presente e pretérito – para as ações. No entanto, Charolles afirma que essas contradições no âmbito temporal tornam o texto incoerente de forma pontual, diferentemente das contradições provenientes da modalidade discursiva. Com relação a esse último, é possível citar como exemplo a mudança de um narrador de terceira pessoa para primeira dentro de um texto.

<sup>18</sup>Esquemas referentes aos tipos de progressão temática:



Os esquemas 1 a 4 foram propostos por Daněš (1974) e o 5 foi baseado em seu estudo, mas elaborado por Moreira (1991). O primeiro refere-se à progressão temática linear. Nela, um tema T1 leva a um rema R1, que passa a ser o tema do enunciado seguinte (T2). Esse, por sua vez, introduz um novo rema (R2). O segundo é a progressão temática de tema constante. Nesse tipo, um mesmo tema (T1) está relacionado a diferentes novas informações (R1, R2 e R3), ou seja, há uma repetição do tema ao longo dos sucessivos enunciados. A progressão com tema variado, representado pelo esquema 3, apresenta um “hipertema” (T), do qual derivam-se subtemas (T1, T2 e T3). A partir disso, são introduzidos seus respectivos remas (R1, R2 e R3). O esquema 4, por sua vez, diz respeito à progressão por subdivisão. Nela, um tema (T1) introduz um rema (R1), porém este é dividido (R1', R''). Suas subdivisões dão origem a temas variados e caracterizam-se por ser progressões temáticas parciais. Por fim, o último dos tipos de progressão temática é o referente ao salto temático. Nele, geralmente, há uma sequência de progressão linear que é interrompida; há a omissão de uma das relações entre tema e rema que faria parte da cadeia. No entanto, esse enunciado pode ser compreendido, a partir do contexto, sem problemas.

As contradições inferenciais ocorrem quando há uma dedução que se opõe ao conteúdo semântico presente na proposição pressuposta. Como exemplo, Charolles cita “Minha tia é viúva. Seu marido coleciona máquinas de costura” (1997, p.62). Nele é possível observar que, na primeira frase, o posto é de que a tia, por ser viúva, não tem mais marido; portanto, a segunda frase, que passa a ideia de atualidade, torna o texto incoerente. O autor afirma que essa incoerência resulta de “incompatibilidades semânticas profundas” (p.62), em que é necessário, para eliminar essa contradição, incluir ponderações temporais, como passar o verbo “colecciona” para “coleccionava”, visto que essa ação não é mais possível de ser realizada no momento da enunciação.

Comparável a essa contradição está a pressuposicional, em que o conteúdo do pressuposto contradiz a proposição consecutiva. Como exemplo, o autor cita: “Julio ignora que sua mulher o engana. Sua esposa lhe é completamente fiel” (CHAROLLES, 1988, p.63). Assim, a informação de que a esposa é completamente fiel a Julio não condiz com a ideia presente na mesma frase; enganar contradiz o fato de ser fiel.

A contradição de mundo ou mundos diz respeito a restrições de coerência instauradas por traços linguísticos. A noção de mundo resulta de uma operação com fundamentos linguísticos, pois “qualquer enunciado apresenta marcas a partir das quais é sempre possível reconstruir teoricamente o ou os universos aos quais ele se refere e que ele institui desde sua emissão” (CHAROLLES, 1988, p.68). Há verbos que possibilitam a criação de novos mundos, como é o caso do verbo sonhar, ilustrado na frase “Pedro sonha que é alemão e que ninguém sabe disso” (ibidem, p.66). Se esse verbo não apresentasse a propriedade de ser “criador de mundos”, o enunciado apresentado como exemplo não seria considerado coerente, pois dele depreendemos a ideia de que “Pedro não é alemão” e que essa informação encontra-se em oposição à de que “ninguém sabe que Pedro é alemão”. Sendo assim, o que viabiliza a aceitação dessa frase como verdadeira é a característica especial do verbo sonhar, que institui “uma diversificação dos universos de referência” (p.66) e que atua tanto na informação “é alemão” quanto na “ninguém sabe”.

Já as contradições referentes às representações de mundo(s) possuem natureza pragmática; estão relacionadas ao papel das crenças dos participantes na comunicação textual. Essas contradições decorrem da ideia de mundo(s) de referência externada no texto. O autor considera que esses esquemas representativos não sejam completamente subjetivos, mas culturalmente estabelecidos. Para ele, o sujeito não cria todas suas crenças referentes ao estado do(s) mundo(s) de forma autônoma, mas as concebe através de práticas sociais, a partir de seu meio.

A última metarregra postulada por Charolles é a de relação, cuja natureza é essencialmente pragmática, e prevê a necessidade de ligação direta entre os fatos manifestados no mundo representado. Em outras palavras, para que uma sequência seja considerada coerente, as ações ou eventos que ela expressa devem ser “percebidos como congruentes no tipo de mundo reconhecido por quem avalia” (ibidem, p.72); devem representar a realidade a que se reportam.

As quatro metarregras elaboradas por Charolles expressam os princípios para garantir a coerência local e global. Para tanto, determinam tanto condições linguísticas quanto pragmáticas necessárias para que um receptor, em uma situação definida, julgue um texto como bem formado.

### 3.2.6.3 *Superestrutura*

O último aspecto referente à consciência textual a ser apresentado é a superestrutura. Gombert (1992) caracteriza-a como a organização básica do texto e que está situada em um nível representativo. Para Halliday e Hasan (1976), essa estrutura é um componente da tessitura e associa-se tanto à estrutura interna da frase quanto à coesão entre frases. Essa combinação forneceria, segundo os autores, recursos para a formação de um texto de uma cultura. De acordo com Van Dijk (2004), a superestrutura (termo por ele cunhado), está relacionada à estrutura esquemática convencional do texto. Sendo essa estrutura considerada convencional, entende-se que ela é variável, podendo sofrer alterações conforme a cultura à qual está submetida. Em outras palavras, a superestrutura “é uma forma global que organiza a macroproposição (o conteúdo global do texto)” (ibidem, p.30) e ela “fornece a sintaxe completa para o significado global, isto é, para a macroestrutura do texto” (p.30).

Quanto à sua manipulação, Van Dijk afirma que esta é estratégica e que os usuários da língua tentam buscar em sua memória semântica alguma superestrutura a partir das indicações sobre o contexto e o texto que surgirem. Assim, o esquema se tornará uma possibilidade de recurso descendente (do leitor para o texto) no processamento, a fim de que possam ser atribuídas categorias superestruturais relevantes “a cada macroproposição ou sequências de macroproposições, além de fornecer, ao mesmo tempo, alguns delimitadores gerais sobre os possíveis significados locais e globais da base textual” (ibidem, p.31).

As relações funcionais existentes entre macroproposições viabilizam, quando convencionalizadas, a noção de superestrutura, definida como um esquema textual que

determina a forma global de um gênero<sup>19</sup> do discurso. A superestrutura, de acordo com o autor, possibilita que sejam compreendidas mais a fundo as bases cognitivas referentes às estruturas gramaticais e também às textuais, tais como “a estrutura relacional, funcional ou causal de sentenças” (ibidem, p.176). Elas propiciam, de certa forma, um “ponto de partida” para o processo de compreensão, visto que o planejamento envolvido no texto serve para a indicação de um modelo de contexto e, também, para “ativar e expressar parcialmente conhecimento e crenças relevantes incorporadas no modelo” (ibidem, 176). Para garantir a coerência textual, é preciso verificar se as sentenças do texto estão relacionadas a fatos (que, por sua vez, possuem ligação com alguma situação por uma noção de tempo, causa ou condição) conhecidos e que o texto possa ser interpretado em um modelo formal.

Os discursos caracterizam-se por terem um significado global, que faz com que o tema seja formalizado e permite, dessa forma, que haja uma coerência global no texto. Essas estruturas podem ser frequentemente expressas “pelos títulos ou cabeçalhos, ou por posição temática inicial ou derivadas por macrorregras (tais como supressão, generalização e construção), a partir das proposições expressas pelo texto e do conhecimento ativado do mundo” (VAN DIJK, 2004, p.70). Além disso, são organizadas por uma ordem geral de princípios, o que possibilita a especificação de funções esquemáticas, além de categorias das partes dos textos, como, por exemplo, os parágrafos contendo as premissas e a conclusão em uma dissertação escolar.

Uma vez que esta pesquisa pretende investigar a relação entre o processo de revisão e a consciência textual, diferentes textos poderiam ser utilizados nos instrumentos, como uma propaganda, um conto, uma carta, uma redação escolar; no entanto, optou-se pelo relato pessoal (escrito). Os relatos pessoais são muito frequentes, tanto oralmente quanto na forma escrita, pois as pessoas sentem necessidade de contar o que acontece a elas; isso faz parte da relação, da interação em sociedade (ABAURRE et al, 2013). Sendo assim, serão apresentadas as características de um relato pessoal, a fim de delinear sua superestrutura.

O relato pessoal caracteriza-se por ser um texto predominantemente narrativo, e por pertencer ao grupo de textos da ordem do relatar. Também denominado por Ramos (2013) como relato de experiência vivida, caracteriza-se por uma sequência de acontecimentos narrados para o leitor em primeira pessoa, a fim de compartilhar experiências de vida situadas no tempo, de maneira a construir uma espécie de memória relacionada ao que foi vivenciado.

Em relatos pessoais escritos, muitas vezes é difícil vislumbrar um leitor específico,

---

<sup>19</sup> O foco deste trabalho não é a investigação sobre gêneros textuais; portanto, não serão apresentados e discutidos os conceitos de *tipologia* e de *gêneros textuais*.

visto que a “imagem” desse leitor pode ser diferente dependendo do contexto de publicação. Além disso, quem escreve deve sempre lembrar que o leitor não terá como obter esclarecimentos a partir do texto e, portanto, todas as informações necessárias para a compreensão do mesmo devem estar nele contidas (ABAURRE et al, 2013). Essa característica é o que Guedes (2003) chama de *concretude*, a qual “garante que a mensagem seja expressa com precisão para que não restem dúvidas no leitor a respeito dos sentidos e valores que o autor atribuiu aos recursos expressivos com que a constituiu legítima” (p.59). O autor afirma que é preciso propor um diálogo ao possível leitor (que não está presente) e, por isso, é necessário que seja apresentada uma história completa, em que constem todas as informações essenciais acerca do enredo, para que ele consiga acompanhar o que está sendo relatado; a importância, significação dos fatos narrados para o narrador; “dados concretos” (ibidem, p.130) para que possa realizar uma avaliação sobre os julgamentos feitos pelo narrador em relação aos fatos, bem como “sua própria avaliação da história, em confronto com sua própria experiência” (p.130).

Os fatos compreendidos no relato devem ser bem articulados, respeitando uma relação lógica e uma articulação textual que sejam próprias da escrita. Segundo Ramos (2013), um aspecto que pode funcionar como articulador de diferentes episódios em um relato pessoal é o fato de servirem como um exemplo. Essa funcionalidade faz com que os episódios dispersos construam uma unidade de sentido, ou seja, se articulem por meio de um tema, geralmente expressando dificuldades e emoções que compuseram a experiência vivida pelo escritor, e direcionem-se a um leitor.

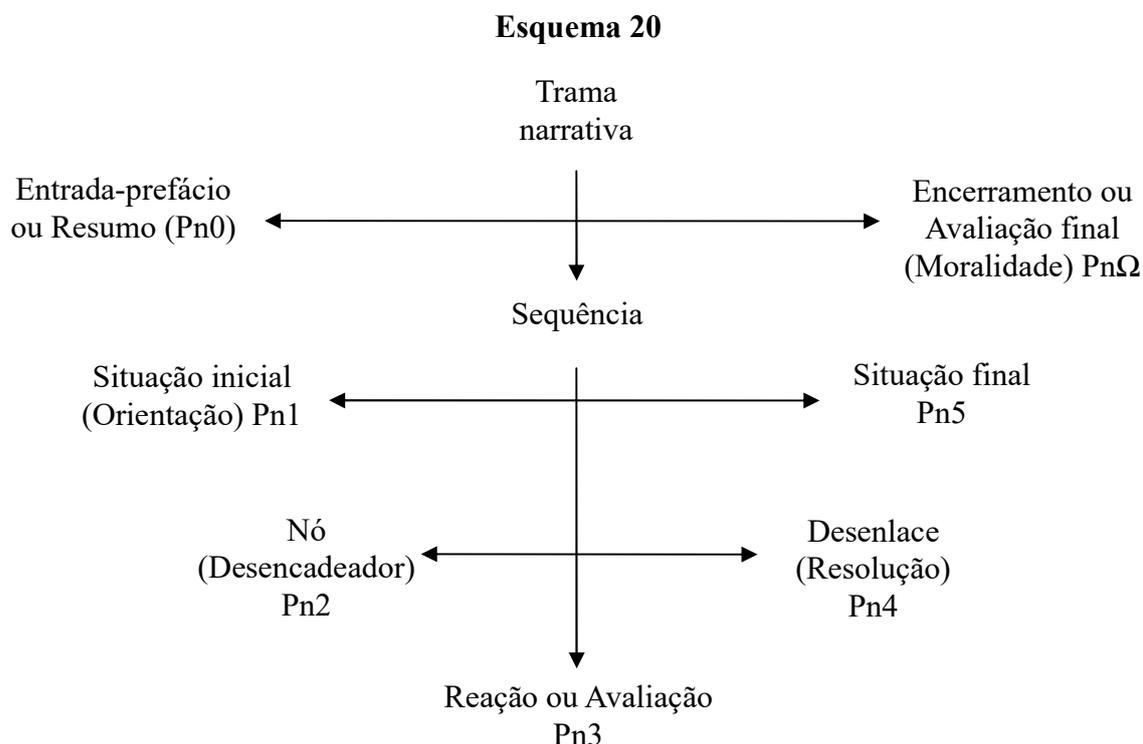
A exemplaridade, muitas vezes, é uma forma de tentar inspirar o leitor a pensar e agir de determinada maneira. O escritor aciona sua memória para mostrar sua trajetória, desde o ponto de partida até o momento presente, e fazendo “um balanço da sua experiência” (RAMOS, 2013, p.339), “supondo que sua trajetória será produtiva para seus interlocutores” (p.339), por buscar nela qualidades “que possam ser aproveitadas por outras pessoas em situação semelhante” (p.339).

Além disso, por o relato pessoal ser predominantemente narrativo, possui uma estrutura hierárquica, com momentos distintos. De acordo com o esquema 20 de Adam (2008), apresentado a seguir, a sequência narrativa possui sete macroproposições (Pn)<sup>20</sup>, sendo cinco delas de base e as demais, opcionais.

---

<sup>20</sup> Ou proposições narrativas (Pn).

Figura 13 – Estrutura completa da sequência narrativa de Adam (2008)



Fonte: Adam (2008).

Na figura 13, Pn0 e PnΩ são macroproposições opcionais e correspondem, respectivamente, a uma abertura do texto, como um resumo ou um prefácio, e a um encerramento, em que pode constar uma avaliação final do fato narrado, como a “moral da história” em fábulas. As macroproposições de base, por sua vez, referem-se à situação inicial (Pn1), para situar o leitor do que será narrado; o nó/ núcleo (Pn2), ou desencadeador, em que é apresentado o conflito; a reação ou avaliação (Pn3), que é uma forma de reação ou reflexão sobre o problema posto; o desenlace ou resolução (Pn4), em que o problema instaurado é resolvido ou amenizado; e, por fim, a situação final (Pn5), em que o narrador faz um fechamento do texto, podendo apresentar uma avaliação dos fatos.

No entanto, Adam afirma que a narração está centrada em duas macroproposições simétricas: o núcleo (Pn2) e o desenlace (Pn4). Nesse sentido, a estrutura narrativa decorre dessa simetria e possui a seguinte dinâmica: a situação inicial (Pn1) é dinamizada pelo núcleo (Pn2), o qual conduz a um estado transitório, a reação ou avaliação (Pn3), que logo após é interrompido pela resolução (Pn4), levando a uma situação final (Pn5), conforme a figura 14.



advérbios e locuções adverbiais que acompanham os verbos no tempo passado têm a importante função de marcar os episódios que compõem a narrativa.

Foram elencados, ao final do capítulo 2, os aspectos a serem analisados no processo de revisão textual por parte do escritor. Foram eles: o leitor, a superestrutura, a coerência, a coesão e a ortografia. Com o objetivo de especificar os elementos que interessam à investigação deste trabalho, foram apresentados, neste capítulo, as bases teóricas da consciência textual referentes à coesão (HALLIDAY; HASAN, 1976), à coerência (CAROLLES, 1997) e à superestrutura (VAN DIJK, 2004; KÖCHE et al, 2012). Tendo em vista a escolha do texto relato pessoal para as tarefas de leitura e escrita, são levados em consideração nesta pesquisa:

- (1) Coesão
  - a) Coesão lexical: reiteração e colocação.
  - b) Coesão gramatical: referência, substituição, conjunção e pontuação.
- (2) Coerência: repetição (unidade temática), progressão textual, não contradição e relação.
- (3) Superestrutura: apresentação, complicação, resolução, avaliação, narrador, tempos verbais.

No próximo capítulo, referente ao método, será especificado de que forma esses componentes textuais, assim como os aspectos referentes à adequação à tarefa, mencionados no capítulo anterior, foram avaliados nesta pesquisa.

## 4. MÉTODO

Esta pesquisa, aprovada pelo Comitê de Ética da Pontifícia Universidade Católica Rio Grande do Sul, através do parecer consubstanciado nº 1.608.813, na data de 27/06/2016 (ANEXO 2), caracteriza-se por ser um estudo interventivo, cujos dados obtidos foram analisados qualitativa e quantitativamente. Neste capítulo, são apresentados o perfil dos participantes, os instrumentos utilizados e os procedimentos de coleta e análise dos dados.

### 4.1 POPULAÇÃO E AMOSTRAGEM

Este trabalho teve, como participantes, estudantes do Ensino Médio Integrado do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul (IFRS), Campus Restinga, os quais são, em sua grande maioria, residentes da região extremo sul (Restinga, Belém Novo, Lami) e arredores (Lomba do Pinheiro, Aberta dos Morros, Hípica) e muitos fazem parte de famílias com baixa renda. A escolha dessa instituição de ensino se deve ao fato de a pesquisadora integrar o corpo docente da escola e, portanto, ser mais acessível o trabalho com os estudantes. No entanto, para garantir a isenção na coleta, nenhum dos alunos participantes cursava disciplina ministrada pela pesquisadora em 2016, ano da coleta.

O IFRS possui três cursos técnicos integrados ao Ensino Médio: Técnico em Eletrônica, Técnico em Informática para Internet e Técnico em Lazer. Foram excluídos desta pesquisa os alunos do Técnico em Lazer, pois sua grade curricular possui uma estrutura diferenciada das dos demais cursos, visto que é por área e não por disciplina. Além disso, são previstas três séries escolares, enquanto nos demais são quatro, e é um curso que iniciou em 2016, ano da coleta dos dados desta pesquisa, e, portanto, possuía apenas uma turma, que era de 1º ano.

Em 2016, o número total de alunos matriculados nos cursos Técnico em Eletrônica e em Informática para Internet era 224<sup>21</sup>. Deles, 85 eram do 1º ano, 72 do 2º, 43 do 3º e 24 do 4º ano. A amostra deste estudo é estratificada, tendo em vista a divisão em quatro séries escolares (1º ao 4º ano), e buscou-se a participação do maior número possível de estudantes de cada grupo. Para esta pesquisa, não foi levada em consideração a variável sexo, uma vez que, por serem cursos da área tecnológica, há mais estudantes do sexo masculino e, portanto, há mais dificuldade em conseguir um número emparelhado nessa variável, principalmente nas séries finais. Além disso, também não foi considerado como variável o curso em que os alunos estão matriculados. Essa escolha se deve, primeiramente, porque ambos possuem a mesma distribuição dos componentes curriculares referentes ao ensino básico (os quais compartilham as mesmas ementas) ao longo das séries; segundo, porque, dependendo do número de alunos por série, as turmas são unificadas nas disciplinas comuns, como ocorre atualmente com as turmas de 4º ano; e, terceiro, porque as turmas de informática, em geral, a partir do 3º ano, possuem mais estudantes do que as de eletrônica (e isso ocorre por diferentes motivos).

Dos 224 estudantes, 127 participaram da primeira etapa da coleta; porém, esse número foi diminuindo ao longo do período de aplicação dos instrumentos. Dos 127, 80 realizaram a segunda etapa; desses, 64 participaram da terceira etapa; e 58 concluíram a última parte da pesquisa.

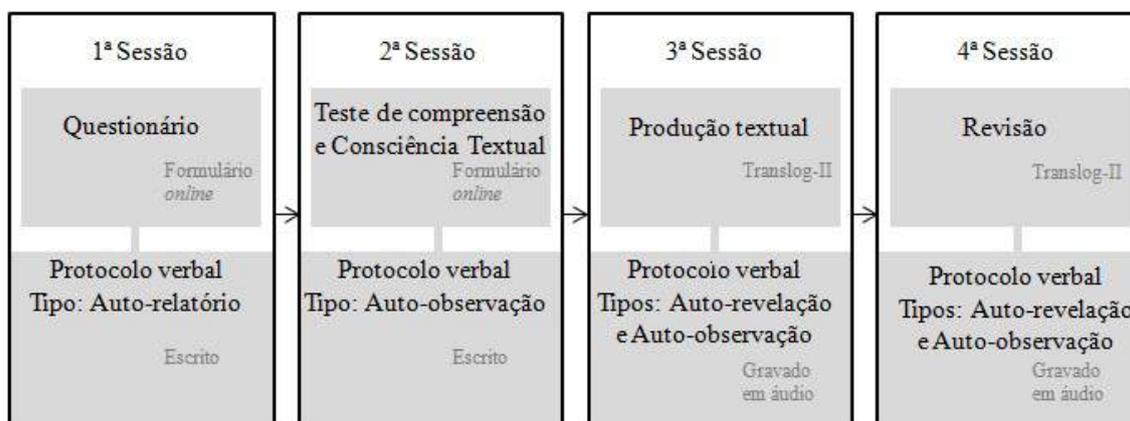
## 4.2 INSTRUMENTOS

A coleta dos dados foi organizada em quatro etapas, conforme a figura a seguir.

---

<sup>21</sup> Número informado pelo setor de registros escolares em abril de 2016.

Figura 15 – Organização dos instrumentos para a coleta dos dados



Fonte: A autora (2017).

No primeiro momento, foi aplicado um questionário sobre o perfil do participante; no segundo, um teste de compreensão leitora e de consciência textual; no terceiro, uma proposta de produção textual; e na quarta, a revisão do texto escrito pelo próprio estudante. Todos os instrumentos foram acompanhados por protocolos verbais e serão descritos com mais detalhes a seguir.

#### 4.2.1 Questionário sobre o perfil do participante

O questionário sobre o perfil do participante (Apêndice 1) foi um instrumento utilizado para obter informações acerca do contexto sociocultural e dos hábitos de leitura e de escrita dos alunos, este último incluindo um item sobre revisão textual. Para sua elaboração, tomaram-se por base os textos teóricos de Nogueira (2002) e de Günther (2003) e os questionários propostos por Finger-Kratochvil (2010) e Kipper (2011), ambos voltados para o estudo sobre leitura e compreensão leitora.

Nogueira (2002)<sup>22</sup> faz uma listagem de cuidados que se deve ter ao criar um questionário, a fim de que uma pesquisa seja operacionalizada de forma eficaz. Como exemplo, citam-se os seguintes aspectos:

- (1) Ter pouca extensão e fácil preenchimento;
- (2) Evitar títulos para os agrupamentos de questões;
- (3) Não sobrecarregar as páginas com muitas questões;

<sup>22</sup> Com base nos estudos de Ferber (1974) e de Miller (1977).

FERBER, R. *Handbook of Marketing Research*. New York, McGraw-Hill, 1974.

MILLER, D.C. *Handbook of Research Design and Social Measurement*. 3rd. Ed. New York, Longman, 1977

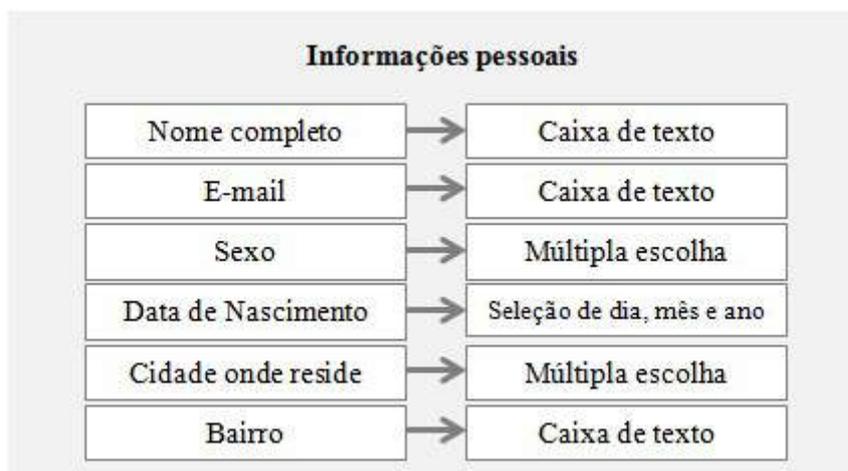
(4) Limitar a uma única ideia cada questão.

Günther (2003)<sup>23</sup> apresenta ações que poderiam ser feitas em um questionário, como a redução de custo de resposta. Nessa ação, uma das orientações diz que os pesquisadores devem fazer com que a tarefa pareça breve; além disso, deve fazer com que sejam reduzidos os esforços (tanto físicos quanto mentais) requeridos.

Tendo em vista esses aspectos, o instrumento sobre o perfil do participante foi aplicado via formulário *online*<sup>24</sup> e contou com 41 questões, grande parte delas com opções de resposta. As perguntas em que não era possível dispor de alternativas foram elaboradas visando a uma resposta aberta, sendo, para tanto, disponibilizada uma caixa de texto.

Embora não tenham sido colocados títulos nos grupos de questões, a sequência de perguntas estava organizada de acordo com categorias: informações pessoais, educação formal do participante e de seus genitores, hábitos de leitura na infância e na adolescência e hábitos de escrita. A primeira delas estava estruturada da seguinte forma:

Figura 16 – Organização das questões referentes às informações pessoais



Fonte: A autora (2017)

Na seção sobre as informações pessoais, o participante era solicitado a informar seu nome completo, seu e-mail, bem como sexo, data de nascimento, cidade e bairro onde residia. Para tanto, foram utilizados os recursos de caixa de texto, para criar campos de preenchimento; de múltipla escolha, para que o participante pudesse escolher dentre as opções de respostas estabelecidas; e de data, para informar o dia, o mês e o ano referentes ao seu nascimento.

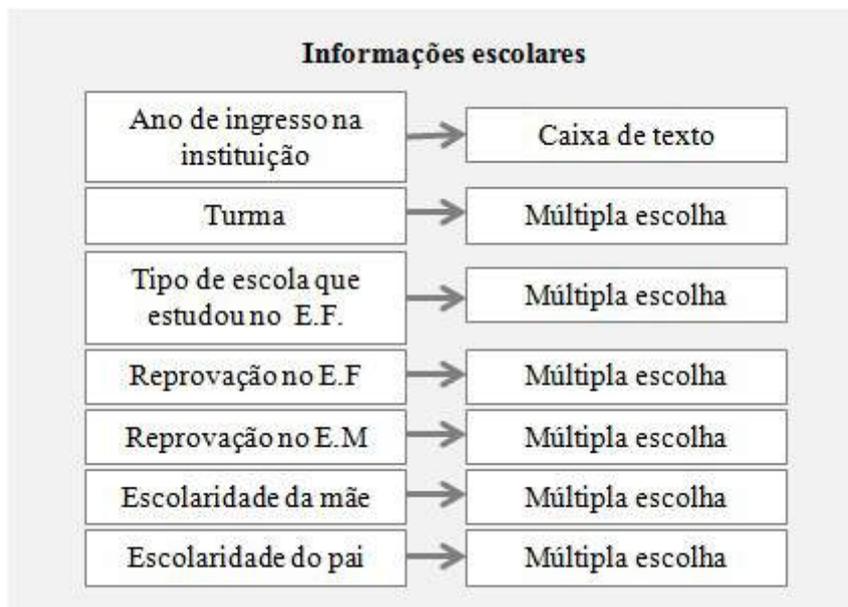
<sup>23</sup> Com base no estudo de Dillman (1978).

DILLMAN, D.A. (1978). *Mail and telephone surveys: The total design method*. New York: Wiley.

<sup>24</sup> O formulário *online* utilizado foi o *Google Forms*.

A segunda categoria de questões referia-se a informações escolares do participante, conforme figura 17.

Figura 17 – Organização das questões referentes a informações escolares

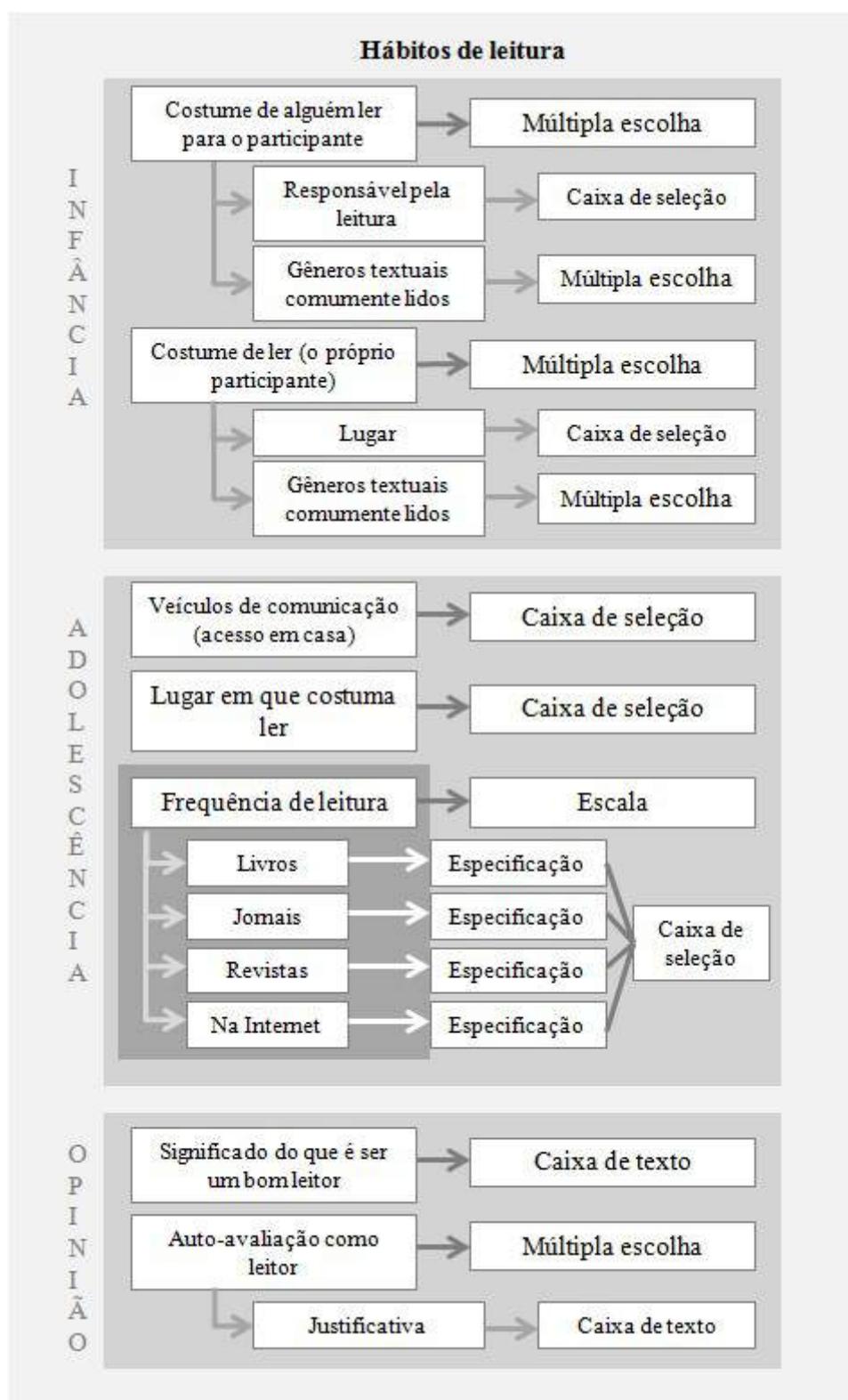


Fonte: A autora (2017)

Nela, observa-se que, à exceção da primeira questão, em que era prevista uma caixa de texto para a resposta, todas as outras estavam estruturadas em forma de múltipla escolha, a fim de facilitar o preenchimento do questionário. O participante devia preencher o ano de ingresso na instituição, informar a turma em que estava inserido no ano de 2016, o tipo de escola que estudou no Ensino Fundamental (se escola pública, privada, ou ambas), se já teve reprovação em alguma série do Ensino Fundamental ou Médio, bem como a escolaridade de seus pais.

A categoria seguinte dizia respeito aos hábitos de leitura do estudante. Para tanto, as questões foram divididas em três partes (figura 18) referentes: 1) à infância, 2) à adolescência e 3) à opinião e à auto-avaliação do participante no que se refere à leitura.

Figura 18 – Organização das questões referentes aos hábitos de leitura dos participantes



Fonte: A autora (2017)

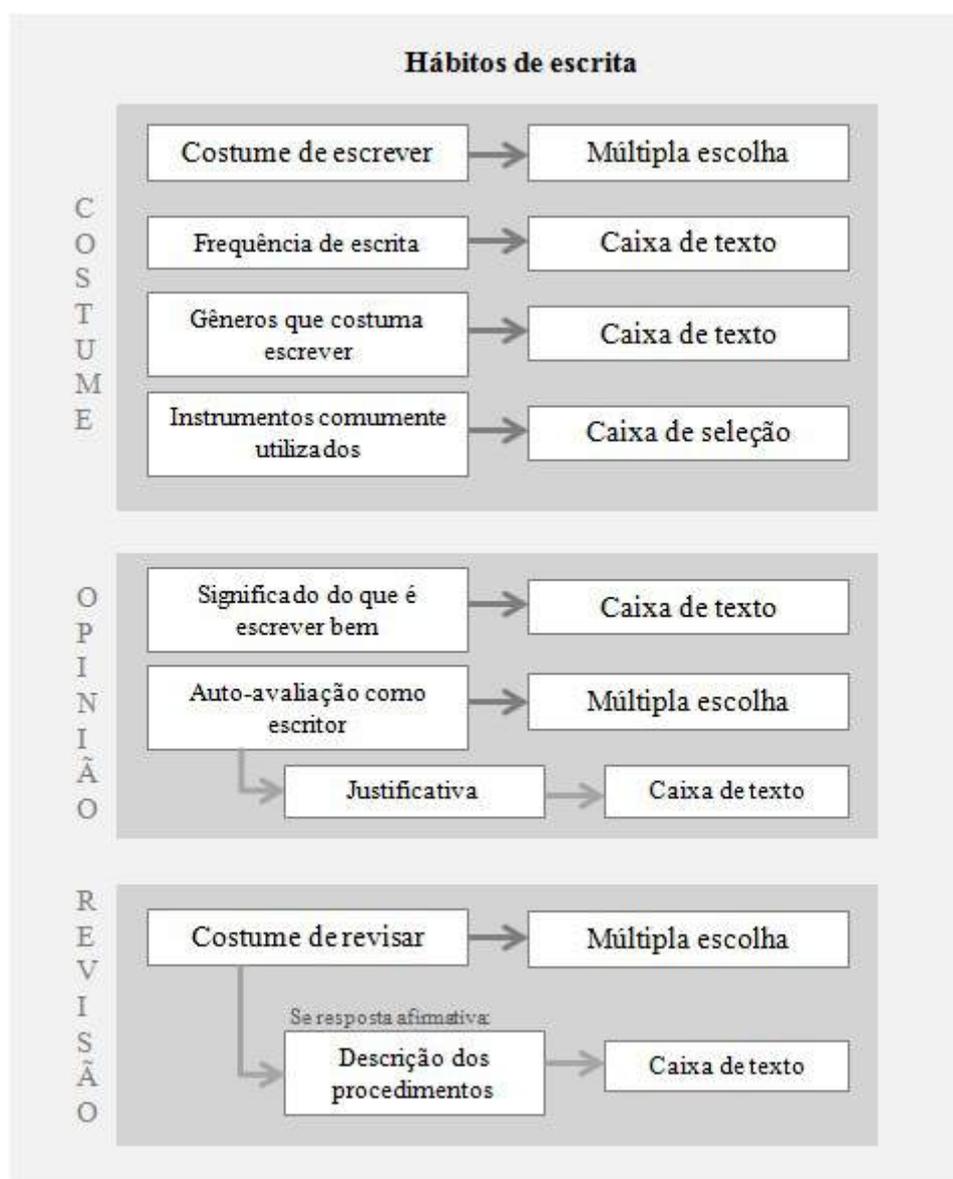
Sobre os hábitos de leitura na infância, o participante devia indicar se alguém lia para ele quando criança e, em caso afirmativo, dizer quem era(m) o(s) responsável(is) por essa tarefa e que texto(s) costumava(m) ser lido(s). Após, o foco era o próprio estudante. O participante devia informar se costumava ler na infância e, em caso afirmativo, dizer onde e o(s) texto(s) comumente lido(s). Todas as questões apresentavam opções para seleção, sendo algumas delas estruturadas em múltipla escolha e outras em caixa de seleção.

Para os hábitos de leitura na adolescência, solicitou-se, primeiramente, que o estudante indicasse os veículos de comunicação que ele tivesse acesso em casa e, depois, o lugar em que costumava ler (utilizando-se, para tais questões, o recurso caixa de seleção). Em seguida, havia uma sequência de perguntas (estruturadas a partir do recurso escala, com variação de 0 a 4, sendo 0 nunca e 4 sempre) referentes à frequência de leitura de livros, jornais, revistas e na internet. Para cada uma delas, solicitou-se a especificação de exemplares que costumava ler, por meio de opções (através do recurso caixa de seleção).

A última parte dos hábitos de leitura trazia questões discursivas, visto que pedia a opinião do participante. A primeira questão era sobre o que significava, para ele, ser um bom leitor. Em seguida, por meio de uma pergunta de múltipla escolha, o estudante deveria fazer uma auto-avaliação, indicando se considerava-se um bom leitor, e, por fim, justificar sua resposta.

O questionário finalizava com uma seção referente aos hábitos de escrita do participante, conforme a figura a seguir.

Figura 19 – Organização das questões referentes aos hábitos de escrita



Fonte: A autora (2017)

Nela, observa-se que as questões dividiam-se em três partes: a primeira, referente aos costumes de escrita do participante; a segunda, sobre a sua opinião e auto-avaliação; e a terceira, relativa à revisão. No primeiro grupo de perguntas, solicitou-se que informasse se tinha o costume de escrever (com questão estruturada em múltipla escolha) e com que frequência (optou-se aqui por disponibilizar uma caixa de texto para não limitar a resposta do aluno e tentar obter informações extras); após, os textos que costumava escrever (também em caixa de texto para não limitar a resposta do aluno) e os instrumentos comumente utilizados por ele na escrita (nesse momento, optou-se por estruturar a resposta com caixas de seleção, a

fim de que todos os participantes tivessem acesso, pelo menos, às opções lápis/caneta e processador de texto).

O segundo grupo de questões referia-se à opinião dos estudantes em relação à escrita. Primeiro, solicitou-se que dissesse o que, para ele, significava escrever bem e, após, se ele considerasse que escrevia bem, deveria justificar sua resposta. Para estruturá-las, utilizou-se a estrutura caixa de texto.

Por fim, o terceiro grupo de perguntas referia-se aos hábitos de revisão. Assim, pediu-se que o estudante informasse se tinha o costume de revisar seus textos (para isso, optou-se por utilizar uma estrutura mais objetiva, a partir da múltipla escolha) e, caso a resposta fosse afirmativa ou parcialmente afirmativa, o participante deveria descrever brevemente os procedimentos adotados durante esse processo (e, para que isso fosse possível, optou-se pela caixa de texto para a inserção da resposta).

#### **4.2.2 Teste de compreensão leitora e de consciência textual na leitura**

O segundo instrumento foi um teste para verificar a compreensão leitora e a consciência textual na leitura (Apêndice 2). O texto escolhido foi “Chegar à gravidade zero” (Anexo 4), de Randy Pausch (2009), referente a um dos capítulos de seu livro intitulado *A Lição Final*<sup>25</sup>. Esse texto é um relato pessoal e foi escolhido por ser uma narrativa relativamente simples e, de acordo com Abaurre et al (2003), comumente presente na vida das pessoas. Além disso, para a produção escrita, acredita-se que escrever sobre uma situação vivenciada pelo estudante seja mais acessível do que criar uma história (como em um conto, por exemplo), ou posicionar-se acerca de algum tema (como em um texto dissertativo argumentativo ou artigo de opinião, já que seria preciso determinar o grau de conhecimento prévio dos estudantes sobre o assunto ou disponibilizar-lhes diferentes fontes para que tivessem insumo suficiente para conseguirem argumentar de forma fundamentada seu posicionamento).

Para a elaboração do teste, o texto selecionado foi analisado, primeiramente, a partir da estrutura da sequência narrativa de Adam (2008) – apresentada no capítulo 3 (subseção 3.2.6.3). No início da leitura do texto, depara-se com uma frase breve e direta que diz “é importante ter sonhos específicos”, a qual corresponde ao resumo (Pn0), à ideia central do

---

<sup>25</sup>*A Lição Final* é um livro baseado na palestra de despedida do professor universitário Randy Pausch, que, no auge de sua carreira, é diagnosticado com câncer no pâncreas. Nessa palestra, ele decide falar sobre os seus sonhos de infância e como conseguiu realizá-los. Além disso, dedica essa palestra a seus filhos, à época, muito pequenos, para que pudessem, um dia, ter a chance de conhecê-lo melhor.

texto. Nos cinco parágrafos seguintes, há uma longa exposição da situação inicial (Pn1), em que o autor situa o leitor com informações a respeito dos fatos a serem contados. No segundo parágrafo, o narrador inicia falando de um sonho comum entre as crianças de sua época, que era o de ser astronauta. No entanto, o que diferenciava Pausch das demais crianças era que seu sonho era mais específico do que a carreira de astronauta, era o de flutuar (o que reforça a ideia presente em Pn0). No terceiro e quarto parágrafos, descreve-se o avião da NASA que simula a gravidade zero. Essa informação, além de possibilitar que o leitor compreenda melhor as informações que virão na sequência, também dá pistas de que o sonho de flutuar tem a chance de ser realizado por meio desse aparelho. A confirmação da realização desse sonho específico ocorre no quinto parágrafo e a justificativa para essa “conquista” vem apresentada subsequentemente.

A situação inicial encerra-se na terceira frase do sétimo parágrafo, quando, introduzido pela conjunção adversativa “mas”, surge uma notícia que impediria a realização de seu maior desejo. Essa informação, com carga negativa e que rompe com as expectativas apresentadas na primeira frase desse mesmo parágrafo (“É provável que eu estivesse mais empolgado dos que todos os meus alunos.”), é o núcleo/nó da trama narrativa (Pn2), é o desencadeador de ações, o momento em que se instaura o desequilíbrio. Então, no oitavo parágrafo, surge a reação (Pn3), introduzida pela oração adversativa “mas não desisti”. A reação se dá por meio da leitura de toda a bibliografia do programa e o seu resultado é o desenlace (Pn4), ou seja, a resolução do problema, que é introduzido pela oração “E encontrei” e encerra quando o oficial da NASA dá a Pausch o número do fax. Após, o autor faz um balanço da situação, sobre sempre ter algo a oferecer para conseguir mais facilmente o que se quer.

A situação final (Pn5) refere-se ao penúltimo e ao antepenúltimo parágrafos, em que o autor fala sobre sua experiência de flutuar, de realizar seu sonho. E, por fim, o encerramento (PnW) se dá por uma avaliação final, uma lição, a de que é importante ter sonhos específicos e ficar atento às oportunidades para realizá-los.

A estrutura da narrativa do relato pessoal está centrada em duas relações simétricas: a que envolve o núcleo e o desenlace, e a que envolve as situações inicial e final. Assim, teremos a seguinte sequência  $Pn1 - Pn2 - (Pn3) - Pn4 - Pn5$  – sendo Pn3 um estado transitório –, a qual é a base do esquema proposto por Köche et al (2012). Assumiremos aqui a terminologia proposta pelas últimas autoras, resumindo o texto de Pausch da seguinte forma:

Quadro 6 – Estrutura narrativa do relato “Chegar à gravidade zero”

<b>Apresentação</b>	-Desde criança, Pausch tem um sonho específico, o de flutuar. -A Nasa dispõe de um avião que simula gravidade zero e seleciona projetos para testá-lo. -A Universidade em que Pausch dá aula submete um projeto e é selecionada.
<b>Complicação</b>	-Recebe a notícia de que os orientadores não poderão testar o avião.
<b>Resolução</b>	-Descobre que um jornalista local pode acompanhar o grupo de estudantes no avião. -Decide passar para a função de jornalista -Precisa convencer o oficial da Nasa a passar o número do fax para conseguir trocar de função e consegue.
<b>Avaliação</b>	-É importante ter sonhos específicos e ficar atento às oportunidades para realizá-los.

Fonte: A autora (2017).

A partir dessa análise, observa-se que o texto possui uma unidade temática, ou seja, um eixo temático central (ter sonhos específicos, no caso, o de flutuar) e não apresenta contradições internas, sejam elas referentes às informações apresentadas ou às referências temporais e pessoais utilizadas. Além disso, progride tematicamente; o autor, que é o narrador e protagonista da história, marcado pelo uso da primeira pessoa do singular, mostra sua trajetória para conseguir realizar seu sonho de criança, constituindo-se um exemplo para mostrar como é importante ter sonhos específicos.

Com relação aos tempos verbais, no texto “Chegar à gravidade zero”, há a presença de trechos com verbos no tempo pretérito e outros com verbos no tempo presente, conforme os exemplos do quadro abaixo.

Quadro 7 – Tempos verbais na narrativa: exemplos do texto “Chegar à gravidade zero”

<b>Verbos no presente</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• É importante ter sonhos específicos. (1º Parágrafo)</li> <li>• <b>Acontece</b> que a Nasa <b>dispõe</b> de um avião para ajudar os astronautas a se aclimatarem com a gravidade zero. Todo mundo se <b>refere</b> a ele como o “Cometa Vômito”, embora a Nasa o <b>chame</b> de “A maravilha de ausência de peso”, um artifício para distrair a atenção do óbvio. (3º Parágrafo)</li> <li>• Independentemente do nome, o aparelho é sensacional. <b>Executa</b> arcos parabólicos, e no alto de cada arco <b>tem-se</b> a sensação de ausência de peso durante cerca de 25 segundos. À medida que o avião mergulha, a sensação é a de descer numa montanha russa, mas na verdade a pessoa <b>está</b> suspensa, voando. (4º Parágrafo)</li> </ul>
<b>Verbos no passado</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Quando eu <b>cursava</b> o primeiro grau, muitas crianças <b>queriam</b> ser astronautas. Desde cedo <b>soube</b> que não <b>seria</b> aceito pela Nasa. <b>Ouvi</b> dizer que os astronautas não podem usar óculos. Por mim tudo bem, pois a carreira de astronauta não me <b>interessava</b>. O que eu queria mesmo <b>era</b> flutuar. (2º Parágrafo)</li> <li>• Meu sonho se <b>tornou</b> possível quando <b>soube</b> que a Nasa <b>tinha</b> um programa em que universitários <b>poderiam</b> apresentar propostas para experiências no avião. Em 2001, nossa equipe da Carnegie Mellon <b>propôs</b> um projeto utilizando realidade virtual. (5º Parágrafo)</li> </ul>

Fonte: A autora (2017).

Os verbos destacados possuem funções diferentes quando empregados no tempo pretérito ou no tempo presente no texto. No primeiro grupo de exemplos, o tempo presente é utilizado para fazer comentários, expor a posição do narrador, ou seja, há interferência do autor no texto. Já com o emprego do pretérito, o objetivo é narrar os fatos, contar o que aconteceu, sem envolver comentários. Esses usos em textos narrativos estão de acordo com o que propõe Weinrich (1974).

Desse modo, observa-se a importância dos elementos linguísticos que constituem o texto e que permitem que ele fique organizado e sequenciado adequadamente, a fim de contribuir com a sua coerência. O texto “Chegar à gravidade zero” apresenta recursos adequados ao relato pessoal, porém, em algumas ocasiões, as frases, por terem construções mais simples, ou seja, sem muitas orações encaixadas, parecem estar mais relacionadas à linguagem oral, provavelmente pelo texto ter sido escrito com base em uma palestra. Desse modo, a presença do recurso de reiteração, por meio da repetição de palavras, pode estar relacionada com essa questão da oralidade. Como exemplo, pode-se citar a palavra *astronauta*, que aparece três vezes no segundo parágrafo e, em seguida, no terceiro, surge novamente; ou a palavra NASA, que é utilizada apenas uma vez no segundo parágrafo, mas no seguinte é duas vezes repetida.

Também as relações estabelecidas por algumas conjunções no texto parecem estar mais próximas da oralidade. A conjunção adversativa *mas* aparece com bastante recorrência no texto, o que poderia ser evitado com o uso de outras conjunções com significados próximos, como *porém*, *no entanto*, *entretanto*, *todavia*, etc. Além disso, em dois dos trechos do texto (“Mas também prometi publicar um relato de nossa experiência em portais de internet e enviar filmes de nossas proezas com a realidade virtual para outros jornais de grande circulação” e “Mas consegui entrar naquele avião quase quatro décadas depois que flutuar se tornara um dos objetivos de minha vida”), o uso dessa conjunção não estabelece uma relação de oposição a uma ideia previamente exposta; no primeiro, acompanhada da palavra “também”, estabelece a ideia de adição e poderia ser substituída por “além disso”, “e”; já no segundo, é utilizada para tentar retomar a temática da importância de ter sonhos específicos e para encaminhar o fechamento do texto.

Em contrapartida a essas marcas provavelmente oriundas da oralidade, está o recurso da substituição (ou referência) por meio do uso de pronomes, como, por exemplo, os pronomes objetos. Na passagem “Expliquei-**lhe** que desistia de ir como orientador e me inscrevia como jornalista” (décimo parágrafo), o pronome destacado refere-se a uma palavra

anteriormente dita no texto, a palavra *oficial da NASA*. Esse tipo de pronome é mais recorrente na escrita do que na fala.

É possível observar também que há alguns exemplos referentes à correlação verbal, que também são mais recorrentes na linguagem escrita do que na fala, como nas frases “Mas depois **recebi** a má notícia de que a NASA **deixara** bem claro que em circunstância alguma os orientadores poderiam acompanhar os alunos no voo” e “Mas **consegui** entrar naquele avião quase quatro décadas depois que flutuar **se tornara** um dos objetivos de minha vida”. Nelas, o primeiro verbo em destaque está no pretérito perfeito e o segundo, no pretérito mais-que-perfeito. Essa correlação verbal indica que a ideia expressa pelo segundo verbo ocorreu primeiro temporalmente, embora apareça linearmente após outro verbo no pretérito. As formas *deixara* e *tornara* possuem como sinônimos as estruturas *tinha deixado* e *tinha se tornado*, as quais são frequentes tanto na escrita quanto na fala.

A partir dessa análise, foram realizadas as 12 questões que constituem o teste de compreensão leitora, todas elas com alternativas de resposta. Já a consciência textual, que se refere à atitude reflexiva do indivíduo sobre o texto, foi verificada após cada questão, utilizando-se o protocolo verbal<sup>26</sup> escrito, a partir de *caixas de texto* com a pergunta “Como você chegou a essa resposta?”. O objetivo era que o participante descrevesse brevemente como pensou para chegar à resposta selecionada, ou seja, que desse pistas sobre seu raciocínio.

#### 4.2.3 Proposta de produção escrita

O terceiro instrumento foi a proposta de escritura de um texto. Para tanto, o *relato pessoal* foi o escolhido, visto que, na didática de língua materna, a análise (a partir da leitura) e a produção escrita devem estar sempre articuladas (FONSECA; FONSECA, 1977); deve-se contemplar o mesmo texto da tarefa de leitura (PEREIRA, 2010). Para a elaboração da proposta, criou-se uma situação hipotética para engajar o participante na atividade e orientá-lo quanto à situação comunicativa em que seu texto estaria inserido. Sendo para fins de pesquisa, seria inviável criar uma situação natural de comunicação, portanto, “é preferível assumir e levar os alunos assumir (...) a simulação, a invenção e a transposição de situações de comunicação” (FONSECA; FONSECA, 1977, p.138). Assim, tomou-se por base o texto lido na tarefa da etapa anterior e criou-se uma proposta que versasse sobre o vencimento de

---

<sup>26</sup>Ao final desta seção, serão explicados como mais detalhes o funcionamento dos protocolos verbais.

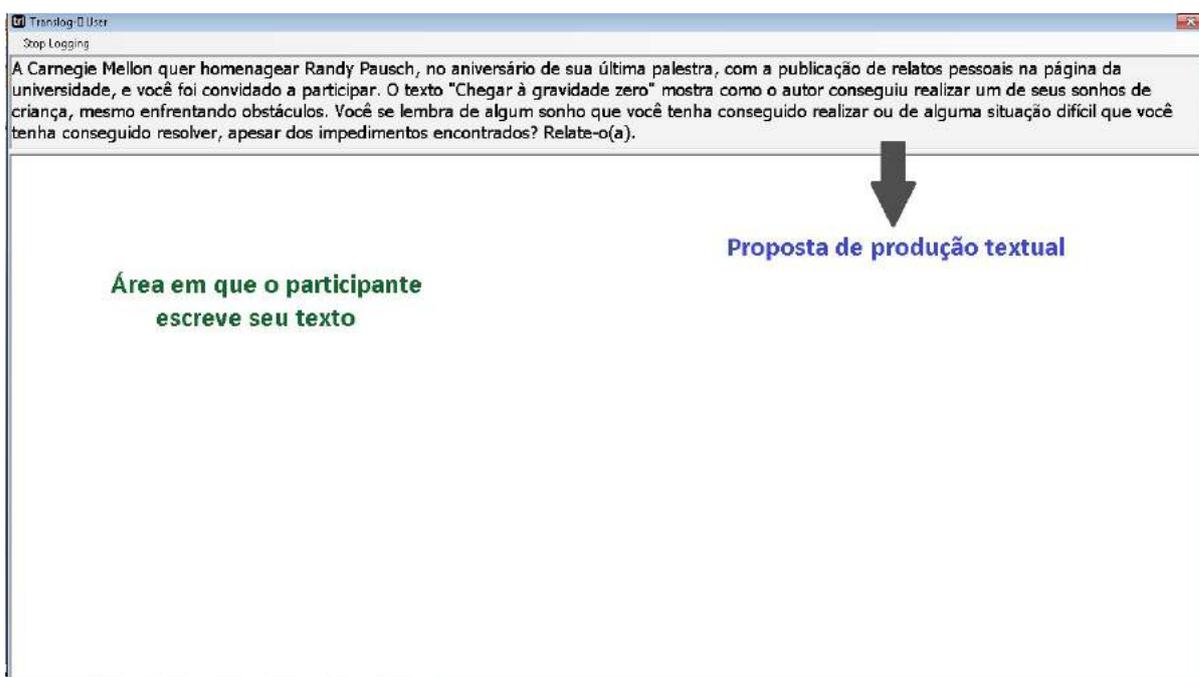
obstáculos, fosse na realização de sonhos, fosse na solução de problemas, como segue.

*A Carnegie Mellon quer homenagear Randy Pausch, no aniversário de sua última palestra, com a publicação de relatos pessoais na página da universidade, e você foi convidado a participar. O texto “Chegar à gravidade zero” mostra como o autor conseguiu realizar um de seus sonhos de criança, mesmo enfrentando obstáculos. Você se lembra de algum sonho que você tenha conseguido realizar ou de alguma situação difícil que você tenha conseguido resolver, apesar dos impedimentos encontrados? Relate-o (a).*

Apresentar ao participante essa situação se fez necessário, pois ali estavam presentes os indícios do contexto de produção, ou seja, as pistas de quem seria o público leitor, onde ocorreria essa interação, bem como o objetivo (mesmo que fictício) dessa escritura. Além disso, havia também um direcionamento do que se esperava que fosse escrito, estabelecendo, portanto, a superestrutura que deveria ser levada em consideração.

Uma vez que esta pesquisa investiga o processo de revisão com o uso do computador, a escritura do texto foi realizada com o auxílio do *software* Translog-II, o qual facilitou o monitoramento do percurso da produção textual. Esse programa, cuja primeira versão data de 1995, foi criado originalmente para a obtenção de dados referentes a pesquisas sobre tradução; no entanto, possui funções voltadas para a investigação de processos de leitura (a partir do rastreamento ocular) e de escrita. Com esse *software*, é possível fazer a captura de tela do computador e gravar todos os “movimentos” que são feitos durante a escrita, tais como a adição, a subtração, a reescrita, etc., para que seja possível descrever e analisar os procedimentos envolvidos no processo.

Figura 20 – Tarefa de produção textual no Translog-II



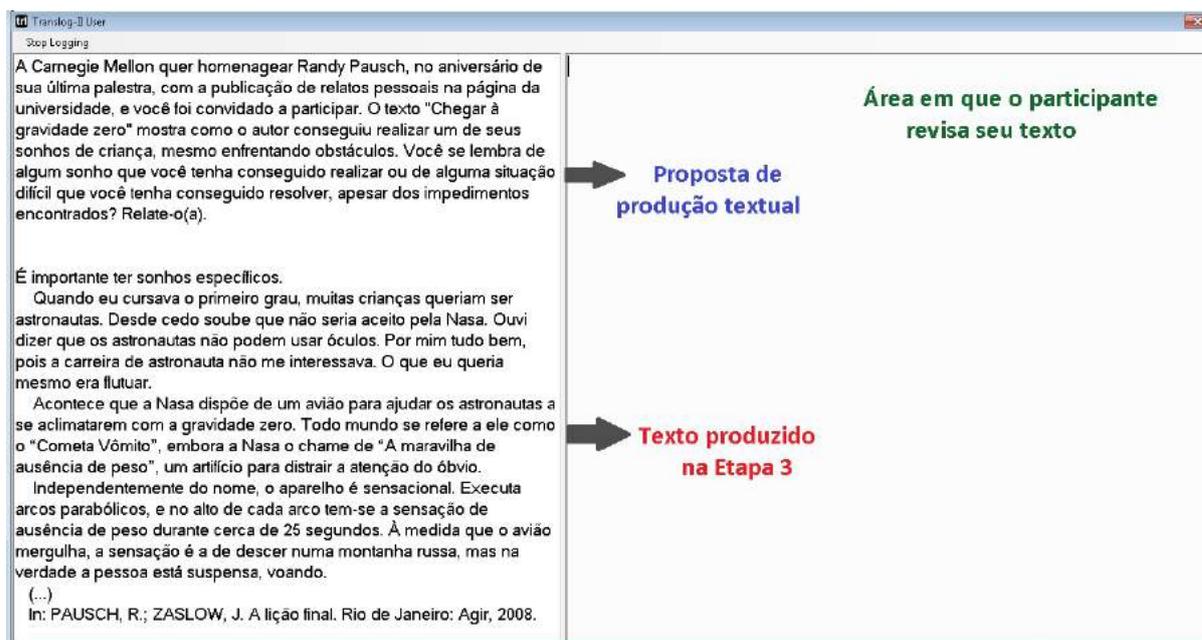
Fonte: A autora (2017).

A figura 20 mostra como era o ambiente da tarefa de produção textual. No topo da janela, fica a proposta de produção, e, logo abaixo da barra que a delimita, fica a área destinada à escritura do texto. No momento em que a janela com a tarefa era aberta, automaticamente o programa começava a gravar as “movimentações” que ocorriam na tela; após o término da escrita do texto, clicava-se no botão *Stop Logging*, que fazia interromper a gravação e salvava todas as informações obtidas.

#### 4.2.4 Revisão

A revisão teve como instrumento o texto escrito (etapa 3) pelo próprio participante. Para sua realização, criou-se um arquivo individual no *Translog-II*, contendo o texto do estudante e a proposta à qual estava vinculado. A figura 22 mostra como era o ambiente da tarefa nessa etapa.

Figura 21 – Ambiente da tarefa de revisão – Translog-II



Fonte: A autora (2017)

Diferentemente do ambiente da tarefa de produção textual, na revisão, as informações dadas não ficavam na parte superior da janela, mas ao lado esquerdo. Dessa forma, o participante devia realizar a revisão de seu texto na área em branco, ao lado do espaço em que eram apresentados a proposta da produção textual e o texto escrito na etapa 3. Uma vez que não era possível alterar as informações que estavam na área à esquerda, o estudante poderia proceder de duas formas: ou utilizava o recurso de copiar e colar, por meio das teclas de atalho CTRL+C e CTRL+V, ou reescrevia o texto novamente.

Por fim, da mesma forma que na tarefa de produção, ao abrir a janela, o programa automaticamente iniciava a gravação do acontecia na tela. Ao finalizar a revisão, acionava-se o botão *Stop Logging* para interromper a gravação e salvar as informações coletadas.

#### 4.2.5 Protocolos Verbais

Dehaene (2014) afirma que o relato verbal, referente à capacidade de colocar o pensamento em palavras, é uma técnica crucial para a percepção da consciência, pois só é possível concluir se alguém está consciente de alguma informação se houver sua formulação (ou pelo menos em parte) com a linguagem. A linguagem, segundo o autor, fornece uma formulação categórica e sintática dos pensamentos conscientes, que, em conjunto, permite que seja estruturado o mundo mental e compartilhado com outras mentes humanas.

O Protocolo verbal consiste em uma técnica para coleta de informações sobre os processos mentais que os indivíduos utilizam durante a realização de uma determinada tarefa (FUJITA, 2009) e que a eles estão conscientes. Para tanto, o participante verbaliza o seu processo, e essa exteriorização, que é gravada e transcrita literalmente, fornece dados sobre os procedimentos envolvidos no processamento individual. Os protocolos verbais podem ser *offline* e *online*: o primeiro não acontece simultaneamente à realização da tarefa; o segundo, por sua vez, ocorre.

Cohen (1987) classifica os protocolos verbais em três tipos: auto-relatório, auto-observação e auto-revelação. O primeiro deles refere-se a uma descrição geral de como o indivíduo percebe (ou acredita que seja) seu comportamento em determinada tarefa. Esse tipo de protocolo verbal, *offline*, seria adequado, segundo Tomitch (2007), a pesquisas interessadas em investigar os hábitos de leitura e a percepção do leitor sobre esse processo. Neste trabalho, o protocolo verbal desse tipo foi utilizado no questionário referente ao perfil do participante, nas seções sobre os hábitos de leitura e de escrita. Sobre os hábitos de leitura, após responder o que seria um bom leitor, o estudante devia dizer se considerava-se um, e o protocolo verbal auto-relatório foi usado para obter a justificativa a essa resposta. Da mesma forma, após a definição do significado de escrever bem e de como se considera nessa “categoria”, o aluno devia justificar a resposta referente a sua auto-avaliação, e essa explicação era o protocolo verbal. Na seção sobre hábitos de escrita, reservou-se também um espaço para a revisão. O participante devia dizer se costuma revisar seus textos (questão de múltipla escolha) e, posteriormente, descrever brevemente os procedimentos adotados (protocolo verbal).

O segundo tipo de protocolo está relacionado a uma retrospectiva por parte do participante, ou seja, é uma verbalização que ocorre após determinada tarefa (*offline*). A auto-observação é a percepção acerca de como ocorreu o processo durante a tarefa. Nesta pesquisa, esse tipo de protocolo foi utilizado em três momentos: no teste de compreensão leitora, na produção textual e na revisão, como é explicitado nos parágrafos que seguem.

Como já explicitado na descrição do teste de compreensão leitora, o protocolo verbal compôs o procedimento de verificação da consciência textual. O participante devia explicar, a partir da linguagem escrita, como pensou para chegar às respostas que forneceu, isto é, devia dar pistas de seu raciocínio. O protocolo auto-observação estava presente após cada questão de compreensão leitora, que somavam, no total, 12.

Na tarefa de produção textual, o protocolo verbal foi utilizado em dois momentos: o primeiro deles, após cada parágrafo escrito, e o segundo, posteriormente ao encerramento da produção. Durante o processo de escrita do texto, a pesquisadora interrompeu o participante

(oralmente) a cada finalização de parágrafo, a fim de lhe perguntar como fez para chegar àquela parte, ou seja, como foi o processo de construção daquele trecho do texto.

Após o encerramento do processo de escrita, fez-se uma breve “entrevista” com o participante, a fim de obter uma visão geral de como ele percebia os procedimentos adotados em seu processo de escritura e também para poder avaliar a consciência textual. Foram feitas as seguintes perguntas:

- a) Quais foram as estratégias que você utilizou para construir o seu texto?
- b) Você teve alguma dificuldade para escrevê-lo? Em caso afirmativo, qual? Como você superou essa dificuldade?
- c) Você acha que seu texto ficou bem escrito? Por quê?
- d) Você considerada o seu texto um relato pessoal? Por quê?

Esses questionamentos foram a base da entrevista, porém, neste trabalho, considerou-se a possibilidade da realização de outras indagações, a fim de obter mais informações sobre a percepção desse processo por parte do estudante, bem como a exploração das ideias que não ficaram muito claras para a pesquisadora.

Na etapa de revisão, o protocolo verbal foi utilizado também após cada parágrafo revisado e ao término da revisão do texto. Durante o processo, a pesquisadora interrompeu o participante ao final de cada parte revisada e perguntou-lhe como fez para revisar aquele trecho. Após a finalização da revisão, foram feitos os seguintes questionamentos:

- a) Quais foram as estratégias que vocês utilizou para revisar o seu texto?
- b) Você teve alguma dificuldade para revisá-lo? Em caso afirmativo, qual? Como você superou essa dificuldade?
- c) Você acha que seu texto ficou bem escrito após a revisão? Por quê?
- d) Você considera o seu texto um relato pessoal? Por quê?

Novamente, possibilitou-se a realização de perguntas complementares, para que se conseguisse compreender melhor o processo e a forma como o participante se enxergava nele. Os mesmos procedimentos foram realizados nos dois momentos de revisão previstos para a etapa 4.

Por fim, o protocolo verbal do tipo auto-revelação (*online*) diz respeito à verbalização do que o estudante faz no momento em que está realizando a tarefa. Segundo Tomitch (2007), teoricamente, esse tipo de protocolo é o que possibilita maior acesso ao que provavelmente acontece na mente do participante durante o processo, pois os dados são coletados no momento da realização da tarefa. Nesta pesquisa, os participantes deviam pensar em voz

alta<sup>27</sup>, ou seja, deviam dizer tudo o que estivessem pensando durante o processo de escrita do texto e durante a revisão. A pesquisadora não fez interferências durante esse procedimento, somente quando o interrompeu para aplicar o protocolo verbal auto-observação.

#### 4.2.6 Teste piloto

Realizou-se um teste piloto com cinco estudantes do Ensino Médio, os quais não foram incluídos na aplicação definitiva. Os instrumentos avaliados foram o questionário sobre o perfil do participante, o teste de compreensão leitora e consciência textual e a proposta de produção textual, a fim de verificar se os enunciados estavam claros e se a estrutura das questões estava adequada. Após a aplicação, observou-se que, no questionário, era possível simplificar algumas das perguntas, a fim de reduzir o custo de resposta dos participantes. Dessa forma, algumas questões que eram discursivas passaram a ser compostas por alternativas, no formato *múltipla escolha* ou *caixa de seleção*. Essa medida foi tomada também para possibilitar a análise quantitativa dos dados.

O teste de compreensão leitora e consciência textual também sofreu algumas alterações. Na parte de compreensão, percebeu-se a dificuldade em responder a algumas questões devido à forma como estavam expressas ou a como as alternativas das respostas estavam estruturadas. Desse modo, foram revisadas e reestruturadas todas as questões que apresentaram problemas e uma delas foi excluída. Além disso, quatro questões foram transformadas em uma, que passou de múltipla escolha para associação entre trechos e suas respectivas funções no texto. Na parte da consciência textual, percebeu-se que a pergunta que solicitava a descrição do processo para chegar à resposta não estava bem formulada e causou dificuldades para os estudantes entenderem o que estava sendo pedido.

Por fim, a tarefa de produção textual foi testada para verificar se o enunciado da proposta estava claro para os estudantes e também para analisar se o protocolo verbal selecionado seria possível de ser utilizado. A ideia original era trabalhar apenas com o protocolo verbal *offline* auto-observação, mas havia dúvidas se esse seria o mais adequado. Então, na aplicação piloto, decidiu-se testar o protocolo verbal *online* (auto-revelação) durante o processo de escritura, em que o participante verbalizava tudo o que estivesse pensando, e o protocolo verbal auto-observação após cada parágrafo e ao final do texto. Observou-se uma resposta positiva acerca do protocolo verbal *online*, principalmente com a grande quantidade

---

<sup>27</sup> Em inglês, *think-aloud*.

de dados obtidos, e decidiu-se adotar esse procedimento durante a tarefa. No entanto, viu-se a necessidade de realizar um treinamento do pensamento em voz alta para que o estudante ficasse mais confiante e tranquilo durante o procedimento.

### 4.3 PROCEDIMENTOS DE COLETA DOS DADOS

A aplicação definitiva dos instrumentos ocorreu entre os meses de julho e setembro de 2016. A coleta dos dados ocorreu em quatro momentos distintos, com cada um dos estudantes, individualmente, nos turnos em que tinham disponibilidade (geralmente, no contra-turno), com agendamento prévio. Tendo em vista que os instrumentos utilizados para a coleta dependiam de computadores e, dois deles, de internet, reservaram-se laboratórios de informática, sempre que possível, para que fossem realizadas as tarefas. Quando algum deles não estava disponível, reservava-se uma sala de aula e disponibilizava-se notebook ao estudante.

A pesquisadora passou nas salas de aula apresentando-se, falou sobre o projeto de pesquisa e convidou os estudantes de 1º ao 4º ano do Ensino Médio Integrado a participarem. Distribuíram-se os Termos de Consentimento Livre e Esclarecido (Apêndice 5) aos alunos maiores de 18 anos e dois termos aos menores de idade, o Termo de Assentimento (Apêndice 4), assinado pelo próprio aluno, e o Termos de Consentimento Livre e Esclarecido (Apêndice 3) por seus responsáveis.

Após o retorno desses documentos, iniciaram-se os procedimentos de coleta. Cada estudante, individualmente, realizou as tarefas ao longo de quatro etapas, cujos instrumentos foram descritos na seção 5.2, a partir das instruções dadas pela pesquisadora ao início de cada uma delas. Os procedimentos adotados serão descritos a seguir.

#### 4.3.1 Etapa 1

Nessa sessão, a tarefa foi um questionário referente a informações do participante, composto por diversas questões com opções de respostas, com duração entre 5 e 10 minutos. Ao estudante foi disponibilizado um computador para o acesso ao instrumento<sup>28</sup> e sua

---

<sup>28</sup> Questionário criado no *Google Forms*.

realização. A pesquisadora, no início da etapa, reiterou que as informações pessoais seriam mantidas em sigilo.

### 4.3.2 Etapa 2

Em um segundo momento, realizou-se a aplicação do teste de compreensão leitora e de consciência textual. Ao iniciar, a pesquisadora explicava o instrumento, informando que o mesmo era composto de 12 questões de múltipla escolha e que, após cada uma delas, haveria uma caixa de texto com a pergunta “Como você chegou a essa resposta?”, conforme o exemplo disponibilizado na primeira página do questionário. Desse modo, orientou-se que o participante fornecesse pistas de como pensou para chegar à resposta dada.

### 4.3.3 Etapa 3

A etapa de produção textual iniciava com a leitura das orientações para a realização da tarefa:

*A 3ª etapa de minha pesquisa é a produção de um texto. Você utilizará um programa no computador para escrevê-lo e esse processo será gravado. Peço que, durante a escrita do texto, você fale em voz alta tudo o que estiver pensando (seja a leitura do texto, comentários, etc) e, a cada parágrafo, interromperei o processo para fazer-lhe algumas perguntas.*

Sendo o protocolo verbal *online*, provavelmente, uma tarefa nova para o participante desta pesquisa, já que o sujeito precisaria alocar sua atenção tanto para o processamento quanto para o relato desse processo, seria necessário familiarizá-lo com esse procedimento, conforme sugerem Afflerbach e Johnston (1984). Por esse motivo, realizou-se um treinamento com uma tarefa hipotética, a partir da pergunta “O que você fez no dia de ontem?”. Durante esse processo, a pesquisadora fazia intervenções para dar um retorno ao estudante em relação à sua verbalização (aumentar o volume da voz, lembrar de verbalizar o pensamento, sinalizar se estava procedendo da forma esperada, etc).

Após o treinamento, o participante era encaminhado para a tarefa de produção. Para gravar o protocolo verbal, utilizou-se o programa *CyberLink*, e, para a produção escrita, o *softwareTranslog-II*. Ativados os dois aplicativos, apresentava-se a janela em que seria realizada a tarefa e iniciava-se o procedimento.

À medida que o estudante finalizava os parágrafos, a pesquisadora o interrompia para perguntar-lhe se como havia chegado àquele resultado. Quando ele sinalizava o término do texto, realizava-se a segunda etapa do protocolo *offline* do tipo *auto-observação*, a partir de quatro questões, conforme explicitado na seção 5.2.5.

#### 4.3.4 Etapa 4

A última sessão de coleta dos dados para esta pesquisa envolvia a tarefa de revisão do texto escrito pelo estudante. Para tanto, determinou-se que essa ocorreria, no mínimo, três semanas após a etapa de produção textual, pois, segundo Athayde (2012), a alteridade é imprescindível para a revisão. É preciso que o revisor tenha um distanciamento, a fim de que ele consiga se colocar no lugar do leitor. Desse modo, o tempo de três semanas serviria como uma tentativa de possibilitar esse distanciamento entre o autor e seu texto.

Assim como na etapa 3, foram utilizados os programas *CyberLink* e *Translog-II*. Antes de iniciar a tarefa, a pesquisadora leu as instruções:

*A 4ª etapa de minha pesquisa é a revisão do texto escrito por você na terceira etapa. Você utilizará o mesmo programa de computador para revisá-lo e esse processo será gravado. Peça que, durante a revisão, você fale em voz alta tudo o que estiver pensando (seja a leitura do texto, comentários, etc) e, a cada parágrafo, interromperei o processo para fazer-lhe algumas perguntas.*

Para relembrar o estudante de como funcionava o protocolo verbal *online*, realizou-se um treinamento com um texto fictício, criado pela pesquisadora, referente à proposta hipotética “O que você fez no dia de ontem?”. Após esse exercício, iniciou-se a tarefa, com a indicação da área em que a revisão deveria ser realizada.

Ao final de cada parágrafo, a pesquisadora interrompia o processo e perguntava como o participante havia feito para realizar a revisão daquela parte do texto. Ao encerrar a revisão do texto, novas perguntas eram feitas (conforme seção 5.2.5) e encaminhava-se a segunda etapa de revisão. Nela, solicitava-se que o estudante lesse em voz alta a proposta de produção textual para a verificação de alguns aspectos referentes à situação comunicativa. Ele deveria dizer qual era o tema do relato, o suporte, ou seja, onde o texto seria publicado, o possível leitor e se seu texto dava conta desses aspectos. Com isso, pedia-se que fosse realizada uma nova revisão do texto (juntamente com o protocolo verbal *online*), levando em consideração

os aspectos discutidos. Com a finalização desse processo, realizou-se o protocolo verbal *offline*, a partir das primeiras perguntas apresentadas para essa etapa, na seção 5.2.5.

A tarefa de revisão foi assim dividida para que fossem obtidos dados referentes aos procedimentos adotados (1) espontaneamente pelo estudante e (2) após prévia instrução. Como visto anteriormente no capítulo 1, escritores inexperientes caracterizam-se, geralmente, segundo Moran e Soiferman (2010), por desconsiderarem o possível leitor no momento da escrita, apresentarem coerência em grande parte nas relações entre frases, bem como escreverem sem planejamento, apenas escrevendo o que passa em sua mente e na ordem em que elas aparecem. Por outro lado, escritores experientes demonstram ter momentos de planejamento, que os fazem refletir, elaborar e reformular metas e planos para que sejam alcançados, assim como outras atitudes conscientes. Por esse motivo, o objetivo dessa divisão no processo de revisão é verificar se o direcionamento da atenção a elementos como *tema*, *suporte* e *possível leitor* auxilia na realização de uma revisão mais efetiva.

#### 4.4 PROCEDIMENTOS DE ANÁLISE DOS DADOS

Após a coleta dos dados, a fim de alcançar os objetivos propostos para esta pesquisa, foram adotados procedimentos de análise específicos para cada uma das etapas propostas. Para tanto, foi feito o levantamento e a organização dos dados.

##### 4.4.1 Levantamento e organização dos dados

Com relação à primeira etapa, tendo em vista que o questionário aplicado foi elaborado no *Google Forms*, foi possível obter uma planilha com todas as respostas fornecidas pelos estudantes. No entanto, responderam ao instrumento 127 pessoas e foi preciso separar as informações referentes aos 58 participantes. Após, foi estabelecido um código para cada um deles, para preservar sua identidade. Os códigos seguiram a sequência de P1 a P58, mas foram aleatoriamente atribuídos aos participantes.

Nas questões objetivas, fez-se o levantamento do número de estudantes que responderam cada uma das respostas. Além disso, também foram organizadas duas planilhas com os dados referentes às questões discursivas. Na primeira delas, quadro 8, foram organizadas as respostas sobre as perguntas: “Para você, o que significa ser um bom leitor?” e

“Você se considera um bom leitor? Justifique sua resposta”.

Quadro 8 – Modelo de tabela para o levantamento dos dados referentes às perguntas “Para você, o que significa ser um bom leitor?” e “Você se considera um bom leitor?”

<b>P</b>	<b>O que significa ser um bom leitor?</b>	<b>Considera-se um bom leitor?</b>	<b>Justificativa</b>
<i>Código do participante</i>	<i>Transposição da resposta dada .</i>	<i>Resposta: sim, não ou em parte.</i>	<i>Transposição da justificativa dada .</i>

Fonte: A autora (2017)

Na segunda planilha, quadro 9, foram organizadas as respostas referentes às perguntas: “Para você, o que significa escrever bem?” e “Você considera que escreve bem textos? Justifique sua resposta”.

Quadro 9 – Modelo de tabela para o levantamento dos dados referentes às perguntas “Para você, o que significa escrever bem?” e “Você considera que escreve bem textos?”

<b>P</b>	<b>O que é escrever bem?</b>	<b>Considera-se um bom escritor?</b>	<b>Justificativa</b>
<i>Código do participante</i>	<i>Transposição da resposta dada .</i>	<i>Resposta: sim ou não.</i>	<i>Transposição da justificativa dada .</i>

Fonte: A autora (2017)

Sobre a última questão, referente à prática ou não de revisar os textos, os estudantes foram solicitados a descreverem os procedimentos geralmente adotados por eles quando realizam a revisão de suas produções escritas. A partir das respostas, foram depreendidas as ações mencionadas e verificado o número de participantes que trouxe em sua resposta tal procedimento.

A segunda etapa tinha como instrumento o teste de compreensão leitora e de consciência textual. Também realizado via formulário, obteve-se uma planilha com as respostas de todos os estudantes. Retiraram-se os dados daqueles que não realizaram todas as etapas da pesquisa e, após, foram organizados em planilhas individuais, uma para cada um dos participantes. Foi organizada da seguinte forma:

Quadro 10 – Modelo de tabela para a organização das respostas sobre o teste de compreensão e de consciência textual

Nº	Resposta	Pontuação	Resposta Consciência textual	Pontuação
<i>Nº da questão</i>	<i>Alternativa indicada no teste de compreensão</i>	<i>0 (zero) para resposta errada e 1 para errada</i>	<i>Resposta dada à pergunta: “Como você chegou a essa resposta?”</i>	<i>Pontuação referente aos níveis de consciência</i>

Fonte: A autora (2017)

Nele, foram organizadas as respostas das questões, em sequência, e, na mesma linha, a resposta dada para a pergunta “Como você chegou a essa resposta?”, a partir da qual seria analisada a consciência textual. Às respostas do teste de compreensão leitora, foram atribuídas as notas zero ou 1, cujos critérios são especificados na seção 4.4.3. Após, foram somadas as notas de cada coluna, e esses resultados foram inseridos em uma planilha para serem analisadas posteriormente.

Os dados da terceira etapa referiam-se aos textos produzidos, aos áudios gravados e aos procedimentos realizados durante o processo de escritura. Os textos foram organizados em um arquivo único e identificados pelo código estabelecido para cada participante. Foram retiradas quaisquer informações que pudessem fazer com que o estudante fosse identificado, como o próprio nome do participante, nomes de amigos e colegas de escola. Esses textos foram, posteriormente, analisados por dois avaliadores (licenciados em Letras e com experiência em correção de redações), segundo critérios que serão apresentados ao longo deste capítulo, e não foram identificados como sendo a primeira versão. As pontuações foram transpostas para uma planilha, divididas por item avaliado e, após passarem pelo teste estatístico de confiabilidade, suas médias foram calculadas. Ao final, além da soma de todos os pontos, realizou-se a soma dos escores por conjunto de elementos textuais (adequação à tarefa, superestrutura, coesão, coerência e convenções da escrita).

Os áudios foram transcritos e deles foram retirados trechos em que os participantes fizessem referência, mesmo que de forma indireta, aos tópicos avaliados. Os trechos selecionados foram organizados em um quadro com o seguinte formato:

Quadro 11 – Modelo de tabela para a especificação dos componentes textuais a serem avaliados na pesquisa.

Prod.	Componente	Trecho	Especificação (sub-componente)
Adequação à tarefa	Tema		
	Interlocutor		
	Linguagem		
Superestrutura	Apresentação		
	Complicação		
	Resolução		
	Avaliação		
	Narrador		
	Tempos verbais		
Coesão	Coesão lexical		
	Coesão gramatical		
Coerência	Repetição (manutenção temática)		
	Progressão textual		
	Não contradição		
	Relação		
Convenções da escrita	Grafia		

Fonte: A autora (2017)

Os trechos retidos das transcrições foram agrupados nas categorias estabelecidas a partir da fundamentação teórica. Esse levantamento de dados foi importante para determinar se todas as categorias estabelecidas permaneceriam no estudo ou se alguma delas seria desconsiderada. O critério foi a verificação da existência de referências a esses componentes na fala dos participantes durante as etapas 3 e 4. Após verificar os componentes que haviam sido contemplados (que foram todos, neste estudo), foram analisados os trechos e especificados os sub-componentes de cada um deles. Mesmo não havendo mais de um “sub-componente” encontrado, manteve-se a especificação, para funcionar como uma descrição do componente. Concluídos esses procedimentos, criou-se um novo quadro, a fim de organizar os dados de cada um dos participantes e avaliar o nível de consciência textual referente a cada um dos componentes.

Quadro 12 – Modelo de tabela para o levantamento e avaliação dos comportamentos de consciência textual nas etapas 3 e 4

Prod.	Componente	Sub-comp.		Trecho	NC	
Adequação à tarefa	Tema	Definição de um fato importante				
	Interlocutor	Consideração ao possível leitor				
	Linguagem	Adequação ao leitor				
		Adequação a um relato pessoal				
Superestrutura	Apresentação	Contextualização do fato				
	Complicação	Apresentação do conflito				
	Resolução	Solução do problema				
	Avaliação	Conclusão (Reflexão, Comentário ou Repercussão na vida do autor)				
	Narrador	1ª pessoa				
	Tempos verbais	Relação pretérito/ presente				
Coesão	Coesão lexical	Reiteração ou colocação				
	Coesão gramatical	Referencial	Referência/ Substituição/ Elipse			
		Não referencial	Conjunção			
			Pontuação			
Coerência	Repetição (manutenção temática)	Unidade temática				
	Progressão textual	Inserção de informações novas				
		Sequenciação de informações				
	Não contradição	Ausência de informações contraditórias				
		Não contradição de referências temporais e pessoais				
Relação	Representação da realidade a que se reporta					
Convenções da escrita	Grafia	Ortografia				

Nota: NC = Nível de consciência

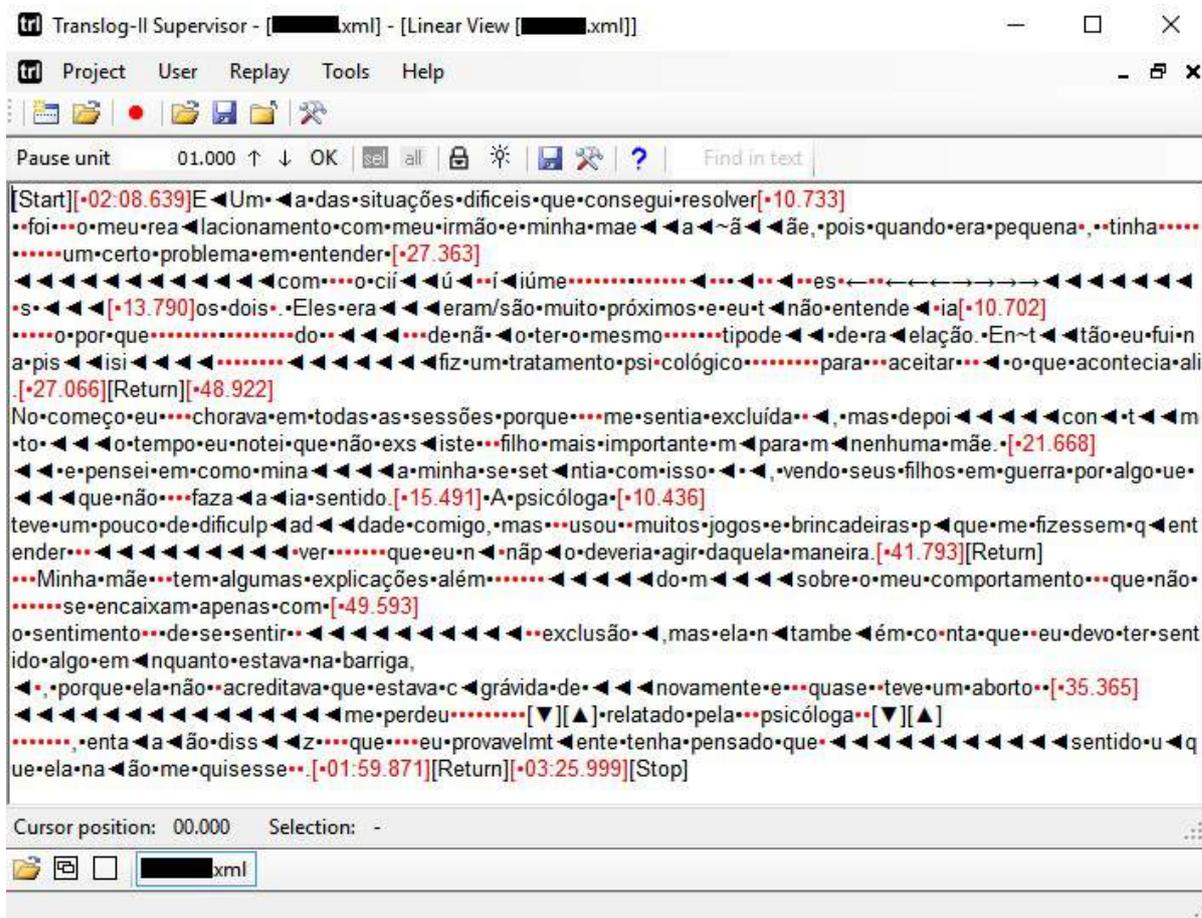
Fonte: A autora (2017)

Como pode ser observado, o quadro mantém os mesmos componentes do anterior e foram inseridos os sub-componentes encontrados. Foi destinado um espaço para a alocação dos trechos retirados das transcrições e outro para a atribuição da pontuação referente aos níveis de consciência textual (NC), os quais serão apresentados ao longo deste capítulo. Os escores foram transpostos para uma planilha, divididos pelos itens avaliados; os que não foram mencionados/referidos receberam a pontuação zero. Realizou-se a soma de todos os pontos, bem como a dos escores por conjunto de elementos textuais (adequação à tarefa, superestrutura, coesão, coerência e convenções da escrita).

Com relação aos procedimentos de revisão, além das transcrições dos áudios, foram utilizadas as informações de rastreamento de tela criadas pelo programa *Translog-II* durante o processo de escritura do texto. Tais informações encontram-se no arquivo gerado após o clicar em *Stop logging* e podem ser revistas com a ferramenta *linear view*, após abri-lo na aba *replay*. Para exemplificar como esses dados são disponibilizados ao pesquisador, apresenta-se

a figura abaixo, referente ao processo de escrita do participante P51.

Figura 22 – Translog II – Informações de rastreamento de tela



Fonte: A autora (2017)

A partir dessa ferramenta, é possível verificar como ocorreu o processo envolvido na escrita do texto; há sinais que codificam essa “movimentação” na tela. As setas que apontam para a esquerda indicam que o participante apagou o carácter imediatamente à esquerda; se há mais de uma seta seguida, significa que mais de um carácter foi deletado. Outros exemplos são os pontos que aparecem entre as palavras; os vermelhos indicam tempo, ou seja, que o participante fez pausas durante a escrita; e os pretos correspondem aos espaços inseridos entre elas. A partir dessa ferramenta também é possível selecionar uma parte do processo e rever o texto sendo escrito.

Com a verificação das transcrições e do rastreamento de tela, fez-se um levantamento dos procedimentos de revisão realizados pelos estudantes durante o processo de escrita. Para essa etapa, foram verificados os momentos de “pausa” utilizados para a leitura/releitura de trechos e do texto como um todo, já que a leitura possibilita a revisão. Quando o estudante

relia algum trecho (ou o texto) e fazia alguma modificação, mesmo sem verbalizá-la, ou indicava que tinha encontrado um problema no texto, resolvendo-o ou não, considerava-se um procedimento de revisão. Os dados foram organizados conforme quadro a seguir.

Quadro 13 – Modelo de tabela para o levantamento e análise dos problemas e dos procedimentos adotados pelos participantes para solucioná-los durante o processo de revisão

P	Etapa	Componente	Problema	Solução	Trecho
<i>Código do participante</i>	<i>Identificação da etapa</i>	<i>Identificação do componente a que a revisão está associada</i>	<i>Identificação do problema por parte do participante</i>	<i>Identificação do procedimento realizado para a solução do problema.</i>	<i>Trecho transcrito em que evidencia a revisão; caso não seja verbalizado, indica quando ocorre.</i>

Fonte: A autora (2017)

No quadro 13, foram identificados os participantes, a etapa da pesquisa em que o dado foi coletado e, após, a indicação do componente textual a que os procedimentos de revisão estão relacionados. Foram indicados os problemas identificados pelo participante e os procedimentos adotados para sua resolução. Por último, foram retirados os trechos correspondentes aos episódios de revisão nas transcrições e inseridos no espaço indicado.

Com o levantamento dos procedimentos, os dados foram organizados, de acordo com o quadro 14.



quadro 13. Nessa etapa, todas as ações realizadas a partir da leitura do texto foram consideradas revisão; caso o participante resolvesse mudar o tema e escrevesse um novo texto, os critérios para a seleção dos trechos que contivessem procedimentos de revisão passariam a ser os mesmos que foram estabelecidos para a etapa 3. Após, realizou-se o levantamento das ocorrências dos procedimentos e a organização dos dados no quadro 16.

#### **4.4.2 Procedimentos de análise para a Etapa 1**

A partir do levantamento dos dados (descrito na seção 4.4.1), realizou-se uma análise descritiva das respostas referentes às questões objetivas e discursivas do questionário sobre o perfil do participante. Esses dados também foram analisados de forma comparativa aos obtidos nos demais instrumentos utilizados neste trabalho.

#### **4.4.3 Procedimentos de análise para a Etapa 2**

O teste de compreensão leitora e de consciência textual passou por um processo de correção e, posteriormente, por uma análise das justificativas das respostas. Para estabelecer a classificação dos níveis de consciência nas justificativas, utilizou-se um quadro com critérios para a avaliação das explicações fornecidas pelos participantes e estabelecer seus respectivos níveis de consciência. O teste continha 12 questões objetivas e a cada acerto era atribuída a pontuação 1. No entanto, tendo em vista que a pergunta 10, referente à estrutura narrativa, era de um formato diferente das demais, pois funcionava como uma questão de associação entre trechos do texto e sua função no texto, a forma de atribuição dos pontos foi diferente. Nessa pergunta, como eram quatro componentes (apresentação, complicação, resolução e avaliação), foi dividida em quatro: cada trecho equivalia a uma questão. Dessa forma, o teste de compreensão leitora variava de zero a 15 pontos.

A avaliação da consciência textual dos participantes no instrumento de compreensão leitora foi avaliada a partir de um quadro com descritores que orientam a “classificação” do participante quanto ao nível de consciência sobre determinado componente textual. Esses descritores foram apresentados no quadro 4. No entanto, para que pudessem ser analisados quantitativamente, foram atribuídas pontuações a cada uma das condições de justificativa, como mostra o quadro a seguir.

Quadro 15 – Critérios de classificação dos níveis de consciência no instrumento de compreensão leitora

Níveis de Consciência	Resposta	Condições da justificativa	Pontuação
Inconsciente	Erra	Diz que não sabe ou não responde	0
	Erra	Justifica, mas de modo errado	1
Pré-consciente	Erra	Justifica o erro de forma plausível	2
	Acerta	Justifica, mas de modo errado	3
	Acerta	Não justifica ou diz que não sabe	4
	Acerta	Justifica sem consistência	5
Consciente	Acerta	Justifica com consistência parcial	6
	Acerta	Justifica com consistência plena	7

Fonte: A autora (2017)<sup>29</sup>

A pontuação foi atribuída a cada uma das respostas discursivas apresentadas para explicitar o raciocínio utilizado para resolver a questão de leitura. Como a questão 10 foi dividida em quatro partes, optou-se por fazer com que a resposta dada no protocolo verbal fosse contada para cada uma delas. Sendo assim, os escores de consciência textual no teste de leitura variava, de zero a 105 pontos.

#### 4.4.4 Procedimentos de análise para as Etapas 3 e 4

Os dados obtidos na terceira e na quarta etapa foram analisados quantitativa e qualitativamente, a partir da avaliação das três versões do texto escrito, da análise do processo e do nível de consciência nele envolvido. Os textos produzidos pelos alunos foram avaliados por dois juízes, a partir dos critérios estabelecidos no quadro abaixo e foi determinado o grau de confiabilidade entre eles.

<sup>29</sup> Com base no quadro proposto por Santos (2013).

Quadro 16 – Critérios para avaliação dos textos

	Componente	Descrição	Nº
Adequação à tarefa	Tema	Há a definição de um fato a ser relatado.	1
	Interlocutor	O texto apresenta dados concretos/ precisos/ específicos, que dão condições ao possível leitor para compreender o relato.	2
	Linguagem	A linguagem utilizada está adequada ao possível leitor do texto.	3
		A linguagem utilizada está adequada a um relato pessoal	4
Superestrutura	Apresentação	Há a contextualização do fato a ser relatado para situar o leitor.	5
	Complicação	O texto apresenta um conflito, um momento em que há o rompimento do equilíbrio das ações.	6
	Resolução	O texto apresenta a solução do problema, o reestabelecimento do equilíbrio das ações.	7
	Avaliação	Apresenta uma reflexão, um comentário ou a repercussão dos acontecimentos na vida do narrador, configurando-se uma conclusão, um fechamento do texto.	8
	Narrador	O texto apresenta um narrador em primeira pessoa.	9
	Tempos verbais	O texto apresenta a relação pretérito (para narrar) e presente (para comentar) adequadamente.	10
Coesão	Coesão lexical	Evidencia-se coesão por meio de relações lexicais, a partir de (1) associações entre itens (contiguidade) e/ou (2) recursos de substituição lexical (sinônimos, hiperônimos, nomes genéricos) para evitar a repetição de palavras.	11
		Evidencia-se o uso adequado de elementos de referência (pronomes pessoais, demonstrativos, etc) e de mecanismos como a substituição e a elipse (em que a informação pressuposta pode ser recuperada no texto), para evitar a repetição de um determinado item (ou de uma oração).	12
	Coesão gramatical	O texto apresenta conexões adequadas entre seus componentes (frases, orações), a partir do uso de conjunções e de locuções conjuntivas.	13
		A pontuação é utilizada adequadamente, de forma a contribuir para o estabelecimento das relações semânticas no texto.	14
Coerência	Repetição (manutenção temática)	O texto se desenvolve a partir de um mesmo eixo temático (unidade temática).	15
	Progressão textual	Há inserção adequada de informações novas.	16
		O texto apresenta um avanço sequencial do tema.	17
	Não contradição	Não há presença de informações contraditórias no texto.	18
		As referências temporais (correlação verbal, advérbios e locuções adverbiais) e pessoais são utilizadas adequadamente.	19
Relação	As informações contidas no texto representam a realidade a que se reportam.	20	
Convenções da escrita	Grafia	O texto atende às convenções ortográficas.	21

Nota: Nº = Identificação do item a ser avaliado.

Fonte: A autora (2017).

O quadro 16 foi elaborado a partir de cinco componentes: adequação à tarefa proposta, superestrutura, coerência, coesão e convenções da escrita. No primeiro componente, avaliava-se a adequação do texto produzido à tarefa proposta. Nesse sentido, tendo em vista o gênero textual pretendido para essa pesquisa – o *relato pessoal* –, devia-se verificar se havia, no texto, a definição de algum fato a ser relatado, além da apresentação de dados concretos/ precisos/

específicos, ou seja, de informações suficientes para que o possível leitor tivesse condições de compreender o que se relatava. Por fim, nesse componente, também era avaliada a linguagem utilizada, tendo em vista sua adequação ao possível leitor do texto, bem como ao gênero textual esperado.

O segundo componente do quadro refere-se à superestrutura. Nela, estão presentes os elementos que constituem a “moldura” do texto, os traços que o definem como um relato pessoal. Para tanto, indicou-se a verificação dos elementos da estrutura narrativa: (1) apresentação, em que o narrador situa os fatos a serem narrados; (2) complicação, com o surgimento de um conflito, com o rompimento do equilíbrio que existia; (3) resolução, em que há a apresentação de uma solução para o problema estabelecido; e (4) avaliação, uma conclusão/ fechamento do texto, em que se expõe uma reflexão, um comentário ou a repercussão dos acontecimentos na vida do narrador. Além disso, considerou-se a existência de um narrador de primeira pessoa no texto, assim como o uso adequado de tempos verbais e indicadores de tempo; como previsto por Weinrich (1974), em narrativas: o tempo pretérito é utilizado para narrar e o tempo presente, para comentar.

O terceiro componente é a coesão, isto é, mecanismos responsáveis pelo estabelecimento de relações entre ideias no texto. Nele, foram avaliados mecanismos de coesão lexical e de coesão gramatical. No primeiro, a proposta era verificar se havia coesão por meio de relações lexicais, sendo elas originadas a partir do estabelecimento de associações entre itens, também conhecida como associação por contiguidade, e/ou a partir de recursos de substituição lexical (envolvendo o uso de sinônimos, hiperônimos, nomes genéricos, etc), a fim de evitar a repetição de palavras no texto. Já na coesão gramatical foram três os critérios de avaliação. O primeiro referia-se ao uso adequado de elementos de referência, como pronomes pessoais, demonstrativos, entre outros, bem como de mecanismos, como a substituição e a elipse – em que a informação pressuposta pode ser recuperada no texto –, para evitar a repetição de um determinado item (inclusive de uma oração). O segundo seria a conjunção, um recurso não referencial que estabelece conexões entre os componentes de um texto (como frases e orações). A avaliação sobre esse aspecto levava em consideração o estabelecimento adequado dessas relações por meio de conjunções e de locuções conjuntivas. O terceiro, referente à pontuação, previa a verificação do uso desse recurso coesivo, visto que colabora para a construção das relações de significado no texto.

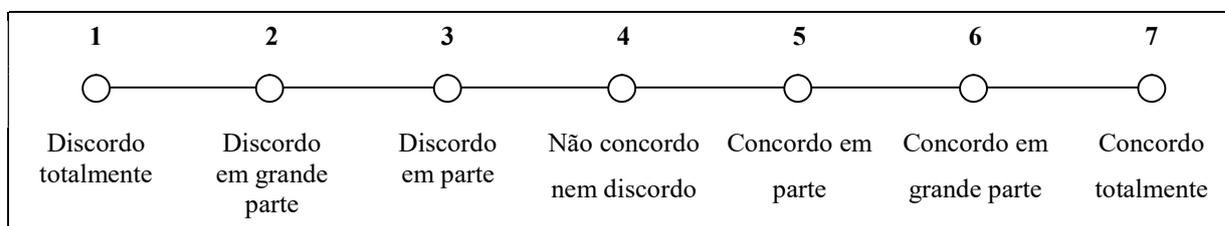
O quarto componente é a coerência e envolve princípios das quatro metarregras propostas por Charolles (1988): a repetição (manutenção temática), a progressão textual, a não contradição e a noção de relação. A repetição, também conhecida como manutenção

temática ou unidade temática, é a qualidade discursiva que prevê o desenvolvimento do texto em torno de um único eixo temático. A progressão temática diz respeito à ordenação, em que informações novas são agregadas a antigas para dar continuidade ao texto, porém sem fugir do tema proposto inicialmente. Assim, propôs-se um item para a inserção adequada de informações e um para a presença de um avanço sequencial do tema na narrativa. O aspecto referente à não contradição previa a ausência de informações contraditórias e o uso adequado de referências temporais, como correlações verbais, advérbios e locuções adverbiais, assim como de referências pessoais. Para finalizar esse componente, propôs-se a verificação da noção de relação, ou seja, para avaliar se as informações contidas no texto podiam representar a realidade a que se reportavam.

O último componente a ser avaliado diz respeito às convenções da escrita. Nesse item, contemplou-se apenas a ortografia, pois o foco principal do trabalho está no arranjo e nas relações entre as ideias para a composição do texto.

Os critérios estabelecidos no quadro 16 foram avaliados por dois juízes<sup>30</sup> a partir de uma escala Likert de sete pontos.

Figura 23 – Escala Likert utilizada na avaliação dos textos



Desse modo, os juízes, ao lerem o texto, deviam se posicionar acerca de cada uma das assertivas que compunha os critérios de avaliação, dizendo se concordavam (plenamente, em grande parte ou em parte), se discordavam (totalmente, em grande parte ou em parte) ou se não concordavam nem discordavam, isto é, percebiam-se em uma posição neutra. Essas impressões foram expressas em números, os quais possibilitaram a comparação entre os textos e também a atribuição de um escore total do texto, que varia de 21 a 147. Os resultados das avaliações passaram uma análise estatística, a fim de determinar o grau de confiabilidade entre os juízes; após, calcularam-se as médias para realizar as correlações e comparações entre os dados.

Com relação ao processo de escritura, os áudios do protocolo verbal foram transcritos

<sup>30</sup> Licenciados em Letras e com experiência em correção de redações.

e, posteriormente, analisados. Para a verificação da consciência textual, foram mantidas as mesmas categorias de análise referentes à avaliação dos textos, como pode ser observado no quadro a seguir.

Quadro 17 – Categorias de análise dos protocolos verbais

	Componente	Descrição		
Adequação à tarefa	Tema	Definição de um fato importante		
	Interlocutor	Consideração ao possível leitor		
	Linguagem	Adequação ao leitor		
		Adequação a um relato pessoal		
Superestrutura	Apresentação	Contextualização do fato		
	Complicação	Apresentação do conflito		
	Resolução	Solução do problema		
	Avaliação	Conclusão (Reflexão, Comentário ou Repercussão na vida do autor)		
	Narrador	1ª pessoa		
	Tempos verbais	Relação pretérito/ presente		
Coesão	Coesão lexical	Reiteração ou colocação		
	Coesão gramatical	Referencial	Referência/ Substituição/ Elipse	
		Não referencial	Conjunção	
			Pontuação	
Coerência	Repetição (manutenção temática)	Unidade temática		
	Progressão textual	Informações novas		
		Sequenciação de informações		
	Não contradição	Ausência de informações contraditórias		
		Não contradição de referências temporais e pessoais		
Relação	Representação da realidade a que se reporta			
Convenções da escrita	Grafia	Ortografia		

Fonte: A autora (2017).

Como especificado na seção sobre o levantamento dos dados, para a análise da consciência textual nos processos de produção e de revisão, foram retirados das transcrições trechos que estivessem relacionados às categorias apresentadas. Após, analisaram-se as falas selecionadas, a partir dos descritores referentes aos níveis de consciência estabelecidos no quadro 6. A cada um desses níveis foi atribuída uma pontuação, conforme mostra o quadro 18.

Quadro 18 – Critérios de avaliação dos níveis de consciência textual

Níveis de consciência	Descritores	Pontuação
Inconsciente	Não menciona. Não faz julgamentos acerca desse tópico.	0
	Faz julgamento ou referência ao tópico equivocadamente. Não apresenta justificativa ou análise.	1
	Faz julgamento ou referência ao tópico equivocadamente. Apresenta justificativa ou análise equivocada.	2
Pré-consciente	Faz julgamento ou referência ao tópico equivocadamente. Apresenta justificativa plausível.	3
	Faz julgamento ou referência ao tópico adequadamente (ou de forma parcialmente adequada). Apresenta justificativa ou análise equivocada.	4
	Faz julgamento ou referência ao tópico adequadamente (ou de forma parcialmente adequada). Não apresenta justificativa ou análise.	5
	Faz julgamento ou referência ao tópico adequadamente (ou de forma parcialmente adequada). Apresenta justificativa ou análise sem consistência, com critérios vagos..	6
Consciente	Faz julgamento ou referência ao tópico adequadamente. Apresenta justificativa ou análise com consistência parcial; com critérios definidos, mas de forma incompleta.	7
	Faz julgamento ou referência ao tópico adequadamente. Apresenta justificativa ou análise com consistência plena; com critérios precisos.	8

Fonte: A autora (2017).

Após conferidas as pontuações aos componentes avaliados, os dados passaram por uma análise quantitativa e comparativa com outros dados. O escore total da consciência textual na escrita variava de zero a 168 (referentes a 21 itens avaliados).

#### 4.4.5 Testes estatísticos

A primeira análise estatística dos dados desta pesquisa foram os escores dos textos, em suas três versões: a primeira originada na etapa de produção textual e às demais na etapa de revisão. Cada uma dessas versões foi avaliada por dois juízes diferentes, a partir de critérios pré-estabelecidos (quadro 18). Após o julgamento, os dados passaram por um teste de confiabilidade, a partir do coeficiente de Kappa Cohen. Optou-se, neste trabalho, pelo coeficiente ponderado, tendo em vista que os avaliadores deveriam indicar suas percepções acerca dos textos por meio de uma escala Likert. Dessa forma, o interesse desta pesquisa é a verificação da aproximação desses julgamentos, não necessariamente sua correspondência exata. O resultado obtido a partir desse teste pode ser interpretado da seguinte forma, segundo Fleiss (1981): até 0,4 como fraca; de 0,4 a 0,75 como satisfatória; e acima de 0,75 como excelente, ou seja, com um alto grau de confiabilidade. Levando isso em consideração, após realizar esse teste estatístico nas três versões do texto, foi feita uma média para cada uma das notas atribuídas, que passou a ser a pontuação utilizada para a análise neste trabalho.

Para a verificação de correlação entre os dados quantitativos, utilizou-se o coeficiente de correlação linear de Pearson ( $r$ ) e o coeficiente Tau-b, proveniente do teste Tau de Kendall. Para verificar diferença de resultados por grupo (exemplo, série e idade) foram utilizados o teste Wilcoxon (e, sua extensão, o teste de Kruskal-Wallis) e o teste das medianas. Para os dados qualitativos, utilizaram-se medidas descritivas, como média, mediana, entre outras e o teste Wilcoxon.

## **5. ANÁLISE DOS DADOS E DOS RESULTADOS**

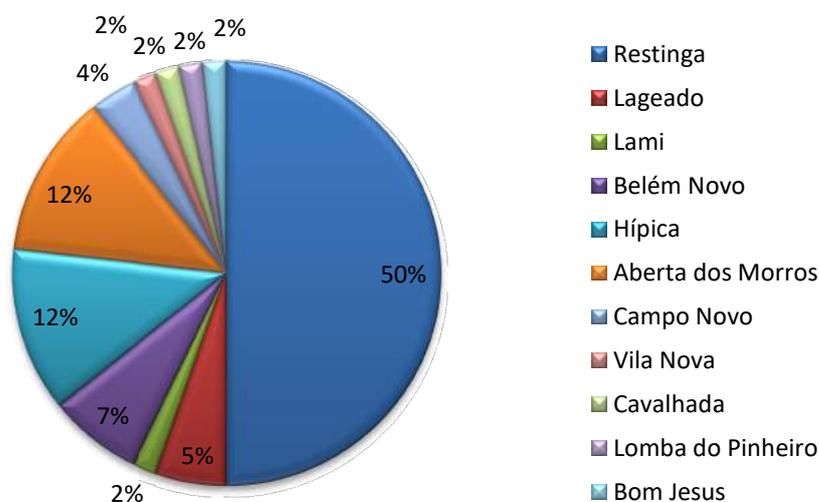
Neste capítulo, são analisados dos dados e os resultados obtidos a partir da aplicação dos instrumentos previstos neste estudo. Primeiramente, a partir dos dados obtidos no questionário sobre o perfil do participantes, é apresentada a caracterização da amostra; após, a análise dos dados e a discussão dos resultados; por fim, é realizada a verificação das hipóteses e dos resultados.

### **5.1 CARACTERIZAÇÃO DA AMOSTRA**

A amostra desta pesquisa é composta por 58 alunos de Ensino Médio do IFRS, uma escola pública localizada na zona sul de Porto Alegre. A fim de caracterizar esse grupo de estudantes, serão apresentados dados obtidos por meio do questionário sobre o perfil dos participantes.

Devido à localização da escola, a maioria deles reside na cidade de Porto Alegre (56, representando 97% da amostra); os demais (2 – 2%), em Viamão, região metropolitana. Com relação à capital, os 56 estudantes estavam distribuídos em diferentes bairros, mas 50% deles moravam no bairro da escola, Restinga, como mostra o gráfico 1.

Gráfico 1 – Bairro de moradia dos participantes



A partir dele, constata-se que os 50% restantes estão divididos, principalmente, em outros bairros da zona sul (e extremo sul): Hípica (7), Aberta dos Morros (7), Belém Novo (5), Lageado (3), Campo Novo (2), e os demais bairros apenas com um participante (Vila Nova, Cavalhada e Lami). Além desses, somente dois bairros da zona leste foram mencionados (Lomba do Pinheiro e Bom Jesus), cada qual apenas com um estudante.

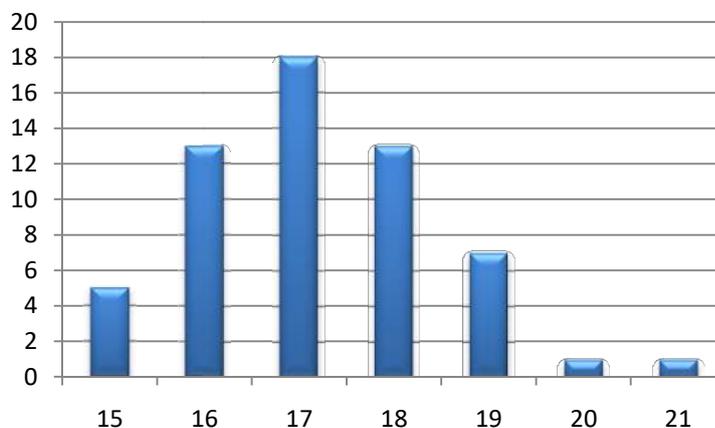
Com relação a faixa etária, a tabela 1 mostra o resumo das idades dos participantes desta pesquisa, cuja idade mínima foi de 15 anos e máxima de 21, resultando em uma diferença de 6 anos. A idade média dos estudantes foi de 17,2 anos e o desvio padrão foi de 2,33.

Tabela 1 – Resumo descritivo das idades dos participantes da amostra (n=58)

Média	17,2
Desvio Padrão	2,33
Mínimo	15
Máximo	21
Intervalo	6

O gráfico abaixo mostra a distribuição dos participantes por idade.

Gráfico 2 – Número de participantes por idade



Nele, percebe-se que a grande maioria estava concentrada na faixa etária entre 16 e 18 anos (aproximadamente 76%), estando 31% deles com 17 anos. Dos demais, 12,7 % tinham 19 anos; 8,6%, 15 anos; e 3,4%, 20 e 21 anos.

Não foi possível estabelecer, neste trabalho, um número equiparado de participantes por série escolar. Isso ocorreu, principalmente, pelas desistências ao longo da coleta, motivadas por diferentes fatores, como transferência para outra escola, dificuldades de horário no contra-turno devido a estágios e outras atividades escolares e extracurriculares, o desinteresse em participar da pesquisa, etc. Desse modo, os estudantes estavam distribuídos da seguinte forma nas séries escolares:

Tabela 2 – Distribuição dos participantes por série escolar

Série	Número de participantes	Percentual (%)
1º ano	10	17,2
2º ano	20	34,5
3º ano	15	25,9
4º ano	13	22,4

Como pode ser observado, a série com maior número de representantes foi o 2º ano, com 34,5%, e a com menor número foi o 1º ano, com 17,2% de participantes<sup>31</sup>. Embora a

<sup>31</sup>Outra hipótese para o baixo número de estudantes do 1º ano é a de que a maioria deles ingressou na escola em 2016 e, portanto, não estão ainda acostumados a participar de pesquisas como os alunos das demais séries. Além disso, poderia também contar o fato de que os alunos não conhecerem a pesquisadora, diferentemente da maioria dos demais estudantes, que já haviam tido alguma disciplina com ela.

diferença entre essas duas séries seja de 10 estudantes, as demais séries apresentaram um número equilibrado de participantes (equivalente a 25,9 e 22,4%). As informações sobre a idade por série são apresentadas na tabela 3.

Tabela 3 – Resumo descritivo da idade dos participantes por série escolar

	1º ano	2º ano	3º ano	4º ano
Média	16,6	16,3	17,7	18,5
Desvio	1,64	1,07	2,09	1,17
Mínimo	15	15	17	18
Máximo	19	17	21	20
Intervalo	4	2	4	2

Observa-se que a média de idade entre as séries escolares oscilou de 16,6 a 18,5 anos. No entanto, entre os alunos do 1º e do 2º ano, não houve diferença expressiva (0,3); porém, houve um intervalo maior no primeiro grupo, de 4 anos, em comparação ao segundo, de 2 anos. Isso se deve à variação de idade entre os participantes; enquanto no 1º ano houve uma variação entre 15 e 19 anos, no 2º ano, foi entre 15 e 17 anos. As demais séries, 3º e 4º anos, apresentaram as médias de 17,7 e 18,5 anos, respectivamente. No entanto, a diferença entre a idade máxima e mínima desses grupos diferenciou-se; no 3º ano, foi de 4 anos, com variação de idade entre 17 e 21 e, no 4º ano, de 2 anos, com oscilação entre 18 e 20.

Buscando compreender essa variabilidade de idade ao longo das quatro séries escolares, foram levantados os dados sobre reprovação escolar no Ensino Fundamental e Médio, conforme tabela abaixo.

Tabela 4 – Informações sobre reprovação escolar dos participantes

	Reprovação no E. Fundamental				Reprovação no E. Médio			
	1º	2º	3º	4º	1º	2º	3º	4º
Não	8	18	13	12	3	17	10	10
Sim	2	2	2	1	7	3	5	3

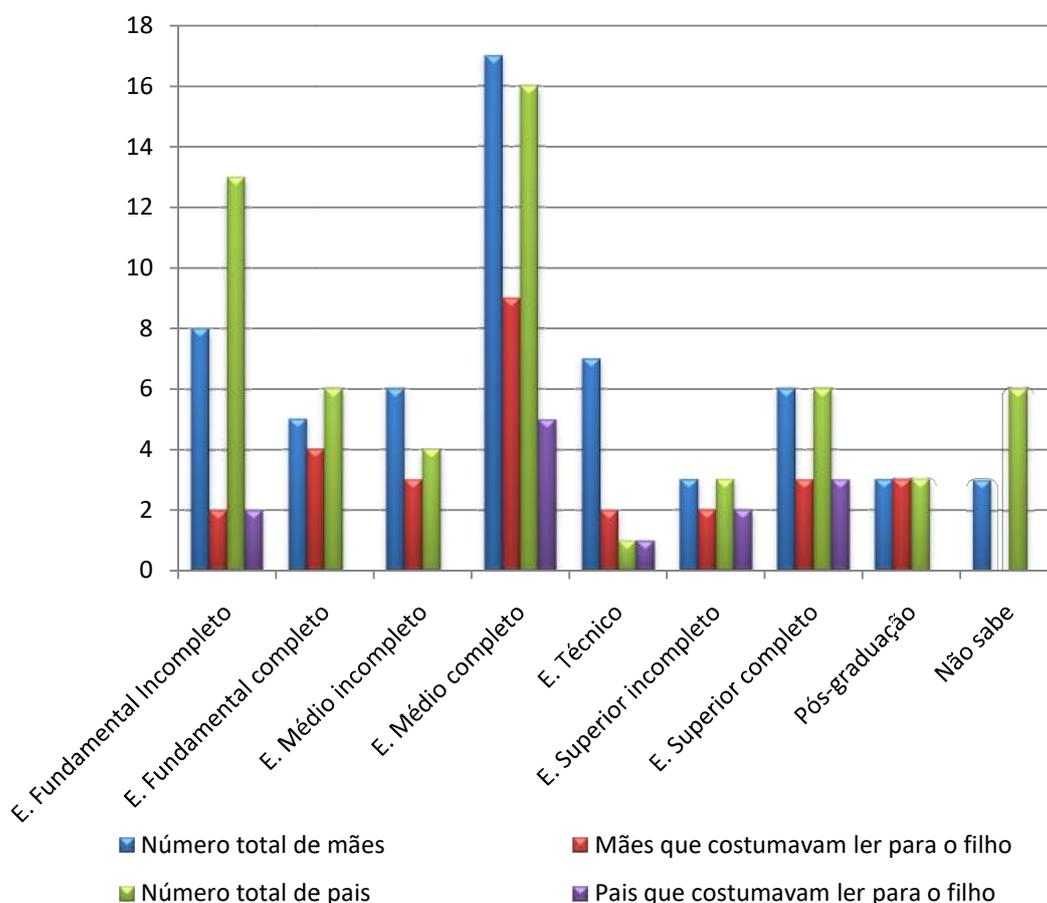
Constatou-se que 12% dos participantes tiveram reprovação em alguma etapa do Ensino Fundamental; 2 do 1º ano (representando 20% do grupo), 2 do 2º (10%), 2 do 3º (13%) e 1 do 4º ano (8%). Houve, no entanto, um aumento considerável do número de alunos que disseram ter reprovado em alguma série do Ensino Médio (31%). Deles, 7 estão no 1º ano (representando 70% dos participantes desse grupo), 3 no 2º ano (15%), 5 no 3º (33%) e 3 no

3º ano (23%). Esse grande número de casos de reprovação durante a vida escolar do estudante pode justificar, portanto, os intervalos maiores encontrados no grupo do 1º ano e do 3º (4 anos). No questionário, foram também solicitadas informações escolares, as quais mostraram que 38 estudantes (cerca de 65,5%) frequentaram apenas escolas públicas antes de ingressarem no Ensino Médio; 11 (19%), apenas escolas privadas; e 9 (15,5%) estudaram tanto em escola pública quanto em privada.

Com relação aos hábitos de leitura na infância, 35 estudantes (aproximadamente 60,3%) responderam que alguém costumava ler para eles. Os dados indicaram que a pessoa mais envolvida na leitura durante essa etapa da vida dos participantes é a mãe, com 80% (28); o pai apareceu em aproximadamente 37% das respostas (13), podendo estar acompanhado da figura materna, de pessoas com outros graus de parentesco em relação ao aluno (como, por exemplo, tia, avó, irmão/ irmã, etc – os quais foram mencionados por 31% deles).

Ao analisar a escolaridade dos genitores, observou-se que o nível de escolaridade que mais predominou na amostra foi o Ensino Médio completo, tanto para as mães (29,3%) quanto para os pais (27,6%). Após, o nível com maior número de pessoas (para ambos os genitores) foi o Ensino Fundamental incompleto, com 13,8% para as mães e 22,4% para os pais. Os demais níveis apresentaram números muito parecidos entre os progenitores, à exceção do Ensino Técnico e do fato de não saber a informação solicitada. No que se refere ao Ensino Técnico, 12% dos estudantes o apontaram como escolaridade de suas mães e 1,7% para os pais. Além disso, houve um número maior de participantes que revelaram não saber o grau de instrução de seu pai (cerca de 10,3%) do que o da mãe (5,1%). Comparando os dados sobre escolaridade e hábitos de leitura na infância, obteve-se o gráfico a seguir.

Gráfico 3 – Escolaridade dos genitores e leitura para os filhos na infância



Os dados sugerem que a escolaridade dos pais pode estar relacionada ao hábito de leitura para os filhos na infância. Isso pode ser percebido com mais facilidade nos dados referentes ao pai, visto que há uma concentração maior de ocorrências, cerca de 84,3%, entre os itens Ensino Médio completo e Ensino Superior completo. Anterior a essas etapas, houve apenas duas ocorrências (15,7%) no Ensino Fundamental incompleto. Com relação às mães, percebe-se que há uma distribuição mais equilibrada ao longo do gráfico, embora em dois níveis (Ensino Fundamental incompleto e Ensino Técnico) haja uma queda maior daquelas que liam para seus filhos na infância. Entre Ensino Médio completo e Pós-graduação, houve 68% das ocorrências, enquanto nas anteriores, 32%.

Apesar de haver um indicativo de que a escolaridade dos pais esteja relacionada ao costume de ler para os filhos na infância, os dados mostram que quase a metade dos participantes da pesquisa não compartilhou desse hábito. No entanto, esse número se elevou para 44 quando responderam se eles próprios tinham o costume de ler quando criança (75,9%). Os tipos de histórias ou textos mencionados estão apresentados na tabela 5.

Tabela 5 – Textos envolvidos na leitura

	Lidos para o participante (n=35)		Lidos pelo participante (n=44)	
	Nº	(%)	Nº	(%)
<b>Histórias ou textos</b>				
Contos de fadas	25	(71,4)	22	(50)
Histórias de aventura	21	(60)	34	(77,3)
Histórias em quadrinhos	15	(42,8)	30	(68,2)
Poemas	2	(5,7)	7	(15,9)
Outros	1	(2,8)	4	(9)

A partir das respostas, verificou-se que, dos 35 que tinham alguém que costumava ler-lhes histórias, 71,4% indicaram que os contos de fadas estavam inclusos nas leituras; 60%, histórias de aventura; 42,8%, histórias em quadrinhos; 5,7% poemas; e 2,8% citaram outros textos. Quanto aos estudantes que indicaram ter o costume de ler quando criança, que somaram 44, houve alteração no tipo de história e nos textos comumente escolhidos. O foco passou a ser as histórias de aventura e as histórias em quadrinhos, com 77,3 e 68,2%, respectivamente, enquanto os contos de fadas foram mencionados por 50% do grupo. Houve também um aumento do número de estudantes que disseram ler poemas na infância (15,9%), e outros tipos foram citados por 9%. Nota-se que, proporcionalmente, houve crescimento mais acentuado no interesse em histórias em quadrinhos e em poemas, provavelmente devido ao seu formato: o primeiro, com uma narrativa visual; o segundo, com recursos sonoros, como rimas, aliterações, entre outras características.

Com relação à leitura na adolescência, os participantes indicaram a frequência com que liam livros, jornais, revistas e na internet, a partir de uma escala Likert de cinco pontos, com os extremos 0 e 4 correspondendo a “nunca” e “sempre”, respectivamente. Os resultados encontram-se na tabela a seguir.

Tabela 6 – Frequência de leitura

Frequência	Livro		Jornal		Revista		Internet	
	Nº	(%)	Nº	(%)	Nº	(%)	Nº	(%)
0	2	(3,5)	16	(27,6)	34	(58,6)	0	(0)
1	12	(20,6)	29	(50)	16	(27,6)	0	(0)
2	16	(27,6)	7	(12)	6	(10,3)	3	(5,2)
3	20	(34,5)	4	(6,9)	2	(3,5)	17	(29,3)
4	8	(13,8)	2	(3,5)	0	(0)	38	(65,5)

Os dados mostram uma baixa frequência de leitura de jornais e revistas por parte dos participantes da amostra. Cerca de 27,6% deles disseram que nunca liam jornais e 58,6%, revistas. Para esses dois suportes, a frequência de 2 a 4 apresentou pouca incidência,

chegando à nula na opção 4, referente à leitura de revistas. Na leitura de livros, as respostas concentraram-se em um nível intermediário (entre 1 e 3) e apenas dois (3,5%) disseram nunca lerem livros. Além disso, não é surpresa que a leitura na internet tenha apresentado alta frequência, tendo em vista o seu amplo acesso, seja em casa (apenas 2 estudantes responderam não ter acesso à internet em casa), na escola e até em alguns locais públicos. Como pode ser visto, 65,5% dos estudantes sempre leem na internet, 29,3% com frequência e apenas 5,2% ocasionalmente. A partir disso, os dados da tabela 7 indicam o que os estudantes leem na internet.

Tabela 7 – Hábitos de leitura na internet

<b>Lê na internet:</b>	<b>Nº (%)</b>
Blogs	46 (79,3)
Notícias (em jornais e em revistas online)	40 (69)
Redes Sociais	48 (82,7)
Enciclopédias	25 (43,1)
Sites de empresas	29 (50)
Livros online	29 (50)
Fóruns	20 (34,5%)
Moodle	35 (60,3)
Outros	3 (5,2)

De acordo com as respostas, 82,7% dos participantes indicaram que leem nas redes sociais, seguido de 79,3% em blogs. Um pouco abaixo, está a leitura de notícias em jornais e revistas online, com 69%, e a leitura no Moodle, com 60,3%. Esse último pode ser justificado pelo fato de que vários professores da Instituição de ensino em que esses estudantes estão inseridos utilizam essa plataforma para disponibilizar materiais de estudo e também para solicitar tarefas. Igual ou abaixo de 50% está a indicação da leitura em sites de empresas, de livros online, de enciclopédias e de fóruns. Houve também a sugestão de outras leituras, como a de histórias em quadrinhos e de mangás.

Os dados apresentados mostram que os participantes desta pesquisa estão acostumados a ler em meios digitais; esse, portanto, não seria um fator que interferiria na leitura de um texto na tela de um computador. A escrita com intermédio do computador também mostrou-se comum entre eles, como indica a tabela a seguir.

Tabela 8 – Instrumentos para escrita

<b>Instrumentos para a escrita</b>	<b>Nº (%)</b>
Papel, lápis/ caneta	52 (89,6)
Computador, processador de texto	41 (70,7)
Aplicativos para telefone celular	21 (36,7)
Outro	1 (1,7)

Quase 90% dos estudantes disseram utilizar comumente papel e lápis/caneta para escreverem seus textos, enquanto 70,7% indicaram usar o computador como instrumento de escrita. Além disso, 36,7% responderam escrever por meio de aplicativos para telefone celular e apenas 1,7% de outras formas (como com uma máquina de escrever). Embora os números indiquem ainda a predominância do uso de papel e caneta, há um número expressivo de estudantes que utilizam meios digitais para realizarem a escritura de seus textos. Por esse motivo, acredita-se que não haveria problema solicitar que a produção escrita fosse realizada utilizando computador.

## 5.2 ANÁLISE DOS DADOS E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

De acordo com Hayes et al (1987), é por meio da leitura que o processo de revisão se torna viável, pois é a partir dela que ocorre a avaliação e a seleção de estratégias para corrigir os problemas presentes no texto. Ler para revisar, para eles, é uma extensão do processo de leitura para compreensão. De acordo com Giasson (2000), para que haja compreensão, é preciso que o leitor estabeleça relações entre as informações fornecidas pelo texto e o seu conhecimento prévio, surgindo, dessa interação, uma representação mental da mensagem do texto (PERFETTI et al, 2013). Para tanto, haveria estruturas e processos do leitor que permitiriam que isso ocorresse, bem como as variáveis texto e contexto.

Na tarefa de leitura, o conteúdo e a estrutura do texto, orientados em sua construção pela intenção do autor, fornecem as bases para a compreensão. Porém, ela só ocorre a partir de sua interação com o leitor. Ele possui o conhecimento sobre a língua e sobre os conhecimentos de mundo, possui atitudes e interesses e, com as habilidades para abordar o texto, chamadas de processos, possibilita a representação mental da mensagem do texto. Nesta pesquisa, o teste de compreensão leitora demandaria basicamente três processos: os macroprocessos, para apreender o sentido global do texto para determinar sua ideia principal e para identificar a forma como o texto está organizado, o uso da estrutura textual; os processos de integração, referentes aos elementos de coesão, à união entre proposições ou frases (levando em consideração, por exemplo, as relações semânticas estabelecidas a partir do uso de conjunções), as inferências baseadas em esquemas (como as inferências lógicas, que são baseadas no texto); e, por fim, os processos metacognitivos, referentes ao conhecimento consciente sobre os processos cognitivos e as habilidade de monitoramento, de planejamento



P39	1	1	0	1	1	1	0	0	1	1	1	0	1	0	1	10
P40	0	0	0	1	1	1	0	1	1	1	1	1	1	1	0	10
P41	0	0	0	1	0	0	0	0	1	1	1	0	1	0	0	5
P42	0	0	0	1	1	0	1	0	1	1	0	1	1	1	0	8
P43	0	1	0	0	1	0	1	1	0	1	0	0	1	0	0	6
P44	0	1	1	0	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	0	12
P45	0	0	1	0	1	0	1	0	1	0	0	1	0	1	0	6
P46	1	0	0	0	1	0	0	0	1	1	0	0	1	1	1	7
P47	1	0	0	0	1	0	0	1	1	0	0	0	1	0	1	6
P48	1	1	0	0	1	0	1	1	0	1	1	1	1	1	0	10
P49	1	1	0	1	1	0	0	1	0	0	0	1	1	1	0	8
P50	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	15
P51	1	1	0	0	1	0	1	0	1	0	0	0	1	1	1	8
P52	1	0	0	0	1	1	1	1	0	1	0	0	1	0	0	7
P53	0	0	1	0	1	0	0	1	0	1	0	1	1	0	0	6
P54	1	0	0	0	0	1	0	1	0	1	1	0	1	0	1	7
P55	1	1	0	0	1	0	1	1	1	1	0	1	1	1	1	11
P56	0	1	0	1	1	1	1	1	1	1	0	0	1	1	1	11
P57	0	1	0	1	1	0	1	0	0	0	0	1	1	1	1	8
P58	1	1	0	1	1	1	1	1	1	1	0	0	1	1	1	12
<b>Total</b>	<b>30</b>	<b>35</b>	<b>15</b>	<b>25</b>	<b>44</b>	<b>25</b>	<b>35</b>	<b>37</b>	<b>37</b>	<b>40</b>	<b>23</b>	<b>24</b>	<b>49</b>	<b>35</b>	<b>30</b>	

A tabela 9 apresenta o escore total de cada um dos participantes da pesquisa no teste de compreensão leitora (CL) e indica as questões que erraram e acertaram. Ao final, mostra o número total de estudantes que acertaram cada uma das perguntas. Serão apresentadas algumas análises acerca das respostas e as suas respectivas justificativas.

A primeira questão referia-se ao objetivo do texto. Dos 58 participantes, apenas 30 marcaram a alternativa correta ao respondê-la. Ao serem analisadas as respostas erradas, observou-se que 15 delas referiam-se à opção “é preciso ter sempre algo a oferecer para conseguir o que se quer”, 10 a “é preciso achar uma brecha, pois ela é uma forma de flutuar” e 3 a “é importante ter sonhos específicos e desistir quando não for possível realizá-los”. A partir das informações do protocolo verbal, observou-se que, em geral, não foram envolvidos os macroprocessos para a identificação da ideia principal e para ter uma compreensão do texto como um todo, um texto coerente. Percebeu-se que alguns se ativeram a algumas palavras ou frases e essas serviram de base para sua resposta. Para exemplificar, algumas justificativas foram selecionadas.

(a) Sobre a resposta “é preciso ter sempre algo a oferecer para conseguir o que se quer”:

P4 - “Foi uma frase do texto que me chamou atenção, e com ela cheguei a essa resposta, (sempre tenha algo a oferecer, pois assim será mais bem recebido.)”.

P9 - “É a dica que o autor nos deu ‘sempre tenha algo a oferecer, pois assim será mais bem recebido’.”

P40 - “Em uma parte do texto ele diz isso com ênfase”.

(b) Sobre a resposta “é preciso achar uma brecha, pois ela é uma forma de flutuar”:

P22 - “Ele diz que se acharmos uma brecha, acharemos um meio de flutuar”.

P42 - “nesse trecho do texto ele fala ‘isso prova’: Isso prova que se acharmos uma

brecha, provavelmente acharemos um meio de flutuar por ela”.

No primeiro grupo (a), nota-se, pela “fala” dos estudantes, que houve uma frase que chamou sua atenção, uma dica que o narrador dá ao leitor; no entanto, esse não é o objetivo do texto, a ideia principal. Em (b), provavelmente os estudantes viram palavras semelhantes entre a alternativa e um trecho do texto e acabaram selecionando-a. Na justificativa de P42, há um trecho do texto que compõe, de fato, a ideia principal do texto; porém, não deve ser interpretado literalmente, como aparentemente foi. Com relação as alternativas presentes em (a) e (b), houve participantes que optaram por uma delas, mas tiveram dúvidas sobre qual seria a resposta adequada; então, mostraram como “eliminaram” as demais opções.

A última observação acerca da primeira pergunta é a de que houve estudantes que marcaram a alternativa errada, mas que apresentaram uma justificativa adequada àquela que seria a alternativa correta. As falas a seguir exemplificam essa situação.

P45 – “‘é preciso achar uma brecha, pois ela é uma forma de flutuar’. Este trecho resume como devemos lidar com as situações. Mesmo às vezes não achando o que desejamos, é preciso persistir e nunca, jamais desistir. Há sempre um modo.”

P5 – “Eu cheguei a essa resposta pois o texto mostra claramente o objetivo do texto mostra que os sonhos podem ser realizados se você fica atento as oportunidades”.

P11 – “Cheguei nessa resposta a partir da fala do autor ‘É importante ter sonhos específicos.’ e também da persistência dele ao correr atrás do seu sonho, que foi se realizar quase 40 anos depois de sonhar com aquilo.”

Como pode ser observado, essas justificativas sugerem que os estudantes compreenderam a ideia principal do texto, mas, por algum motivo, talvez falta de atenção, não indicaram a alternativa correta.

Na segunda questão, foram 35 os estudantes que indicaram a resposta correta. Diferentemente da anterior, essa pergunta não exigia um processo que buscasse a compreensão global do texto. O que provavelmente seria envolvido nessa tarefa seria o processo de integração, com a realização de inferências lógicas, ou seja, baseadas no texto. Solicitava-se que o participante dissesse a que se referia a palavra “óbvio” quando dito que a NASA havia chamado o avião de “A maravilha da ausência de peso” e que esse seria um artifício para distrair a atenção do óbvio. A resposta seria o vômito, uma consequência comum decorrente da gravidade zero, e poderia ser inferidas por meio de pistas dentro do próprio parágrafo. Alguns estudantes mencionaram essas “pistas” em suas justificativas:

P1 – “Cheguei a essa resposta pois quando ele diz ‘cometa vomito’ fica claro, que na viagem é normal isso acontecer”.

P1 – “O mesmo trecho do texto, um pouco antes da frase citada no enunciado, dá uma importante pista referindo-se o avião como o ‘Cometa Vômito’. Além disso, as outras opções não possuem lógica ou sentido, sendo essa a que se encaixa como significado da palavra óbvio corretamente”.

P12 – “Na frase, é relacionado vômito com gravidade zero, e a necessidade dos astronautas de se acostumarem com as condições da gravidade zero. Ou seja. vomitar é bem comum, e o nome ‘A maravilha da ausência de peso’ busca contornar isso”.

No entanto, houve participantes que relacionaram a palavra “óbvio” a “gravidade zero”, principalmente com o complemento “consequência comum da ausência de peso”. As justificativas apresentadas, em geral, remetiam a conhecimentos prévios do leitor sobre o assunto, como em “A força peso é igual a força gravitacional, então se a gravidade for zero não teremos peso” (P15), ou indicavam que os estudantes não sabiam como chegaram à resposta selecionada (“Não sei como cheguei a resposta, mas acho que é isso” – P40; “A resposta era a que mais se encaixava” – P31).

As questões 3 e 4 também envolviam identificar no texto pistas deixadas pelo autor para conseguir realizar inferências lógicas. Para responder a terceira, o participante precisava assinalar o objetivo do projeto proposto pela Carnegie Mellon, o qual não estava explícito no texto. Era preciso compreender a explicação sobre as consequências de se estar à gravidade zero e, ao chegar à pergunta “Será que simulações de realidade virtual ajudariam?”, no mesmo parágrafo, deveriam retomar as informações que a antecediam. Apenas 15 estudantes responderam corretamente a essa questão; as justificativas foram diversas. Como exemplo, citam-se algumas delas.

(a) Alternativa “ajudar o ouvido interno a perder a sintonia com o que os olhos estão vendo, a fim de evitar o resultado mais frequente, a náusea”:

P16 – “No começo não tinha uma resposta para esta pergunta por que não tinha prestado a devida atenção ao trecho, mas depois tornei a ler o texto a procura de uma resposta conivente e me deparei a este trecho, o qual me fez ter uma boa resposta, ou pelo menos uma alternativa ‘[...] o ouvido interno, que controla o equilíbrio, perde a sintonia com o que os olhos estão vendo. O resultado mais frequente é a náusea.’ Mas mesmo assim fiquei entre a alternativa 1 e 3, mas optei pela 1, pois ‘a sintonia com os olhos’.”

P17 – “momento que ele fala que o trabalho dele foi para simular mais real o possível de um astronauta em gravidade zero assim distorcendo os sentidos dos astronautas”.

(b) Alternativa “ajudar no entendimento da sensação de ausência de peso, a qual é difícil de imaginar”:

P1 – “Cheguei nessa resposta porque como ele diz no começo do texto é muito difícil para quem nunca saiu da terra ter a sensação de peso zero”.

P42 – “Lendo essa parte do texto: ‘Acontece que a Nasa dispõe de um avião para ajudar os astronautas a se aclimatarem com a gravidade zero”.

P39 – “Para habitantes da terra a ausência de peso é uma sensação difícil de imaginar, assim sendo para possibilitar que novas pessoas tenham essa experiência”.

Observa-se que, no grupo (a), P16 provavelmente não prestou atenção em “ajudar o ouvido interno a perder a sintonia”, pois no texto há a palavra perder também. No entanto, as simulações de realidade virtual serviriam justamente para o efeito contrário. Essa não compreensão pode ser observada também na fala de P17, que apontou a distorção dos sentidos como uma forma de simular a gravidade zero. No grupo (b), o foco foi a dificuldade em imaginar uma situação em que a gravidade fosse zero, ou seja, que houvesse a sensação de ausência de peso. O problema dessa resposta é a de que já existia um avião para que os astronautas tentassem se aclimatar com a gravidade zero; o que se tentaria era diminuir os “efeitos colaterais” dessa sensação de ausência de peso.

A quarta pergunta refere-se à analogia que o narrador faz para tornar acessível ao leitor a compreensão da sensação de ausência de peso. A resposta correta seria “descer uma montanha russa”, mas apenas 25 participantes a assinalaram. Serão apresentados alguns dados sobre as respostas e justificativas. A alternativa “a pessoal está suspensa, voando” não indica uma sensação e sim um fato; P44, por exemplo, evidencia esse fato, mas o confunde com uma sensação: “É a resposta mais lógica, pois sem peso (gravidade) você começa a flutuar”. Na alternativa “perder a sintonia com o que os olhos estão vendo”; como exemplos de justificativas, citam-se P10 - “porque é nessa frase que é descrita a sensação de gravidade zero”, P48 – “O texto fala sobre todas essas coisas, como náusea e arcos parabólicos, mas o principal seria perder a sintonia com o que os olhos estão vendo”. Nesses exemplos, observa-se que os fatos, o que realmente acontece quando se está à gravidade zero é tomado como uma sensação. O mesmo ocorre com a alternativa “O resultado mais frequente é a náusea”: (P52) “Cheguei nessa resposta pois as pessoas não conhecem a ausência de peso, então ficam enjoadas. Deve ser algo muito estranho!”; (P27) “A náusea, pois as pessoas não estão acostumadas a ficarem girando”. Independentemente da alternativa escolhida, houve justificativas que indicaram que o participante não sabia como havia chegado à sua resposta.

As questões 2, 3 e 4, cujas respostas foram anteriormente analisadas, estavam relacionadas a informações presentes no componente “apresentação” da estrutura narrativa, com a função de contextualizar, situar o leitor acerca do fato a ser relatado. As questões 5 e 6, entretanto, inserem-se no componente “resolução”, tendo em vista que o narrador estava contando como conseguiu solucionar o problema (não poder acompanhar seus alunos no avião). A quinta pergunta refere-se à solicitação do número de fax a um oficial da NASA, para poder participar como jornalista. Diante disso, o participante deveria explicar a frase do oficial: “Assim fica um pouco óbvio, não acha?”. Os dados mostraram que 44 estudantes indicaram a alternativa correta para essa questão. Para ilustrar, citam-se alguns trechos do protocolo verbal referentes a resposta considerada correta (“percebe que a intenção envolvida na troca de função era a oportunidade de flutuar”):

P56 – “A insistência de Pausch e o fato dele deixar de ir como orientador dos seus alunos, demonstra a sua grande vontade de flutuar”.

P58 – “Desistir de atuar como orientador de seus alunos e passar a jornalista que apenas documentaria a experiência de seus alunos demonstrava claramente, para o funcionário da Nasa que passaria o número do fax, que havia uma segunda intenção por trás da troca de função do autor.”

As demais alternativas também foram mencionadas como resposta; a maioria delas possui alguma informação presente no texto, mas não é possível relacioná-las à percepção do oficial da NASA. Um exemplo é a alternativa “percebe que Pausch leu com atenção toda a bibliografia do programa”. P24 a selecionou e justificou dizendo “Porque através da leitura ele conseguiu encontrar a brecha necessária para poder participar junto dos alunos”. A leitura para encontrar uma brecha realmente aparece no texto como uma ação realizada; no entanto, não é possível dizer que isso ficaria óbvio para o oficial.

A sexta pergunta solicita que o participante diga o motivo que levou o oficial a fornecer o número do fax ao narrador. Apenas 25 estudantes conseguiram respondê-la corretamente. Foram selecionadas algumas justificativas para ilustrar as respostas encontradas:

(a) Alternativa “ajudar a divulgar o projeto da universidade”:

P26 – “Pela intenção de Pausch em divulgar o texto para a mídia”.

P27 – “Ele confiou no Pausch”.

P48 – “Cheguei nessa resposta, porque o texto fala que todos sairiam ganhando, e obviamente isso divulgaria o projeto da universidade”.

(b) Alternativa “a Nasa também sairia ganhando, apesar de toda a divulgação da

mídia”:

P18 – “A Nasa ficaria mais ‘famosa’ deixando Pausch escrever uma publicação sobre o projeto”.

P12 – “A agência e a NASA já estavam recebendo holofotes da mídia. Não faria muito sentido a NASA promover somente o projeto da universidade. Sendo assim, a divulgação de um jornalista que foi à visita com um grupo de alunos que possui um projeto favorável a NASA, além da divulgação do experimento ao todo, seria benéfico à NASA”.

P46 – “Já que a Nasa precisa de publicidade então era óbvio que não recusaria essa oferta!”.

P24 – “No texto fornece a informação de que a Nasa valoriza a publicidade da empresa”.

A partir desses exemplos, percebe-se que a maioria deles traz a ideia de que a divulgação seria benéfica; porém, em (a), o destaque foi o projeto da universidade e, em (b), a NASA. Com relação a (a), talvez os estudantes não tenham percebido ou dado a devida atenção à informação “a Nasa, sempre ávida por publicidade (...)”, que direciona o motivo pelo qual o oficial forneceu o número de fax para Pausch: o interesse pela publicação da própria NASA. Em (b), o enfoque é a agência, e as justificativas, de modo geral, sugerem que os estudantes não tenham prestado atenção na palavra “apesar” presente na alternativa e a relação de sentido que ela estabelece nesse contexto de frase.

A questão 7 refere-se ao uso de pronomes para o estabelecimento da coesão gramatical no texto. Nela, os participantes foram solicitados a assinalar a alternativa que possuía um pronome com o mesmo referente do trecho apresentado no enunciado. 35 estudantes conseguiram responder corretamente à pergunta. Como exemplos de justificativa, citam-se: (P12) “O pronome ‘ELE’ se referia ao avião, assim como no trecho é utilizado o pronome ‘o’ em ‘embora a Nasa o chame’. Encontrei a resposta por eliminação, sendo que nenhuma das outras fazia referência ao avião”; (P22) “os dois se referem ao avião”. Muitos dos participantes disseram que não sabiam como explicar seu raciocínio para chegar à alternativa indicada.

Na questão 8, contemplava-se o uso da palavra “mas” e a relação de sentido estabelecida por ela em trechos do texto. O participante deveria assinalar uma alternativa em que o uso dessa conjunção não revelasse uma relação de oposição. 37 estudantes marcaram uma alternativa que continha essa situação. A alternativa “Mas também prometi publicar um relato de nossa experiência (...)” foi a mais indicada entre os que acertaram a questão e a

maioria das justificativas mencionou que essa conjunção, nesse contexto, estaria expressando uma ideia de adição, como mostra os exemplos abaixo.

P2 – “Ao contrário das outras alternativas, nesse caso a conjunção ‘mas’ acrescenta algo ao trecho (no caso a promessa da publicação do relato de sua experiência e de seus companheiros), ao invés de introduzir uma ideia oposta a informação anterior”.

P34 – “Nesse trecho o ‘mas’ aparece agregando mais coisas na fala de Pausch”.

P40 – “Nesse caso ela dá a ideia de complemento, adicionando informação ao texto”.

P43 – “Esse trecho apenas ‘completa’ aquilo que sabemos que foi dito pelo autor”.

P52 – “Eu acho que tem o mesmo sentido de ‘e também...’”.

A alternativa “Mas consegui entrar naquele avião quase quatro décadas depois (...)” foi menos indicada e as justificativas não foram tão “precisas” quanto às da anterior (P12 – “A palavra ‘mas’ expressa conclusão no 17º parágrafo, pois não possui nenhuma afirmação anteriormente para que possa fazer oposição.”).

A questão 9 solicitava que fosse indicado o motivo pelo qual o texto de Randy Pausch poderia ser considerado um relato pessoal. 37 estudantes indicaram a alternativa correta (“apresenta episódios significativos da vida do autor que possam ter relevância para o público leitor”), que seria importante como antecipação para a produção escrita, visto que a presença dos elementos “fato significativo” e “público leitor”. Como exemplo de justificativas para a resposta, citam-se:

P12 – “O texto aborda aspectos da vida do autor e relatos relevantes ao leitor. É compreensível que a maioria das pessoas jamais tenha passado por uma situação de gravidade zero, o autor compartilha suas experiências a partir disso. Além disso, a revelação de um sonho específico e a trajetória para sua realização”.

P58 – “O texto é finalizado com uma lição de moral, então pode-se concluir que o autor esperava passar uma mensagem para o público leitor e utilizou sua história como meio de apoio para esta ação”.

P34 – “É a alternativa que mais faz sentido. Pois não PE sobre uma trajetória de vida, não tem nada de pessoas íntimas, eu não percebi caráter confidencial nenhum e não é ficção”.

Observa-se que há justificativas que buscaram “fundamentar” a resposta, a partir do

objetivo do texto e de sua organização (P58), da possível relevância para o público leitor (P12) e a partir da verificação das demais alternativas disponibilizadas. Houve, como em todas as outras perguntas, indicações de que o participante não sabia a resposta ou não sabia como havia chegado a ela.

A questão 10 tratava da estrutura narrativa do texto. Solicitava-se que o estudante associasse os trechos selecionados à sua função no texto (apresentação, complicação, resolução e avaliação). Contabilizada como quatro questões, foi possível verificar os elementos estruturais que tiveram mais dificuldade para reconhecer. Ao todo, 40 acertaram a primeira parte, 23 a segunda, 24 a terceira e 49 a quarta. Como exemplo de justificativas das respostas assinaladas corretamente, citam-se:

P12 – “Primeiramente, o autor apresenta os fatos a serem narrados, ou seja, que seu sonho se tornou possível com o programa da Nasa. Em seguida, a complicação, demonstrando que não seria possível que ele acompanhasse seus alunos na experiência e realizasse seu sonho. Depois, resolução, onde o autor encontra a brecha para poder flutuar. E por último, a avaliação da história e um conclusão com uma frase que deixa uma espécie de lição. Encontrei a resposta colocando as afirmações e os segmentos (apresentação, complicação, resolução e avaliação) em ordem e busquei relacioná-los.”

P50 – “Primeiro ele apresenta os fatos dizendo como o sonho dele seria possível, depois vem a complicação que mostra uma dificuldade que teve para realizar seu sonho, a resolução que é a forma como ele conseguiu contornar as dificuldades e por fim a avaliação, onde ele comenta o fato ocorrido e dá um conselho para os leitores”.

P38 – “Conhecer, Ser Parado, Encontrar Saída e Avaliar são o que me fez encontrar as respostas”.

P1 – “Pela lógica da estrutura do texto, fui seguindo os passos de organização”.

Observa-se que os exemplos acima, referente a respostas obtidas por meio do protocolo verbal, vão desde uma justificativa mais completa, até a descrição de estratégias genéricas. O modo como o raciocínio foi explicitado indicou o “nível de consciência” dos participantes sobre os aspectos textuais.

As duas últimas questões (11 e 12) também estavam relacionadas a componentes da superestrutura do texto: o narrador e os tempos verbais empregados. 35 participantes acertaram a primeira e 30 a segunda. Em geral, na explicitação do raciocínio envolvido, ocorreram situações de diferentes tipos, como, por exemplo: (1) utilização de partes da

alternativa selecionada ou paráfrase (P45 – “Ele conta a sua história”; P57 – “ele conta o que aconteceu, tudo o que ele realizou no passado, e os comentários foram realizados no presente”); (2) apresentação de estratégias genéricas (P47 – “Pensei”; P37 – “cheguei a esta resposta pois achei que essa se encaixaria melhor com a pergunta”; P31 – “Cheguei a essa conclusão ao ler novamente alguns parágrafos do texto”); (3) associação entre a definição e as ideias presentes no texto lido (P50 – “Ele conta a história predominantemente com o uso da primeira pessoa do singular, como por exemplo: Eu, meu, fiquei, respondi, etc...” e “Nos fatos narrados, ele usa frases como Quando eu cursava, minha experiência foi e recebi a má notícia. Mas Para os comentários ele utiliza frases como: todo mundo se refere a ele como, o aparelho é sensacional e tem-se a sensação de ausência de peso”).

Além desses tipos de justificativa, alguns participantes deixaram o espaço destinado a esse fim vazio; outros apenas disseram que não sabiam. Durante a análise dos dados, percebeu-se que essas atitudes, em alguns casos, apareceram repetidamente para o mesmo estudante, o que pode indicar que estivesse indisposto a tentar expor o seu raciocínio para responder às questões; que tivesse dificuldade para se expressar na modalidade escrita; que não tivesse compreendido a questão ou até mesmo o texto; ou que não tivesse vontade de realizar essa parte da tarefa.

A análise estatística entre a compreensão leitora (CL) e a consciência textual na leitura (CTL), a partir do coeficiente linear de Pearson, indicou uma correlação forte entre essas variáveis ( $r = 0,90$ ) e significativa ( $p < .0001$ ). Isso se deve, principalmente porque a avaliação de CTL leva em consideração o número de acertos no teste de compreensão de leitura. Os dados de CL e CTL também foram analisados em relação à série escolar. A tabela a seguir apresenta um resumo descritivo desses resultados.

Tabela 10 – Resumo descritivo dos escores do teste de compreensão leitora (CL) e de consciência textual na leitura (CTL) por série escolar

	1°		2°		3°		4°		Total	
	CL	CTL	CL	CTL	CL	CTL	CL	CTL	CL	CTL
Média	7,2	34,3	7,9	47,1	9,4	53,7	9,8	56,6	8,6	48,8
Mediana	7	36,5	8	48	10	53	10	59	8	48,5
Desvio	2,6	12,1	2,3	12,2	3,0	16,5	2,9	19,0	2,8	16,6
Mínimo	3	15	4	28	4	22	6	33	3	15
Máximo	11	54	14	85	15	86	15	91	15	91
Intervalo	8	39	10	57	9	64	9	58	12	76

Nessa tabela, é possível observar que a média de acertos do teste de compreensão leitora (CL) aumentou conforme a série escolar, embora os dados mostrem uma aproximação

entre os resultados entre o 1º e 2º ano e entre o 3º e 4º ano. Houve também um aumento nas médias referentes à avaliação da consciência textual (CTL) dos participantes; no entanto, a diferença entre elas foi diminuindo conforme o avanço escolar. A variação entre os escores mínimo e máximo em CL foi elevada, mas manteve-se semelhante ao longo das séries escolares; CTL também apresentou variações acentuadas: 39 no 1º ano, 57 no 2º, 64 no 3º e 58 no 4º ano.

Ao relacionar CL e CTL com a variável série escolar, o teste de medianas indicou uma diferença significativa (valor de  $p = 0,035$ ) entre eles. O teste de Kendall, por sua vez, confirmou uma correlação estatisticamente significativa entre essas variáveis. Para CL e a variável série, obteve-se o coeficiente Tau-b = 0,28 e valor de  $p = 0,006$ . Para CTL, o teste apontou o coeficiente Tau-b = 0,34 e valor de  $p = 0,0007$ . Esse resultado sugere que há uma correlação entre compreensão leitora e série escolar, assim como entre consciência textual na leitura e série, ou seja, que há uma tendência de que, quanto maior é o nível de escolaridade do estudante, maior é o seu escore em CL e CTL.

Verificou-se também a correlação entre os dados obtidos em CL e CTL com a idade dos participantes da amostra. A partir do teste de medianas, não foram constatadas diferenças significativas; para CL, obteve-se valor de  $p = 0,07$ ; para CTL,  $p = 0,56$ . O teste Tau de Kendall não evidenciou correlação positiva entre essas variáveis. Para CL e a variável idade, o coeficiente Tau-b foi 0,062 e valor de  $p$  foi 0,54. Para CTL, o coeficiente Tau-b foi 0,09 e valor de  $p = 0,34$ . Sendo assim, a idade não parece ser um fator que interfira no resultado da compreensão leitora dos participantes nem da consciência textual.

Tendo em vista a complexidade envolvida na compreensão leitora, buscou-se verificar a relação entre os dados obtidos em CL e CTL e algumas informações fornecidas no questionário sobre o perfil do participante, apresentadas na caracterização da amostra. A primeira delas é a escolaridade dos genitores. As tabelas a seguir apresentam o resumo descritivo dos resultados obtidos.

Tabela 11 – Resumo descritivo dos escores do teste de compreensão leitora (CL) e de consciência textual na leitura (CTL) em relação à escolaridade da mãe

	E.F. inc.		E.F. comp.		E.M. inc.		E.M. comp.		E. Téc.		E.S inc.		E.S comp.		Pós-grad.		Não sabe	
	CL	CTL	CL	CTL	CL	CTL	CL	CTL	CL	CTL	CL	CTL	CL	CTL	CL	CTL	CL	CTL
Média	8,5	49,9	6	29,8	8,5	52	8,5	48	9,6	53,6	8	50,5	9,4	51,6	11,3	66	7,7	39
Mediana	8	43,5	6	30	8	50,5	8	48	10	58	8	50,5	10	59	12	63	7	35
Desvio	2,0	15,5	1,6	7,6	3,8	21,2	1,9	10,1	3,5	22,4	0,0	0,7	4,4	22,9	1,2	7,0	2,1	13,5
Mínimo	6	39	4	18	6	28	6	34	4	22	8	50	3	15	10	61	6	28
Máximo	12	85	8	37	15	91	13	74	14	85	8	51	15	86	12	74	10	54
Intervalo	6	46	4	19	9	63	7	40	10	63	0	1	12	71	2	13	4	26

Tabela 12 – Resumo descritivo dos escores do teste de compreensão leitora (CL) e de consciência textual na leitura (CTL) em relação à escolaridade do pai

	E.F. inc.		E.F. comp.		E.M. inc.		E.M comp.		E. Téc.		E.S inc.		E.S comp.		Pós-grad.		Não sabe	
	CL	CTL	CL	CTL	CL	CTL	CL	CTL	CL	CTL	CL	CTL	CL	CTL	CL	CTL	CL	CTL
Média	8,9	52,3	7	45,2	9	47,5	8,4	47,9	10	60	9,7	56	11,3	62,5	9	48,3	6,5	32,7
Mediana	8	45	7	47,5	9,5	47,5	9	51	10	60	10	60	11	60	11	54	6,5	31,5
Desvio	2,9	19,4	1,1	6,6	2,2	10,8	2,6	14,4	0	0	5,5	32,2	1,6	14,7	4,4	15,3	1,5	10,8
Mínimo	5	30	6	34	6	35	3	15	10	60	4	22	10	46	4	31	4	18
Máximo	15	91	8	51	11	60	12	74	10	60	15	86	14	85	12	60	8	50
Intervalo	10	61	2	17	5	25	9	59	0	0	11	64	4	39	8	29	4	32

A tabela 11 apresenta os resultados de CL e de CTL em relação à escolaridade da mãe do participante. As médias em CL e CTL sugerem que não haja uma relação entre o nível de escolaridade da mãe e a compreensão leitora. No entanto, a média e a mediana<sup>32</sup> mais altas foram entre os estudantes cujas mães possuíam pós-graduação e o intervalo entre a nota mínima e máxima foi pequeno (2 e 13), o que mostra que a pontuação desses participantes não teve muita variação. Os estudantes cujas mães tinham o Ensino Fundamental completo obtiveram média e mediana 6, as mais baixas entre os resultados, e mostraram um intervalo de 4 e 19 pontos, ou seja, não houve muita variação entre os resultados desses participantes. Na tabela 12, foram apresentados os resultados de CL e CTL em relação à escolaridade do pai do participante. Nota-se que as médias tiveram uma variação muito próxima às da tabela anterior e também sugerem uma não correspondência entre escolaridade do pai e as médias de CL e CTL. A média mais alta de CL e CTL entre os grupos, diferentemente da tabela 12, foi dos estudantes cujos pais tinham Ensino Superior completo; porém, a mais baixa manteve-se entre os estudantes cujo genitor possuía Ensino Fundamental completo, e que apresentou também pouca variação entre a pontuação mínima e máxima.

O teste das medianas indicou que não há diferença significativa ( $p = 0,13$ ) entre os escores de CL e a escolaridade da mãe. No entanto, para a escolaridade do pai, o resultado encontrado ( $p = 0,01$ ) sugere que há diferença significativa entre essa variável e os escores obtidos pelos estudantes no teste de compreensão leitora. Para a consciência textual na leitura (CTL), o teste também não apontou diferenças significativas em relação à escolaridade da mãe ( $p = 0,07$ ) e à do pai ( $p = 0,45$ ); porém, é possível observar que o resultado referente à escolaridade da mãe está mais próximo de um resultado estatisticamente significativo ( $p < 0,05$ ).

Outra informação proveniente do questionário foi os hábitos de leitura na infância.

<sup>32</sup> A mediana é o ponto central de uma série de números dispostos segundo uma ordem (CRESPO, 2001).

Com base nas respostas para as perguntas “Alguém costumava ler para você quando você era criança?” e “Você tinha o costume de ler quando criança?”, os dados obtidos foram comparados. A tabela abaixo apresenta um resumo descritivo desses resultados.

Tabela 13 – Resumo descritivo dos escores do teste de compreensão leitora (CL) e de consciência textual na leitura (CTL) em relação aos hábitos de leitura na infância

	Alguém costumava ler para você?				Você tinha o costume de ler?			
	Não		Sim		Não		Sim	
	CL	CTL	CL	CTL	CL	CTL	CL	CTL
Média	9,0	48,9	8,4	48,7	8,5	46,5	8,6	49,5
Mediana	9	45	8	50	8	43	8	50
Desvio	2,9	15,7	2,7	17,4	3,2	17,6	2,7	16,4
Mínimo	4	28	3	15	3	15	4	18
Máximo	15	91	14	85	15	91	15	86
Intervalo	11	63	11	70	12	76	11	68

Com relação à pergunta “Alguém costuma ler para vocês?”, os resultados mostram que as médias em CL e CTL tiveram uma diferença que pode ser considerada significativa. Os resultados mostraram também que houve um intervalo maior (70 pontos) entre a pontuação (CTL) daqueles que tinham alguém que lesse para eles (mínima 15, máxima 85), mas variou apenas 7 pontos em relação àqueles que não tinham. O teste Wilcoxon mostrou que as médias de CL e de CTL não foram significativamente diferentes ( $p = 0,52$  e  $p = 0,83$ , respectivamente) ao nível de 5% de significância. O teste das medianas indicou que não há diferença significativa entre os escores do teste de compreensão ( $p = 0,38$ ), assim de consciência textual na leitura ( $p = 0,18$ ), e as duas respostas possíveis (sim e não).

No segundo grupo de dados, referentes à pergunta “Você tinha o costume de ler?”, as médias de CL para as respostas “sim” e “não” foram praticamente as mesmas, e as de CTL, muito próximas, com variação de 3 pontos. Houve pouca diferença também entre os intervalos. Com a aplicação do teste de Wilcoxon, o valor de  $p$  encontrado foi 0,78, o que indica que não houve diferenças significativas entre as médias para CL. Isso também ocorreu com os dados de CTL ( $p = 0,46$ ). O teste das medianas mostrou que não há diferenças significativas entre CL ( $p = 0,74$ ) e CTL ( $p = 0,22$ ) em relação às respostas dadas.

Partindo, então, para os hábitos de leitura na adolescência, os dados referentes à frequência de leitura de livros, revistas, jornais e leitura na internet foram relacionados com os escores obtidos em CL e em CTL. As tabelas a seguir apresentam os resultados encontrados.

Tabela 14 – Resumo descritivo dos escores do teste de compreensão leitora (CL) em relação à frequência de leitura de livros, jornais, revistas e de leitura na internet na adolescência

	Livros				Jornais				Revistas				Leitura na internet							
	0	1	2	3	4	0	1	2	3	4	0	1	2	3	4	0	1	2	3	4
Média	7,5	6,9	8,3	9,6	9,6	8,7	9,1	7,9	7,5	6	8,7	8,7	7,7	9	-	-	-	9	9,1	8,3
Mediana	7,5	6,5	8,5	10	9	8	10	8	8	6	8,5	8	8	9	-	-	-	7	9	8
Desvio	0,7	2,4	3,0	2,6	2,8	3,5	2,4	2,3	2,5	2,8	2,8	3,0	2,3	1,4	-	-	-	4,4	2,8	2,7
Mínimo	7	4	3	4	6	3	4	4	4	4	3	4	4	8	-	-	-	6	5	3
Máximo	8	12	15	14	15	15	14	11	10	8	15	15	10	10	-	-	-	14	15	15
Intervalo	1	8	12	10	9	12	10	7	6	4	12	11	6	2	-	-	-	8	10	12

Tabela 15 – Resumo descritivo dos escores de consciência textual na leitura (CTL) em relação à frequência de leitura de livros, jornais, revistas e de leitura na internet na adolescência

	Livros				Jornais				Revistas				Leitura na internet							
	0	1	2	3	4	0	1	2	3	4	0	1	2	3	4	0	1	2	3	4
Média	36,5	40,8	45,3	55,4	54,1	50,9	50,7	43	41,8	37	49,2	49,6	43,2	51,5	-	-	-	53	53,1	46,5
Mediana	36,5	38	46	52,5	50	45,5	52	43	42,5	37	49	47,5	44	51,5	-	-	-	39	51	46
Desvio	0,7	10,5	19,1	16,5	14,4	23,2	13,8	13	8,2	12,7	16,5	19,1	13,7	0,7	-	-	-	27,8	19,2	14,4
Mínimo	36	28	15	22	42	15	28	22	31	28	15	18	22	51	-	-	-	35	18	15
Máximo	37	60	91	85	86	91	74	61	51	46	91	86	61	52	-	-	-	85	91	86
Intervalo	1	32	76	63	44	76	46	39	20	18	76	68	39	1	-	-	-	50	73	71

Como pode ser observado, na leitura de livros, assim como de jornais, revistas e a leitura na internet, a diferença das médias de CL entre zero e 4 foram: 2,1 para livros, -2,7 para jornais, 0,3 para revistas, -0,7 para leitura na internet (as colunas sem resultado correspondem a não indicação de determinada frequência pelos estudantes). Além disso, não constatou-se um crescimento das médias conforme o aumento da frequência. Os intervalos entre as pontuações mínimas e máximas mostram que, em geral, houve bastante variação entre os resultados dos participantes, os quais sugerem que não houve relação entre a frequência de leitura e os escores de CL. Com relação a CTL, a diferença das médias de zero para 4 foram: 18,9 para livros, -13,7 para jornais, 2,3 para revistas e -6,5 para a leitura na internet. Analisando as médias ao longo das frequências, observou-se que apenas em livros foi possível observar um crescimento nas médias conforme o aumento da frequência de leitura (até 3): 4,3; 4,5; 10,1; e -1,3. Apesar da presença de uma variação maior entre os resultados mínimos e máximos de CTL em 2 e 3 (que foram de 76 e 63) e praticamente as mesmas médias em 3 e 4, os dados parecem indicar que há alguma relação entre CTL e frequência de leitura de livros.

Com a aplicação do teste Tau de Kendall, foi possível verificar apenas uma correlação significativa entre CL e CTL com a frequência de leitura de livros. Para CL, o coeficiente Tau-b foi 0,29 e valor de p foi 0,005; para CTL, o coeficiente foi 0,26, e o valor de p, 0,007. Esse resultado sugere que haja uma influência da frequência da leitura de livros na compreensão leitora e na consciência textual.

Segundo Giasson (2000), nas estruturas que compõem a variável leitor, encontram-se,

além das cognitivas, as estruturas afetivas, que se referem às atitudes frente à leitura e aos interesses despertados pelo leitor. Essas atitudes, tais como a imagem que o leitor tem de si, a imagem que ele tem de si como leitor e também o medo do insucesso, podem interferir no processo de compreensão de textos. Segundo Amaral (2001), crianças que possuem um histórico de reprovação escolar tendem a tornar esse fato como um traço da imagem que apresentam a um interlocutor; não consideram simplesmente mais um episódio em sua vida. Por esse motivo, a reprovação em alguma série escolar poderia causar impacto na imagem que o estudante tem de si, além de poder, também, estar relacionada ao medo do insucesso. Foram relacionadas à CL e à CTL os dados sobre reprovação escolar obtidos por meio do questionário sobre o perfil do participante e obteve-se que 21 estudantes afirmaram já terem repetido alguma série escolar, seja no Ensino Fundamental ou no Ensino Médio. A tabela abaixo apresenta um resumo descritivo dos resultados obtidos no teste de compreensão (CL) e de consciência textual na leitura (CTL) em relação à reprovação escolar.

Tabela 16 – Resumo descritivo dos escores do teste de compreensão leitora (CL) e de consciência textual na leitura (CTL) em relação à reprovação escolar

	Reprovação escolar			
	Não		Sim	
	CL	CTL	CL	CTL
Média	8,9	50,5	8	45,8
Mediana	9	51	8	45
Desvio	2,5	14,4	3,2	19,8
Mínimo	4	22	3	15
Máximo	15	86	15	91
Intervalo	11	64	12	76

A tabela acima mostra que a média de acertos em CL praticamente não apresentou diferença entre aqueles que repetiram alguma série escolar e os que não repetiram. Uma pequena diferença, contudo, foi encontrada em CTL. O estudantes que não reprovaram em nenhuma série escolar obtiveram 5,3 pontos a mais na média em relação aos que já haviam tido. Nota-se que as notas mínima e máxima em CTL também se diferenciaram. No primeiro grupo, a nota mínima foi de 22 pontos, enquanto, na segunda, foi de 15; uma diferença de 7 pontos. Já a nota máxima foi de 86 para o primeiro e de 91 para o segundo; uma diferença de 5 pontos. O intervalo, portanto, foi maior no grupo dos estudantes que repetiram alguma série escolar; 12 pontos de diferença entre os grupos. Para ilustrar, apresentam-se os gráficos de dispersão dos dois grupos.

Gráfico 4 – Gráfico de dispersão: relação entre compreensão leitora (CL) e consciência textual na leitura (CTL) de participantes que não reprovaram em nenhuma série escolar

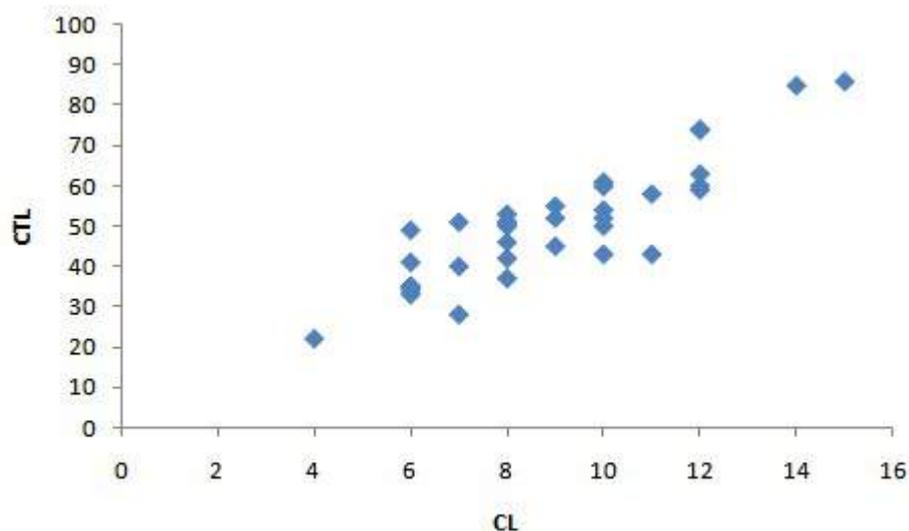
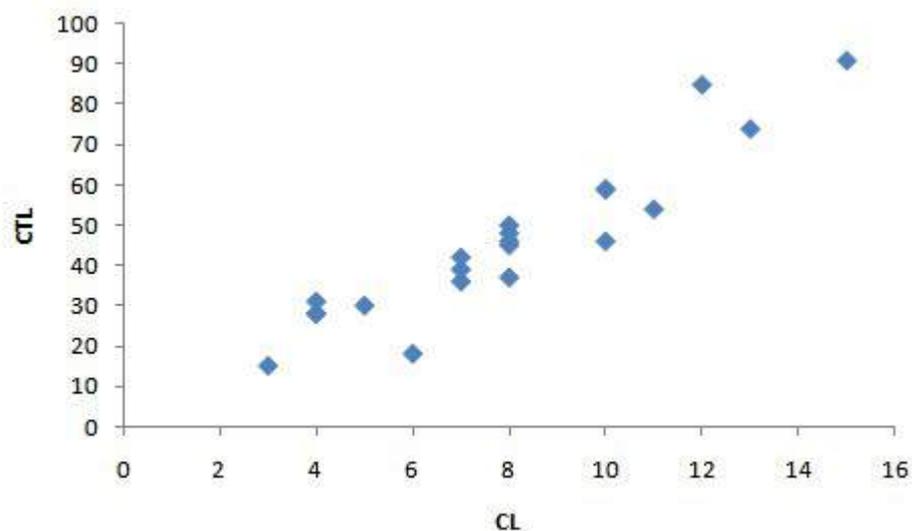


Gráfico 5 – Gráfico de dispersão: relação entre compreensão leitora (CL) e consciência textual na leitura (CTL) de participantes que reprovaram em alguma série escolar



A partir dos gráficos 4 e 5, observa-se diferença na disposição dos pontos. No primeiro, concentram-se mais na área central do gráfico; no segundo, estão mais dispersos. Isso mostra que os resultados daqueles que nunca reprovaram são mais parecidos uns dos outros; sugerem que esse grupo seja mais “homogêneo”. Já os resultados no grupo que já havia repetido alguma série escolar mostram oscilações entre as notas dos participantes; algumas foram muito baixas, outras muito altas. Por esse motivo, os pontos não ficaram próximos uns em relação aos outros; sugerem um grupo mais “heterogêneo”. O teste de Wilcoxon mostrou que as médias dos escores de CL não são significativamente diferentes ao

nível de 5% de significância ( $p = 0,22$ ), assim como as de CTL ( $p = 0,15$ ). O teste de medianas indicou que não existe diferenças significativas ( $p = 0,18$ ) entre os escores dessa variável nos dois grupos (com e sem reprovação escolar), o mesmo ocorrendo com CTL ( $p = 0,58$ ). Esse resultado sugere que a reprovação escolar não seja um dos fatores que interfira na compreensão leitora dos estudantes. No entanto, embora não haja diferença significativa estatisticamente em relação à CTL, observa-se que o valor de  $p$  encontrado é muito próximo ao de 0,05, o que pode indicar que haja, de algum modo, uma relação entre a reprovação escolar e a consciência textual.

A imagem de si como leitor foi verificada a partir do questionário referente ao perfil do participante. Os estudantes foram solicitados a definirem o que seria, para eles, um bom leitor (Apêndice). As respostas foram organizadas e classificadas, como mostra a tabela 17.

Tabela 17 – Compreensão sobre “bom leitor”

	Nº	(%)
Compreensão do que é lido	28	(48,3)
Frequência de leitura	14	(24,1)
Leitura variada	5	(8,6)
Conhecimento	6	(10,0)
Leitura nas “entrelinhas”	2	(3,4)
Leitura por prazer	6	(10,0)
Reflexão sobre o que é lido	6	(10,0)
Outros	6	(10,0)

Nela, observa-se que 28 participantes, o equivalente a 48,3% da amostra, acredita que ser um bom leitor tenha relação com a boa compreensão do que é lido; 14, cerca de 24,1%, citaram a frequência de leitura, ou seja, o hábito de ler; 5 (8,6%), a leitura variada, que seria o fato de “ler de tudo”, “ler sobre diversos assuntos”; 6 (10%), o conhecimento, no sentido de que um bom leitor leria “por querer aprimorar seus conhecimentos e conhecer novas histórias”; 2 (3,4%), a leitura nas “entrelinhas”; 6 (10%), a leitura por prazer; 6 (10%), a reflexão sobre o que é lido, pois um bom leitor pensaria sobre o que leria e, com um olhar crítico, formaria seu ponto de vista sobre determinado assunto; e 6 (10%), outros aspectos, que foram agrupados nessa categoria por ser ou vagos, ou terem pouca representatividade. Após a definição, os participantes deveriam dizer se consideravam-se bons leitores. Os resultados foram organizados na tabela a seguir (porém, as respostas podem ser consultadas no Apêndice 8).

Tabela 18 – Opinião do participante sobre sua leitura

	Sim (n=25)		Em parte (n=25)		Não (n=8)	
	Nº	(%)	Nº	(%)	Nº	(%)
Compreensão do que é lido	12	(48)	8	(32)	3	(37,5)
Frequência de leitura	8	(32)	11	(44)	6	(75)
Leitura variada	4	(16)	2	(8)	1	(12,5)
Conhecimento	3	(12)	0	(0)	0	(0)
Leitura nas “entrelinhas”	1	(4)	2	(8)	0	(0)
Leitura por prazer	5	(20)	0	(0)	0	(0)
Reflexão sobre o que é lido	3	(12)	1	(4)	0	(0)
Imersão	2	(8)	1	(4)	0	(0)
Outros	1	(4)	4	(16)	0	(0)

Dos 58 participantes que fazem parte da amostra desta pesquisa, 25 (43,1%) responderam que acreditam ser bons leitores, 25 (43,1%) se consideraram em parte e 8 (13,8%) disseram que não se veem como bons leitores. Observou-se que, dos 25 estudantes que se consideravam bons leitores, 12 citaram, em sua justificativa, serem capazes de compreender bem o que leem; 8 mencionaram a frequência de leitura como fator; 4, a leitura variada (“sempre são coisas variadas, desde clássicos até obras mais recentes”; “[tento] diferentes tipos de livros, saindo da ‘zona de conforto’”); 3, o conhecimento, referente a querer saber mais sobre determinados assuntos, a aprimorar os conhecimentos; 1, ler nas entrelinhas; 5, a leitura por prazer; 3, a reflexão sobre o que é lido; 2, a imersão, ou seja, “transportar-se para dentro da leitura”; e 1, referente a outros atributos.

Os 6 estudantes que responderam não se considerarem bons leitores apresentaram suas justificativas com base apenas na compreensão, na frequência e na leitura variada. Com relação à compreensão, os participantes mencionam não compreenderem, por vezes, o que leem. Referente à frequência, os estudantes disseram ler muito pouco. Um deles chegou, até mesmo, a atribuir a sua dificuldade em compreender textos à sua falta de hábito de leitura. A leitura variada (nesse caso, a falta dela) também foi uma justificativa utilizada. O participante afirmou não ler, por vontade própria, outros textos (livros) que não sejam animes.

O terceiro grupo de respostas (“em parte”) obteve justificativas bastante heterogêneas em comparação às demais. Dos 25 que optaram por essa resposta, 8 mencionaram a compreensão do que é lido. 5 deles disseram que nem sempre conseguem compreender o que leem (um desses participantes atribui essa dificuldade à falta de hábito de leitura em sua infância); 2 deles, por outro lado, afirmaram compreender os textos lidos na maioria das vezes. Sobre a frequência, dos 11 que a apresentaram como parte de sua justificativa, 9 afirmaram não terem o costume de ler (um deles diz que, apesar disso, consegue, na maioria das vezes, compreender os textos; outro complementa que, quando precisa fazer tarefas

escolares, acaba lendo mais), 2 leem mais na escola ou para realizar trabalhos e 1 afirma ler bastante, porém o que o faz não se considerar completamente um bom leitor é o fato de ter dificuldade para compreender o que lê. Com relação às demais categorias, 2 se reportaram à leitura variada, no sentido de que não leem textos diversificados; 1, à pouca reflexão que faz sobre o material de sua leitura; 1, sobre a dificuldade de imersão na obra em que está lendo; e, por fim, 4 mencionaram outros motivos diferentes.

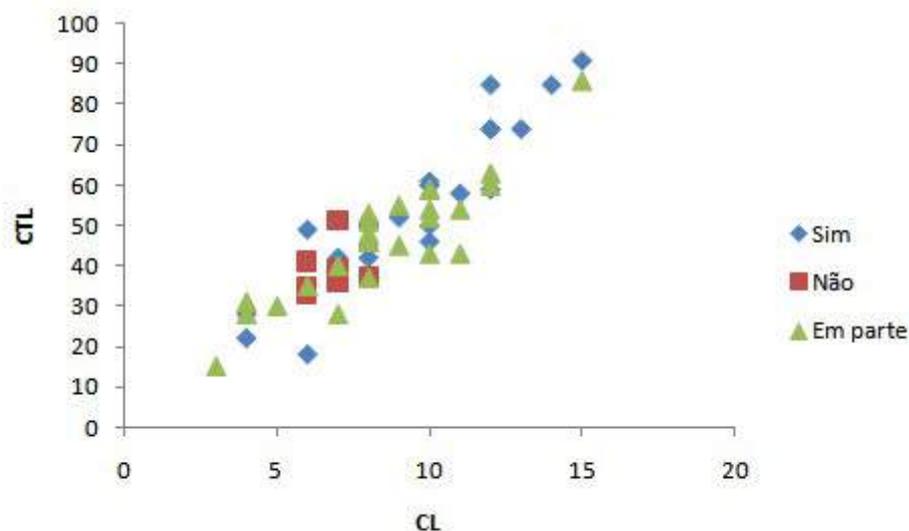
Quando relacionados os três tipos de respostas aos escores obtidos em CL e CTL, obtiveram-se os seguintes resultados:

Tabela 19 – Resumo descritivo dos escores do teste de compreensão leitora (CL) e de consciência textual na leitura (CTL) em relação à auto-imagem do participante como leitor

	Sim		Em parte		Não	
	CL	CTL	CL	CTL	CL	CTL
Média	9,3	54,4	8,5	46,4	6,6	38,3
Mediana	10	51	8	46	6,5	36,5
Desvio	2,9	18,8	2,8	14,6	0,7	5,8
Mínimo	4	18	3	15	6	33
Máximo	14	91	15	86	8	51
Intervalo	10	73	12	71	2	18

Os dados mostram que os participantes que se consideram bons leitores obtiveram uma média nos escores de CL e de CTL maior do que a média dos demais. E isso também aconteceu com aqueles que responderam “em parte” quando comparados aos que não se consideravam bons leitores. O gráfico abaixo representa os resultados obtidos.

Gráfico 6 – Gráfico de dispersão dos resultados referentes à relação dos escores de CL e CTL com a auto-imagem do participante como leitor



Como pode ser observado, a disposição dos pontos referentes aos escores de CL e CTL em relação às respostas sobre a pergunta “Você se considera um bom leitor?” tendem a se concentrarem em regiões diferentes do gráfico. Embora haja pontos que estejam distantes das regiões de maior concentração, o gráfico indica uma relação entre esses dados. Com a aplicação do teste Kruskal-Wallis, obteve-se que as médias de CL e de CTL apresentam diferenças significativas ( $p = 0,022$  para ambas) ao nível de 5% de significância. O teste das medianas também indicou diferenças significativas dos escores em CL ( $p = 0,007$ ) e em CTL ( $p = 0,018$ ) em relação às respostas dadas pelo participantes. Os resultados sugerem que há uma relação entre a auto-imagem do estudante enquanto leitor e os resultados na compreensão leitora e na consciência textual.

A leitura é um processo essencial para a escrita de textos. Pesquisadores como Zucoloto e Sisto (2002) e Cunha e Santos (2006), em seus estudos com públicos diferentes, observaram que o desempenho na escrita variava conforme o “nível” de compreensão leitora dos participantes. Chaves (2011), em estudo com alunos de Ensino Médio, também observou essa relação e a ampliou com a introdução da consciência textual. Neste estudo, foram analisados os escores de CL e CTL em relação aos das versões do texto (V1, V2 e V3), obtidos nas etapas 3 e 4 da colta. Após serem avaliadas por dois juízes, os escores passaram pelo teste de confiabilidade Kappa Cohen e foram obtidos os seguintes coeficientes: 0,402 (V1), 0,424 (V2) e 0,403 (V3). Esses índices revelaram um nível satisfatório de confiabilidade, mostrando que os julgamentos não foram realizados de forma aleatória. Sendo assim, foram calculadas as médias das avaliações para determinar os escores das versões

(Apêndice 6), e, após, utilizou-se o teste Tau de Kendall para verificar a correlação entre essas variáveis.

Tabela 20 – Correlações entre Compreensão Leitora (CL), Consciência Textual (CTL) e escores das versões dos textos

		V1	V2	V3
<b>CL</b>	Coef.	0,09	-0,03	0,06
	Valor p	0,46	0,83	0,67
<b>CTL</b>	Coef.	0,03	-0,03	0,12
	Valor p	0,78	0,81	0,36

Os resultados indicados na tabela 20 mostram que não há correlação entre os escores de CL e CTL e das versões do texto. Esses resultados sugerem que quem obteve uma pontuação elevada na compreensão leitora (e também na consciência textual), não necessariamente teve um escore elevado na avaliação de seu texto e vice versa.

Analisando os resultados encontrados nas três versões do texto, organizou-se a tabela a seguir, que contém um resumo descritivo desses dados.

Tabela 21 – Resumo descritivo dos escores das versões do texto

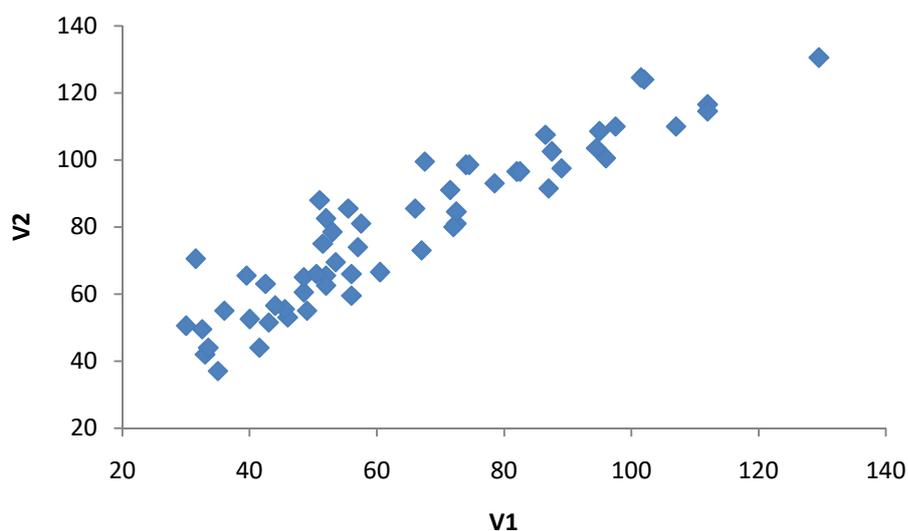
	Versão1	Versão 2	Versão 3
Média	64,7	79,5	89,6
Mediana	56,5	79,25	92
Desvio	24,3	23,6	26,3
Mínimo	30	37	33,5
Máximo	129,5	130,5	137,5

Nela, é possível ver que a média da pontuação dos textos na primeira versão foi de 64,7, mas que foi aumentando em cada uma das versões subsequentes (79,5 e 89,6, respectivamente). Da primeira para a segunda versão, houve um aumento de 22,9% na média; enquanto da segunda para a terceira, foi de 12,7%. No total, da primeira para a última versão, houve um aumento de 27,8% na média dos participantes; houve um crescimento também do valor da mediana. O problema que os dados da tabela apresentam é a grande variação entre o escore mínimo e máximo obtido pelos participantes. O mínimo em todas as versões ficou na faixa dos 30 pontos e o máximo entre 129 e 138; são quase 100 pontos de diferença entre os extremos. Isso se reflete no desvio padrão, que foi bastante próximo nas três versões, porém um valor alto.

Ao fazer uma comparação entre os escores das versões 1 e 2, observaram-se muitas

variações entre o percentual de aumento da pontuação dos textos. Começando com os percentuais mais altos, apenas um dos participantes conseguiu obter um aumento acima de 100% em relação à primeira versão. Na etapa de escrita, o texto desse estudante (P11) obteve o escore de 31,5 e, após a primeira revisão, passou a 70,5, o que representa um aumento de 123,8%. Após esse resultado, o percentual mais alto foi de 72,5% (passando de 51 para 88 pontos), seguido de 68,3% (de 30 para 50,5) e de 65,8% (de 39,5 para 65,5). Entre 50 e 60%, encontravam-se 4 estudantes e, entre 40 e 50%, 5. Abaixo desse percentual, estavam 45 estudantes, distribuídos nas seguintes faixas: de 30 a 40% (6), de 20 a 30% (13), de 10 a 20% (13) e abaixo de 10% (13). A relação entre os escores das versões estão representadas nos gráficos de dispersão a seguir.

Gráfico 7 – Gráfico de dispersão: V1 e V2

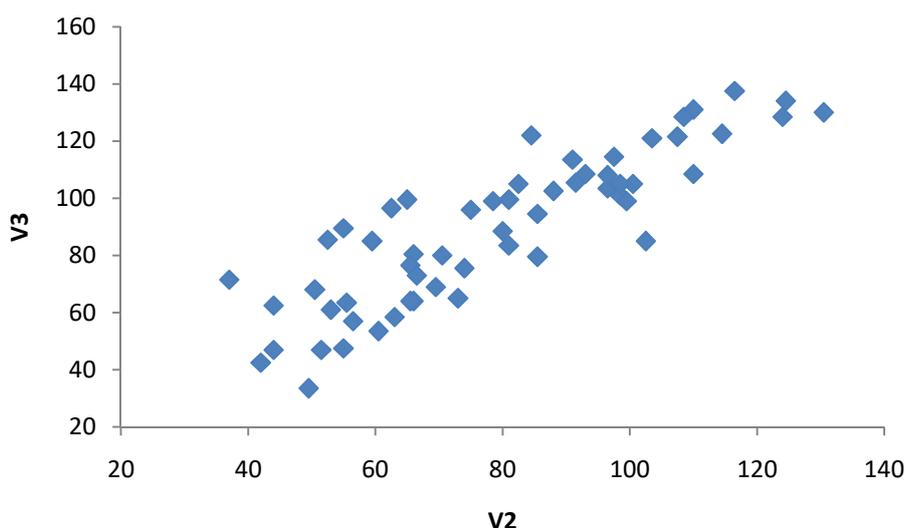


O gráfico 7 mostra a disposição dos pontos que marcam o desempenho dos participantes da pesquisa nas versões 1 e 2. O direcionamento ascendente desse conjunto de pontos demonstra um comprometimento entre as variáveis, uma correlação positiva. Isso quer dizer que se uma variável cresce, a outra cresce proporcionalmente. O teste Tau de Kendall comprovou essa correlação, uma vez que o coeficiente Tau-b foi 0,74 e o valor-p foi 0,0008, e indica que há um comprometimento forte entre os escores de V1 e V2.

Entre as versões 2 e 3, provenientes da etapa de revisão, os resultados foram um pouco diferentes. O maior percentual apresentado entre os participantes foi o de 93%, que passou do escore 37 na segunda versão para 71,5 na terceira. Após esse resultado, os percentuais mais altos foram de 62,7 e 62,7%, seguidos de 54,4 e 53,1%. Na faixa dos 40%, encontravam-se 3 participantes, na dos 30%, apenas 1, e na dos 20%, 6. Abaixo dos 20%, estavam 43

estudantes. Deles, 16 apresentaram um aumento entre 10 e 20%, 13, entre 0 e 10%, e os demais, 14, abaixo de zero, ou seja, obtiveram resultados piores após a segunda etapa da revisão. Deles, um teve sua pontuação diminuída em 32,3% (passando de 49,5 para 33,5); 4, entre 10 e 20%; e 9, em até 10%. No entanto, é preciso ter cuidado com os resultados próximos a zero, tanto positivos quanto negativos, pois podem não representar de fato uma melhora ou piora do texto. Uma vez que as avaliações foram realizadas por diferentes juízes, pode ocorrer alguma diferença entre a pontuação obtida em cada versão, e isso pode influenciar na diferença entre os escores, embora o teste de confiabilidade tenha apontado relação satisfatória entre elas. A partir dos dados, os resultados próximos de zero, sejam positivos ou negativos, não apresentaram diferenças significativas entre as duas versões, em termos de pontuação. O gráfico a seguir ilustra essa relação.

Gráfico 8 – Gráfico de dispersão: V2 e V3

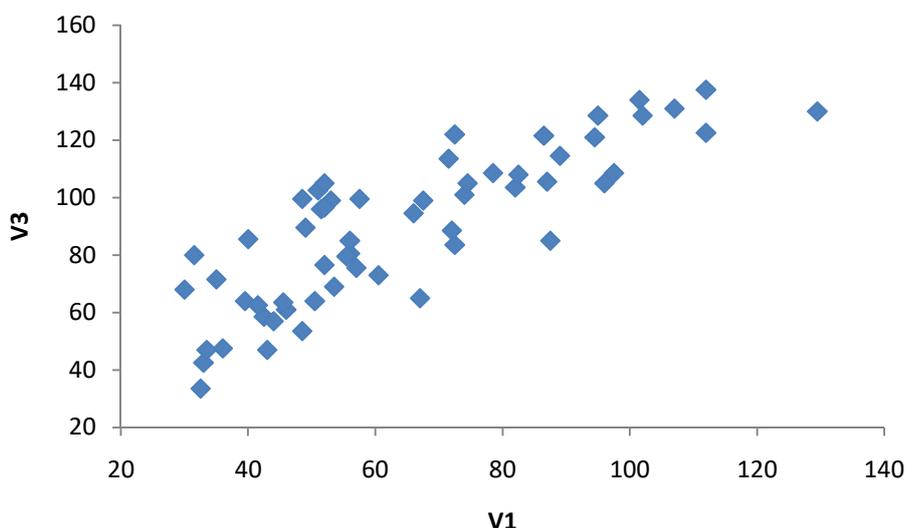


O gráfico 8 possui um padrão parecido com o do gráfico anterior; no entanto, observa-se que há uma dispersão maior dos pontos que representam o desempenho dos participantes. O teste estatístico revelou um coeficiente Tau-b = 1 e valor-p = 0,0048. Isso significa que os escores de V2 e V3 possuem uma correlação estatisticamente significativa.

Com relação à comparação entre a primeira e a última versão, 7 participantes obtiveram um aumento de mais de 100%, variando entre 110 e 154%. Após, 4 estudantes tiveram um acréscimo entre 80 e 90% em seu escore; apenas um entre 70 e 80%; 2 entre 60 e 70%; 3 entre 50 e 60%; e 8 entre 40 e 50%. Abaixo de 40%, encontrava-se, no entanto, a maioria dos participantes, que somavam 33. Na faixa entre 30 e 40%, 10 tiveram um aumento em sua pontuação; entre 20 e 30%, 13; entre 10 e 20%, 3; e abaixo de 10%, 7 (incluindo dois

resultados negativos, mas que não chegam a representar uma piora significativa do texto, visto que a diferença entre as versões foi de 2 e de 2,5 pontos). O gráfico 9 mostra o desempenho dos participantes com relação a essas duas variáveis.

Gráfico 9 – Gráfico de dispersão: V1 e V3



Observa-se que, no gráfico 9, os pontos que encontram-se mais dispersos do que nos dois gráficos anteriores, o que indica maior variabilidade no desempenho dos participantes desta pesquisa. Entretanto, nota-se que há um direcionamento ascendente desses pontos, um comprometimento entre as variáveis V1 e V3. O teste Tau de Kendall confirmou essa correlação, a partir do coeficiente Tau-b = 0,58 e do valor-p = 0,012. Sendo assim, houve um aumento da pontuação dos textos de V1 para V3; porém, esse crescimento (proporcional) não foi homogêneo nessa amostra.

Os dados referentes às três versões do texto foram analisados conforme a série escolar, conforme os resultados presentes na tabela 22.

Tabela 22 – Resumo descritivo dos escores das versões por série escolar

	1º			2º			3º			4º		
	V1	V2	V3	V1	V2	V3	V1	V2	V3	V1	V2	V3
Média	53,6	70,9	78,2	62,8	77,5	84,1	70,5	87,3	102,5	69,8	81,9	94,5
Mediana	54,3	77,0	75,8	53,3	66,0	82,3	72,0	84,5	103,5	71,5	91,0	105,0
Desvio	16,2	19,4	20,4	24,7	25,6	29,2	24,9	19,1	22,6	27,3	27,7	26,6
Mínimo	30	44	47	32,5	49,5	33,5	31,5	42	42,5	35	37	53,5
Máximo	74	98,5	102,5	112	124,5	137,5	112	114,5	131	129,5	130,5	130

Observa-se que, dentro cada série, houve um aumento gradativo da média entre as versões do texto. No entanto, com relação ao avanço escolar, essa relação não se mostrou tão

evidente: embora houvesse uma progressão da média do 1º ao 3º ano, o mesmo não pôde ser observado no 4º ano, que apresenta médias inferiores do que o 3º nas três versões. O teste Tau de Kendall não indicou correlação significativa entre os escores das versões e as séries. Os coeficientes Tau-b foram 0,08 para V1, -0,02 para V2 e 0,28 para V3; o valor-p para cada um deles foi de 0,53, de 0,89 e de 0,06, respectivamente. Percebe-se, no entanto, que, em V3, há um resultado muito próximo de ser estatisticamente significativo, o que sugere um comprometimento maior entre as variáveis analisadas.

Utilizando o mesmo teste estatístico, verificou-se a relação entre os escores das versões do texto e a idade dos participantes. Os resultados mostraram que não há correlação significativa entre as variáveis; os coeficientes encontrados foram 0,14 para V1, -0,03 para V2 e 0,29 para V3, e o valor-p para cada uma delas foi de 0,28, de 0,85 e de 0,054, respectivamente. Sendo assim, não a idade não pode ser considerada, a partir dos dados desta pesquisa, um fator que influencie no desempenho da escrita e da revisão de textos no Ensino Médio.

Hayes (1996) afirma que praticar a escrita é fundamental para que sejam desenvolvidos conhecimentos sobre o processo de escritura, sobre estratégias, sobre a avaliação do próprio texto; ou seja, o desenvolvimento de habilidades de escrita de níveis mais elevados. Nesse sentido, foram analisadas os dados referentes ao questionário sobre o perfil do participante. Com relação à frequência de escrita, as respostas mostraram que 36 participantes (62,1%) consideram ter o costume de escrever, enquanto 22 deles (37,9%) o negam. Analisou-se estatisticamente a relação entre esses dados e aos escores obtidos nas três versões do texto. O teste Wilcoxon mostrou que os escores das versões não apresentaram diferenças significativas a um nível de 5% de significância (0,74 para V1, 0,41 para V2 e 0,71 para V3). O teste das medianas também indicou que não há diferença significativa entre as versões e a resposta sobre a prática de escrita do estudante (0,45 para V1, 0,23 para V2 e 1,0 para V3). Dessa forma, os resultados desta pesquisa não confirmam a ideia de que os hábitos de escrita (a partir das respostas dos estudantes) influenciam na escrita e revisão de textos. No entanto, verificou-se a frequência com que os participantes disseram escrever. Os resultados estão organizados na tabela abaixo.

Tabela 23 – Hábitos de escrita dos participantes

Costume de escrever?	Frequência	Nº de participantes
Sim	Sempre/ diariamente/ todos os dias	14
	Com frequência/ 3 ou 4 dias por semana	6
	1 ou 2 vezes por semana	5
	Com pouca frequência/ Algumas vezes no mês	2
	Raramente	1
	Sempre quando há inspiração	4
	Quando há trabalho na escola/ quando necessário	3
	Não respondeu	1
Não	Nunca	1
	Quase nunca	5
	Quando há trabalho na escola/ Apenas quando necessário	4
	Pouca frequência	3
	Outro	1
	Não responderam	8

Dos 36 participantes que responderam positivamente sobre o costume de escrever, 14 disseram escrever sempre (com as variações “diariamente”, “todos os dias”); com frequência (cerca de 3 ou quatro dias por semana), 6; 1 ou 2 vezes por semana e (finais de semana, por exemplo), 5; Com pouca frequência (mensal), 2; e, raramente (o que seria contraditório, já que afirmou ter o costume de escrever), 1. Além disso, 3 deles disseram escrever sempre quando têm inspiração; 4 explicitaram que escrevem basicamente na escola, em geral acontece quando são solicitados a realizarem algum trabalho; e 1 não respondeu. Quando aos estudantes que responderam negativamente à primeira pergunta (22), 1 afirmou nunca escrever; 5 disseram quase nunca; 4, somente quando necessário; 3, com pouca frequência; 1, outro (o participante respondeu “todo dia”, o que pareceu um pouco contraditório, tendo em vista que disse não ter o costume de escrever); e, por fim, 8 não responderam à questão. Como pode ser observado, mesmo no grupo que afirmou ter o costume de escrever, há informações que indicam que poucos escrevem com frequência, o que pode ajudar a compreender por que os resultados sobre o hábito de escrita e os escores das versões (V1, V2 e V3) não apresentaram diferenças significativas.

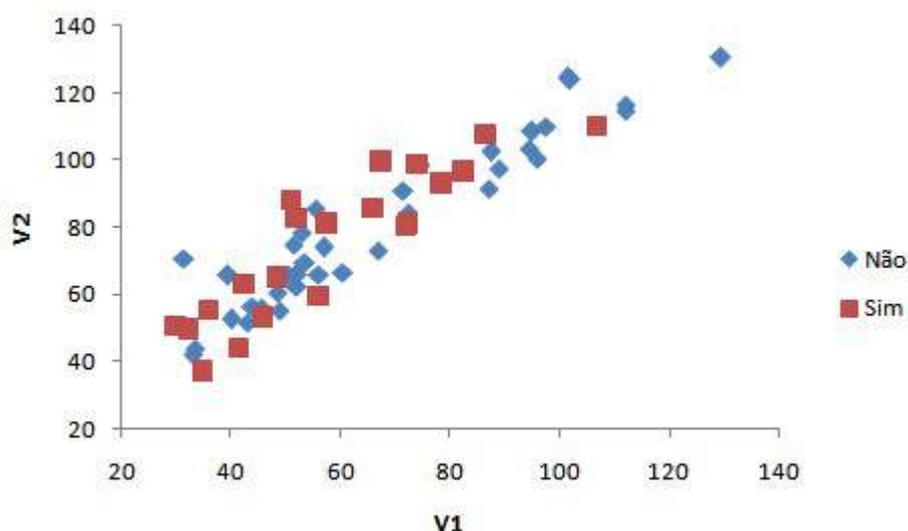
Assim como na leitura, as estruturas afetivas, propostas por Giasson (2000) podem estar presentes também na escrita. A imagem de si próprio, a imagem de si como escritor e o medo do insucesso são fatores que poderiam interferir no processo de escritura. Analisando os dados sobre reprovação escolar e os escores obtidos nas versões, obtiveram-se os seguintes resultados.

Tabela 24 – Resumo descritivo dos escores de V1, V2 e V3 em relação à reprovação escolar

	Reprovação escolar?					
	Não			Sim		
	V1	V2	V3	V1	V2	V3
Média	68,1	81,9	91,0	58,8	75,2	87,1
Mediana	57	75	89,5	56	81	94,5
Desvio	26,0	24,4	27,3	20,4	22,0	24,9
Mínimo	33	42	42,5	35	37	33,5
Máximo	129,5	130,5	137,5	107	110	131
Intervalo	96,5	88,5	95	72	73	97,5

A tabela acima mostra que houve um aumento na média dos escores de uma versão para outra tanto entre estudantes que tiveram alguma reprovação escolar quanto os que nunca repetiram de série. As médias referentes ao primeiro grupo, que não teve reprovação escolar, foram maiores em todas as versões do que no segundo grupo; no entanto, apresentou um intervalo maior, indicando maior variação entre os escores. Para ilustrar, apresentam-se os gráficos de dispersão dos dois grupos.

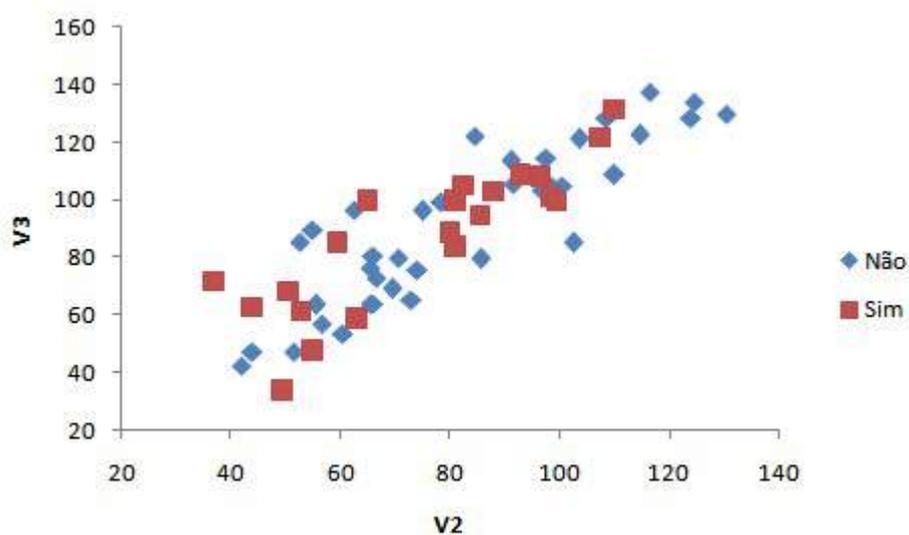
Gráfico 10 – Gráfico de dispersão: relação entre escores de V1 e V2 de participantes que reprovaram ou não em alguma série escolar



O gráfico 10 refere-se à relação entre os escores de V1 e V2. Nele, observa-se que os pontos vermelhos, que indicam os alunos que tiveram alguma reprovação escolar, encontram-se mais dispersos, em sentido ascendente, indicando que tiveram um aumento proporcional maior que os demais. Nesse grupo, o teste Tau de Kendall aponta para uma correlação estatisticamente significativa, com um coeficiente Tau-b de 0,66 e um valor-p de 0,012. Os pontos da cor azul, representando os estudantes que não tiveram reprovação escolar em sua vida escolar, estão dispostos de forma mais concentrada, próximos de uma linha imaginária

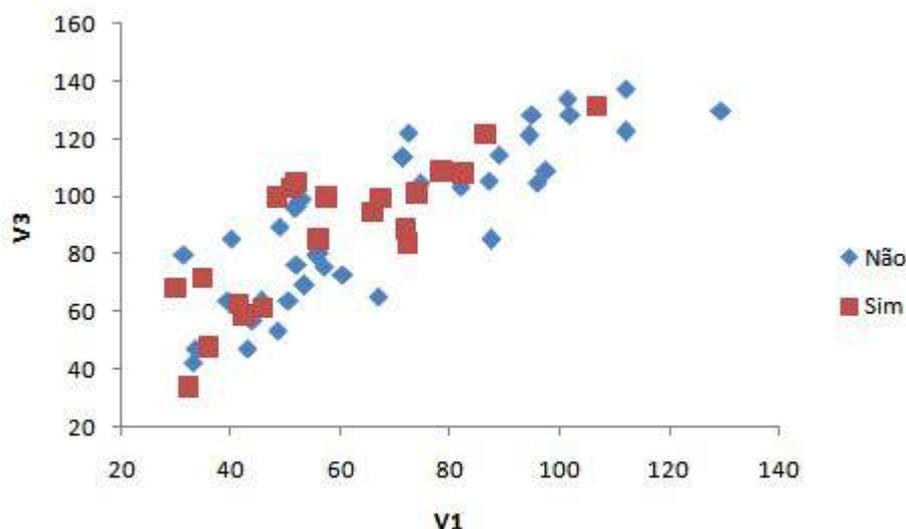
ascendente. Quando aplicado o teste Tau de Kendal, não obteve-se uma correlação estatisticamente significativa para a relação entre V1 e V2 (coeficiente Tau-b = 1, valor-p = 0,11).

Gráfico 11 – Gráfico de dispersão: relação entre escores de V2 e V3 de participantes que reprovaram ou não em alguma série escolar



No gráfico 11, observa-se que tanto os pontos azuis quanto os vermelhos estão mais dispersos, quando em comparação ao gráfico 10, mostrando que os escores não aumentaram proporcionalmente. Além disso, houve um caso que ao invés de aumentar, o escore de V3 diminuiu. O teste Tau de Kendall confirmou apenas uma correlação significativa entre as versões no grupo em que os estudantes tiveram alguma reprovação escolar (coeficiente Tau-b = 1, valor-p = 0,014).

Gráfico 12 – Gráfico de dispersão: relação entre escores de V1 e V3 de participantes que reprovaram ou não em alguma série escolar



Por fim, o gráfico 12 também apresenta pontos mais dispersos do que no gráfico 10. Os estudantes representados em vermelho obtiveram escores menores em V1, mas observa-se que foram os que tiveram um aumento mais expressivo em V3. O teste Tau de Kendall não indicou uma correlação significativa para esse grupo (coeficiente Tau-b = 0,42, valor-p = 0,17), diferentemente do grupo dos estudantes que nunca reprovaram, que apresentou uma correlação com coeficiente Tau-b = 1 e valor-p = 0,041. Isso significa que, nesse segundo grupo, o aumento da pontuação do texto foi mais proporcional entre os participantes, embora os escores de V1 para V3 tenham se elevado, de forma geral, mais em V3. Sendo assim, não é possível dizer que a reprovação escolar seja um fator que de fato interfira na produção dos estudantes.

Quanto à imagem que os participantes têm de si como escritores, no questionário sobre o perfil do participante, perguntou-se aos estudantes se eles consideravam que escreviam bem seus textos e as respostas mostraram que 50% consideravam e os outros 50%, não. Para tentar compreender esse resultado, foram analisadas as justificativas dadas e o que eles acreditavam que fosse escrever bem (presentes no Apêndice 9). A tabela a seguir, mostra os aspectos considerados por eles em um “bom escritor”.

Tabela 25 – Aspectos considerados em um “bom escritor” para os participantes

	Nº	(%)
Boa expressão	29	(50)
Linguagem	3	(5,2)
Norma padrão	19	(32,7)
Estrutura textual	3	(5,2)
Leitor	8	(13,8)
Vocabulário	8	(13,8)
Conhecimento sobre o assunto	9	(15,5)
Outros	4	(6,9)

Os dados mostram que 50% dos participantes consideravam que quem escreve bem sabe se expressar “claramente”, “com facilidade”, “expressar exatamente o que [se] quer através dos textos”. O segundo aspecto mais mencionado (por 32,7% dos estudantes da amostra) foi a norma padrão (não exatamente nesses termos). Eles disseram que escrever bem é “escrever corretamente”, “não ter erros gramaticais”, “ter uma ortografia correta”, “ter boa pontuação”, entre outros. Com 15,5% ficou o conhecimento sobre o assunto, ou seja, ter propriedade, domínio do tema tratado no texto. Após, com 13,8% cada, estão o leitor e o vocabulário. Com relação ao leitor, foi apontado que escrever bem é “escrever coisas interessantes e que prendam a atenção do leitor”, “significa conseguir transportar o leitor para dentro da leitura e fazê-lo se sensibilizar ou importar-se com a causa/personagens”, “que mexa com quem está lendo”, ou seja, levar em consideração o leitor durante a escrita, escrever para um leitor. Escrever bem, segundo alguns estudantes, também está relacionado ao vocabulário. Para eles, uma das qualidades é “ter um vasto vocabulário”, “fazer um texto que não seja ‘pobre’, evitando a repetição de palavras, no caso usando sinônimos”. Com 5,2%, encontram-se as categorias estrutura textual e linguagem. Para essa parcela da amostra, escrever bem significava, entre outras coisas, elaborar um texto “bem estruturado”, com “as devidas conexões entre um parágrafo e outro, ligando uma ideia em outra”. Além disso, a linguagem foi citada também como um aspecto importante, pois é preciso “saber a hora de se escrever formalmente e informalmente”, “ter um bom conhecimento da norma culta”. É preciso salientar que, conforme comenta Faraco (2008), não há clara compreensão no senso comum de que a norma culta é uma variedade entre outras e que possui finalidades sociais específicas. Segundo o pesquisador, o senso comum costuma entender norma culta como os preceitos estipulados pela tradição gramatical normativa conservadora. Por isso, acredita-se que, quando os participantes da pesquisa se referem a norma culta, não entendem por isso a variedade efetivamente praticada pelos falantes letrados nas situações notadamente monitoradas de fala e escrita, mas o que Faraco denominou de “norma curta”, ou seja, o conjunto de preceitos dogmáticos defendidos pelas citadas gramáticas normativas

conservadoras. Por fim, 6,9% citaram outros aspectos ao definirem o que é escrever bem.

Quanto às justificativas para se considerarem ou não bons escritores, os participantes não citaram apenas os aspectos utilizados para definir o que é escrever bem, como apresenta a tabela a seguir.

Tabela 26 – Outros justificativas citadas pelos participantes sobre sua escrita

	Sim (n=29)		Não (n=29)	
	Nº	(%)	Nº	(%)
Boa expressão <sup>33</sup>	7	(24,1)	7	(24,1)
Linguagem	1	(3,4)	0	(0)
Norma padrão	6	(20,7)	3	(10,3)
Estrutura textual	1	(3,4)	0	(0)
Leitor	3	(10,3)	1	(3,4)
Vocabulário	2	(6,9)	1	(3,4)
Conhecimento sobre o assunto	2	(6,9)	0	(0)
Prática de escrita	1	(3,4)	4	(13,8)
Hábito de leitura	1	(3,4)	2	(6,9)
Criatividade	1	(3,4)	1	(3,4)
Resultado na escola	3	(10,3)	0	(0)
Desenvolvimento das ideias	2	(6,9)	3	(10,3)
Não explica/ Não sabe	6	(20,7)	3	(10,3)
Outros	3	(10,3)	6	(20,7)

A partir dela, é possível observar que menos da metade dos participantes que mencionaram que escrever bem significa expressar-se bem utilizou tal argumento para justificar-se como “bom escritor” ou não. Nota-se também que a norma padrão, que era mencionada anteriormente por 19 estudantes, nesse momento passa a ser utilizada nas justificativas por apenas 9 pessoas. Na justificativa para a resposta “sim”, destaca-se que 6 participantes não explicaram ou não souberam como explicar porque consideravam que escreviam bem, enquanto para a resposta “não” foram 3. Além disso, 3 explicaram que, por tirarem notas boas nas redações que apresentavam aos professores, acreditavam escrever bem; e 3 mencionaram o leitor, no sentido de que o levam em consideração em seu processo de escrita. Quanto às respostas negativas, 4 estudantes a justificaram pelo motivo de não terem o hábito de escrever; 3, por não conseguirem desenvolver suas ideias; e 2 pela falta de hábito de leitura. Os demais aspectos foram referidos, no máximo, por um participante.

Quando relacionadas as respostas “sim” e “não” aos escores obtidos em V1, V2 e V3, obtiveram-se os seguintes resultados:

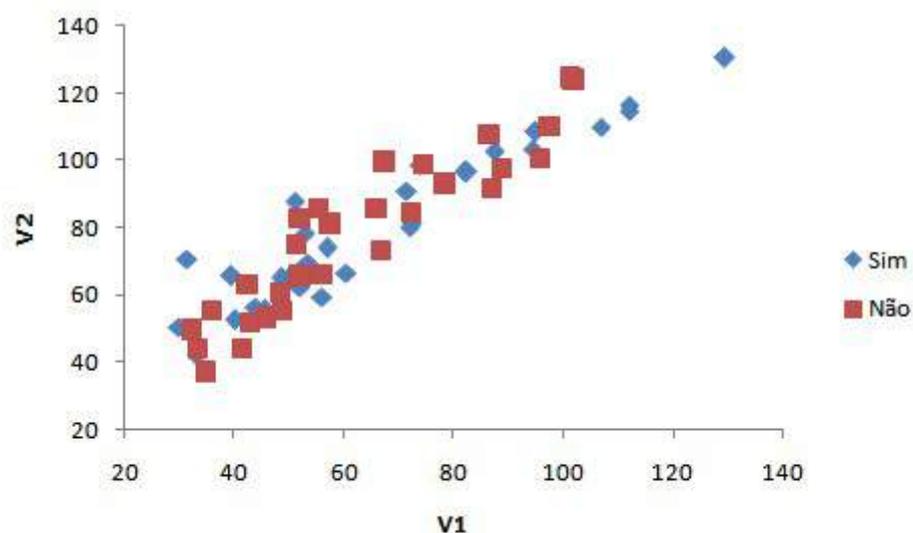
<sup>33</sup> Os participantes que apresentaram essa justificativa disseram que conseguem ou não se expressar bem quando escrevem.

Tabela 27 – Resumo descritivo dos escores de V1, V2 e V3 em relação à percepção do estudante como escritor

	<b>Considera-se um bom escritor?</b>					
	<b>Sim</b>			<b>Não</b>		
	<b>V1</b>	<b>V2</b>	<b>V3</b>	<b>V1</b>	<b>V2</b>	<b>V3</b>
Média	66,8	81,1	92,3	62,7	77,8	86,9
Mediana	57	78,5	88,5	56	81	94,5
Desvio	26,8	23,1	25,0	21,9	24,3	27,7
Mínimo	30	42	42,5	32,5	37	33,5
Máximo	129,5	130,5	137,5	101,5	124,5	128,5
Intervalo	99,5	88,5	95	69	87,5	95

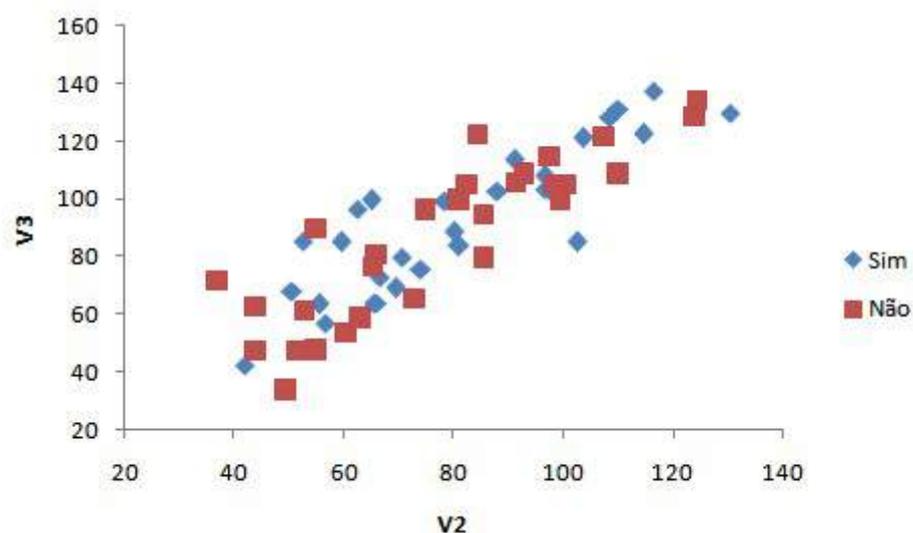
Observa-se, a partir dessa tabela, que os estudantes que se consideravam bons escritores foram os que tiveram médias mais altas, apresentando em relação ao outro grupo, a diferença de 4,1 para V1, 3,3 para V2 e 5,4 para V3. A mediana ficou próxima entre os dois grupos; porém foram maiores em V2 e V3 do grupo que não se considerava bom escritor. O intervalo entre as pontuações mínimas e máximas também foram muito próximas nos dois grupo; no entanto, em V1, o primeiro grupo apresentou uma variação maior, chegando a 30,5 a diferença com o segundo. Com a aplicação do teste Wilcoxon, obtiveram-se os seguintes índices: 0,66 para V1, 0,32 para V2 e 0,97 para V3. Isso significa que não houve diferença significativa entre os resultados de cada uma das versões. O teste da mediana também não indicou diferenças significativas dos escores das versões do texto em relação às respostas “sim” e “não” (0,70 para V1, 0,15 para V2 e 0,24 para V3). Sendo assim, os resultados sugerem que não há diferença entre os escores dos estudantes que se consideram ou não bons escritores. A relação entre as versões são verificadas a seguir.

Gráfico 13 – Gráfico de dispersão: relação entre escores de V1 e V2 em relação à percepção do estudante como escritor



O gráfico 13 mostra que a relação entre as versões 1 e 2 foi proporcional para os dois grupos. Utilizando o teste de correlação de Kendall, verificou-se que houve correlação significativa entre os escores de V1 e V2 para o grupo de participante que não se considerava bom escritor (coeficiente Tau-b = 0,87 e valor-p = 0,006). Já para o grupo dos que se consideravam que escreviam bem, houve um resultado muito próximo de ser significativo; o coeficiente Tau-b foi de 0,87 e o valor-p foi 0,051.

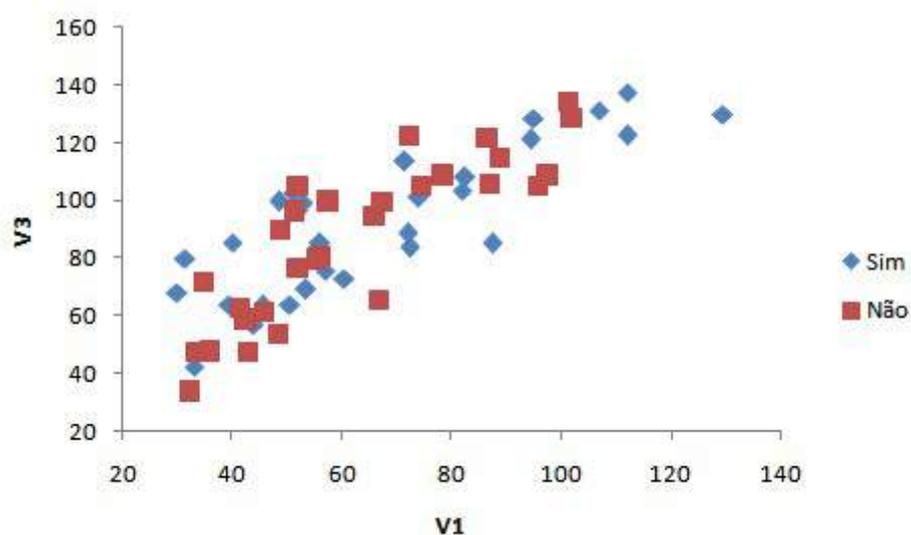
Gráfico 14 – Gráfico de dispersão: relação entre escores de V2 e V3 em relação à percepção do estudante como escritor



O gráfico 14 apresenta a relação entre os escores de V2 e V3 no que se refere à

percepção do participante como bom escritor ou não. Nele, é possível observar que há uma dispersão maior dos pontos em comparação ao gráfico 13, e os pontos vermelhos, referentes aos participantes que não consideram que escrevem bem, encontram-se mais distantes uns dos outros e próximos ao encontro dos eixos: alguns mostram que houve um aumento expressivo da pontuação do texto; outros indicam que não houve praticamente alteração do escore; e alguns revelam um redução. Com a aplicação do teste de correlação de Kendall, verificou-se que apenas os estudantes que não se consideraram bons escritores apresentaram uma correlação significativa entre os escores de V1 e V2 (coeficiente Tau-b = 1 e valor-p = 0,04).

Gráfico 15 – Gráfico de dispersão: relação entre escores de V1 e V3 em relação à percepção do estudante como escritor



O gráfico 15 apresenta uma dispersão ainda maior dos pontos, quando em comparação aos gráficos 13 e 14, o que mostra que houve uma variabilidade maior no desempenho dos participantes quando relacionadas a primeira e a última versão do texto. O teste de correlação de Kendall indicou uma correlação significativa entre essas variáveis no grupo dos estudantes que se consideram bons escritores (coeficiente Tau-b = 0,73 e valor-p = 0,03). Para o outro grupo, não foi possível estabelecer uma correlação significativa, porém o valor-p (0,07) não ficou muito distante dos 5% de significância. Sendo assim, com relação às variáveis V1, V2 e V3, os resultados mostraram que, apesar de o grupo que não se considera bom escritor obter correlações significativas entre os escores de V1 e V2, assim como de V2 e V3, não houve correlação significativa entre a primeira e a última versão. Já no grupo dos que se consideram bons escritores, os resultados foram o inverso.

Para tentar compreender melhor os resultados encontrados em relação aos textos em suas diferentes versões, foi analisado o processo de escrita e de revisão desses textos, o qual foi possibilitado a partir dos protocolos verbais *online* e *offline* obtidos durante as etapas de produção e de revisão. Com esses dados, foi possível verificar os conhecimentos, classificados por Salvador Mata (2003) como de processo, de estrutura textual e de capacidade e auto-regulação utilizados pelos estudantes durante os processos; assim como os processos que Giasson (2000) aponta para a leitura. No entanto, quantitativamente, avaliaram-se apenas os dados referentes à consciência textual, ou seja, às informações centradas no monitoramento e na atenção ao texto, mas que estão direcionadas à coesão, à coerência e à superestrutura (GOMBERT, 1992). Os resultados referentes a esses escores são apresentados na tabela 28.

Tabela 28 – Resumo descritivo da pontuação da consciência textual (CTE) nas etapas 3 e 4

	<b>CTE1</b>	<b>CTE2</b>	<b>CTE3</b>
Média	32,2	25,3	21,6
Mediana	31	24	19,5
Desvio	15,5	13,7	10,2
Mínimo	6	3	5
Máximo	70	65	53
Intervalo	64	62	48

Como pode ser observado, os resultados referentes à consciência textual ao longo do processo envolvendo as três versões do texto mostram que houve declínio na média da pontuação de CTE1 a CTE3, em que a diferença entre CTE1 e CTE2 foi a diminuição de 6,9 pontos; entre CTE2 e CTE3, 3,7; e, no total (entre CTE1 e CTE3), 10,6 pontos. Proporcional a esse declínio, houve, no total, a redução de 11,5 na mediana e os dados revelam acentuada diferença entre a pontuação mínima e a máxima em cada um dos momentos da avaliação. Essas relações podem ser observadas nos gráficos 16, 17 e 18.

Gráfico 16 – Gráfico de dispersão: CTE1 e CTE2

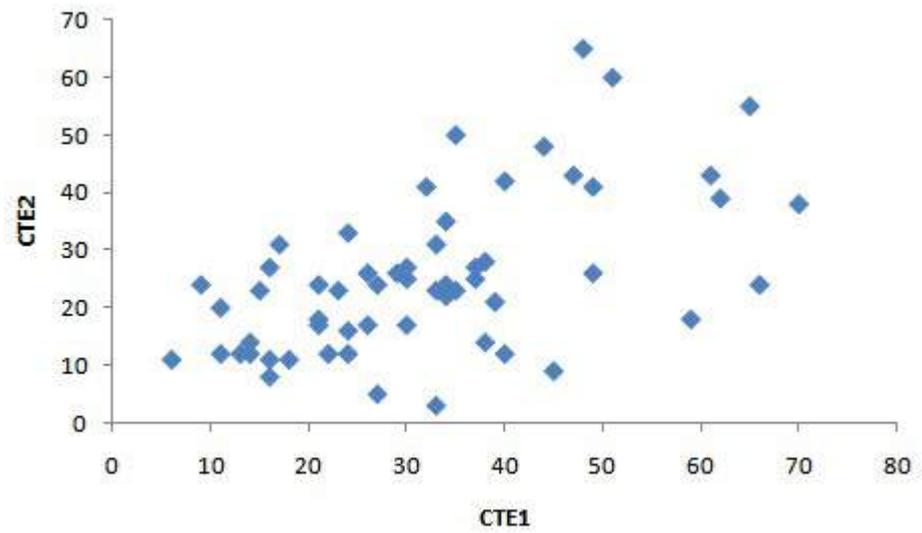


Gráfico 17 – Gráfico de dispersão: CTE2 e CTE3

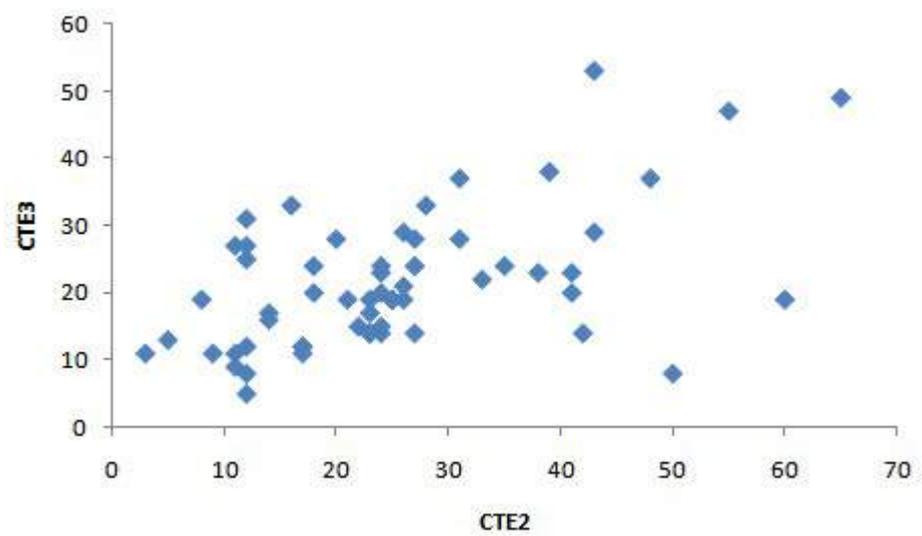
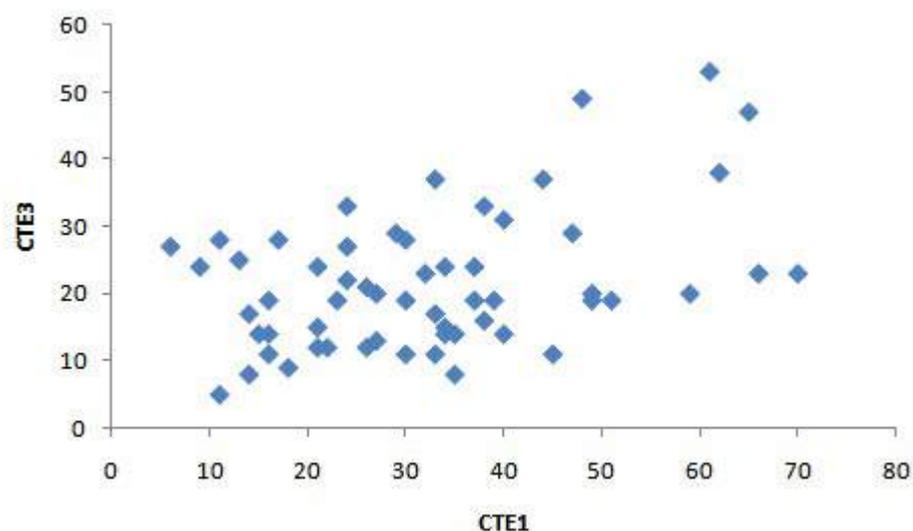


Gráfico 18 – Gráfico de dispersão: CTE1 e CTE3



Os gráficos 16 e 17 mostram uma variação entre os resultados dos participantes; no entanto, em comparação ao gráfico 18, os pontos aproximam-se mais da reta ascendente imaginária, indicando que, quanto maior a pontuação em uma das etapas, maior a pontuação na seguinte. A grande variabilidade na disposição dos pontos, nos três gráficos, assinala um comportamento heterogêneo dos participantes. Esses escores referentes à consciência textual na escrita (CTE1, CTE2 e CTE3) foram analisados quanto à série escolar e à idade dos participantes. Os resultados, a partir do teste de Kruskal-Wallis e da mediana, estão resumidos na tabela a seguir.

Tabela 29 – Resultado dos testes estatísticos para CTE1, CTE2 e CTE3 com relação à série escolar e à idade.

		CTE1	CTE2	CTE3
<b>Série</b>	Kruskal-Wallis	0,70	0,25	0,038
	Teste mediana	0,98	0,28	0,018
<b>Idade</b>	Kruskal-Wallis	0,60	0,76	0,70
	Teste mediana	0,44	0,61	0,61

Observa-se que, com relação à idade, os resultados dos testes estatísticos não apontaram para diferenças significativas entre as médias dos escores e entre os escores referentes às idades dos estudantes. Quanto à série escolar, apenas CTE3 apresenta diferença significativa entre as médias dos escores e entre os escores referentes às quatro séries escolares. Buscando verificar a correlação entre esses dados, aplicou-se o teste de Kendall e verificou-se que CTE3 estabelece uma correlação significativa com a série escolar

(coeficiente Tau-b = 0,20 e valor-p = 0,04). CTE3 está associada ao segundo momento da etapa 4 da coleta dos dados, em que o estudante era solicitado a ler/ reler a tarefa de produção textual e a responder a algumas perguntas da pesquisadora, a fim de verificar a compreensão do estudante sobre o que estava sendo proposto. Chaves (2011), em seu estudo, observou que houve um avanço em relação à consciência textual (texto argumentativo) do segundo para o terceiro ano do Ensino Médio e que os resultados referentes a esse tipo de consciência estavam correlacionados com a compreensão leitora e a produção textual. Desse modo, esse resultado poderia estar relacionado com o “nível” de compreensão leitora do estudante.

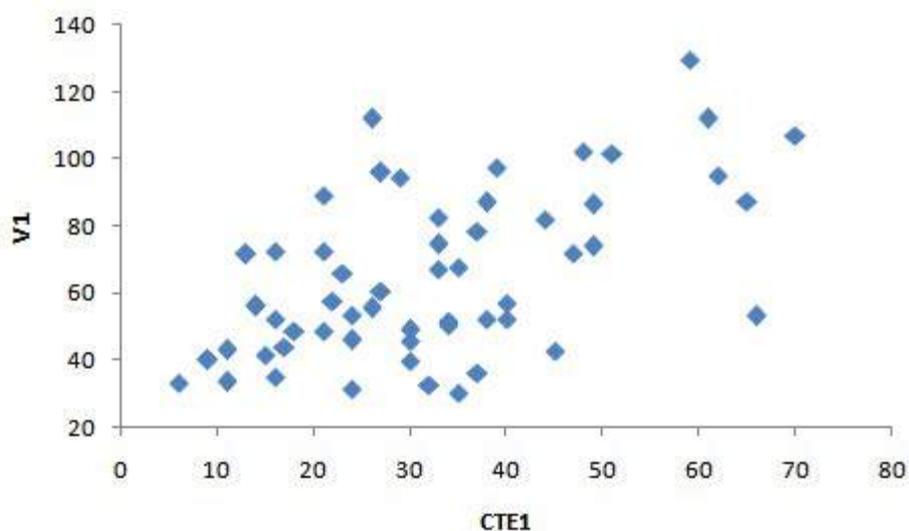
Tabela 30 – Correlações entre Compreensão Leitora (CL), Consciência Textual na Leitura (CTL) e Consciência Textual na escrita (CTE1, CTE2 e CTE3)

		CTE1	CTE2	CTE3
<b>CL</b>	Coeficiente Tau-b	0,21	0,21	0,29
	Valor-p	0,02	0,02	0,0019
<b>CTL</b>	Coeficiente Tau-b	0,18	0,20	0,28
	Valor-p	0,03	0,02	0,002

Os resultados do teste de Kendall, para verificar a correlação entre as variáveis consciência textual na escrita, na leitura e a compreensão leitora, mostraram que houve correlação significativa entre todos eles. Nota-se que o valor de p de CTE3 em relação a CL e a CTL foram os mais próximos de 0,001, o que indica que são as correlações, dentre as apresentadas na tabela 30, com menor chance de terem ocorrido ao acaso. Sendo assim, esses resultados, somados aos referentes à correlação entre CL e série escolar, já apresentados nesta seção, sugerem que a correlação entre CTE3 e série tenha ocorrido devido à estrutura da tarefa, a qual envolvia a compreensão leitora do participantes para a revisão do texto por eles escrito.

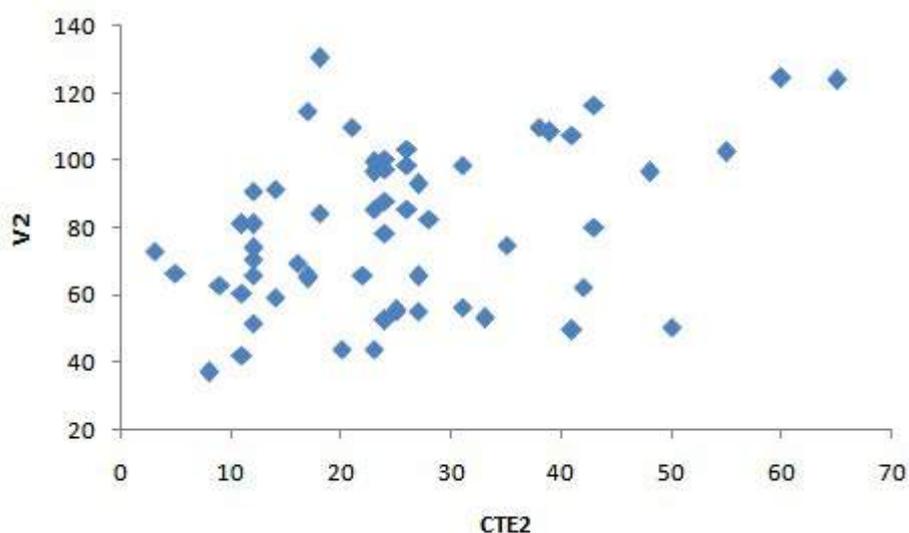
A fim de verificar a relação entre produção e consciência textual, foi analisada estatisticamente a relação entre os escores de V1, V2 e V3 e a pontuação obtida na consciência textual em cada uma das etapas (CTE1, CTE2 e CTE3), a partir do teste Tau de Kendall. Essas relações podem ser observadas nos gráficos 19, 20 e 21

Gráfico 19 – Gráfico de dispersão: CTE1 e V1



O gráfico 19 ilustra o desempenho dos participantes no que se refere a CTE1 e V1. Nota-se que há uma grande dispersão dos pontos no gráfico, o que indica heterogeneidade no desempenho dos estudantes. O teste de Kendall indicou uma correlação significativa entre essas variáveis (o coeficiente Tau-b foi de 0,41 e o valor-p de 0,0016), ou seja, um aumento proporcional entre CTE1 e V1; quando uma aumenta, a outra acompanha esse crescimento. Isso sugere que, no processo de escritura, haja uma maior relação entre os níveis de consciência textual e a qualidade do texto (representada pelos escores).

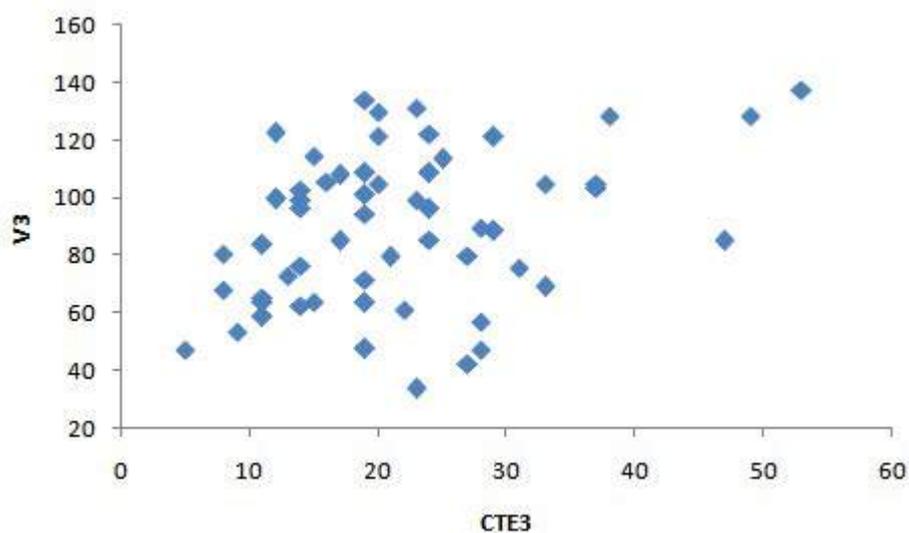
Gráfico 20 – Gráfico de dispersão: CTE2 e V2



No gráfico 20, observa-se mais variabilidade na disposição dos pontos em comparação ao gráfico anterior, representando, conseqüentemente, resultados ainda mais heterogêneos

nessa amostra. O teste estatístico mostrou que as variáveis CTE2 e V2 não apresentaram uma correlação significativa, uma vez que obtiveram coeficiente Tau-b de 0,25 e valor-p de 0,09. Essa correlação poderia ser considerada moderada, pois aproxima-se do valor-p  $<0,05$ , o que sugere que a consciência textual presente no processo de revisão tenha relação com a qualidade do texto.

Gráfico 21 – Gráfico de dispersão: CTE3 e V3



O gráfico 21, por sua vez, apresenta uma dispersão ainda maior dos pontos (em comparação aos gráficos 19 e 20), ilustrando que CTE3 e V3 não possuem uma relação de “dependência” forte; quem obteve um escore mais elevado na avaliação do texto não necessariamente teve uma pontuação alta na consciência textual referente a mesma etapa. O teste de Kendall indicou que não há uma correlação significativa entre essas variáveis, visto que o coeficiente Tau-b foi de 0,15 e o valor-p foi de 0,26. Esse resultado sugere que os níveis de consciência textual presentes no segundo momento da etapa de revisão não tiveram muita relação com o resultado obtido no texto.

Com a constatação da existência de relação entre consciência textual e produção, mesmo com índices diferentes para cada etapa, os dados foram analisados, de forma qualitativa e quantitativa, em relação aos grupos de componentes textuais que foram base das avaliações dos textos e da consciência textual. Foram eles: adequação à tarefa (AT), superestrutura (S), coesão (CS), coerência (CR) e convenções da escrita (CE). As tabelas a seguir apresentam um resumo descritivo dos resultados (os escores referentes a cada item encontram-se no Apêndice 7).

Tabela 31 – Resumo descritivo da pontuação dos componentes textuais em V1, V2 e V3

	V1					V2					V3				
	AT1	S1	CS1	CR1	CE1	AT2	S2	CS2	CR2	CE2	AT3	S3	CS3	CR3	CE3
Média	11,1	18,9	10,2	20,9	3,7	13,7	22,5	12,9	26	4,4	16,7	24,2	16,1	27,9	4,8
Mediana	9,5	17,5	9	20	3,3	12,5	22	12	25,8	4,5	17,5	23,5	15,5	29,75	5
Desvio	5,2	7,5	5,1	7,7	2,0	5,2	7,8	4,9	7,6	1,6	6,0	7,5	5,9	8,9	1,6
Mínimo	4	6	4	8	1	4	7	5,5	13	1,5	4	11	4	9,5	1
Máximo	24,5	36,5	23,5	38,5	7	25	39	23	38	7	27	40	26	40	7
Intervalo	20,5	30,5	19,5	30,5	6	21	31	17,5	25	5,5	23	29	22	30,5	6

Tabela 32 – Resumo descritivo da pontuação dos componentes textuais em CTE1, CTE2 e CTE3

	CTE1					CTE2					CTE3				
	AT1	S1	CS1	CR1	CE1	AT2	S2	CS2	CR2	CE2	AT3	S3	CS3	CR3	CE3
Média	6,6	11,9	5,3	6,2	2,2	2,5	6,9	6,9	6,5	2,4	9,8	2,3	4,2	4,0	1,2
Mediana	6	11	5	5,5	1	0	6	6	5	1,5	10	0	5	5	0
Desvio	4	7,9	5,3	5,6	2,5	4,4	4,3	6,2	5,9	2,5	5,3	3,4	4,5	5,0	2,1
Mínimo	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Máximo	39	17	17	20	8	19	24	21	26	7	27	12	17	24	6
Intervalo	39	17	17	20	8	19	24	21	26	7	27	12	17	24	6

A partir dos dados da tabela 31, é possível observar que houve uma grande variação entre a pontuação mínima e máxima obtida em cada um dos grupos avaliados. Além disso, percebe-se que as médias aumentaram de uma versão para a outra. Com relação à consciência textual (tabela 32), nota-se que a pontuação mínima de todos os grupos foi zero. Isso significa que em todas elas, houve algum estudante que não se referiu de alguma forma aos elementos textuais (avaliados). As médias, em decorrência principalmente dessa não verbalização, foram baixas e, somente na CTE1, é possível ter um indicativo de qual componente seria mais “ativado” pelo participante durante a tarefa. A partir dos resultados, parece que os conhecimentos sobre superestrutura (por esse grupo apresentar a média mais próxima da pontuação máxima) sejam mais “acessados” pelos estudantes durante a produção escrita.

Na adequação da tarefa (AT), que tinha como foco o tema, o interlocutor e a linguagem, nos escores referentes às versões, houve um aumento de 23,4% na média da primeira (AT1) para a segunda versão (AT2) e de 21,9%, da segunda (AT2) para a terceira (AT3). Observa-se que AT teve, nas três versões, pontuação mínima de 4 pontos e a máxima teve pouca variação de AT1 para AT3 (2,5). Com relação à consciência textual, houve um decréscimo na média da primeira para a segunda versão, que foi de 4,1; da segunda para a terceira, entretanto, houve um aumento de 7,3. Provavelmente, esse aumento na média de CTAT3 ocorreu devido à orientação sobre a proposta de escrita antes da realização da última revisão do texto.

As análises estatísticas, a partir do teste Tau de Kendall, não indicaram uma correlação

significativa entre as variáveis referentes ao componente “adequação à tarefa”. A correlação entre AT1 e CTAT1 pode ser considerada fraca, pois o coeficiente de Tau-b foi 0,12 e o valor-p, 0,39. Embora haja essa correlação fraca entre os escores na etapa de produção textual, nas demais versões, não foram encontradas correlações entre os dados. Esses resultados sugerem que, mesmo havendo mais atenção e reflexão sobre os elementos da proposta (tema, suporte e possível leitor) no segundo momento da etapa 4 (revisão), os níveis de consciência textual não acompanharam a pontuação obtida por eles em sua produção.

Esse momento de reflexão sobre a proposta também revelou que muitos dos participantes não a compreenderam da forma como era esperado. Sobre o tema que estava sendo lançado para a escrita, 31 indicaram, por meio de sua resposta no protocolo verbal *offline*, ter compreendido plenamente o que estava sendo solicitado, mencionando as duas possibilidades que havia. Houve situações em que os estudantes compreenderam a temática, entretanto parece não terem percebido a presença da conjunção “ou”, o que os fizeram escrever sobre as duas opções existentes. Outros que também não estavam atentos à conjunção “ou”, ao tentarem escrever sobre as duas possibilidades, acabaram focando em apenas uma, por não lembrarem algum fato sobre o qual pudessem contar. Houve participantes que demonstraram ter compreendido parcialmente a temática proposta (“Pra falar sobre algum sonho que eu quero realizar ou que já realizei” - P16); aqueles que informaram apenas das opções (“Um sonho ou um desejo que tu tinha ou tenha ainda. Não, que tu tinha e conseguiu realizar, mesmo com dificuldades” – P36; “Falar sobre um sonho” – P38; “Obstáculos enfrentados” – P23), mas, em geral, quando questionados se havia outra possibilidade de tema, as respostas foram positivas e os estudantes indicaram qual ela seria. Os participantes que optaram por falar sobre sonhos que queriam realizar, ou seja, trataram de situações que não haviam ocorrido ainda; acabaram elaborando um texto que não pudesse ser reconhecido como relato pessoal (tendo em vista sua superestrutura).

Ainda na verificação da proposta, perguntou-se qual seria o local de publicação do relato pessoal que escreveu, a partir dela. 34 participantes responderam o esperado, que seria publicado na página da universidade, da Carnegie Mellon. Os demais, no entanto, deram respostas que não tinham relação alguma com o que estava escrito na tarefa, como blogs, em um jornal, um livro ou em uma revista (“Jornal, um livro de auto-ajuda” – P47; “Em alguma seção do livro destinada a sonhos de criança ou de adolescente, como foi o meu caso” – P26; “Acho que seria publicado em uma revista de fofocas” – P55); ou que tinha algum elemento da proposta, mas que não definia o que estava sendo solicitado (“No aniversário de sua última palestra” – P23, P08; “No aniversário do Randy” – P39; “Na palestra” – P10); ou que não

haveria publicação (“Acho que em lugar nenhum, sora!” – P33; “Eu não sei se ele seria publicado em algum lugar, porque eu não levaria pra alguma mídia ou coisa assim. Porque seria mais meu, sabe?” – P57); ou ainda que não sabiam a resposta.

Com o direcionamento sobre qual seria o local de publicação (caso os estudantes não conseguissem chegar à resposta adequada, a pesquisadora os orientaria para que localizassem a informação), perguntou-se qual seria o possível leitor de seu texto. A grande maioria dos participantes deu respostas como “universitários”, “estudantes da universidade, professores”, “além dos universitários e professores, as pessoas em geral”, “os alunos, professores, servidores e a comunidade externa<sup>34</sup>”. Alguns utilizaram sua experiência como estudantes na escola em que estavam para justificar sua resposta, como “Acho que todo mundo que tenha acesso ao site da universidade. Pode ser tanto as pessoas que estudam ou pessoas de fora, porque, por exemplo, aqui o site do IF, a minha mãe pode acessar o site do IF e ela não é aluna. Então, todo mundo que tiver acesso à internet, basicamente” (P01). No entanto, houve casos em que os estudantes apontaram o possível leitor a partir do propósito da leitura, a identificação com a temática do texto (“Alguém que gosta de ler sobre sonhos de outras pessoas. Acho que da minha idade pra cima” - P27; “Alguém que ta precisando de auto-ajuda, de amor próprio” - P22; “Pessoas tímidas e... Sei lá. Pessoas que querem, que gostam, que queriam participar do teatro, porque... Sabe, é uma coisa legal!” - P48; “Acho que as pessoas que gostam de ver como as pessoas, mesmo em uma situação difícil, conseguiram se erguer” – P18). Por fim, alguns que revelaram sua percepção sobre o texto que escreveu (“De verdade, acho que ninguém ia querer ler isso” – P11)

A partir da análise da proposta com os participantes, os dados mostraram que a maioria desses estudantes conseguiu compreender plenamente a temática apresentada e indicaram que houve, em geral, mais dificuldade para a identificação da informação sobre o local de publicação do texto (a ser) produzido e, para prever, a partir desse suporte, quem seria o possível leitor do texto. Esses resultados podem indicar problemas de compreensão leitora; falta de atenção aos elementos da proposta; ou, ainda, que os estudantes concentraram-se apenas no tema proposto, ignorando as demais informações da tarefa. A construção de uma representação inicial da tarefa é fundamental para que o escritor planeje seu texto, construa suas metas e, assim, possa selecionar as estratégias que melhor se adéquem ao processo de escrita. Nesse sentido, as dificuldades apresentadas poderiam ser um dos

---

<sup>34</sup> O termo “servidor” foi empregado por mais de um estudante, e “comunidade externa” apenas por um. Esses termos são utilizados com frequência na instituição em que estudam e, portanto, não foi surpresa suas ocorrências no protocolo verbal.

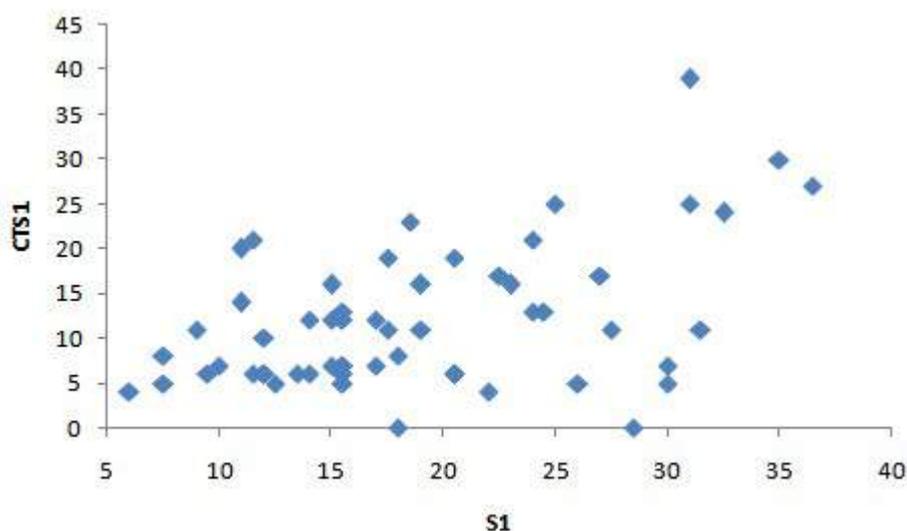
fatores que contribuíram para que a primeira versão do texto de alguns estudantes obtivesse um escore baixo.

A representação da tarefa também é importante para que o escritor consiga revisar seu texto de forma mais efetiva. Na etapa destinada especificamente à revisão, observou-se que 42 dos participantes não leram a proposta (que estava localizada antes do texto do estudante – no mesmo ambiente da tarefa) antes da verificação de seu texto. Havendo, no mínimo, três semanas entre as etapas 3 e 4, a probabilidade de os estudantes não lembrarem do que estava sendo solicitado na proposta era muito alta. E, por esse motivo, não reler a tarefa poderia dificultar o direcionamento do olhar do revisor sobre o texto e, por conseguinte, prejudicar a seleção de estratégias que permitiriam a resolução dos problemas que viesse a encontrar no texto da melhor forma possível. Após realizar a leitura da proposta e conversar com a pesquisadora sobre o tema que estava sendo proposto, um dos participantes, que não havia lido a tarefa antes de realizar a primeira etapa da revisão, se deu conta de que seu texto fugia do assunto previsto (“Nada a ver o que eu to falando! Eu tinha esquecido da proposta” – P22). Ao realizar a última revisão de seu texto, decidiu abandonar o que escreveu e elaborar um novo e texto, levando em consideração as questões abordadas na análise da proposta.

Com relação à superestrutura, que tinha como foco os elementos estruturais do texto narrativo (apresentação, complicação, resolução, avaliação, narrador e tempos verbais), houve, nos escores referentes às versões (tabela 32), aumento nas médias: 19% de S1 para S2 e 7,5% de S2 para S3. O intervalo entre as pontuações mínimas e máximas das versões praticamente não variaram (0,5 a mais de S1 para S2; 2 a menos de S2 para S3). Com relação à consciência textual (tabela 33), houve uma diminuição da média entre as versões: 42% de S1 para S2 e 66,7% de S2 para S3.

A análise estatística desse componente entre a consciência textual e os escores das versões apontou uma correlação significativa (coeficiente Tau-b = 0,28 e valor-p = 0,03) entre S1 e CTS1. Os gráfico a seguir refere-se a esses dados.

Gráfico 22 – Gráfico de dispersão: S1 e CTS1



O gráfico 22 ilustra a correlação existente entre o S1 e CTS1. Sendo a correlação dessas duas variáveis significativa, há um indicativo de que elas aumentaram proporcionalmente. No entanto, nota-se que há dispersão dos pontos, o que mostra uma variabilidade no desempenho dos estudantes. Para exemplificar a consciência textual sobre a superestrutura, foram selecionados algumas falas dos participantes provindas do protocolo verbal *offline* da etapa 3.

P50 – “Primeiro eu expressei o problema, né, que eu tive... [pausa] Tá, primeiro eu vi o problema, que era a dificuldade que eu tinha. Depois, eu disse o que eu ia fazer pra... pra reverter. Também comentei alguma coisa aqui, fiz um comentário no meio, com alguma coisa que eu tenha melhorado. [pausa] E botei uma solução pro problema, como é que solucionou, mesmo eu tendo... eu senti que não tinha... que não era o suficiente. E eu tentei, como o cara falou no texto, procurar uma oportunidade. E eu consegui. Aí aqui no final eu coloquei como eu realizei”.

P51 – “Na verdade eu tentei fazer aquele começo, meio e fim. Que eu tentei começar falando sobre o que que era; daí depois eu falei, tipo, falei no começo, expliquei o que que era, porque que eu fazia isso. Aí, no segundo, eu tentei falar como eu me sentia e tentei aprofundar mais o porquê de que eu fazia aquilo. Aí, embaixo, eu tentei concluir com o que, com as explicações e talvez, talvez, né, eu não sei o que que era. Eu podia ser muito ciumenta. E que eu consegui resolver isso, eu acho”.

P2 – “Sobre a estrutura, eu tentei colocar uma introdução, tipo, falando do problema. Aí, no desenvolvimento, eu coloquei como ele acontecia, como que ele

foi se desenvolvendo ao longo do ano, no caso, o ano passado, né; e meio que, mais ou menos por aqui, né, já mais na metade, como ele acabou, assim, de certa forma. Como ele foi solucionado. E daí eu fiz a conclusão depois dizendo como que tá agora e só”.

A partir desses exemplos, observa-se que os participantes indicaram o percurso que fizeram para chegar ao texto que produziram. P50, por exemplo, indicou, primeiramente, que apresentou o problema, o fato a ser narrado. Após, mencionou a inserção de uma solução para o problema e de comentários no texto. P51 utilizou termos genéricos para indicar a estrutura do texto (“começo, meio e fim”), os quais são amplamente usados nas escolas. Ao explicar sobre como construiu seu texto, o participante indicou o fato e o contextualizou: “expliquei o que que era, porque que eu fazia isso”, “eu tentei falar como eu me sentia e tentei aprofundar mais o porquê de que eu fazia aquilo”. Para finalizar, mencionou a resolução e a conclusão; porém não indicou a existência de um conflito em seu relato. P2, por sua vez, utilizou termos parecidos com os de P51: introdução, desenvolvimento e conclusão. Ao detalhar o processo, mencionou a apresentação de um fato e sua contextualização, a solução e a conclusão, essa última com a indicação da repercussão desse fato em sua vida. Percebe-se, a partir das falas, que esses estudantes tinham consciência da estrutura que constitui um relato pessoal, mesmo não sendo mencionado um de seus componentes, a complicação.

Outro componente textual analisado nesta pesquisa foi a coesão, que compreendia a coesão lexical e a coesão gramatical referencial e não referencial. Com relação aos escores referentes às versões (tabela 31), observou-se que houve um aumento nas médias: 26,5% de CS1 para CS2 e 24,8% de CS2 para CS3. Já a consciência textual (tabela 32), os resultados foram um pouco diferentes: houve um aumento de CTCS1 para CTCS2, que foi de 30,2%, e um decréscimo de CTCS2 para CTCS3, que foi de 39,1%. A partir da análise estatística, os resultados indicaram uma correlação significativa (coeficiente Tau-b = 0,32 e valor-p = 0,014) entre CS1 e CTCS1 e uma correlação fraca (coeficiente Tau-b = 0,18 e valor-p = 0,17) entre CS3 e CTCS3. Os gráficos a seguir ilustram os resultados encontrados.

Gráfico 23 – Gráfico de dispersão: CS1 e CTCS1

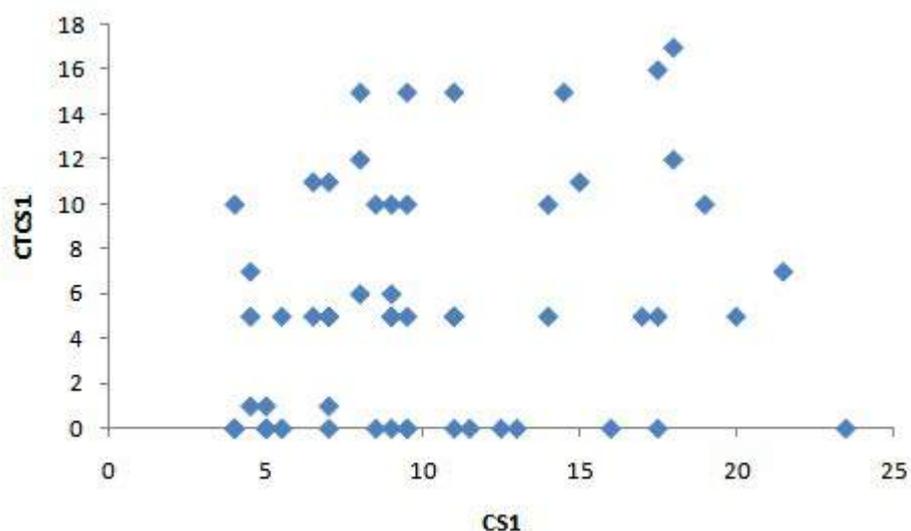
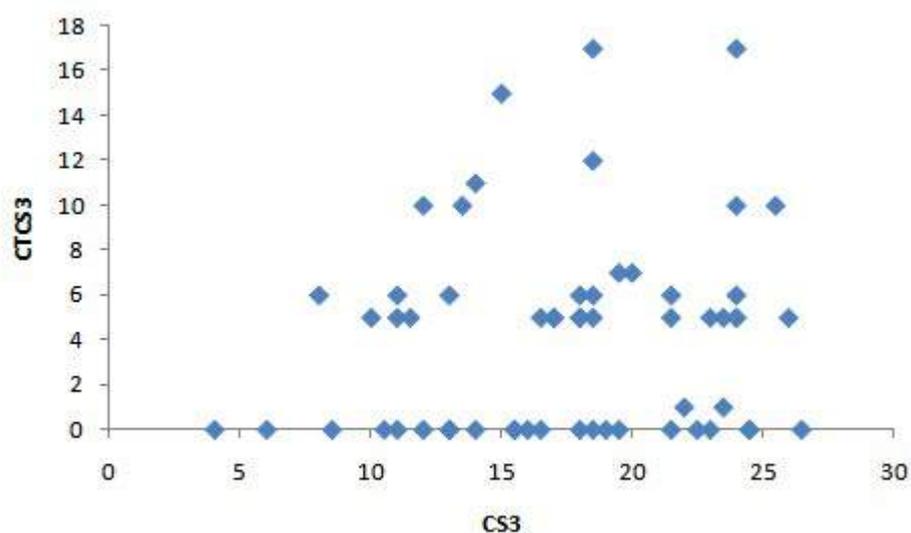


Gráfico 24 – Gráfico de dispersão: CS3 e CSCT3

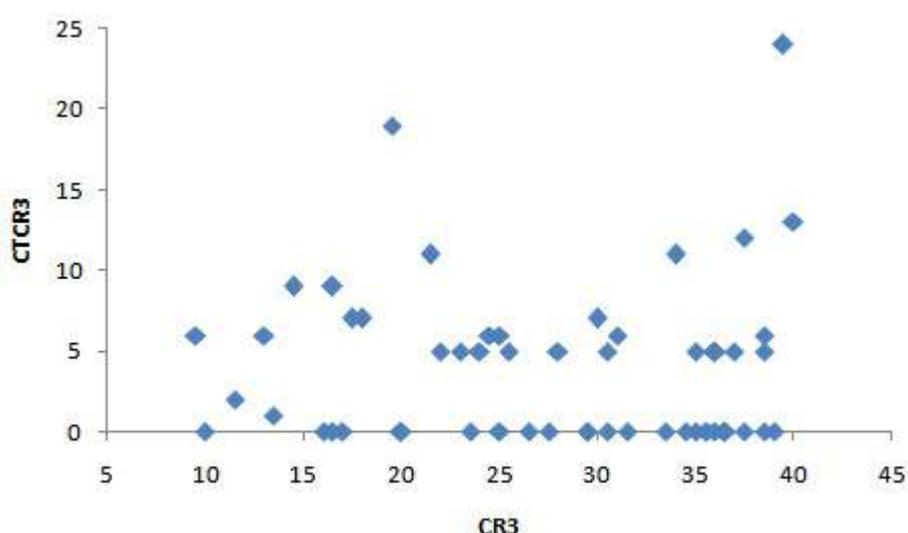


Os gráficos 23 e 24 mostram que os pontos que representam o desempenho dos participantes possuem bastante variação, ou seja, uma amostra bastante heterogênea; muitos deles, principalmente no segundo gráfico, estão sobre o eixo referente à CS3, o que significa que sua pontuação é zero. Além disso, a maioria dos pontos estão distantes da reta inclinada, indicando que não existe uma correlação forte entre os dados.

A coerência, composta pelos itens repetição (manutenção temática), progressão temática, não contradição e relação, apresentou nos escores referentes às versões (tabela 31) um aumento de 24,4% de CR1 para CR2 e de 7,3% de CR2 para CR3. O intervalo entre as notas mínima e máxima foi a mesma em CR1 e CR3; no entanto, em CR2, foi de 25, devido

ao aumento de sua nota mínima, que passou de 8 em CR1 para 13. Na consciência textual (tabela 33), a média de CTCR1 para CTCR2 teve um aumento de 4,8%; já de CTCR2 para CTCR3 houve um decréscimo de 38,5%. Esses dados foram analisados estatisticamente e o teste de Kendall não indicou correlação significativa entre as variáveis. Obtiveram-se os seguintes resultados: (a) para CR1 e CTCR1, um coeficiente Tau-b de 0,04 e valor-p de 0,78; (b) para CR2 e CTCR2, um coeficiente de 0,12 e valor-p de 0,36; e, para CR3 e CTCR3, um coeficiente de 0,15 e valor-p de 0,32. O gráfico abaixo ilustra a última correlação apresentada.

Gráfico 25 – Gráfico de dispersão: CR3 e CTCR3



Como pode ser observado no gráfico 25, há uma grande dispersão dos pontos, o que indica a heterogeneidade dos resultados entre os participantes da amostra. Percebe-se que muitos estudantes obtiveram pontuação semelhante na consciência textual; além disso, houve grande incidência da pontuação zero em CTCR3, devido aos estudantes não terem manifestado reflexão sobre a coerência e a coesão. Isso, no entanto, não significa que eles não possam recorrer à consciência desse componente em outros momentos de escrita ou revisão. Exemplo do pensamento sobre a coerência na segunda etapa de revisão do texto: (P2) “Tipo, eu li de novo, vi ali que não ia se encaixar; eu falei um negócio e meio que tava se contradizendo ele aqui, aí tive que arrumar isso. Aí eu procurei uma brecha aqui para inserir essa informação e deu”. Nota-se que a leitura do todo possibilitou que o participante conseguisse encontrar um problema de contradição em seu texto durante a revisão. O escritor, ao ler, provavelmente, ativou processos próprios do leitor, dentre eles os macroprocessos. P12, ao responder se seu texto estava bem escrito, após a segunda revisão, respondeu: “Primeiro é compreender o que é bem escrito. Bem escrito é compreensível, acho que acentos

e vírgulas nem sejam tão importantes; o importante é compreender o texto”. Sendo assim, para que o escritor consiga julgar seu texto como compreensível ou não, precisa se posicionar como leitor e utilizar os processos que são próprios de quem lê.

O último componente textual avaliado durante o processo foram as convenções da escrita. Na pontuação referente às versões (tabela 31), houve um aumento de 18,9% de CE1 para CE2 e de 9% de CE2 para CE3. A consciência textual (tabela 32) também apresentou uma aumento na média de CE1 para CE2 (9%); porém, houve um decréscimo de 50% na média de CE2 para CE3. Quando analisados estatisticamente, os dados de CE, em todas as versões, não apresentaram correlação.

Sobre o processo de revisão, os participantes responderam, no questionário da primeira etapa, se costumavam revisar seus textos e, se o faziam, quais eram os procedimentos adotados. 37 estudantes responderam positivamente à pergunta, 20 disseram que às vezes realizavam essa tarefa e apenas 1 indicou que não tinha o costume de revisar seu texto. Os procedimentos mencionados foram organizados na tabela a seguir.

Tabela 33 – Procedimentos de revisão – respostas dos participantes

	Nº	(%)
<b>Busca por erros (de):</b>		
Gramaticais/ de português	15	(26)
Acentuação	3	(5,3)
Pontuação	8	(14)
Ortografia	10	(17,5)
Erros (em geral)	4	(7)
<b>Verifica se:</b>		
Há palavras repetidas	1	(1,7)
Faltam informações	1	(1,7)
As ideias estão claras, bem expressas	9	(15,8)
O texto está bem estruturado, com ideias organizadas de forma lógica	11	(19,3)
Há palavras que não estejam adequadas	2	(3,5)
Está do jeito planejado, com o foco original	3	(5,3)
Outros	5	(8,8)
<b>Utiliza estratégias, como:</b>		
Leitura, releitura	40	(70,2)
Substituição de palavras	3	(5,3)
Acréscimo de informação	2	(3,5)
Exclusão de informação	2	(3,5)
Modificação do texto	4	(7)
Leitura de outras pessoas	8	(14)
Verificação de erros	2	(3,5)
Colocar-se no lugar do leitor	3	(5,3)
Reescrita do texto	2	(3,5)
Passar do texto a limpo	2	(3,5)
Outros	4	(7)

A partir das respostas de 57 participantes, as informações nelas contidas foram

agrupadas em três grandes ações: a busca por erros, a verificação de alguma situação e estratégias utilizadas. Na primeira ação, 15 apontaram buscar, na revisão, erros gramaticais (também mencionadas por alguns como erros de português); 3, problemas de acentuação; 8, de pontuação; 10, de ortografia; e 4 mencionaram procurar erros em sua revisão, mas não especificaram quais.

Na segunda, referente à verificação de alguma situação, apenas 1 estudante mencionou averiguar a presença de palavras repetidas, e 1, a falta de alguma informação no texto. 9 disseram que checam para ver se as ideias apresentadas estão claras, bem expressas; 11, se o texto está bem estruturado, com as ideias organizadas de forma lógica; 2, se há palavras inadequadas; 3, se o texto corresponde ao que foi planejado, se mantém o foco original; e 5 mencionaram outros aspectos, alguns deles não muito precisos (como, por exemplo, verificar adequação).

No terceiro grupamento, sobre as estratégias utilizadas, foram reunidas as ações que indicavam estratégias, procedimentos de revisão. A primeira delas, a leitura e/ou releitura, foi a mais mencionada pelos estudantes (40), sendo apresentada por alguns como único procedimento e, por muitos, como ação que leva à seleção de outras estratégias. Com relação às demais, 3 mencionaram a substituição de palavras; 2, o acréscimo de informações; 2, a exclusão de informações no texto; 4, a realização de modificações no texto (em frases, por exemplo); 8, a solicitação para que outras pessoas leiam e deem sua opinião, seja para um familiar, mas principalmente para os professores; 2, verificação de erros; 3, colocar-se no lugar do leitor, para avaliar “se a escrita despertou o sentimento que eu esperava”, “imaginar o que o leitor iria achar”; 2, a reescrita do texto. 2 disseram corrigir o texto e passar a limpo (seja nessa ordem ou simultaneamente); e 4 apontaram outras estratégias. Alguns dos procedimentos de revisão que os alunos mencionaram em suas respostas foram utilizados no processo de revisão dos textos nas etapas 3 e 4, como será apresentado a seguir.

A revisão textual efetuada pelos estudantes foi analisada a partir de um levantamento dos procedimentos adotados durante as tarefas das etapas 3 e 4, os quais foram organizados conforme os componentes textuais avaliados. Na etapa 3, da produção textual, foi considerado revisão os procedimentos que partiram da leitura de trechos do texto ou do texto como um todo, visto que a leitura é considerada o gatilho para a revisão, segundo Hayes et al (1987).

Referente à primeira versão, 31 estudantes não realizaram nenhum procedimento de revisão em seu texto; 9 releeram trechos ou o texto todo, mas não encontraram problemas nem efetuaram alteração. A partir dos dados dos demais participantes (18), organizou-se um quadro com um resumo dos procedimentos adotados por eles durante a revisão.

Quadro 19 – Problemas encontrados e procedimentos de revisão adotados (V1)

Nº de identificação do subcomponente	Problema encontrado	Procedimentos de revisão adotados										
		Não efetua alteração	Adia	Inserir informação	Retira informação	Substitui por outra palavra ou expressão	Substitui por frase ou oração	Reformula frase ou oração	Pontua	Altera pontuação	Altera grafia	Adequa verbo/ locução verbal (tempo/modo e/ou nº/pessoa)
2	Prevê problema de compreensão	1		1								
5	Apenas apresenta solução ou opções			5				4				
	Não consegue definir problema		1									
6	Apenas apresenta solução ou opções			2								
7	Apenas apresenta solução ou opções			1	1							
8	Apenas apresenta solução ou opções			2								
11	Apenas apresenta solução ou opções				1	2						
	Não consegue definir problema	1				1						
	Identifica repetição de informação					2						
12	Apenas apresenta solução ou opções			1	1							
13	Apenas apresenta solução ou opções			2	4	1						
	Identifica repetição de informação	1				1						
14	Apenas apresenta solução ou opções							1	1			
	Não consegue definir problema								1			
16	Apenas apresenta solução ou opções			3			2	1				
	Observa falta de informações			4								
19	Apenas apresenta solução ou opções	1						1				2
21	Apenas apresenta solução ou opções										1	
	Apenas altera o texto										2	
	Não consegue definir problema	1									1	
	Observa problema de grafia										3	

A partir do quadro 19, observa-se que nem todos os componentes dos critérios de avaliação dos textos foram contemplados pelos estudantes durante o processo de revisão (e isso ocorreu nas três versões, como, por exemplo, o item 1, referente ao tema, subcomponente da “adequação à tarefa”). Os números, no quadro, indicam quantos participantes realizaram determinada ação diante de um problema. Com relação à identificação dos problemas no texto, os dados sugerem que esses estudantes perceberam problemas (mesmo que de forma equivocada), e que poucos conseguiram defini-los. Para Hayes et al (1987), diagnosticar falhas no texto não é um passo obrigatório no processo de revisão, mas é uma estratégia poderosa para a resolução de problemas e uma opção útil para escritores experientes. Os autores a definem como uma representação de alta informação e que exige tempo, atenção e conhecimento do revisor.

Na etapa 3, referente à produção textual, foram identificados como problema: a

possibilidade de não compreensão de alguma informação por parte do leitor; a presença de informações repetidas (por exemplo, o uso recorrente de um mesmo item lexical); a falta de informações (sejam elas expressas por meio de uma única palavra ou por uma frase inteira, para que o texto se desenvolva de forma coerente); e erros de grafia (dentre eles, a acentuação, a falta de letra maiúscula em determinados contextos, a troca ou a falta de letras na palavra). No entanto, houve situações em que os participantes perceberam um problema, mas não o identificaram ou não o verbalizaram. Por esse motivo, foram estabelecidas três categorias: a que o estudante não conseguiu definir o problema (disse que não sabia ou utilizava palavras vagas para caracterizá-lo, como “isso tá muito estranho”, “ficou feio”); a que o estudante não definiu o problema (pelo menos não externalizava essa definição), mas apresenta a solução para o mesmo, ou opções para que seja corrigido; e, por fim, a que o participante apenas efetua a alteração no texto, não verbalizando sua percepção ou definição do problema.

A partir disso, surgem os procedimentos de revisão, os quais foram organizados em 11 ações: (1) a não efetuação de alteração no texto; (2) o adiamento de qualquer atitude perante o problema; (3) a inserção de informação (seja uma palavra, expressão, oração ou frase); (4) a retirada de informação do texto (seja uma palavra, expressão, oração ou frase); (5) a substituição por uma palavra ou expressão; (6) a substituição por frase ou oração; (7) a reelaboração de frase ou oração; (8) a pontuação; (9) a alteração da pontuação em determinado trecho do texto (seja sua retirada ou a substituição por outro sinal gráfico); (10) a alteração da grafia (isto é, a correção de problemas ortográficos referentes à acentuação, aos erros de grafia, ao uso de letra maiúscula e minúscula); e (11) a adequação do verbo ou locução verbal (realizada inclusive por meio da alteração do verbo) em relação às informações de tempo e modo e às de número e pessoa. Com relação a esses procedimentos, os dados mostraram que a inserção de informação (ao longo dos parágrafos) foi a ação mais utilizada para resolver problemas de componentes textuais diversos (total 9, sendo 8 de componentes diferentes). Na sequência, observa-se que a não efetuação de alteração foi utilizada em 5 componentes distintos, enquanto a retirada de informação, em 4.

Os problemas encontrados pelos participantes da amostra diferenciaram-se em alguns aspectos em relação aos apresentados por Hayes et al (1987). Observou-se que alguns dos problemas mencionados pelos autores, que estavam presentes tanto na tabela do escritor experiente quanto do inexperiente, foram evidenciados nesta pesquisa. No que se refere aos problemas encontrados por escritor experiente e inexperiente, nesta pesquisa, destacam-se os problemas de grafia, de repetição de informação (a que Hayes et al referem-se como

redundância) e a previsão de problema de compreensão, que poderia ser equivalente ao que os autores denominaram de problema do público-alvo. A falta de informação, mencionada por escritor experiente, segundo Hayes et al, também pode ser encontrada nos dados desta pesquisa.

A partir do total de ocorrências de procedimentos de revisão de cada participante nessa etapa (PR1), mediu-se sua correlação com a pontuação total da consciência textual na escrita (CTE1) e com o escore total da versão (V1). Vale lembrar que nessa etapa, 31 estudantes não revisaram, ou seja, não releram seu texto ao final da escrita nem trechos ao longo do processo, para sua verificação. A partir do teste de Kendall, obteve-se uma correlação significativa entre PR1 e CTE1, em que o coeficiente Tau-b foi de 0,33 e o valor-p foi de 0,001. A correlação entre PR1 e V1 apresentou um Coeficiente Tau-b de 0,17 e um valor-p de 0,23. Os gráficos 26 e 27 ilustram o desempenho dos participantes.

Gráfico 26 – Gráfico de dispersão: PR1 e CTE1

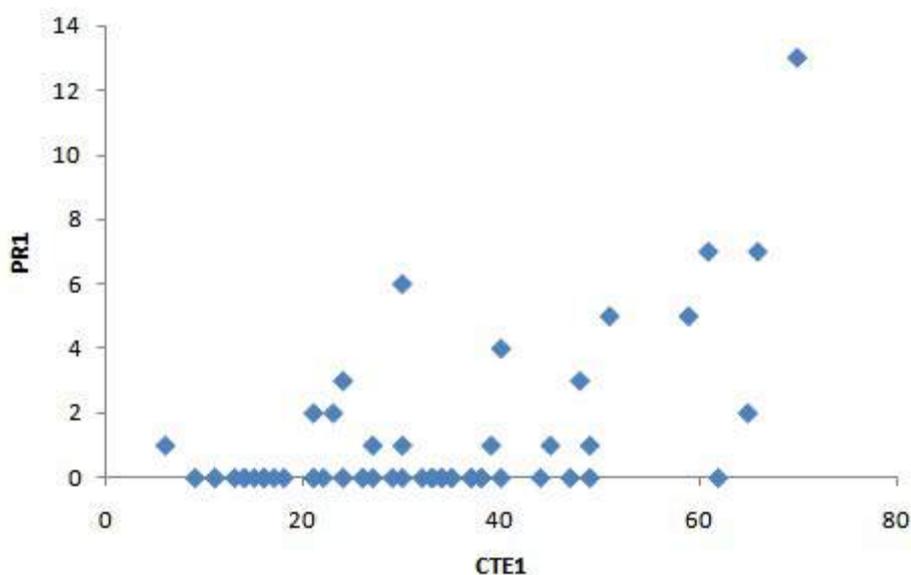
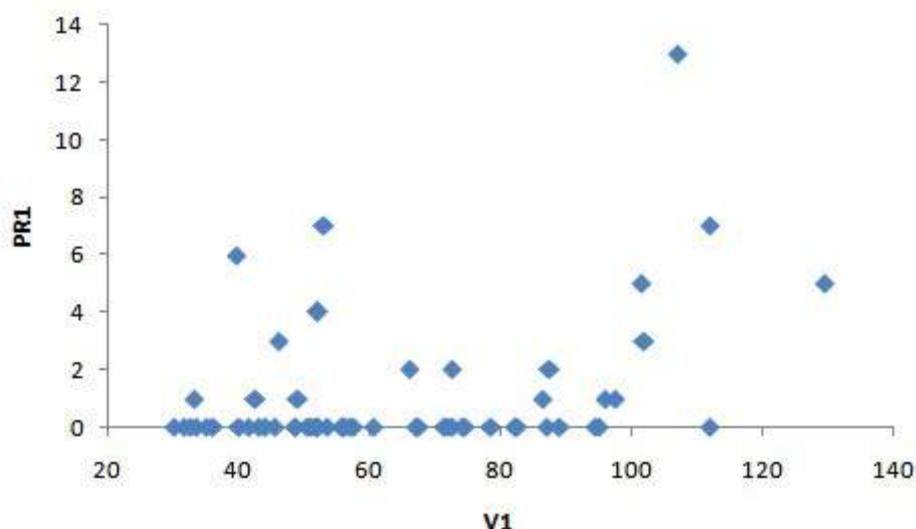


Gráfico 27 – Gráfico de dispersão: PR1 e V1



Nos gráficos 26 e 27, é possível observar que há uma grande concentração de pontos incidindo sobre eixo referente à CTE1 e à V1. Isso se deve ao fato de que 31 participantes não revisaram seus textos e de que 9, que tentaram, não realizaram nenhum procedimento. Os pontos distribuem-se progressivamente nesses eixos, tendo em vista as diferentes pontuações obtidas para essas variáveis. No gráfico 26, a disposição dos pontos que ilustra o desempenho dos estudantes mostra, por exemplo, que aquele que obteve o escore mais alto em CTE1, obteve também o maior número em PR1, e que essa tendência de relação entre os escores dessas variáveis (referentes a um aumento progressivo) ocorre em grande parte dessa amostra. Já o gráfico 27 não indica um aumento progressivo da relação entre as variáveis. Além disso, os pontos encontram-se bastante dispersos e não estão tão próximos da reta quanto no gráfico anterior. Sendo assim, os dados sugerem que o número de procedimentos realizados na revisão durante a escritura não está diretamente relacionado à qualidade do texto. No entanto, esse número está diretamente relacionado aos níveis de consciência textual presentes no processo de escrita.

Tomando por base os resultados de PR1, V1 e CTE1, verificou-se a correlação existente entre eles no que diz respeito a cada um dos componentes textuais avaliados (AT, S, CS, CR e CE). Com relação à AT, obteve uma correlação entre a consciência textual desse elemento (CTAT1) e o número de ocorrências no processo de revisão (PRAT1). O Coeficiente Tau-b foi de 0,18 e o valor de p foi de 0,09. Apenas um participante, P1, realizou procedimento no texto referente à AT, que envolveu o item 2, referente ao interlocutor. P1, ao ler seu texto, previu um possível problema de compreensão por parte do leitor em dois momentos e, com o objetivo de solucioná-lo, realizou os seguintes procedimentos: em uma

das situações, inseriu informação; na outra, acabou não efetuando alteração no texto. Em CTA1, esse participante obteve 14 pontos, sendo que 7 deles concentram-se justamente no item que realizou as ações de revisão. Quanto aos demais estudantes que integram essa amostra, a não realização de procedimentos de revisão poderia indicar que eles ou não encontraram problemas referentes a AT1, ou não direcionaram sua atenção e estratégias adequadas para analisar o texto sob essa perspectiva. A segunda opção parece bastante provável, visto que uma parcela dos participantes demonstrou não ter compreendido a proposta, seja com relação à temática, ao suporte ou ao possível público leitor do texto. Como explicitado anteriormente, é preciso criar uma representação da tarefa para que o escritor consiga estabelecer um plano e metas, bem como selecionar estratégias que sejam apropriadas para a construção do texto e para a sua revisão. Sobre os componentes PR1 e V1, não houve correlação entre eles.

Na superestrutura, também obteve-se uma correlação significativa entre a pontuação do texto (S1) e os procedimentos (PRS1), com o coeficiente Tau-b de 0,29 e valor-r de 0,04. Entre a consciência textual (CTS1) e PRS1, também houve correlação (coeficiente Tau-b = 0,07 e valor-p = 0,47); no entanto, não foi estatisticamente significativa. Analisando os dados por participante, observou-se que o item 5, referente ao subcomponente “apresentação”, indicou 9 ocorrências de procedimentos de revisão, os quais foram realizados por 6 dos participantes. Nenhum deles verbalizou a identificação do problema; porém, todos eles apresentaram a solução ou as opções para sua resolução. As ações envolvidas foram três: inserir informação, reformular frase ou oração e adiar. A pontuação referente aos níveis de consciência textual também variou entre os participantes. Os participantes P17, P22, P23 e P31, para resolver o problema que encontraram no processo de revisão, inseriram informações no texto. Na consciência textual, P17 apresentou pontuação 5 (pois faz referência ou julgamento correto acerca do componente, porém não a justifica), os demais obtiveram a pontuação zero, indicando que não houve menção ao tópico. P2, P22, P31 e P58 procederam com a reformulação de frase ou oração. P2 e P58 obtiveram a pontuação 7 na consciência sobre esse item, o que sugere que esses estudantes realizaram o procedimento de forma consciente, mesmo não tendo verbalizado a definição do problema. P22 e P31, como dito anteriormente, tiveram, na pontuação da consciência sobre esse componente, zero e, portanto, não foi possível verificar o seu conhecimento sobre esse componente. A ação de adiar, por sua vez, foi realizada por P2, que, após revisar outras partes do texto, retornou e tentou corrigi-lo. No item 6, referente ao conflito, houve duas ocorrências, a de P1 e a de P47. Em ambas, os estudantes apresentaram apenas a solução ou as opções para solucioná-lo, realizando a

inserção de informações. De igual forma, P31 procedeu ao encontrar problemas no item 7, referente à resolução. No entanto, a pontuação acerca do nível de consciência desses participantes foi diferente. P1 obteve escore 6 (indicaria um nível pré-consciente), enquanto os dois outros, zero. O último item, da avaliação, obteve quatro ocorrências, divididas igualmente entre dois participantes, P2 e P31. Em todas as situações, houve a mesma descrição apresentada nos itens 5, 6 e 7: não houve verbalização quanto à definição do problema, apenas foram apresentadas as opções para tentar corrigi-lo. Da mesma forma, o procedimento adotado foi a inserção de informações no texto. A pontuação referente à consciência sobre esse componente foi de 7 para P2 (considerado, nesta pesquisa, um nível consciente) e de zero para P31.

A análise referente à coesão indicou uma correlação significativa entre os procedimentos (PRCS1) e a consciência textual (CTCS1), com coeficiente Tau-b de 0,29 e com valor-p de 0,009. Com relação a PRCS1 e CS1, obteve-se uma correlação com coeficiente 0,26 e valor-p 0,06, a qual está muito próxima de uma correlação estatisticamente significativa. Apesar de apenas 27 estudantes (dos 58) terem revisado seu texto (incluindo aqueles que apenas leram, mas não realizaram nenhum procedimento), os resultados mostram que ainda sim há uma correlação positiva entre as variáveis. Serão apresentados neste momento alguns dos dados referentes à correlação obtida entre CTCS1 e PRCS1. Os exemplos são dos itens 11 e 13. Analisando os dados por participante, observou-se que, no item 11, referente à coesão lexical, houve 7 ocorrências de procedimentos de revisão e, dentre eles, o mais recorrente foi a substituição por outra palavra ou expressão (4 casos). No entanto, a forma como os estudantes chegam à escolha dessas ações, foram diferentes, como mostra o quadro abaixo.

Quadro 20 – Problemas encontrados e procedimentos adotados em PRCS1 – item 11

P	Problema	Procedimento adotado	NC
P1	Não consegue definir o problema	Não efetua alteração	5
	Identifica repetição de informação	Retira informação	
P2	Identifica repetição de informação	Substitui por outra palavra ou expressão	7
P40	Apenas apresenta solução ou opções	Substitui por outra palavra ou expressão	5
P51	Não consegue definir	Substitui por outra palavra ou expressão	6
	Apenas apresenta solução ou opções (2x)	Substitui por outra palavra ou expressão	

Nota: P = Participante; NC = Nível de Consciência

Como pode ser observado, apenas um estudante teve pontuação 7 na consciência textual sobre esse item, e isso pode ser um fator que tenha influenciado na forma como ele

chegou à definição do problema que encontrou em seu texto. Além disso, essa relação pode ajudar a direcionar o procedimento mais adequado. A pontuação do nível de consciência (caracterizada, nesta pesquisa, como pré-consciente) de P51 e P40, poderia ser um fator relacionado a como esses participantes identificam o problema encontrado. Para exemplificar, observa-se que, em uma situação, P51 não consegue identificar o problema; no entanto, seleciona uma estratégia de substituição lexical. Essa escolha poderia reforçar a ideia de um estado pré-consciente, visto que “age” adequadamente, mas não consegue justificar de forma consistente essa ação. Por fim, P1, que obteve pontuação 5 no nível de consciência, teve duas situações distintas. Na primeira, não conseguiu definir o problema e, por esse motivo, não efetuou alteração, visto que não tinha certeza de como proceder. Na segunda, o participante consegue identificar repetição de informação; no entanto, não consegue propor uma palavra ou expressão equivalente para realizar a substituição lexical. Sendo assim, decidiu retirar a informação.

O item 13, referente à coesão gramatical por conjunção, apresentou nove ocorrências de procedimentos de revisão, conforme o quadro a seguir.

Quadro21 – Problemas encontrados e procedimentos adotados em PRCS1 – item 13

P	Problema	Procedimento adotado	NC
P1	Identifica repetição de informação	Substitui por outra palavra ou expressão	5
	Apenas apresenta solução ou opções	Substitui por outra palavra ou expressão	
	Apenas apresenta solução ou opções	Retira informação	
P20	Apenas apresenta solução ou opções	Retira informação	6
	Identifica repetição de informação	Não efetua alteração	
P25	Apenas apresenta solução ou opções	Insere informação	0
P40	Apenas apresenta solução ou opções	Retira informação	4
P47	Apenas apresenta solução ou opções	Retira informação	5
P48	Apenas apresenta solução ou opções	Insere informação	0

Nota: P = Participante; NC = Nível de Consciência

O quadro 21 mostra que apenas dois participantes definiram o problema encontrado em seus textos (P1 e P20), que foi a repetição de informação. No entanto, as ações perante esse problema foram diferentes. P1 substituiu o item repetido por uma palavra ou expressão próxima ao seu significado, e P20 acabou não efetuando alteração no texto. O escore de consciência textual desses participantes foi muito próximo, ambos sendo considerados pré-conscientes em relação a esse componente textual. Nas demais situações, houve apenas a apresentação da solução ou opções para que o problema fosse resolvido. Os procedimentos, contudo não foram os mesmos: a inserção de palavra ou de expressão, a inserção e a retirada

de informação. Nota-se que apenas dois participantes obtiveram o escore zero, ou seja, um nível inconsciente. A partir dos dados apresentados para o componente coesão, a correlação obtida entre PRCS1 e CTCS1 indica que, de certa forma, um aumento da consciência sobre a coesão é acompanhado de um aumento do número de procedimentos realizados no processo de revisão. Em proporção muito menor, está essa relação entre PRCS1 e CS1, que não será detalhada.

No coerência, foi possível obter uma correlação significativa entre a consciência sobre esse componente (CTCR1) e a quantidade de procedimentos realizados na revisão (PRCR1). O coeficiente Tau-b dessa correlação foi de 0,23 e o valor-p, de 0,04. Já entre PRCR1 e CR1, a correlação apresentou como coeficiente 0,1 e valor-p 0,56. Com relação a esse tópico, serão apresentados apenas um dos itens avaliados, visto que teve um número maior de ações envolvidas no processo de revisão. Esse item, o subcomponente 16, faz parte da progressão textual e refere-se à informação nova no texto. Foram realizadas, no total, 13 ações de revisão envolvendo esse elemento textual por 9 participantes da amostra. O quadro abaixo mostra um resumo das informações da análise.

Quadro 22 – Problemas encontrados e procedimentos adotados em PRCR1 – item 16

P	Problema	Procedimento adotado	NC
P1	Apenas apresenta solução ou opções (2x)	Substitui por frase ou oração	6
	Observa falta de informações	Insere informação	
P2	Observa falta de informações	Insere informação	0
P5	Observa falta de informações	Insere informação	0
P12	Observa falta de informações	Insere informação	6
P31	Apenas apresenta solução ou opções	Insere informação	6
P40	Apenas apresenta solução ou opções (2x)	Reformula frase ou oração	6
P48	Apenas apresenta solução ou opções	Substitui por frase ou oração	0
P52	Apenas apresenta solução ou opções	Insere informação	0
P58	Apenas apresenta solução ou opções	Insere informação	0

Nota: P = Participante; NC = Nível de Consciência

O quadro 22 mostra que a maioria dos participantes não definiu o problema ou os problemas encontrados no seu texto em relação ao item 16. Isso não quer dizer que eles não saibam do que se trata, visto que apresentam solução ou opções para resolvê-lo. Os procedimentos adotados foram três: a substituição por frase ou oração, a inserção de informação e a reformulação da frase ou da oração. Relacionando essas informações aos escores dos níveis de consciência, observa-se que não é possível encontrar uma aproximação entre os resultados. No entanto, é preciso ter cuidado com a pontuação zero nos níveis de

consciência. Essa pontuação foi atribuída aos casos em que os participantes não fizeram referência ao tópico avaliado; portanto, não quer dizer que os estudantes que obtiveram esse escore não consigam resolver os problemas de seus textos de forma efetiva.

As convenções da escrita (CE1), por fim, apresentaram correlação entre a consciência sobre esse item (CTCE1) e os procedimentos (PRCE1), com coeficiente Tau-b de 0,20 e valor-p de 0,09. Esse resultado indica que essa não é uma correlação estatisticamente significativa; no entanto, poderia ser considerada uma relação moderada, já que está próxima de um valor-p 0,05. Com relação a PRCE1 e CE1, não obteve-se uma correlação significativa; o coeficiente apresentado foi de 0,08 e o valor de p, 0,61.

Na etapa 4, foi realizado o levantamento dos procedimentos referentes ao primeiro e ao segundo momento da revisão, separadamente. No primeiro, 3 participantes apenas leram o texto, não realizando alteração alguma; 3 participantes abandonaram o texto realizado na etapa anterior e decidiram fazer um novo, por diferentes motivos (porque não gostou do texto; porque percebeu que não era exatamente sobre aquilo que gostaria de escrever; porque não havia conseguido pensar em outra situação no momento em que estava escrevendo). Com relação ao último caso, daqueles que decidiram abandonar o texto que haviam escrito, os procedimentos de revisão adotados foram elencados a partir dos critérios estabelecidos para a etapa 3. Sendo assim, verificou-se o processo de revisão de 55 participantes da amostra no primeiro momento da etapa 4. O quadro a seguir resume os resultados encontrados.

Quadro 23 – Problemas encontrados e procedimentos de revisão adotados (V2)

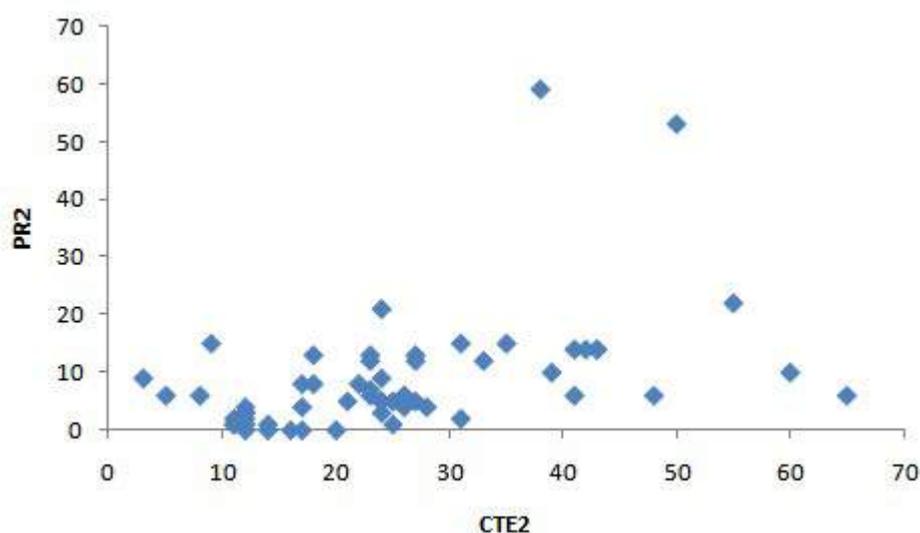
Nº de identificação do subcomponente	Problemas encontrados	Procedimentos de revisão adotados																
		Não efetua alteração	Adia	Inserir informação	Retira informação	Substitui por outra palavra ou expressão	Substitui por frase ou oração	Reformula frase ou oração	Pontua	Altera pontuação	Altera grafia	Escreve por extenso	Adequa verbo/ locução verbal (tempo/mo e/ou nº/pessoa)	Reordena elementos da frase	Cria novo parágrafo	Transfere para outro parágrafo	Retira parágrafo	Reorganiza parágrafos
2	Prevê problema de compreensão			4														
	Apenas apresenta solução ou opções			2														
4	Apenas apresenta solução ou opções										3		1					
	Observa problema de grafia											3						
5	Apenas apresenta solução ou opções			8	3				12									
	Não consegue definir problema								2									
6	Não consegue definir problema																	
	Apenas apresenta solução ou opções				4				2									
7	Apenas apresenta solução ou opções				1			1	5									
8	Apenas apresenta solução ou opções			8	1				8									
11	Apenas apresenta solução ou opções					26		2					1					
	Não consegue definir problema				2	3												
	Identifica repetição de informação	3		1	5	3		2	1									
	Identifica imprecisão vocabular	1						1										
12	Identifica repetição de informação																	
	Apenas apresenta solução ou opções	1		3	5	3												
	Não consegue definir problema				2	1												
13	Apenas apresenta solução ou opções			13	3	12		1										
	Não consegue definir problema	1			1													
	Identifica repetição de informação				2													
14	Apenas altera o texto								8	9								
	Não consegue definir problema																	
	Apenas altera o texto								5	1								
	Identifica problemas de pontuação	1							6	5								
16	Apenas apresenta solução ou opções			18				8	1									
	Não consegue definir problema			2														
	Observa falta de informações			1				1										
17	Identifica informação desnecessária				2													
	Apenas apresenta solução ou opções												1					
	Não consegue definir problema													1			1	
	Observa ideias diferentes em um mesmo parágrafo													1	1	2		
19	Apenas apresenta solução ou opções			2		2						8						
	Não consegue definir problema	1			2													
	Apenas altera o texto											1						
21	Apenas apresenta solução ou opções										1							
	Apenas altera o texto										15							
	Não consegue definir problema	1																
	Observa problema de grafia										21							

Observa-se que, no primeiro momento da etapa de revisão, surgiram dois novos componentes para análise, tanto na adequação à tarefa quanto na coerência, que são a adequação da linguagem ao texto relato pessoal e a sequenciação de informações. Houve também a realização de outros procedimentos (6) além dos já elencados no processo de escrita, como a reordenação de elementos da frase, a criação de um novo parágrafo, a transferência de informação para outro parágrafo, a retirada de um parágrafo, a reorganização de parágrafos e a escrita por extenso. A partir dos dados, o procedimento de retirar informação foi utilizado para tentar dar conta de problemas referentes a 9 componentes textuais distintos (totalizando 13 situações diferentes), seguido da ação de inserir informação, a qual ocorreu em 8 componentes (totalizando 11 situações) e do ato de reelaborar frase ou oração, que foi

adotado para solucionar problemas em 7 componentes diferentes (totalizando 8 situações). No entanto, na relação entre o procedimento e a “descrição” do problema, constata-se que a ação de substituir por outra palavra ou expressão foi a mais adotada pelos participantes (26) em um contexto de relação lexical, especificamente por aqueles que apenas apresentaram a solução ou opções para resolver o problema. Depois desse procedimento, também realizada por estudantes que apenas apresentaram a solução ou opções, encontra-se a inserção de informação, a qual foi utilizada em dois componentes distintos: de informação nova (18) e de conjunção (13).

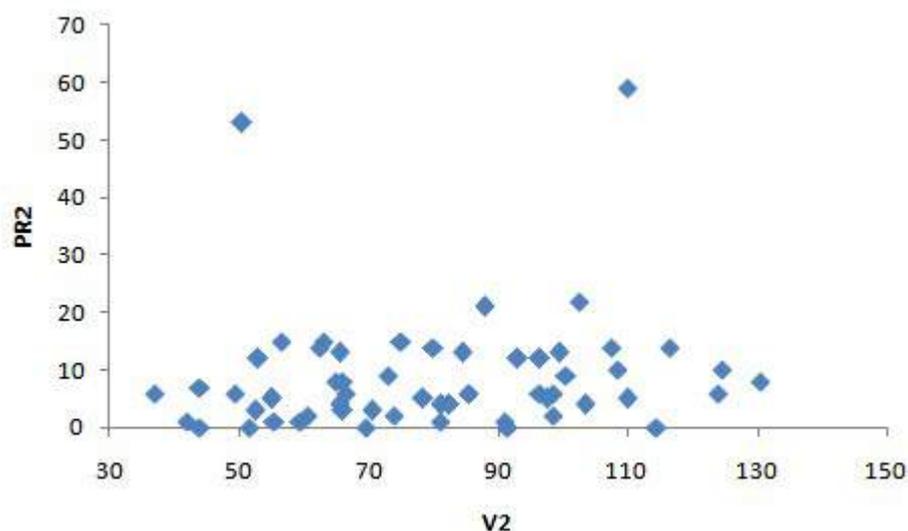
O total de ocorrências dos procedimentos de revisão de cada participante nessa etapa (PR2) foi correlacionado com os escores da consciência textual na escrita (CTE2) e com a pontuação obtida na avaliação do texto (V2). Os resultados indicaram uma correlação significativa entre PR2 e CTE2, em que o coeficiente Tau-b foi de 0,37 e o valor-p <.0001. Já a correlação entre PR2 e V2 apresentou um coeficiente de 0,16 e um valor-p de 0,27, não sendo considerada, portanto, estatisticamente significativa. Os gráficos 28 e 29 ilustram o desempenho dos participantes.

Gráfico 28 – Gráfico de dispersão: PR2 e CTE2



O gráfico 28 mostra uma grande concentração de pontos entre os escores 10 e 30 no eixo da CTE2 e que apenas dois deles ultrapassa o número 20 referente ao eixo de PR2. Observa-se que os participantes que não apresentaram nenhum procedimento de revisão no primeiro momento da etapa 4 tiveram pontuação de CTE2 entre 10 e 20; após, o número de procedimentos mostrou-se mais proporcional ao nível de consciência.

Gráfico 29 – Gráfico de dispersão: PR2 e V2



O gráfico 29, por sua vez, revela grande dispersão entre os pontos, o que indica uma heterogeneidade no desempenho dos participantes dessa pesquisa. Além disso, a disposição desses pontos mostra um aumento na pontuação de V2, mas não na quantidade de procedimentos realizados na revisão.

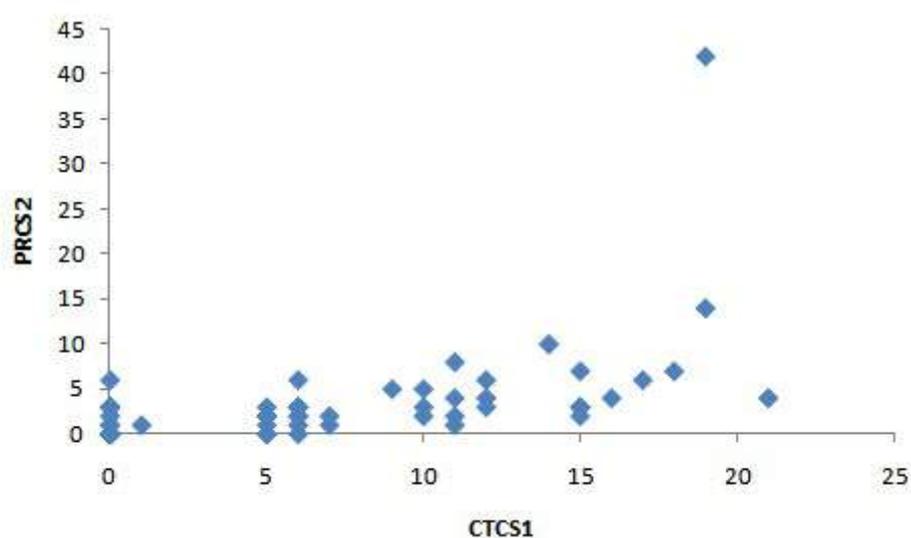
Sobre os componentes textuais avaliados, realizou-se o mesmo procedimento estatístico da etapa 3. Os dados sobre AT foram correlacionados da seguinte forma: (1) o número de procedimentos da revisão (PRAT2) e a consciência textual (CTA2) e (2) PRAT2 e os escores obtidos na avaliação da segunda versão (AT2). Como resultado, obteve-se apenas uma correlação significativa, que foi entre PRAT2 e AT2. O coeficiente Tau-b obtido foi de 0,39 e o valor-p, 0,01. Esse resultado sugere que houve um aumento proporcional entre os escores referentes à adequação da tarefa e o número de procedimentos adotados na revisão. No entanto, diferentemente do que foi observado na etapa 3, referente à produção textual, não foi possível observar um aumento proporcional entre a consciência textual e o número de procedimentos para esse componente de avaliação.

Com relação à superestrutura, não foi possível encontrar uma correlação significativa entre as variáveis S2 e PRS2 e entre CTS2 e PRS2. O coeficiente Tau-b e o valor-p para a primeira correlação foram 0,25 e 0,08, respectivamente; já para a segunda correlação, 0,08 e 0,45. Observa-se que, na correlação entre S2 e PRS2, há um aumento proporcional entre os escores obtidos para esse componente e o número de procedimentos realizados durante a revisão, e que o valor-p mostra uma correlação que está próxima de ser considerada significativa.

Na coesão, realizou-se o teste estatístico entre as variáveis CS2 e PRCS2 e entre

CTCS2 e PRCS2. No primeiro, encontrou-se uma correlação entre CS2 e PRCS2, porém considerada não significativa, cujo coeficiente foi 0,08 e o valor-p, 0,45, o que sugere que não há uma relação de “dependência” entre os escores do texto e o número de procedimentos de revisão efetuados. Já no segundo, obteve-se uma correlação significativa; o coeficiente Tau-b foi de 0,57 e o valor-p foi  $<.0001$ . Isso indica que houve um aumento proporcional entre os níveis de consciência referentes a esse componente textual e o número de procedimentos realizados na revisão; além disso, indica que essa correlação possui menos de 1% de chance de ter ocorrido ao acaso. Esse resultado está representado no gráfico de dispersão a seguir.

Gráfico 30 – Gráfico de dispersão: CTCS2 e PRCS2



O gráfico 30 mostra que os pontos estão distribuídos harmonicamente. Isso sugere que haja uma “dependência” entre essas variáveis, que o número de procedimentos de revisão da coesão está diretamente relacionado ao nível de consciência do estudante sobre esse componente. Os dados referentes ao protocolo verbal mostraram que os estudantes encontraram muitos problemas de coesão lexical em sua revisão e que o procedimento mais adotado foi a substituição do item por outra palavra ou expressão. Outro problema recorrente foi a conjunção, e os estudantes, para tentar resolvê-lo, utilizaram-se principalmente dos procedimentos de substituição e de inserção de informações.

A coerência, por sua vez, apresentou apenas uma correlação significativa, que foi entre o número de procedimentos (PRCS2) e a consciência sobre esse componente (CTCS2). O coeficiente Tau-b obtido foi de 0,29 e o valor-p, de 0,004. Esse resultado sugere que o número de procedimentos realizados na revisão do texto está diretamente relacionado ao nível de consciência sobre esse componente; quanto maior o nível de consciência, maior o número

desses procedimentos. CR2 e PRCR2 apresentaram uma correlação fraca, cujo coeficiente obtido foi 0,06 e o valor-p, 0,66. Seguindo a lógica, esse resultado indica que o número de procedimentos teve um aumento proporcional em relação à pontuação desse componente no texto; não é possível estabelecer uma relação de “dependência” entre as variáveis.

Já com relação às convenções da escrita, houve uma correlação significativa entre as variáveis CTCE2 e PRCE2, cujo coeficiente Tau-b foi 0,50 e o valor-p, <.0001. Entre CE2 e PRCE2, obteve-se uma correlação com coeficiente 0,02 e valor-p 0,90. Isso significa que o número de procedimentos realizados para resolver problemas de grafia teve uma relação fraca com o escore obtido para esse item; porém, está diretamente relacionado aos níveis de consciência dos estudantes sobre esse componente. A partir da análise dos protocolos verbais, observou-se que, quando questionados sobre a realização da revisão, os participantes, em geral, indicavam que o enfoque do processo eram questões gramaticais e ortográficas.

Quanto ao segundo momento de revisão da etapa 4, verificou-se o processo de 48 participantes da amostra. Isso se deve ao fato de que 2 estudantes não revisaram seu texto, por não ter o que alterar ou não saber como proceder, e de que 8 releeram, mas não realizaram alterações (porque achavam que o texto ficou bom; ou porque se fossem modificar alguma coisa, teriam que escrever um novo texto; ou porque não sabiam o quê ou como fazer para melhorá-lo), o que resultou em nenhum procedimento para análise. Houve também um caso em que um participante abandonou o texto original e elaborou um novo; sendo assim, a análise dos procedimentos de revisão para esse texto foram os mesmos adotados na etapa 3. O quadro 24 resume os resultados encontrados.

Quadro 24 – Problemas encontrados e procedimentos de revisão adotados (V3)

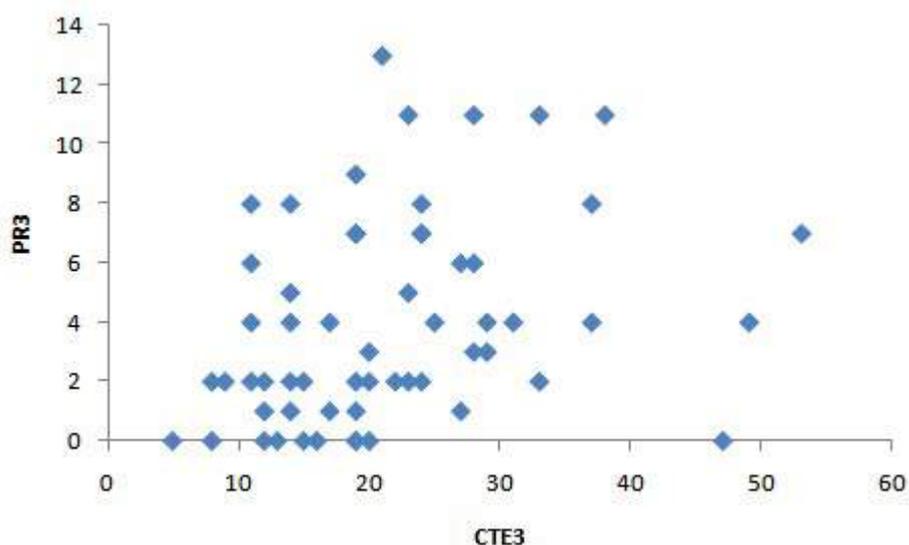
Nº de identificação do subcomponente	Problema encontrado	Procedimentos de revisão adotados																
		Não efetua alteração	Adia	Inserir informação	Retira informação	Substitui por outra palavra ou expressão	Substitui por frase ou oração	Reformula frase ou oração	Pontua	Altera pontuação	Altera grafia	Escreve por extenso	Adequa ou altera verbo/ locução verbal (tempo/modo e/ou nr/pessoa)	Reordena elementos da frase	Cria novo parágrafo	Transfere para outro parágrafo	Retira parágrafo	Reorganiza parágrafos
2	Prevê problema de compreensão			8	3													
	Apenas apresenta solução ou opções			2														
	Observa ausência de identificação do autor			3														
	Identifica informação desnecessária				2													
3	Não consegue definir problema				2													
	Apenas apresenta solução ou opções										2							
	Observa uso de vocabulário informal					3												
4	Apenas apresenta solução ou opções																	
	Observa problema de grafia																	
5	Apenas apresenta solução ou opções			4					3									
	Observa ausência de introdução			3														
	Não consegue definir problema								1									
6	Não consegue definir problema																	
	Apenas apresenta solução ou opções			4	3				3									
7	Apenas apresenta solução ou opções			1														
	Observa falta de informações			2					1									
8	Apenas apresenta solução ou opções			7					9									
	Observa ausência de referência ao leitor			3														
	Observa falta de informações			1														
11	Apenas apresenta solução ou opções	2	1			12	1											
	Não consegue definir problema	1																
	Apenas altera o texto				2													
	Identifica repetição de informação	1				1			1									
	Identifica imprecisão vocabular						1											
12	Identifica repetição de informação					1												
	Apenas apresenta solução ou opções			1	2	3												
	Não consegue definir problema																	
	Identifica informação desnecessária				1													
13	Apenas apresenta solução ou opções			5	3	4												
	Não consegue definir problema					1												
	Identifica repetição de informação																	
14	Apenas apresenta solução ou opções	2							6	2								
	Não consegue definir problema																	
	Apenas altera o texto								3	1								
	Identifica problema de pontuação	1							2	4								
15	Observa fuga ao tema				2													
16	Apenas apresenta solução ou opções			13	1				3									
	Não consegue definir problema																	
	Observa falta de informações																	
17	Identifica informação desnecessária				1													
	Apenas apresenta solução ou opções																	
	Não consegue definir problema																	
	Observa ideias diferentes em um mesmo parágrafo																	
18	Observa contradição			1					1									
19	Apenas apresenta solução ou opções				2								3					
	Não consegue definir problema																	
	Apenas altera o texto										2							
21	Apenas apresenta solução ou opções										2							
	Apenas altera o texto										5							
	Não consegue definir problema	1																
	Observa problema de grafia	1									5							

Nesse momento da revisão, surgiram três novos componentes para análise, referentes a duas categorias diferentes: à adequação à tarefa e à coerência. Na primeira, foi a adequação da linguagem ao possível leitor do texto; na segunda, a repetição (unidade temática) e a ausência de contradição entre informações no texto. No entanto, não houve a realização de procedimentos diferentes dos que já haviam sido apresentados. A partir dos dados, o

procedimento de retirar informação foi utilizado para tentar dar conta de problemas referentes a 10 componentes textuais distintos (totalizando 12 situações diferentes), seguido da ação de inserir informação, a qual ocorreu em 9 componentes (totalizando 15 situações) e do ato de reelaborar frase ou oração, que foi adotado para solucionar problemas em 7 componentes diferentes (totalizando 8 situações).

O total de ocorrências dos procedimentos de revisão de cada participante nessa etapa (PR3) foram correlacionados com os escores da consciência textual na escrita (CTE3) e com a pontuação obtida na avaliação do texto (V3). O teste de Kendall para V3 e PR3 indicou um coeficiente de 0,05 e um valor-p de 0,72, o que poderia ser considerado uma correlação fraca entre as variáveis. Para CTE3 e PR3, o coeficiente foi 0,27 e o valor-p, 0,004, o que aponta para uma correlação significativa. O gráfico 31 representa essa correlação.

Gráfico 31 – Gráfico de dispersão: PR3 e CTE3



O gráfico acima mostra uma grande dispersão dos pontos que representam o desempenho dos participantes que compõem a amostra desta pesquisa. Isso indica que há uma grande variabilidade nos resultados obtidos por eles; no entanto, é possível observar que a sua disposição no gráfico indica um direcionamento ascendente. Sendo assim, há uma tendência de que, quando há o aumento da pontuação referente à variável CTE3, ocorre também um aumento da quantidade de procedimentos envolvidos na revisão.

Os componentes textuais avaliados em PR3, CTE3 e V3 também foram analisados estatisticamente. Com relação ao primeiro elemento, AT, obteve-se correlação positiva apenas entre duas variáveis, o número de procedimentos realizados na revisão (PRAT3) e a consciência (CTAT3), com um coeficiente Tau-b de 0,1 e um valor-p de 0,34. Esse resultado

não é estatisticamente significativo, mas sugere uma tendência de relação entre o número de procedimentos adotados e os níveis de consciência textual direcionados ao tema, ao suporte e ao público leitor.

Na superestrutura, não foi possível estabelecer nenhuma correlação significativa; no entanto, obteve-se uma correlação positiva entre CTS3 e PRS3, cujo coeficiente Tau-b foi 0,16 e valor-p, 0,14. Conforme os resultados do componente superestrutura ao longo das etapas 3 e 4, houve correlações positivas entre consciência textual e procedimentos de revisão; entretanto, apenas na etapa de produção textual esse resultado foi estatisticamente significativo. Além disso, ao analisar o processo de revisão na etapa 4, observou-se que os procedimentos adotados para resolver os problemas encontrados geralmente estão no nível da frase e entre frases.

Na coerência, obteve-se um resultado próximo ao da superestrutura: uma correlação, que pode ser considerada moderada, entre CS3 e PRCS3 (com coeficiente Tau-b = 0,14 e valor-p = 0,29) e uma correlação significativa entre CTCS3 e PRCS3 (coeficiente Tau-b = 0,48; valor-p < 0,0001). Esses resultados sustentam a ideia de que o número de procedimentos de revisão está diretamente ligado à consciência textual, ou seja, sugerem que há uma dependência entre os níveis de consciência e a quantidade de ações para tentar melhorar o texto. No entanto, o número de procedimentos na revisão não necessariamente está relacionado à pontuação do texto, como sugere a correlação entre PRCS3 e CS3.

A coesão textual não apresentou correlações significativas entre CR3 e PRCR3 e entre CTCTCR3 e PRCR3, a partir do teste de Kendall. A primeira correlação teve um coeficiente de 0,09 e um valor-p de 0,57. Já a segunda, obteve um coeficiente de 0,18 e um valor-p de 0,1. Mesmo não sendo um resultado estatisticamente significativo, nota-se que a correlação entre a CTCTCR3 e PRCR3 é mais forte do que a primeira, ou seja, há a sugestão de que essas variáveis estabelecem uma relação de dependência maior do que as outras duas.

Por fim, as convenções da escrita foram analisadas estatisticamente. Os resultados para esse componente textual foram uma correlação fraca entre CE3 e PRCE3, com um coeficiente de 0,92 e um valor-p de 0,56, e uma correlação significativa entre CTCE3 e PRCE3, com coeficiente 0,37 e valor-p 0,002.

### 5.3 VERIFICAÇÃO DAS HIPÓTESES E DOS RESULTADOS

A hipótese principal desta pesquisa era a de que seria possível verificar uma relação entre a consciência textual e o processo de revisão de textos, e essa relação influenciaria na qualidade dos textos de estudantes de Ensino Médio. Os resultados obtidos confirmam essa hipótese, no sentido de que foi possível obter uma correlação positiva entre essas variáveis, mesmo que com índices diferentes.

A primeira hipótese específica era a de que haveria correlação compreensão leitora, consciência textual, hábitos de leitura e escrita e o resultado dos processos de escritura e de revisão, ou seja, os escores das versões do texto. A partir da análise dos dados, observou-se uma correlação significativa entre compreensão leitora (CL) e consciência textual na leitura (CTL); porém, esse resultado pode ter sido influenciado pela dependência que os critérios de avaliação dos dados referentes aos níveis de consciência tiveram em relação ao acerto e ao erro nas questões de compreensão.

Com relação aos hábitos de leitura na infância, não foi possível observar diferenças estatisticamente significativas entre os escores de CL, assim como de CTL, de estudantes que disseram ter alguém que lesse para eles quando criança e daqueles que disseram não ter. Da mesma forma, não foi encontrado resultado significativo (ainda em relação a CL e a CTL) entre participantes que tinham o costume de ler na infância e aqueles que não o tinham. Os hábitos de leitura na adolescência, entretanto, apresentaram correlação significativa entre a frequência de leitura de livros e o desempenho no teste de compreensão leitora e na consciência textual. A auto-imagem que os estudantes têm de si como leitores também indicou diferenças significativas em relação aos escores dessas variáveis (valor-p 0,007 para CL e 0,018 para CTL).

Após, verificaram-se correlações entre a pontuação de cada uma das versões do texto e os escores de CL e CTL. A partir do teste de Kendall, as correlações estabelecidas não obtiveram resultados estatisticamente significativos, ou seja, não foi possível observar uma relação de dependência dessas variáveis.

As versões do texto apresentaram um aumento proporcional dos escores quando analisados de uma em relação a outra (V1 e V2; V2 e V3; V1 e V3). Os hábitos de escrita, segundo Hayes et al (1987), seriam um dos fatores que influenciariam em sua qualidade. Nesta pesquisa, correlacionaram-se as informações acerca dos hábitos dos estudantes, a partir do questionário sobre o perfil do participante, com os escores obtidos nas versões. Os testes

estatísticos indicaram que não há correlação significativa entre esses dados nesta pesquisa. Analisaram-se, portanto, os dados sobre frequência de escrita; porém, também não foi possível obter um resultado significativo.

Um outro fator que poderia influenciar os resultados é a reprovação escolar. Quando aplicados os testes estatísticos, observou-se que não houve diferença significativa entre os resultados daqueles que haviam tido alguma reprovação em sua vida escolar e dos que nunca haviam tido. Entretanto, obteve-se correlação significativa entre os escores de V1 e V2 e entre V2 e V3 no primeiro grupo (com reprovação), e apenas uma, entre V1 e V3, para o segundo grupo.

A auto-imagem do escritor também foi analisada. Verificou-se que não houve diferenças significativas entre os escores das versões dos que se consideravam bons escritores dos daqueles que não se consideravam. Quando aplicados testes de correlação, no primeiro grupo (referente aos que se julgavam “bons escritores”), entre V1 e V2 e entre V2 e V3 foi possível encontrar uma correlação significativa. No segundo grupo, foi possível encontrar apenas uma correlação significativa entre V1 e V3; para essas versões no primeiro grupo, houve uma correlação forte.

Com relação à consciência textual, esta foi avaliada em quatro momentos: no teste de compreensão leitora (CTL), na produção escrita (CTE1) e nas duas etapas de revisão (CTE2 e CTE3). Ao verificar se havia correlação entre essas quatro variáveis, obteve-se um resultado significativo, indicando que havia uma relação de dependência entre elas. Os escores de compreensão leitora (CL) também foram a elas correlacionados. No entanto, quando aplicados testes estatísticos para analisar a correlação entre os escores das versões e a consciência textual em cada momento da coleta dos dados, obtiveram-se resultados diferentes. Entre V1 e CTE1, verificou-se uma correlação significativa (coeficiente Tau-b = 0,41 e valor-p = 0,0016). Entre V2 e CTE2, não houve correlação significativa; porém, seria possível dizer que é uma correlação forte, já que o coeficiente Tau-b foi de 0,25 e o valor-p foi de 0,09. Já entre V3 e CTE3, além de a correlação não ser significativa, foi mais fraca do que os resultados referentes à etapa anterior da coleta, visto que o coeficiente Tau-b foi de 0,15 e o valor-p de 0,26. Sendo assim, os resultados sugerem que os escores dos textos estão relacionados com os níveis de consciência textual. Essa ativação, no primeiro momento (produção escrita), pode estar relacionada à necessidade de construção de um texto, à necessidade de reflexão para a organização das ideias e sua transposição no texto. Nas demais etapas, já havia um texto base para a revisão; talvez esse tenha sido um dos motivos que tenha levado a uma correlação forte, mas não significativa.

Os componentes textuais avaliados também foram testados para correlação. Os resultados, a partir do teste Tau de Kendall, mostraram que apenas dois deles apresentaram correlações, as quais ocorreram na primeira etapa, a de produção. São elas: a correlação entre S1 e CTS1, com coeficiente Tau-b de 0,28 e valor-p de 0,03; e a correlação entre CS1 e CTCS1, com coeficiente Tau-b = 0,32 e valor-p = 0,014. Esses dados referem-se apenas às correlações significativas; no entanto, houve, em cada uma das etapas, correlações mais fracas entre os escores das versões e a consciência textual para cada um dos componentes.

A segunda hipótese era a de que a idade e a série escolar podem ser fatores que influenciam na compreensão leitora, na consciência textual e nos resultados da produção escrita. Com relação à compreensão leitora (CL), observou-se que não houve diferenças estatisticamente significativas entre os escores obtidos e as idades dos participantes. Esse resultado também obtido para os escores de consciência textual nessa etapa (CTL). Já com a variável série, obteve-se um resultado distinto. Verificou-se uma diferença significativa dos escores de CL e de CTL em relação às séries escolares ( $p = 0,035$ , para ambas) e também uma correlação significativa entre essas variáveis (coeficiente Tau-b = 0,28 e valor-p para CL; coeficiente 0,34 e valor-p = 0,0007 para CTL).

A consciência textual nas etapas de produção e revisão (CTE1, CTE2 e CTE3) não obtiveram diferenças significativas em relação à idade e à série escolar. De mesmo modo, não foi possível verificar diferenças significativas entre os escores das versões (V1, V2 e V3) e a idade e série. Sendo assim, nenhuma das variáveis estudadas (CL, CTL, CTE e V) apresentaram uma relação direta com a idade e apenas a compreensão leitora e a consciência textual na leitura apresentaram correlação com a série escolar.

A terceira hipótese referia-se à existência de correlação entre consciência textual e os procedimentos adotados pelos estudantes durante o processo de revisão de texto. Primeiramente, verificou-se o número de procedimentos realizados e sua correlação com os níveis de consciência textual. Os resultados confirmaram a correlação entre essas variáveis – CTE1 e PR1 (coeficiente Tau-b = 0,33 e valor-p = 0,001), CTE2 e PR2 (coeficiente Tau-b = 0,25 e valor-p = 0,08) e CTE3 e PR3 (coeficiente Tau-b = 0,27 e valor-p = 0,004). Além disso, obteve-se também uma correlação significativa entre PR2 e V2 (coeficiente Tau-b = 0,25 e valor-p = 0,08), indicando que o número de procedimentos realizados no processo de revisão possui uma relação direta com os escores obtidos na versão dessa etapa.

Ao averiguar os procedimentos, a consciência textual e os escores obtidos nas versões, a partir dos componentes avaliados (adequação à tarefa, superestrutura, coesão, coerência, convenções da escrita). Na etapa de produção, observaram-se três correlações significativas:

na superestrutura, entre PRS1 e S1 (coeficiente Tau-b = 0,29 e valor-p = 0,04); na coesão, entre PRCS1 e CTCS1 (coeficiente Tau-b = 0,29 e valor-p = 0,009); e, na coerência, entre PRCR1 e CTCR1 (coeficiente Tau-b = 0,23 e valor-p = 0,04).

No primeiro momento da etapa de revisão, foram constadas quatro correlações significativas entre: (a) AT2 e PRAT2 (coeficiente Tau-b = 0,39 e valor-p = 0,01); (b) CTCS2 e PRCS2 (coeficiente Tau-b = 0,57 e valor-p <.0001); CTCR2 e PRCR2 (coeficiente Tau-b = 0,29 e valor-p = 0,004); e CTCE2 e PRCE2 (coeficiente Tau-b = 0,50 e valor-p <.0001). Como pode ser observado, houve uma relação direta entre o número de procedimentos adotados e os níveis de consciência textual dos estudantes em quase todos os componentes avaliados.

No segundo momento da etapa de revisão, por sua vez, destacam-se apenas duas correlações significativas, relativas à coesão e às convenções da escrita, e ambas envolvendo a consciência textual. A correlação obtida entre CTCS3 e PRCS3 teve por coeficiente 0,48 e valor-p <.0001; já entre CTCE3 e PRCE3 obteve coeficiente Tau-b de 0,37 e valor-p = 0,002.

Como pode ser observado, o número de procedimentos realizados no processo de revisão, seja durante a produção textual ou em um momento específico para tal tarefa, está diretamente relacionado com a consciência textual e, para cada etapa, destacaram-se os componentes que os estudantes mais focaram em sua reflexão. A partir de uma análise mais detalhada, também foi possível observar uma relação entre os níveis de consciência textual apresentados pelos estudantes e a identificação dos problemas de seus textos, bem como os procedimentos adotados para solucioná-los.

Sobre a quarta hipótese específica, esperava-se que fossem encontradas diferenças em relação aos procedimentos adotados pelos participantes da pesquisa no processo de revisão e aos apresentados por Hayes et al (1987) em seu modelo. A partir dos resultados, foi possível observar que, na primeira revisão do texto, ocorrida durante o processo de escritura, os participantes depararam-se com problemas em 12 componentes textuais que estavam sendo avaliados e houve apenas 5 identificações de problemas. Embora duas delas sejam idênticas (repetição de informação), elas foram definidas para componentes textuais distintos, nesse caso, a coesão lexical e a conjunção; portanto, foram contabilizadas como duas “identificações” diferentes de problema. Comparando os problemas encontrados pelos participantes da amostra aos descritos por Hayes et al (1987), observa-se que dois deles estavam presentes nos procedimentos tanto dos revisores inexperientes quanto dos experientes, os problemas de grafia e de repetição de informação (a que os autores referem como redundância); a falta de informação, presente nos procedimentos de escritores

experientes; e, encontrado na presente pesquisa, a previsão de problema de compreensão, que poderia corresponder ao que Hayes et al chamam de problema do público-alvo, e que está presente tanto nas informações sobre o processo de revisão de escritores experientes quanto de inexperientes. Nesta pesquisa, houve casos em que os participantes não disseram qual era o problema encontrado, mas agiram de formas diferentes diante dessa situação. Uma delas foi a utilização de palavras vagas, como “está muito estranho isso aqui!” ou “ficou feio”, o qual foi descrita como “não conseguiu definir o problema”. Outra forma foi a apresentação de soluções ou opções de procedimentos para solucionar o problema encontrado. Por fim, houve estudantes que não verbalizaram, apenas fizeram alterações no texto.

No segundo momento de revisão, que foi em uma etapa específica para esse processo, houve uma ampliação no número de componentes em que foram encontrados problemas, passando de 12 a 14. Esses foram: a adequação da linguagem a um relato pessoal (adequação à tarefa) e a sequenciação de ideias (progressão temática). O número de definições também aumentou, passando de 5 para 11 (levando em consideração cada um dos componentes textuais). Além dos já citados, os participantes identificaram imprecisão vocabular, informação desnecessária, observaram ideias diferentes em um mesmo parágrafo e problemas de pontuação. Comparando com a “classificação” de Hayes et al (1987), a imprecisão vocabular seria denominada por eles escolha lexical e estaria presente apenas na “lista” de problemas dos escritores inexperientes. Com relação à informação desnecessária, o correspondente mais próximo encontrado no modelo dos autores foi o uso de muitas palavras para expressar uma ideia (*wordy*); no entanto, não seria o ideal, visto que ter informações desnecessárias não seria apenas a expressão de uma ideia por muitas palavras, poderia ser, por exemplo, uma frase que não contribuísse para a progressão temática do texto, ou informações em excesso que podem causar problemas para a compreensão do leitor. Por esse motivo, contemplar os componentes textuais no levantamento e avaliação dos procedimentos de revisão é importante, pois especifica o contexto desse problema identificado e, posteriormente, possibilita uma compreensão maior das escolhas dos procedimentos adotados.

Dando sequência aos problemas identificados pelos participantes, a observação acerca de ideias diferentes em um mesmo parágrafo foi identificada por 4 estudantes e poderia corresponder ao problema de parágrafo proposto por Hayes et al. Esse tipo de problema foi identificado pelos autores apenas em escritores experientes, visto que tendem a direcionar sua atenção a problemas globais do texto mais do que escritores inexperientes. A pontuação, último problema indicado, não apresenta correspondente no modelo dos autores; no entanto, pensando que a pontuação é definida, neste trabalho, não em termos de regras gramaticais,

mas de elemento que possibilita relações semânticas no texto, poderia estar contemplada também em problemas de parágrafo.

Comparando os dois primeiros processos de revisão, constatou-se que houve diferenças em termos de identificação dos problemas e em relação aos procedimentos envolvidos em sua resolução. Um dos fatores que poderia estar relacionado a essa diferença é que no primeiro momento, o estudante está procedendo a escrita de seu texto e a revisão é um processo que pode ocorrer durante sua realização. Como o foco do escritor está na geração e na organização das ideias, bem como na forma como irá transcrevê-las, é possível que a revisão passe a ser um processo “secundário” na escritura, principalmente no que diz respeito a escritores inexperientes. Isso poderia ser uma explicação para o fato de 31 participantes não realizarem sequer uma leitura de seu texto ou de trechos dele para verificar se corresponde àquilo que gostaria de expressar. Além disso, o distanciamento do escritor de seu texto (de no mínimo três semanas) pode ter os ajudado a perceber melhor os problemas existentes em seus textos, visto que estariam mais próximo da posição de leitor do que de escritor.

No terceiro momento de revisão, que foi logo após a discussão acerca dos elementos da proposta da tarefa de produção textual, houve uma redução dos procedimentos utilizados na revisão. Uma das possíveis razões para isso, provavelmente, foi o fato de os estudantes terem realizado uma revisão pouco tempo antes. Porém, foi importante fazer a discussão da tarefa, pois foi possível observar que muitos estudantes não a compreenderam completamente e que a maioria, quando leu a proposta, focou sua atenção apenas à temática a ser considerada na produção. Isso pode ter acontecido também na etapa 3, o que pode ter sido um dos fatores que contribuíram para a “qualidade” do texto, e para a sua adequação à tarefa.

Com o foco na proposta, o número de “definições” de problemas para o componente adequação à tarefa passou a ser 4, tendo em vista que alguns participantes conseguiram identificar informações desnecessárias e observaram ausência de identificação do autor, o que foi considerado um problema para eles. De modo geral, houve 18 definições para 16 itens. Além das já mencionadas, foram identificados problemas referentes à presença de vocabulário informal no texto, ausência de introdução e fuga ao tema. Comparando às informações do modelo de Hayes et al (1987), o problema de vocabulário poderia corresponder à escolha lexical; a ausência de introdução talvez pudesse ser relacionada à falta de informação, mas não seria muito preciso; e a fuga ao tema, provavelmente, objetivo do texto não encontrado. Com relação aos procedimentos adotados, não houve inserção de nenhum procedimento a mais.

Foi possível, portanto, encontrar diferenças entre os três momentos distintos de

revisão, tanto em termos que identificação de problemas, quanto nos procedimentos adotados para resolvê-los. Ao compará-los com os apresentados por Hayes et al (1987), percebe-se que, em muitas ocasiões, é possível fazer uma correspondência entre as definições dos problemas; no entanto, as propostas pelos autores, em geral, são baseadas em questões gramaticais (paralelismo, concordância). Isso acontece também com relação aos procedimentos adotados (corrigir gramática, usar infinitivos). Nesta pesquisa, as “definições” foram categorizadas em componentes textuais, o que facilitou a contextualização dessas identificações e também dos procedimentos adotados.

## CONCLUSÃO

Esta pesquisa buscou verificar a relação entre consciência textual e o processo de revisão de textos de estudantes de Ensino Médio. Para tanto, realizou-se um estudo interventivo com alunos de Ensino Médio de 1º a 4º ano de uma escola técnica localizada na zona sul de Porto Alegre. Os dados foram analisados de forma qualitativa e quantitativa e a coleta ocorreu em quatro sessões distintas: a primeira, referente à obtenção de informações acerca dos participantes; a segunda, à aplicação de um instrumento sobre compreensão leitora e consciência textual; a terceira, à proposta de produção escrita; e a última, à etapa específica de revisão, com um momento em que o participante revisaria sem intervenção e outro em que haveria uma análise da proposta da tarefa.

Como fundamentação teórica para o processo de revisão, foram utilizados os pressupostos dos modelos cognitivos de escritura, que, em Hayes et al (1987), tiveram sua principal contribuição. Para a consciência textual, recorreu-se a um conjunto de estudos que se complementam e que possibilitam estudá-la, que foram Gombert (1992), com os conceitos sobre a consciência textual; Halliday e Hasan (1976), para tratar da coesão; Charolles (1988), para embasar a coerência textual; Van Dijk (2004), para a definição de superestrutura, e Adam (2008), para realizar a análise dos componentes da estrutura narrativa, uma vez que o texto que serviu de base para todas as tarefas foi um relato pessoal.

Com relação à revisão, Hayes et al (1987) consideram a leitura uma tarefa cognitiva fundamental para esse processo, visto que é a partir dela que ocorre a avaliação e a seleção de uma estratégia para realizar modificações no texto. Para Giasson (2000), a compreensão leitora ocorre por meio da interação de três variáveis: o texto, o leitor e o contexto. A primeira, segundo ela, é composta pela estrutura do texto, pelo conteúdo e pelas intenções do autor, as quais guiam os dois elementos anteriores. Nesse sentido, quando um escritor lê seu texto para revisar, pode confrontar suas intenções com o que de fato está escrito. Já a segunda variável, o leitor, seria composta por estruturas e processos. As estruturas seriam características que o leitor tem e que são independentes de situações de leitura; estariam divididas em cognitivas e afetivas. Nas cognitivas, estariam presentes os conhecimentos sobre a língua e os conhecimentos de mundo. No entanto, pensando em um leitor que, ao mesmo

tempo, é revisor de seu texto, somente esses dois tipos de conhecimento não seriam suficientes para a realização de uma revisão efetiva.

Salvador Mata (2003) sugere três tipos de conhecimentos envolvidos na escrita de textos: o de processo, o da estrutura textual e o de capacidade e auto-regulação. O primeiro deles seria composto pelos conhecimentos declarativo, de procedimento e condicional. O declarativo inclui a informação sobre a estrutura da tarefa e seus objetivos; os elementos e passos que o escritor deve levar em consideração quando escreve. Com relação à definição da tarefa, foi possível observar, a partir da análise da tarefa de produção escrita no segundo momento de revisão, que a maioria desses estudantes conseguiu compreender a temática apresentada; no entanto, houve mais dificuldades quanto à identificação do local de publicação e ao possível leitor do texto. A construção de uma representação inicial da tarefa é primordial, pois é a partir dela que o escritor planeja seu texto, constrói suas metas, seleciona as estratégias mais adequadas para o processo; mas também é importante para que, na revisão, o olhar do revisor esteja atento às informações que fujam aos objetivos do que foi solicitado na tarefa.

Analisou-se, também, a partir de um teste de leitura, a compreensão leitora dos estudantes e os resultados foram correlacionados aos escores dos textos produzidos pelos estudantes. Com a aplicação de testes estatísticos, não foi possível obter uma correlação significativa entre eles. Sendo assim, com base nos dados deste trabalho, não se pode dizer que a compreensão leitora está diretamente relacionada com o desempenho da escrita.

O conhecimento de processo, de acordo com Salvador Mata (2003), também consiste, de forma geral, na informação sobre as ações e estratégias, para que seja selecionado um comportamento adequado à situação, ou seja, o conhecimento de procedimento. O conhecimento condicional, por sua vez, direciona as condições da estratégia durante o processo de escritura. Esses conhecimentos são importantes para o leitor que visa à revisão do texto, pois, a partir deles, pode selecionar estratégias que sejam mais adequadas aos problemas encontrados no texto. Nesse sentido, é importante a consciência do estudante sobre o texto, sobre seus conhecimentos linguísticos, os quais são denominados, pelo autor, de conhecimento da estrutura textual.

Para o autor, esse conhecimento permite ao escritor saber como relacionar melhor as ideias e influir nos processos de planejamento e de revisão. Esse conhecimento poderia corresponder ao conhecimento sobre a língua, proposto por Giasson (2000), embora a autora não contemplasse, originalmente, conhecimentos sobre aspectos do texto. Neste estudo, a análise dos dados se deu a partir dos elementos textuais que compõem um relato pessoal,

dividindo-se nas categorias: adequação à tarefa, superestrutura, coesão, coerência e convenções da escrita. Além de avaliadas no “produto final”, ou seja, no texto pronto, os conhecimentos sobre os componentes textuais foram analisados a partir dos protocolos verbais utilizados no processo de compreensão leitora e no de produção escrita/revisão. Com essa técnica foi possível avaliar os níveis de consciência textual dos estudantes, ou seja, foi possível verificar a atenção e o monitoramento do texto, mais especificamente a componentes textuais como a coesão, a coerência e a superestrutura (GOMBERT, 1992).

No teste de compreensão leitora desta pesquisa, verificou-se também a consciência textual dos participantes (CTL). Esses dados foram correlacionados aos da consciência textual referente aos processos de escrita e de revisão. Observou-se uma correlação significativa entre essas variáveis (CTL, CTE1, CTE2 e CTE3), isto é, houve uma relação proporcional entre os dados. Se um estudante, por exemplo, tem um resultado elevado na consciência textual durante a leitura, há a tendência de os escores de sua consciência textual durante a escritura e a revisão serem elevados. Esse tipo de correlação ocorreu também com a compreensão leitora (CL), o que sugere que essa variável está diretamente ligada à consciência textual.

Ao analisar a correlação entre a consciência textual (CTE1, CTE2 e CTE3) e os escores das versões dos textos para cada uma das etapas (V1, V2 e V3), evidenciou-se uma correlação significativa entre eles, um comprometimento entre essas variáveis. Na etapa 3, a consciência textual (CTE1) estava mais voltada para a criação do texto, a sua escritura; na etapa 4, voltada para a revisão (CTE2 e CTE3), com o foco atencional em possíveis problemas do texto. Embora com objetivos específicos, os níveis de consciência textual dos estudantes tiveram uma relação proporcional à pontuação atribuída aos textos pelos avaliadores. As categorias textuais analisadas (adequação à tarefa, superestrutura, coesão, coerência e convenções da escrita) foram examinadas em relação aos escores das versões e à consciência textual. Os testes estatísticos indicaram que apenas duas delas apresentaram correlações significativas. Essas duas correlações ocorreram na etapa de produção e referiam-se à superestrutura e à coesão, o que sugere que a consciência sobre esses dois componentes influenciam o desempenho dos estudantes na produção escrita.

Observou-se que a compreensão leitora não apresentou uma correlação significativa com os resultados das versões dos textos; no entanto, mostrou-se diretamente ligada à consciência textual. A consciência textual, por sua vez, obteve uma correlação significativa com os escores dos textos. Seria possível dizer, então, que a consciência textual é a “ponte” entre as variáveis; uma atividade metalinguística importante para o processo de escrita e de revisão e que está fortemente relacionada com a compreensão leitora.

Um dos objetivos específicos deste trabalho foi verificar se havia correlação entre as variáveis estudadas (compreensão leitora, consciência textual e escores das versões do texto) e fatores como série escolar, idade, assim como aspectos que poderiam influenciar nesses resultados, como a reprovação escolar, hábitos de leitura e escrita, etc. Com a aplicação de testes estatísticos, foi possível estabelecer apenas as seguintes correlações significativas: entre compreensão leitora (assim como consciência textual na leitura) e série escolar; entre consciência textual (no segundo momento da etapa de revisão) e série escolar. Os resultados sugerem que CL e CTE3 variem conforme a série escolar; a idade não foi correlacionada significativamente com nenhuma das variáveis. Uma das hipóteses para que somente a consciência textual da terceira versão tenha relação com a série escolar é a de que, no segundo momento da etapa 4, o estudante era solicitado a ler ou reler a proposta de produção textual e a responder a algumas perguntas que a pesquisadora fazia, com o intuito de analisar a compreensão do estudante sobre o que estava sendo solicitado na tarefa. Dessa forma, esse resultado poderia estar relacionado com o “nível” de compreensão leitora do estudante, que também possui uma correlação significativa com a variável série escolar.

Com relação ao processo de revisão, verificou-se o número de procedimentos realizados e sua correlação com os níveis de consciência textual. Os resultados confirmaram a correlação entre essas variáveis, tanto na etapa de produção quando na de revisão, especificamente. Além disso, obteve-se também uma correlação significativa entre PR2 e V2 (coeficiente Tau-b = 0,25 e valor-p = 0,08), indicando que o número de procedimentos realizados na revisão possui uma relação direta com os escores obtidos na versão dessa etapa.

Os procedimentos, a consciência textual e os escores obtidos nas versões, a partir dos componentes avaliados (adequação à tarefa, superestrutura, coesão, coerência, convenções da escrita) foram analisados por meio de testes estatísticos e apresentaram as seguintes correlações significativas, na etapa 3: na superestrutura, entre PRS1 e S1; na coesão, entre PRCS1 e CTCS1; e, na coerência, entre PRCR1 e CTCR1. Isso significa que o número de procedimentos envolvidos na criação do texto tem um comprometimento com a pontuação nele obtida.

No primeiro momento da etapa de revisão, contataram-se as correlações significativas entre: (a) AT2 e PRAT2; (b) CTCS2 e PRCS2; CTCR2 e PRCR2; e CTCE2 e PRCE2. Observou-se que houve uma relação direta entre o número de procedimentos adotados e os níveis de consciência textual dos estudantes em quase todos os componentes avaliados. Isso afirma que a consciência textual possui um papel importante na revisão, visto que a quantidade de procedimentos adotados está relacionada ao conhecimento sobre os

componentes textuais e também sobre a atenção a eles. Já no segundo momento, destacam-se apenas duas correlações significativas, relativas à coesão e às convenções da escrita, e ambas envolvem a consciência textual. São elas: entre CTCS3 e PRCS3; e entre CTCE3 e PRCE3. Nesse processo, visto que foi a segunda revisão do texto na mesma sessão, observou-se que foi mais “sucinta”, no sentido de que foram ativados, ao que parece, os elementos textuais mais “superficiais”; não houve muita ênfase aos problemas mais profundos do texto, como a coerência, por exemplo.

Os resultados encontrados neste estudo apresentaram algumas diferenças em comparação aos de Hayes et al (1987), em termos de procedimentos de revisão. Com o foco nos aspectos textuais, possibilitou-se uma compreensão maior das escolhas dos procedimentos adotados, visto que esses dados são contextualizados, e foi possível compreender melhor as dificuldades que os estudantes apresentam ao revisar seus textos. Comparando os processos de revisão da etapa 3 e do primeiro momento da etapa 4, constatou-se que houve diferenças em termos de identificação dos problemas e em relação aos procedimentos envolvidos em sua resolução. Um dos motivos poderia ser que o foco do escritor, durante a produção escrita, está na geração e na organização das ideias, bem como na forma como irá transcrevê-las, e, por essa razão, é possível que a revisão passe a ser um processo “secundário” na escritura, principalmente para escritores considerados inexperientes.

No segundo momento de etapa 4, houve uma redução dos procedimentos utilizados na revisão. Uma das explicações possíveis, é a de que os estudantes realizaram uma revisão pouco tempo antes. No entanto, essa discussão acerca da tarefa foi necessária, pois observou-se que muitos estudantes não a compreenderam completamente e que a maioria, quando leu a proposta, focou sua atenção apenas à temática a ser considerada na produção.

Encontraram-se, entre os três momentos distintos de revisão, diferenças tanto na identificação de problemas, quanto nos procedimentos adotados para resolvê-los. Ao compará-los com os apresentados por Hayes et al (1987), percebeu-se que, em muitas ocasiões, foi possível fazer uma correspondência entre as definições dos problemas; contudo, as propostas pelos autores são baseadas, de modo geral, em questões gramaticais (paralelismo, concordância). Isso acontece também com relação aos procedimentos adotados. Nesta pesquisa, as “definições” dos problemas encontrados foram categorizadas em componentes textuais, o que favoreceu a contextualização dessas identificações e também dos procedimentos adotados.

Os resultados confirmaram, portanto, a hipótese geral deste estudo, de que há relação entre consciência textual e o processo de revisão de textos, seja durante a produção textual ou

em momento específico para tal, e que existe uma correlação significativa entre a consciência textual e os escores dos textos produzidos. Dessa forma, os níveis de consciência textual influenciam na qualidade das revisões e, conseqüentemente, na qualidade dos textos.

Esta pesquisa, no entanto, teve limitações metodológicas. O ideal seria ter feito uma comparação entre grupos de participantes que realizassem uma etapa específica de revisão sem orientação e outra com orientação (equivalentes ao primeiro e ao segundo momento da etapa 4, respectivamente), a fim de que fossem evitadas as reduções de procedimentos de revisão por influência do tempo entre os dois processos. O experimento, desse modo, deveria ser realizado com um grupo controle e um grupo experimental pareados, o que, para este trabalho, foi inviável, devido à grande diferença de número de estudantes por série escolar, de número de estudantes do sexo feminino em relação ao sexo masculino, às diferentes idades em cada série escolar, etc.

Por fim, como sugestão para pesquisas futuras, fica a investigação sobre a influência do trabalho com a consciência textual em sala de aula, principalmente com relação à produção textual. Entende-se que, a partir do ensino explícito, é que os estudantes conseguirão refletir sobre os aspectos textuais e ter autonomia e segurança para decidirem os caminhos que tomarão na escrita de seus textos e, principalmente, na compreensão dos problemas que venham a encontrar e na escolha da melhor estratégia para solucioná-los. Reforça-se também a importância de um estudo em conjunto com os alunos com relação à proposta da tarefa. Observou-se, neste estudo, que a maioria dos estudantes focaram apenas no tema do relato pessoal e, ainda assim, alguns demonstraram que não o compreenderam. Sendo assim, não só a temática é importante, mas também o direcionamento do aluno às questões concernentes ao público leitor, ao suporte, o que é adequado ou não para aquela situação comunicativa.

## REFERÊNCIAS

ABAURRE, Maria L.; ABAURRE, Maria B.; PORTARA, Marcela. *Português: Contexto, Interlocução e Sentido*. São Paulo: Moderna, 2013.

ABREU, Maria Teresa Tedesco Vilardo. O ensino da produção escrita e as práticas de letramento. In: *Linguagens e Letramentos*, V. 1, n. 1, p. 4-22, 2016.

ADAM, Jean-Michel. *A linguistic textual: introdução à análise dos discursos*. São Paulo: Cortez, 2008.

AFFLERBACH, Peter; JOHNSTON, Peter. On the use of verbal reports in reading research. In: *Journal of Reading behavior*. V. 16, n. 4, p. 307-322, 1984.

ANDERSON, Nancy L.; BRIGGS, Connie. Reciprocity between reading and writing: strategic processing as common ground. In: *The reading teachers*. V. 64, n. 7, p. 546-549, 2011.

APEL, Kenn; DIEHM, Emily; APEL, Lynda. Using Multiple Measures of Morphological Awareness to Assess its Relation to Reading. In: *Top Lang Disorders*. V. 33, N. 1, p. 42-56, 2013.

ATHAYDE, Públio. *Revisão de textos: Teoria e Prática*. São Paulo: AG Book, 2012.

BAARS, Bernard J. *A cognitive Theory of Consciousness*. Cambridge: Cambridge, 1995.

BAZERMAN, Charles. *Escrita, gênero e interação social*. São Paulo: Cortez, 2007.

BECKER, A. A Review of Writing Model Research Based on Cognitive Writing. In: BECKER, A.; HORNING, A. (eds.). *Revision: history, theory, and practice*. West Laffayette, Indiana: Parlor Press and The WAC Clearinghouse, 2006.

BEREITER, C.; SCARDAMALIA, M. *The psychology of written composition*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, 1987.

BOWEY, Judith. Syntactic Awareness in relations to reading skill and ongoing reading comprehension monitoring. In: *Journal of experimental child psychology*. 41, p. 282-299, 1986.

BRASIL. *Parâmetros curriculares nacionais: Língua Portuguesa*. Brasília: MEC, 1998.

BRIMO, Danielle; APEL, Kenn; FOUNTAIN, Treeva. Examining the contributions of syntactic awareness and syntactic knowledge to reading comprehension. In: *Journal of research in reading*. V. 00, n. 0, p. 1-18, 2015.

BUBLITZ, Grasiela Kieling. A consciência sintática de crianças que ingressam aos 6 anos no Ensino Fundamental. In: *Letras de Hoje*, Porto Alegre, v. 45, n. 3, p. 92-97, jul./set. 2010.

CARONE, F. *Morfossintaxe*. São Paulo: Atica, 1988.

CHAROLLES, Michel. Introdução aos problemas da coerência dos textos (abordagem teórica e estudo das práticas pedagógicas). In: GALVES, Charlotte; ORLANDI, Eni Pulcinelli; OTONI, Paulo. *O texto: escrita e leitura*. Campinas, SP: Pontes, 1988.

CHAVES, Jésura. *Uma conexão entre leitura, escritura e consciência textual*. Porto Alegre: PUCRS, 2011 (Tese de doutorado).

CHENOWETH, N.; HAYES, J. R. (2001). Fluency in writing. Generating text in L1 and L2. *Written Communication*, 18, 80-98.

COHEN, A. D. Recent uses of mentalistic data in reading strategy research. In: *D.E.L.T.A*, v. 3, n. 1, p. 57-84, 1987.

Combettes, B. *Pour une grammaire textuelle: La progression thématique*. Bruxelles & Paris: DeBoeck & Ducolot, 1983.

CORREA, Jane. Representações e competências desenvolvidas pela criança no aprendizado da escritas. In: LUNA, Maria José de Matos; SPINELLO, Alina G.; RODRIGUES, Siane Gois C. (orgs). *Leitura e produção de texto*. Recife: Ed. Universitária da UFPE, 2010.

CRESPO, Antônio A. *Estatística fácil*. São Paulo: Editora Saraiva, 2001.

CUBAS, J. *Estrategias cognitivas y metacognitivas en la elaboración del mensaje escrito*. Estudio bidireccional inglês-español, español-inglês. Universidad de La Laguna: San Cristóbal de La Laguna, España, 1997. (Tese de Doutorado)

CUNHA, Neide de; SANTOS, Acácia A. A. Relação entre a compreensão da leitura e a produção escrita em universitários. In: *Psicologia: reflexão e crítica*. V. 19, n. 2, p. 237-245, 2006

Danes, F. Functional Sentence Perspective and the Organization of Text. In: \_\_\_\_\_. *Papers in Functional Sentence Perspective*. Prague: Academia, 1974, p. 106-128.

DEHAENE, Stanislas. *Reading in the brain : the science and evolution of a human invention*. New York: Viking, 2009.

DEHAENE, Stanislas. *Consciousness and the Brain: Deciphering How the Brain Codes Our Thoughts*. New York: Viking Press, 2014.

FARACO, Carlos Alberto. *Norma culta brasileira: desatando alguns nós*. São Paulo: Parábola, 2008.

FAVERO, Leonor Lopes. *Coesão e coerência textual*. São Paulo: Ática, 1997.

FERREIRO, Emilia. *Chapeuzinho Vermelho aprende a escrever: estudos psicolinguísticos comparativos em três línguas*. São Paulo: Ática, 1996.

FINGER-KRATOCHVIL, Cláudia. *Estratégias para o desenvolvimento da competência lexical: relações com a compreensão em leitura*. Florianópolis: UFSC, 2010.

- FITZGERALD, Jill. Teaching Children about Revision. (1987)
- FLEISS, Joseph. Statistical methods for rates and proportions. New York: John Wiley & Sons, 1981.
- FONSECA, Fernanda; FONSECA, Joaquim. *Pragmática lingüística e ensino do português*. Coimbra: Almedina, 1977
- FREITAZ JR, Pedro; MOTA, Márcia. So, Morphological Awareness Contributes to Reading in Brazilian Portuguese? In: *Psico-USF*, Bragança Paulista, v. 20, n. 3, p. 471-479, set./dez. 2015
- FUJITA, Mariângela. A técnica introspectiva e interativa do Protocolo Verbal para observação do contexto sociocognitivo da indexação na catalogação em livros de bibliotecas universitárias: aplicação e análise. In: FUJITA, M. et al (org.). *A indexação de livros: a percepção de catalogadores e usuários de bibliotecas universitárias*. São Paulo: Editora UNESP; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2009.
- GALBRAITH, D. Cognitive Models of Writing. In: *Glf-journal*, No. 2-3: 2009.
- GARCEZ, Lucília. H. do C. *Técnica de redação: o que é preciso saber para bem escrever*. São Paulo: Martins Fontes, 2001.
- GARCEZ, Lucília. H. do C. *Técnica de redação: o que é preciso saber para bem escrever*. São Paulo: Martins Fontes, 2001.
- GIASSON, J. *A compreensão da leitura*. Porto, Portugal: ASA, 2000.
- GIUSTINA, Flávia; ROSSI, Tânia. A consciência metalinguística pragmática e sua relação com a produção escrita. In: *RLA. Revista de Linguística Teórica y Aplicada*, 2008, 46 (2), II Sem.
- GOLDMAN, S. R.; WOLFE, M. D. W. Text comprehension: models in psychology. In: *International Encyclopedia of Social & Behavioral Sciences*. P. 15625-15631, 2001.
- GOMBERT, Jean Emile. *Metalinguistic development*. Chicago: University of Chicago Press, 1992.
- \_\_\_\_\_. Atividades Metalinguísticas e Aprendizagem da Leitura. In: MALUF, Maria Regina (org). *Metalinguagem e aquisição da escrita: contribuições da pesquisa para a prática da alfabetização*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2003.
- GUARESI, Ronei. *Correlações entre experiência em leitura e desempenho em produção escrita em educandos de 8ª série do ensino fundamental*. Porto alegre: PUCRS, 2004 (Dissertação de mestrado).
- GUEDES, Paulo. *Da redação escolar ao texto: um manual de redação*. Porto Alegre: UFRGS, 2003.
- GUIDETTI, Andréia A.; MARTINELLI, Selma C. Compreensão em leitura e desempenho em escrita de crianças do Ensino Fundamental. In: *PSIC: Revista de Psicologia da Vetor Editora*. V. 8, n. 2, p. 175-184, jul/dez, 2007.

Günther, H. (2003). *Como Elaborar um Questionário* (Série: Planejamento de Pesquisa nas Ciências Sociais, Nº 01). Brasília, DF: UnB, Laboratório de Psicologia Ambiental. URL: [www.psi-ambiental.net/pdf/01Questionario.pdf](http://www.psi-ambiental.net/pdf/01Questionario.pdf).

GUTIÉRREZ, Claudia Helena Sánchez. Contribución de la conciencia morfológica a la mejora de la ortografía. Un estudio evolutivo con niños de tercero a sexto de primaria. In: *Sintagma*, 25, p. 33-46, 2013.

HAGEN, Vivian; MIRANDA, Luciene Corrêa; MOTA, Márcia Maria Peruzzi Elia da. Consciência morfológica: um panorama da produção científica em línguas alfabéticas. In: *Psicologia: Teoria e Prática*. V. 12, n. 3, p. 135-148, 2010.

HALLIDAY, M. A. K.; HASAN, Ruqaiya. *Cohesion in English*. New York: Longman, 1976.

HALLIDAY, Michael; MATTHIESSEN, Christian. *An Introduction to Functional Grammar*. New York: Arnold, 2004.

Hayes, John. A new framework for understanding cognition and affect in writing. In: LEVY, C. M.; RANDELL, S. (eds.). *The science of writing: Theories, methods, individual differences and applications*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, 1996.

\_\_\_\_\_. Modeling and Remodeling Writing. In: *Written Communication*, 29: 369, 2012

HAYES E CHENOWETH (2003). The inner voice in writing. In: *Written Communication*, 20, 99-118.

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

HAYES, John; FLOWERS, L. A Cognitive Process Theory of Writing. In: *College Composition and Communication*, Vol. 32, No. 4, (Dec., 1981), pp. 365-387.

\_\_\_\_\_. Writing Research and the Writer. In: *American Psychologist*, Vol. 41, No. 10, (Oct. 1986), 1106-1113

HAYES; J.; Flower, L.; Schriver, K.; Stratman, J.; Carey, L. Cognitive processes in revision. In: ROSENBERG, S. (ed.). *Advances in applied psycholinguistics: vol.2 reading, writing and language processing*. New York: Cambridge University Press, 1987.

HAYES; J.; Flower, L.; Schriver, K.; Stratman, J.; Carey, L. Cognitive processes in revision.. Pittsburgh, PA: Carnegie Mellon University, Communication Design Center, 1985.

HEURLEY, L. A revisão de texto: abordagem da psicologia cognitiva. In: *Scripta*, Belo Horizonte, v. 14, n. 26, p. 121-138, 1º sem. (2010)

JURADO, Lourenço Chacon; MANOEL, Marise. Sinonímia e pontuação – uma abordagem discursiva. In: DURIGAN, Jesus A. et alii (Org.). *A magia da mudança – Vestibular UNICAMP*, 1987, p.75-8.

KATO, Mary. *O aprendizado da leitura*. São Paulo: Martins Fontes, 1995.

KINTSCH, Walter, VAN DIJK, Teun A. Comment on se rapelle et on resume des histoires. In: *Langages*, 40, p. 98-116, 1975.

\_\_\_\_\_. *Strategies of discourse comprehension*. New York: Academic Press, 1983.

KINTSCH, Walter.; Van DIJK, Teun.A. Toward a model of text comprehension and production. In: *Psychological Review*, v. 85, n. 5, p. 363-394, 1978

KINTSCH, Walter; RAWSON, Katherine A. Compreensão. In: SNOWLINH, Margaret J.; HULME, Charles. *A ciência da leitura*. Porto Alegre: Penso. P. 227-244, 2013.

KIPPER, Elisângela. *Um estudo da compreensão leitora em indivíduos inseridos em contextos sociais diferentes*. Porto Alegre: PUCRS, 2011. (Dissertação de mestrado).

KOCH, Ingedore V. *A Coesão Textual*. São Paulo: Contexto, 2013.

KOCH, Ingedore V.; TRAVAGLIA, Luiz Carlos. *A Coerência Textual*. São Paulo: Contexto, 2014.

KÖCHE, Vanilda; MARINELLO, Adiane; BOFF, Odete. *Estudo e produção de textos: Gêneros textuais do relatar, narrar e descrever*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

KRASHEN, Stephen D. *The power of reading: insights from the research*. Westport: Libraries Unlimited, Inc., 2004.

LAI, E. *Metacognition: a Literature Review*. Pearson: New Jersey, USA, 2011.

LAYTON, Anne; ROBINSON, Julie; LAWSON, Michael. The relationship between syntactic awareness and reading performance. In: *Journal of research in reading*. V. 21, n. 1, p. 5-23, 1998.

LEFFA, Vilson. *Aspectos da leitura: uma perspectiva psicolinguística*. Porto Alegre: Sagra, 1996.

LUCENA, Renata Nóbrega de. *O desenvolvimento da consciência metatextual e a alfabetização*. Recife: Universidade Federal de Pernambuco, 2009. (Dissertação de Mestrado).

MATLIN, Margaret. *Psicologia cognitiva*. Rio de Janeiro: LCT, 2004. (5ª ed.)

MATOS, Daniel A. Confiabilidade e concordância entre juízes: aplicações na área educacional. In: *Est. Aval. Educ.*, São Paulo, v. 25, n. 59, p. 298-324, set./dez. 2014

MCCUTCHEN, Deborah; STULL, Sara; HERRERA, B.; LOTAS, Sasha; EVANS, Sarah. Putting words to work: effects of morfological instruction on children's writing. In: *Journal of Learning Disabilities*. V. 47, n. 1, p. 86-97, 2013.

MORAN, M.; SOIFERMAN, L. How an Understanding of Cognition and metacognition Translates into More Effective Writing Instruction. Paper Presented at the *11th Annual Education Graduate Student Symposium*. University of Manitoba: Winnipeg, Canada, 2010.

MOREIRA, Terezinha Maria. *A progressão temática na redação escolar*. Campinas: Unicamp, 1991. (Dissertação de mestrado)

MOTA, Márcia da. A consciência morfológica é um conceito unitário?. In: \_\_\_\_\_. *Desenvolvimento metalinguístico: questões contemporâneas*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2009.

MUSSIN, E. A aprendizagem da escrita: uma aventura metacognitivas. In: *Anais IX Congresso Nacional de Educação e III Encontro Sul Brasileiro de Psicopedagogia*. PUCPR: Paraná, 2009.

NAZARI, Gracielle Tamiosso. Panorama de pesquisas sobre consciência fonológica de crianças com desenvolvimento normal realizadas no Brasil. Porto Alegre: PUCRS, 2010. (Dissertação de Mestrado)

NOGUEIRA, Roberto. *Elaboração e análise de questionários: uma revisão da literatura básica e a aplicação dos conceitos a um caso real*. Rio de Janeiro: UFRJ/COPPEAD, 2002.

OECD. *Education at a Glance 2013: OECD indicators*. OECD Publishing, 2013.

OLIVEIRA, Marco Antônio de; ASSUMPÇÃO, Solange R. Bonomo. Para além da frase: os recursos de pontuação como elementos de natureza textual e sociodiscursiva. In: *Revista Letras*, Curitiba, n. 61, especial, p. 79-96, 2003

PAPALENTIOU-LOUCA, E. The Concept and Instruction of Metacognition. In: *Teacher Development*, vol 7, n1, 2003.

PASQUETTI, Mara G. Leitura e escrita : a conscientização da pontuação oportuniza uma leitura mais compreensiva. Porto Alegre: PUCRS, 1992.

PAUSCH, Randy. *A lição final*. Rio de Janeiro: Agir, 2008.

PERDIGÃO, Ana. Consciência Sintática: Processos de Concordância vs. Ordem de Palavras em Português Europeu. Setúbal: Instituto Politécnico de Setúbal, 2015. (Dissertação de mestrado)

PEREIRA, Ana Paula. *As relações entre consciência metatextual, produção e compreensão de textos*. Recife: Universidade Federal de Pernambuco, 2010. (Dissertação de Mestrado)

PEREIRA, Vera Wannmacher. A predição na teia de estratégias de compreensão leitora. In: *Confluência*. N. 39/40, 2011.

PEREIRA, Vera Wannmacher; FLORES, Onici Claro. Ensino da compreensão leitora: faces e interfaces psicolinguísticas. In: *LINGVARVMARENA*. V. 3, p. 75-87, 2012.

PEREIRA, Vera Wannmacher; SCLiar-CABRAL, Leonor. *Compreensão de textos e consciência textual: caminhos para o ensino nos anos iniciais*. Florianópolis: Insular, 2012.

PERFETTI, Charles A.; LANDI, Nicole; OAKHILL, Jane. A aquisição da habilidade de compreensão da leitura. In: SNOWLING, Margaret J.; HULME, Charles (org). *A ciência da leitura*. Porto Alegre: Penso, 2013.

- RAMOS, Rogério. *Ser protagonista: Língua Portuguesa (Ensino Médio)*. São Paulo: Edições SM, 2013.
- RIBEIRO, C. Metacognição: Um Apoio ao Processo de Aprendizagem. In: *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 2003, 16, 109-116.
- ROTTAVA, L. . A leitura e a escrita como processos interrelacionados de construção de sentidos em contexto de ensino/aprendizagem de português como L2 para hispano-falantes. 1. ed. Ijuí: Editora da UNIJUI, 2003. v. 01. 248 p .
- SALVADOR MATA, F. La habilidad de expresarse por escrito: una perspectiva psicolinguística y cognitiva sobre la expresión escrita. In: JIMÉNEZ, R. (org.). *Acceso a la lecto-escritura*, CPR-Mar Menor, 2003. Disponível no site: [http://www.educarm.es/lecto\\_escritura/curso/04/t04.pdf](http://www.educarm.es/lecto_escritura/curso/04/t04.pdf) Acesso em 17/06/2013.
- SANTOS, Thais. *Consciência linguística no emprego de tempos verbais e compreensão leitora*. Porto Alegre: PUCRS, 2013.
- SCARDAMALIA, M.; BEREITER, C. The development of evaluative, diagnostic, and remedial capabilities in children's composing. In: MARTLEW, M. (Ed.), *The psychology of written language: Developmental and educational perspectives*. New York: Wiley, 1983.
- SCARDMALIA, M.; BEREITER, C. Knowlwdge telling and knowlwdge tranforming in written composition. In: ROSEMBERG, S. (Org.). *Advances in applied psycholinguistic: reading, writing and language learning*. Cambridge: Cambrigde University Press, 1987. v.2, p.142-175
- SILVA, Geraldine T. *Interação entre leitura e escrita: o impacto dos hábitos de leitura e da mediação em leitura na escrita de alunos do Ensino Médio*. Porto Alegre: PUCRS, 2015. (Dissertação de Mestrado).
- SMITH, Frank. *Reading*. Cambridge: Cambridge University Press, 1978.
- SMITH, Marisa M. *A pontuação: uma questão de leitura*. Porto Alegre: PUCRS, 1991. (Dissertação de Mestrado)
- SPINILLO, Alina; SIMÕES, Patrícia. O desenvolvimento da consciência metatextual em crianças: questões conceituais, metodológicas e resultados de pesquisas. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 2003, 16 (3), 537-546.
- SPINILLO, Alina G.; MOTA, Márcia M. P. E.; CORREA, Jane. *Consciência metalinguística e compreensão de leitura: diferentes facetas de uma relação complexa*. In: *Educar em revista*. N. 38, Set/Dez. p. 157-171, 2010.
- STERNBERG, Robert. *Psicologia Cognitiva*. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.
- TOMITCH, Lêda. TOMITCH, L. M. B. *Reading: text organization perception and working memory capacity*. Florianópolis, SC: PGI/UFSC, Série ARES, 2003
- \_\_\_\_\_. Desvelando o processo de compreensão leitora: protocolos verbais na pesquisa em leitura. In: *Signo*, 2007, Santa Cruz do Sul, v. 32 n 53, p. 42-53, dez

TURAZZA, Jeni S. *Léxico e criatividade*. São Paulo: Annablume, 2005.

VALENTE, Patrícia. *Emprego de conjunções e compreensão leitora: um estudo com alunos da 8ª série do Ensino Fundamental*. Porto Alegre: PUCRS, 2009. (Dissertação de Mestrado)

VAN DIJK, T. *Cognição, discurso e interação*. São Paulo: Contexto, 2004.

WEINRICH, Harald. *Estructura y función de los tiempos em el lenguaje*. Madrid: Editorial Gredos, 1974.

ZUCOLOTO, Karla A.; SISTO, Fermino F. Dificuldades de aprendizagem em escrita e compreensão de leitura. In: *Interação em Psicologia*, V. 6, n. 2, p. 157-166, 2002.

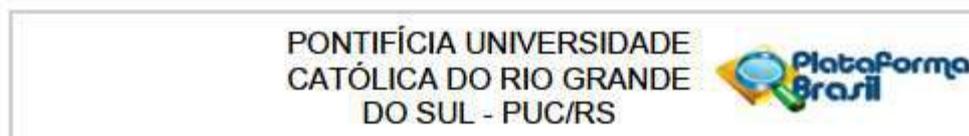
## ANEXO 1 – Quadro de relações conjuntivas de Halliday e Hasan (1976).

Summary Table of Conjunctive Relations

	External/internal	Internal (unless otherwise specified)		
Additive	Additive, simple: Additive <i>and, and also</i> Negative <i>nor, and . . . not</i> Alternative <i>or, or else</i>	Complex, emphatic: Additive <i>furthermore, in addition, besides</i> Alternative <i>alternatively</i> Complex, de-emphatic: After-thought <i>incidentally, by the way</i>	Apposition: Expository <i>that is, I mean, in other words</i> Exemplificatory <i>for instance, thus</i>	Comparison: Similar <i>likewise, similarly, in the same way</i> Dissimilar <i>on the other hand, by contrast</i>
	Adversative	Adversative 'proper': Simple <i>yet, though, only</i> Containing 'and' <i>but</i> Emphatic <i>however, nevertheless, despite this</i>	Contrastive: Avowal <i>in fact, actually, as a matter of fact</i> Contrastive (external): Simple <i>but, and</i> Emphatic <i>however, on the other hand, at the same time</i>	Correction: Of meaning <i>instead, rather, on the contrary</i> Of wording <i>at least, rather, I mean</i>

	External/internal	Internal (unless otherwise specified)		
Causal	Causal, general: Simple <i>so, then, hence, therefore</i> Emphatic <i>consequently, because of this</i> Causal, specific: Reason <i>for this reason, on account of this</i> Result <i>as a result, in consequence</i> Purpose <i>for this purpose, with this in mind</i>	Reversed causal: Simple <i>for, because</i> Causal, specific: Reason <i>it follows, on this basis</i> Result <i>arising out of this</i> Purpose <i>to this end</i>	Conditional (also external): Simple <i>then</i> Emphatic <i>in that case, in such an event, that being so</i> Generalized <i>under the circumstances</i> Reversed polarity <i>otherwise, under other circumstances</i>	Respective: Direct <i>in this respect, in this regard, with reference to this</i> Reversed polarity <i>otherwise, in other respects, aside from this</i>
Temporal	Temporal, simple (external only): Sequential <i>then, next, after that</i> Simultaneous <i>just then, at the same time</i> Preceding <i>previously, before that</i> Conclusive: Simple <i>finally, at last</i> Correlative forms: Sequential <i>first . . . then</i> Conclusive <i>at first . . . in the end</i>	Complex (external only): Immediate <i>at once, thereupon</i> Interrupted <i>soon, after a time</i> Repetitive <i>next time, on another occasion</i> Specific <i>next day, an hour later</i> Durative <i>meanwhile</i> Terminal <i>until then</i> Punctiliar <i>at this moment</i>	Internal temporal: Sequential <i>then, next, secondly</i> Conclusive <i>finally, in conclusion</i> Correlative forms: Sequential <i>first . . . next</i> Conclusive <i>. . . finally</i>	'Here and now': Past <i>up to now, hitherto</i> Present <i>at this point, here</i> Future <i>from now on, hence-forward</i> Summary: Summarizing <i>to sum up, in short, briefly</i> Resumptive <i>to resume, to return to the point</i>

**ANEXO 2 – Aprovação da pesquisa pelo Comitê de Ética da Pontifícia Universidade Católica Rio Grande do Sul, através do parecer consubstanciado nº 1.608.813, na data de 27/06/2016.**



**PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP**

**DADOS DO PROJETO DE PESQUISA**

**Título da Pesquisa:** A relação entre o processo de revisão e a consciência textual na escritura de textos

**Pesquisador:** Vera Wannmacher Pereira

**Área Temática:**

**Versão:** 2

**CAAE:** 55674016.9.0000.5336

**Instituição Proponente:** UNIAO BRASILEIRA DE EDUCACAO E ASSISTENCIA

**Patrocinador Principal:** Financiamento Próprio

**DADOS DO PARECER**

**Número do Parecer:** 1.608.813

**Apresentação do Projeto:**

O projeto de pesquisa A RELAÇÃO ENTRE O PROCESSO DE REVISÃO E A CONSCIÊNCIA TEXTUAL NA ESCRITURA DE TEXTOS será desenvolvido pela doutoranda Gabriela Fontana Abs da Cruz sob orientação da Professora Doutora Vera Wannmacher Pereira no Programa de Pós-Graduação em Letras da PUCRS.

**Objetivo da Pesquisa:**

A pesquisa tem por objetivo analisar o processo de revisão textual durante a após a escritura de texto com uso do computador a partir do confronto entre os resultados obtidos e modelos cognitivos de leitura.

**Avaliação dos Riscos e Benefícios:**

Não são verificados riscos severos ou benefícios pessoais para os sujeitos da pesquisa.

**Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:**

A pesquisa contará com uma amostra de 100 alunos do ensino médio de um Instituto Federal do bairro da Restinga em Porto Alegre. Estão previstas três sessões de coleta para levantamento de (a) perfil dos sujeitos ( dados de identificação, histórico de reprovação, hábitos de leitura e de escrita); (b) nível de compreensão leitora e de consciência textual, com auxílio de software.

<b>Endereço:</b> Av.Ipiranga, 6681, prédio 50, sala 703			
<b>Bairro:</b> Partenon		<b>CEP:</b> 90.619-900	
<b>UF:</b> RS	<b>Município:</b> PORTO ALEGRE		
<b>Telefone:</b> (51)3320-3345	<b>Fax:</b> (51)3320-3345	<b>E-mail:</b> cep@pucrs.br	

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE  
CATÓLICA DO RIO GRANDE  
DO SUL - PUC/RS



Continuação do Parecer: 1.608.813

específico; (c) produção escrita, com auxílio de software específico e (d) tarefa de revisão textual.

**Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:**

Foram anexados os seguintes termos:

- formulário sobre informações básicas do projeto
- carta de aprovação da Comissão Científica da Faculdade de Letras
- projeto de pesquisa
- folha de rosto da CONEP
- currículos lattes dos pesquisadores
- orçamento
- instrumentos
- Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
- Termo de Assentimento

**Recomendações:**

Solicitamos atualização do endereço do CEP-PUCRS para:

Comitê de Ética em Pesquisa da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (CEP-PUCRS) localizado na Av. Ipiranga, 6681, Prédio 50, Sala 703 CEP: 90619-900 - Bairro Partenon - Porto Alegre – RS, também estará disponível pelo telefone (51) 3320-3345 ou e-mail: cep@pucrs.br, de segunda a sexta-feira, das 8:00 às 12:00 e das 13:30 à 17:00.

**Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:**

Não há.

**Considerações Finais a critério do CEP:**

Diante do exposto, o CEP-PUCRS, de acordo com suas atribuições definidas na Resolução CNS nº 466 de 2012 e da Norma Operacional nº 001 de 2013 do CNS, manifesta-se pela aprovação do projeto de pesquisa proposto.

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMACOES_BASICAS_DO_PROJETO_703937.pdf	02/06/2016 20:44:29		Aceito
Outros	Carta_resposta_identificacao_alterac	02/06/2016	Vera Wannmacher	Aceito

Endereço: Av. Ipiranga, 6681, prédio 50, sala 703  
 Bairro: Partenon CEP: 90.619-900  
 UF: RS Município: PORTO ALEGRE  
 Telefone: (51)3320-3345 Fax: (51)3320-3345 E-mail: cep@pucrs.br

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE  
CATÓLICA DO RIO GRANDE  
DO SUL - PUC/RS



Continuação do Parecer: 1.608.813

Outros	oes_realizadas.pdf	20:40:59	Pereira	Aceito
Outros	Justificativa_cronograma.pdf	02/08/2016 20:40:21	Vera Wannmacher Pereira	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	Termo_de_assentimento.pdf	02/08/2016 20:39:38	Vera Wannmacher Pereira	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE_Responsaveis.pdf	02/08/2016 20:39:13	Vera Wannmacher Pereira	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE_maiores_de_18_anos.pdf	02/08/2016 20:38:51	Vera Wannmacher Pereira	Aceito
Outros	Teste_compreensao_leitora.pdf	22/04/2016 16:43:07	Vera Wannmacher Pereira	Aceito
Outros	Questionario_sobre_o_perfil_do_participante.pdf	22/04/2016 16:42:10	Vera Wannmacher Pereira	Aceito
Folha de Rosto	Folha_de_rosto.pdf	22/04/2016 16:32:42	Vera Wannmacher Pereira	Aceito
Outros	Curriculo_lattes_Gabriela_Fontana_Abs da Cruz.pdf	22/04/2016 16:28:56	Vera Wannmacher Pereira	Aceito
Outros	Curriculo_lattes_Vera_Wannmacher_Pereira.pdf	22/04/2016 16:28:25	Vera Wannmacher Pereira	Aceito
Brochura Pesquisa	Projeto_de_pesquisa.pdf	22/04/2016 16:22:49	Vera Wannmacher Pereira	Aceito
Orçamento	Orcamento_projeto.pdf	22/04/2016 16:21:35	Vera Wannmacher Pereira	Aceito
Outros	Carta_aprovacao_SIPESQ.pdf	22/04/2016 16:17:38	Vera Wannmacher Pereira	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	ProjetoSIPESQ.pdf	22/04/2016 16:12:10	Vera Wannmacher Pereira	Aceito
Outros	Carta.pdf	22/04/2016 16:07:42	Vera Wannmacher Pereira	Aceito

**Situação do Parecer:**

Aprovado

**Necessita Apreciação da CONEP:**

Não

Endereço: Av.Ipiranga, 6681, prédio 50, sala 703  
 Bairro: Partenon CEP: 90.619-900  
 UF: RS Município: PORTO ALEGRE  
 Telefone: (51)3320-3345 Fax: (51)3320-3345 E-mail: cep@puors.br

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE  
CATÓLICA DO RIO GRANDE  
DO SUL - PUC/RS



Continuação do Parecer: 1.608.813

PORTO ALEGRE, 27 de Junho de 2016

---

**Assinado por:**  
**Denise Cantarelli Machado**  
**(Coordenador)**

**Endereço:** Av.Ipiranga, 6681, prédio 50, sala 703  
**Bairro:** Partenon **CEP:** 90.619-900  
**UF:** RS **Município:** PORTO ALEGRE  
**Telefone:** (51)3320-3345 **Fax:** (51)3320-3345 **E-mail:** cep@puors.br





## ANEXO 4

### Chegar à gravidade zero

É importante ter sonhos específicos.

Quando eu cursava o primeiro grau, muitas crianças queriam ser astronautas. Desde cedo soube que não seria aceito pela Nasa. Ouvei dizer que os astronautas não podem usar óculos. Por mim tudo bem, pois a carreira de astronauta não me interessava. O que eu queria mesmo era flutuar.

Acontece que a Nasa dispõe de um avião para ajudar os astronautas a se aclimatarem com a gravidade zero. Todo mundo se refere a ele como o “Cometa Vômito”, embora a Nasa o chame de “A maravilha de ausência de peso”, um artifício para distrair a atenção do óbvio.

Independentemente do nome, o aparelho é sensacional. Executa arcos parabólicos, e no alto de cada arco tem-se a sensação de ausência de peso durante cerca de 25 segundos. À medida que o avião mergulha, a sensação é a de descer numa montanha russa, mas na verdade a pessoa está suspensa, voando.

Meu sonho se tornou possível quando soube que a Nasa tinha um programa em que universitários poderiam apresentar propostas para experiências no avião. Em 2001, nossa equipe da Carnegie Mellon propôs um projeto utilizando realidade virtual.

A ausência de peso é uma sensação difícil de imaginar para quem passou a vida como habitante da Terra. À gravidade zero, o ouvido interno, que controla o equilíbrio, perde a sintonia com o que os olhos estão vendo. O resultado mais frequente é a náusea. Será que simulações de realidade virtual ajudariam? Fomos convidados a experimentar o avião no Centro Espacial Johnson, em Houston.

É provável que eu tivesse mais empolgado do que todos os meus alunos. Flutuar! Mas depois recebi a má notícia de que a Nasa deixara bem claro que em circunstância alguma os orientadores poderiam acompanhar os alunos no vôo.

Fiquei com o coração partido, mas não desisti. Haveria de encontrar um meio de contornar aquele obstáculo. Decidi ler com atenção toda a bibliografia sobre o programa, à procura de uma brecha. E encontrei: a Nasa, sempre ávida por publicidade, permitiria que um jornalista da mesma cidade que os estudantes os acompanhasse no vôo.

Telefonei para um oficial da Nasa e pedi o número do seu fax.

-O que vai nos enviar pelo fax? - ele perguntou. Expliquei-lhe que desistia de ir como orientador e me inscrevia como jornalista.

- Acompanharei meus alunos em minha nova função como jornalista – concluí.

E ele:

- Assim fica um pouco óbvio, não acha?

- É verdade – respondi. Mas também prometi publicar um relato de nossa experiência em portais de internet e enviar filmes de nossas proezas com a realidade virtual para outros jornais de grande circulação. Sabia que isso seria possível e que todos sairiam ganhando. Ele me deu o número do fax.

Como complemento, fica aqui uma lição: sempre tenha algo a oferecer, pois assim será mais bem recebido.

Minha experiência com a gravidade zero foi espetacular (e sem vômitos, felizmente). Mas fiquei um pouco zozno porque no fim dos mágicos 25 segundos, quando a gravidade retorna ao avião, é como se você tivesse o dobro de seu peso. Você pode cair com força. Por isso, insistiam tanto: “Pés pra baixo!” Ninguém vai querer aterrissar de cabeça para baixo.

Mas consegui entrar naquele avião quase quatro décadas depois que flutuar se tornara um dos objetivos de minha vida. Isso prova que se acharmos uma brecha, provavelmente acharemos um meio de flutuar por ela.

## APÊNDICE 1 – Questionário sobre o perfil do participante

### Questionário sobre o perfil do participante

O questionário que você responderá a seguir faz parte da primeira etapa da coleta de dados de minha pesquisa de doutorado, que tem por objetivo investigar a consciência textual e o processo de revisão de textos.

Os dados pessoais disponibilizados por você, neste instrumento, serão mantidos em sigilo.

Se houver qualquer dúvida acerca das questões ou do preenchimento do formulário, por favor, não hesite em pedir auxílio.

**\* Required**

**1. Nome completo \***

---

**2. E-mail**

---

**3. Sexo \***

*Mark only one oval.*

Masculino

Feminino

**4. Data de nascimento \***

---

*Example: December 15, 2012*

**5. Cidade onde reside \***

*Mark only one oval.*

Porto Alegre

Other: 

---

**6. Bairro \***

---

**7. Ano de ingresso no IFRS - Campus Restinga \***

---

**8. Turma \****Mark only one oval.*

- 111
- 112
- 121
- 122
- 211
- 212
- 221
- 311
- 321
- 411
- 421

**9. No Ensino Fundamental, você estudou em... \****Mark only one oval.*

- Escola pública
- Escola privada
- Escola pública e escola privada

**10. Reprovou em alguma série escolar no Ensino Fundamental? \****Mark only one oval.*

- Sim
- Não

**11. Reprovou em alguma série escolar no Ensino Médio? \****Mark only one oval.*

- Sim
- Não

**12. Escolaridade da mãe \****Mark only one oval.*

- Ensino Fundamental incompleto
- Ensino Fundamental completo
- Ensino Médio incompleto
- Ensino Médio completo
- Ensino Técnico
- Ensino Superior incompleto
- Ensino Superior completo
- Pós-Graduação
- Não sei

**13. Escolaridade do pai \****Mark only one oval.*

- Ensino Fundamental incompleto
- Ensino Fundamental completo
- Ensino Médio incompleto
- Ensino Médio completo
- Ensino Técnico
- Ensino Superior incompleto
- Ensino Superior completo
- Pós-Graduação
- Não sei

**14. Alguém costumava ler para você quando você era criança? \****Mark only one oval.*

- Sim
- Não

**15. Em caso afirmativo, quem?***Check all that apply.*

- Pai
- Mãe
- Irmão e/ou irmã
- Other: \_\_\_\_\_

**16. Que tipo de histórias ou textos?***Check all that apply.*

- Contos de fadas
- Histórias de aventura
- Poemas
- Histórias em quadrinhos
- Other: \_\_\_\_\_

**17. Você tinha o costume de ler quando criança? \****Mark only one oval.*

- Sim
- Não

**18. Onde?***Check all that apply.*

- Em casa
- Na escola
- Other: \_\_\_\_\_

**19. O que você costumava ler?***Check all that apply.*

- Contos de fadas
- Histórias de aventura
- Poemas
- Histórias em quadrinhos
- Other: \_\_\_\_\_

**20. Assinale os veículos de comunicação que você tem acesso em casa: \****Check all that apply.*

- Internet
- Televisão aberta
- Televisão paga
- Livros
- Jornais
- Rádio
- Other: \_\_\_\_\_

**21. Atualmente, onde você costuma ler? \****Check all that apply.*

- Em casa
- Na escola
- Other: \_\_\_\_\_

**22. Com que frequência você lê livros? \****Mark only one oval.*

	0	1	2	3	4	
Nunca	<input type="radio"/>	Sempre				

**23. Que tipos de livros?***Check all that apply.*

- Romances
- Contos
- Poesia
- Autoajuda
- Espírita
- Religiosos
- Técnicos
- Culinária
- HQ/ Mangá
- RPG
- Other: \_\_\_\_\_

**24. Com que frequência você lê jornais? \****Mark only one oval.*

- 0    1    2    3    4
- Nunca                  Sempre

**25. Qual(is) jornal(is)?***Check all that apply.*

- Zero Hora
- Correio do Povo
- O Sul
- Diário Gaúcho
- O Metro
- Jornal do Comércio
- Vitrine
- Other: \_\_\_\_\_

**26. Com que frequência você lê revistas? \****Mark only one oval.*

- 0    1    2    3    4
- Nunca                  Sempre

## 27. Qual(is) revista(s)?

Check all that apply.

- Veja  
 Época  
 Titi  
 Caras  
 Superinteressante  
 Galileu  
 Capricho  
 Other: \_\_\_\_\_

## 28. Com que frequência você lê na internet? \*

Mark only one oval.

- 0    1    2    3    4
- 
- Nunca                  Sempre

## 29. O que você costuma ler?

Check all that apply.

- Blogs  
 Notícias (em jornais e revistas online)  
 Redes sociais  
 Enciclopédias  
 Sites de empresas  
 Livros online  
 Fóruns  
 Moodle  
 Other: \_\_\_\_\_

## 30. Para você, o que significa ser um bom leitor? \*

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

## 31. Você se considera um bom leitor? \*

Mark only one oval.

- Sim  
 Não  
 Em parte

32. Justifique sua resposta. \*

---

---

---

---

---

33. Você tem o costume de escrever? \*

Mark only one oval.

Sim

Não

34. Com que frequência você escreve?

---

---

---

---

---

35. O que você costuma escrever?

---

---

---

---

---

36. Para escrever seus textos, você costuma utilizar... \*

Check all that apply.

Papel, lápis/ caneta

Computador, processador de texto (Word, LibreOffice Writer, etc)

Aplicativos para telefone celular

Other: \_\_\_\_\_

37. Para você, o que significa escrever bem? \*

---

---

---

---

---

38. **Você considera que escreve bem textos? \***

*Mark only one oval.*

Sim

Não

39. **Justifique sua resposta. \***

---

---

---

---

---

40. **Quando você escreve um texto, você costuma revisá-lo? \***

*Mark only one oval.*

Sim

Não

Às vezes

41. **Se você respondeu "sim" ou "às vezes": como você revisa seu texto?**

Descreva os procedimentos utilizados nesse processo.

---

---

---

---

---

## APÊNDICE 2 – Teste de compreensão leitora

[Request edit access](#)

### Leitura e compreensão

Esta é a segunda etapa de minha pesquisa. Nela, você lerá um texto e responderá a algumas perguntas, conforme as instruções abaixo.

Observação: Para aumentar a fonte do texto e das questões, pressione o botão CTRL e a tecla +. Para diminuir, pressione CTRL e a tecla -.

\* Required

Nome \*

This is a required question

Questão

Todas as perguntas terão respostas objetivas, com cinco alternativas. Você deverá escolher apenas uma das opções.

- Opção 1
- Opção 2
- Opção 3
- Opção 4
- Opção 5

Como você chegou a essa resposta?

Nessa parte, você deve descrever o seu raciocínio, o caminho que você percorreu para chegar à resposta.

Continue »

Powered by

This form was created inside of IFRS - Campus Restinga.  
[Report Abuse](#) - [Terms of Service](#) - [Additional Terms](#)

## Leitura e compreensão

### Sobre o autor do texto

Randy Pausch foi professor de Ciência da Computação da Universidade Carnegie Mellon (EUA) e, em decorrência de um câncer pancreático, veio a falecer em 2008, aos 48 anos, deixando sua mulher e três filhos pequenos (entre 2 e 6 anos).

Quando sua doença se tornou terminal, Randy foi convidado a dar sua última palestra na universidade em que trabalhava e sua apresentação teve como tema a realização dos sonhos de infância. Com base nessa palestra, surgiu o livro "A lição final", em que o autor conta, de forma descontraída, diversas situações em que conseguiu realizar sonhos que pareciam impossíveis.

O texto que você lerá a seguir é um capítulo desse livro.

[« Back](#)[Continue »](#)

Powered by

This form was created inside of IFRS - Campus Restinga.

[Report Abuse](#) - [Terms of Service](#) - [Additional Terms](#)

## Leitura e compreensão

### Chegar à gravidade zero

É importante ter sonhos específicos.

Quando eu cursava o primeiro grau, muitas crianças queriam ser astronautas. Desde cedo soube que não seria aceito pela Nasa. Ouvi dizer que os astronautas não podem usar óculos. Por mim tudo bem, pois a carreira de astronauta não me interessava. O que eu queria mesmo era flutuar.

Acontece que a Nasa dispõe de um avião para ajudar os astronautas a se aclimatarem com a gravidade zero. Todo mundo se refere a ele como o “Cometa Vômito”, embora a Nasa o chame de “A maravilha de ausência de peso”, um artifício para distrair a atenção do óbvio.

Independentemente do nome, o aparelho é sensacional. Executa arcos parabólicos, e no alto de cada arco tem-se a sensação de ausência de peso durante cerca de 25 segundos. À medida que o avião mergulha, a sensação é a de descer numa montanha russa, mas na verdade a pessoa está suspensa, voando.

Meu sonho se tornou possível quando soube que a Nasa tinha um programa em que universitários poderiam apresentar propostas para experiências no avião. Em 2001, nossa equipe da Carnegie Mellon propôs um projeto utilizando realidade virtual.

A ausência de peso é uma sensação difícil de imaginar para quem passou a vida como habitante da Terra. À gravidade zero, o ouvido interno, que controla o equilíbrio, perde a sintonia com o que os olhos estão vendo. O resultado mais frequente é a náusea. Será que simulações de realidade virtual ajudariam? Fomos convidados a experimentar o avião no Centro Espacial Johnson, em Houston.

É provável que eu tivesse mais empolgado do que todos os meus alunos. Flutuar! Mas depois recebi a má notícia de que a Nasa deixara bem claro que em circunstância alguma os orientadores poderiam acompanhar os alunos no voo.

Fiquei com o coração partido, mas não desisti. Haveria de encontrar um meio de contornar aquele obstáculo. Decidi ler com atenção toda a bibliografia sobre o programa, à procura de uma brecha. E encontrei: a Nasa, sempre ávida por publicidade, permitiria que um jornalista da mesma cidade que os estudantes os acompanhasse no voo.

Telefonei para um oficial da Nasa e pedi o número do seu fax.

-O que vai nos enviar pelo fax? - ele perguntou. Expliquei-lhe que desistia de ir como orientador e me inscrevia como jornalista.

- Acompanharei meus alunos em minha nova função como jornalista – concluí.

E ele:

- Assim fica um pouco óbvio, não acha?

- É verdade – respondi. Mas também prometi publicar um relato de nossa experiência em portais de internet e enviar filmes de nossas proezas com a realidade virtual para outros jornais de grande circulação. Sabia que isso seria possível e que todos sairiam ganhando. Ele me deu o número do fax.

Como complemento, fica aqui uma lição: sempre tenha algo a oferecer, pois assim será mais bem recebido.

Minha experiência com a gravidade zero foi espetacular (e sem vômitos, felizmente). Mas fiquei um pouco zozno porque no fim dos mágicos 25 segundos, quando a gravidade retorna ao avião, é como se você tivesse o dobro de seu peso. Você pode cair com força. Por isso, insistiam tanto: “Pés pra baixo!” Ninguém vai querer aterrissar de cabeça para baixo.

Mas consegui entrar naquele avião quase quatro décadas depois que flutuar se tornara um dos objetivos de minha vida. Isso prova que se acharmos uma brecha, provavelmente acharemos um meio de flutuar por ela.

In: PAUSCH, R.; ZASLOW, J. A lição final. Rio de Janeiro: Agir,

2008.

#### 1. O relato de Randy Pausch objetiva mostrar que

- é importante ter sonhos específicos e desistir quando não for possível realizá-los.
- é preciso achar uma brecha, pois ela é uma forma de flutuar.

- é preciso ter sempre algo a oferecer para conseguir o que se quer.
- é importante ter sonhos específicos e ficar atento às oportunidades para realizá-los.
- é preciso ter sempre algo a oferecer para conseguir distrair a atenção do óbvio.

**Como você chegou a essa resposta?**

« Back

Continue »

Powered by

This form was created inside of IFRS - Campus Restinga.  
[Report Abuse](#) - [Terms of Service](#) - [Additional Terms](#)

## Leitura e compreensão

### Chegar à gravidade zero

É importante ter sonhos específicos.

Quando eu cursava o primeiro grau, muitas crianças queriam ser astronautas. Desde cedo soube que não seria aceito pela Nasa. Ouvi dizer que os astronautas não podem usar óculos. Por mim tudo bem, pois a carreira de astronauta não me interessava. O que eu queria mesmo era flutuar.

Acontece que a Nasa dispõe de um avião para ajudar os astronautas a se aclimatarem com a gravidade zero. Todo mundo se refere a ele como o “Cometa Vômito”, embora a Nasa o chame de “A maravilha de ausência de peso”, um artifício para distrair a atenção do óbvio.

Independentemente do nome, o aparelho é sensacional. Executa arcos parabólicos, e no alto de cada arco tem-se a sensação de ausência de peso durante cerca de 25 segundos. À medida que o avião mergulha, a sensação é a de descer numa montanha russa, mas na verdade a pessoa está suspensa, voando.

Meu sonho se tornou possível quando soube que a Nasa tinha um programa em que universitários poderiam apresentar propostas para experiências no avião. Em 2001, nossa equipe da Carnegie Mellon propôs um projeto utilizando realidade virtual.

A ausência de peso é uma sensação difícil de imaginar para quem passou a vida como habitante da Terra. À gravidade zero, o ouvido interno, que controla o equilíbrio, perde a sintonia com o que os olhos estão vendo. O resultado mais frequente é a náusea. Será que simulações de realidade virtual ajudariam? Fomos convidados a experimentar o avião no Centro Espacial Johnson, em Houston.

É provável que eu tivesse mais empolgado do que todos os meus alunos. Flutuar! Mas depois recebi a má notícia de que a Nasa deixara bem claro que em circunstância alguma os orientadores poderiam acompanhar os alunos no vôo.

Fiquei com o coração partido, mas não desisti. Haveria de encontrar um meio de contornar aquele obstáculo. Decidi ler com atenção toda a bibliografia sobre o programa, à procura de uma brecha. E encontrei: a Nasa, sempre ávida por publicidade, permitiria que um jornalista da mesma cidade que os estudantes os acompanhasse no vôo.

Telefonei para um oficial da Nasa e pedi o número do seu fax.

-O que vai nos enviar pelo fax? - ele perguntou. Expliquei-lhe que desistia de ir como orientador e me inscrevia como jornalista.

- Acompanharei meus alunos em minha nova função como jornalista – concluí.

E ele:

- Assim fica um pouco óbvio, não acha?

- É verdade – respondi. Mas também prometi publicar um relato de nossa experiência em portais de internet e enviar filmes de nossas proezas com a realidade virtual para outros jornais de grande circulação. Sabia que isso seria possível e que todos sairiam ganhando. Ele me deu o número do fax.

Como complemento, fica aqui uma lição: sempre tenha algo a oferecer, pois assim será mais bem recebido.

Minha experiência com a gravidade zero foi espetacular (e sem vômitos, felizmente). Mas fiquei um pouco zozno porque no fim dos mágicos 25 segundos, quando a gravidade retorna ao avião, é como se você tivesse o dobro de seu peso. Você pode cair com força. Por isso, insistiam tanto: “Pés pra baixo!” Ninguém vai querer aterrissar de cabeça para baixo.

Mas consegui entrar naquele avião quase quatro décadas depois que flutuar se tornara um dos objetivos de minha vida. Isso prova que se acharmos uma brecha, provavelmente acharemos um meio de flutuar por ela.

In: PAUSCH, R.; ZASLOW, J. A lição final. Rio de Janeiro: Agir,

2008.

**2. O autor diz que o nome dado ao avião pela Nasa, “A maravilha da ausência de peso”, é um artifício para distrair a atenção do óbvio. Ao usar a palavra óbvio, ele se refere**

- à gravidade zero, comum em aviões.

- à gravidade zero, consequência comum da ausência de peso.
- ao cometa, comum nas viagens dos astronautas.
- ao vômito, consequência comum do uso de aviões.
- ao vômito, consequência comum da gravidade zero.

**Como você chegou a essa resposta?**

« Back

Continue »

Powered by

This form was created inside of IFRS - Campus Restinga.

[Report Abuse](#) - [Terms of Service](#) - [Additional Terms](#)

## Leitura e compreensão

### Chegar à gravidade zero

É importante ter sonhos específicos.

Quando eu cursava o primeiro grau, muitas crianças queriam ser astronautas. Desde cedo soube que não seria aceito pela Nasa. Ouvi dizer que os astronautas não podem usar óculos. Por mim tudo bem, pois a carreira de astronauta não me interessava. O que eu queria mesmo era flutuar.

Acontece que a Nasa dispõe de um avião para ajudar os astronautas a se aclimatarem com a gravidade zero. Todo mundo se refere a ele como o “Cometa Vômito”, embora a Nasa o chame de “A maravilha de ausência de peso”, um artifício para distrair a atenção do óbvio.

Independentemente do nome, o aparelho é sensacional. Executa arcos parabólicos, e no alto de cada arco tem-se a sensação de ausência de peso durante cerca de 25 segundos. À medida que o avião mergulha, a sensação é a de descer numa montanha russa, mas na verdade a pessoa está suspensa, voando.

Meu sonho se tornou possível quando soube que a Nasa tinha um programa em que universitários poderiam apresentar propostas para experiências no avião. Em 2001, nossa equipe da Carnegie Mellon propôs um projeto utilizando realidade virtual.

A ausência de peso é uma sensação difícil de imaginar para quem passou a vida como habitante da Terra. À gravidade zero, o ouvido interno, que controla o equilíbrio, perde a sintonia com o que os olhos estão vendo. O resultado mais frequente é a náusea. Será que simulações de realidade virtual ajudariam? Fomos convidados a experimentar o avião no Centro Espacial Johnson, em Houston.

É provável que eu tivesse mais empolgado do que todos os meus alunos. Flutuar! Mas depois recebi a má notícia de que a Nasa deixara bem claro que em circunstância alguma os orientadores poderiam acompanhar os alunos no vôo.

Fiquei com o coração partido, mas não desisti. Haveria de encontrar um meio de contornar aquele obstáculo. Decidi ler com atenção toda a bibliografia sobre o programa, à procura de uma brecha. E encontrei: a Nasa, sempre ávida por publicidade, permitiria que um jornalista da mesma cidade que os estudantes os acompanhasse no vôo.

Telefonei para um oficial da Nasa e pedi o número do seu fax.

-O que vai nos enviar pelo fax? - ele perguntou. Expliquei-lhe que desistia de ir como orientador e me inscrevia como jornalista.

- Acompanharei meus alunos em minha nova função como jornalista – concluí.

E ele:

- Assim fica um pouco óbvio, não acha?

- É verdade – respondi. Mas também prometi publicar um relato de nossa experiência em portais de internet e enviar filmes de nossas proezas com a realidade virtual para outros jornais de grande circulação. Sabia que isso seria possível e que todos sairiam ganhando. Ele me deu o número do fax.

Como complemento, fica aqui uma lição: sempre tenha algo a oferecer, pois assim será mais bem recebido.

Minha experiência com a gravidade zero foi espetacular (e sem vômitos, felizmente). Mas fiquei um pouco zozno porque no fim dos mágicos 25 segundos, quando a gravidade retorna ao avião, é como se você tivesse o dobro de seu peso. Você pode cair com força. Por isso, insistiam tanto: “Pés pra baixo!” Ninguém vai querer aterrissar de cabeça para baixo.

Mas consegui entrar naquele avião quase quatro décadas depois que flutuar se tornara um dos objetivos de minha vida. Isso prova que se acharmos uma brecha, provavelmente acharemos um meio de flutuar por ela.

In: PAUSCH, R.; ZASLOW, J. A lição final. Rio de Janeiro: Agir,

2008.

### 3. O objetivo do projeto proposto pela equipe da Universidade Carnegie Mellon era utilizar simulações de realidade virtual para

- ajudar a evitar a perda de sintonia entre o ouvido interno e os olhos.
- ajudar o ouvido interno a perder a sintonia com o que os olhos estão vendo, a fim de evitar o resultado mais

frequente, a náusea.

- ajudar na execução de arcos parabólicos.
- ajudar no entendimento da sensação de ausência de peso, a qual é difícil de imaginar.
- ajudar o ouvido a perder o controle do equilíbrio, para evitar o resultado mais frequente, a náusea.

**Como você chegou a essa resposta?**

« Back

Continue »

Powered by

This form was created inside of IFRS - Campus Restinga.

[Report Abuse](#) - [Terms of Service](#) - [Additional Terms](#)

## Leitura e compreensão

### Chegar à gravidade zero

É importante ter sonhos específicos.

Quando eu cursava o primeiro grau, muitas crianças queriam ser astronautas. Desde cedo soube que não seria aceito pela Nasa. Ouvi dizer que os astronautas não podem usar óculos. Por mim tudo bem, pois a carreira de astronauta não me interessava. O que eu queria mesmo era flutuar.

Acontece que a Nasa dispõe de um avião para ajudar os astronautas a se aclimatarem com a gravidade zero. Todo mundo se refere a ele como o “Cometa Vômito”, embora a Nasa o chame de “A maravilha de ausência de peso”, um artifício para distrair a atenção do óbvio.

Independentemente do nome, o aparelho é sensacional. Executa arcos parabólicos, e no alto de cada arco tem-se a sensação de ausência de peso durante cerca de 25 segundos. À medida que o avião mergulha, a sensação é a de descer numa montanha russa, mas na verdade a pessoa está suspensa, voando.

Meu sonho se tornou possível quando soube que a Nasa tinha um programa em que universitários poderiam apresentar propostas para experiências no avião. Em 2001, nossa equipe da Carnegie Mellon propôs um projeto utilizando realidade virtual.

A ausência de peso é uma sensação difícil de imaginar para quem passou a vida como habitante da Terra. À gravidade zero, o ouvido interno, que controla o equilíbrio, perde a sintonia com o que os olhos estão vendo. O resultado mais frequente é a náusea. Será que simulações de realidade virtual ajudariam? Fomos convidados a experimentar o avião no Centro Espacial Johnson, em Houston.

É provável que eu tivesse mais empolgado do que todos os meus alunos. Flutuar! Mas depois recebi a má notícia de que a Nasa deixara bem claro que em circunstância alguma os orientadores poderiam acompanhar os alunos no vôo.

Fiquei com o coração partido, mas não desisti. Haveria de encontrar um meio de contornar aquele obstáculo. Decidi ler com atenção toda a bibliografia sobre o programa, à procura de uma brecha. E encontrei: a Nasa, sempre ávida por publicidade, permitiria que um jornalista da mesma cidade que os estudantes os acompanhasse no vôo.

Telefonei para um oficial da Nasa e pedi o número do seu fax.

-O que vai nos enviar pelo fax? - ele perguntou. Expliquei-lhe que desistia de ir como orientador e me inscrevia como jornalista.

- Acompanharei meus alunos em minha nova função como jornalista – concluí.

E ele:

- Assim fica um pouco óbvio, não acha?

- É verdade – respondi. Mas também prometi publicar um relato de nossa experiência em portais de internet e enviar filmes de nossas proezas com a realidade virtual para outros jornais de grande circulação. Sabia que isso seria possível e que todos sairiam ganhando. Ele me deu o número do fax.

Como complemento, fica aqui uma lição: sempre tenha algo a oferecer, pois assim será mais bem recebido.

Minha experiência com a gravidade zero foi espetacular (e sem vômitos, felizmente). Mas fiquei um pouco zozno porque no fim dos mágicos 25 segundos, quando a gravidade retorna ao avião, é como se você tivesse o dobro de seu peso. Você pode cair com força. Por isso, insistiam tanto: “Pés pra baixo!” Ninguém vai querer aterrissar de cabeça para baixo.

Mas consegui entrar naquele avião quase quatro décadas depois que flutuar se tornara um dos objetivos de minha vida. Isso prova que se acharmos uma brecha, provavelmente acharemos um meio de flutuar por ela.

In: PAUSCH, R.; ZASLOW, J. A lição final. Rio de Janeiro: Agir,

2008.

**4. Pausch afirma que a ausência de peso é “uma sensação difícil de imaginar para quem passou a vida como habitante da terra”. Em qual dos trechos abaixo, há uma tentativa de “mostrar” como é essa sensação?**

- “perder a sintonia com o que os olhos estão vendo”

- "O resultado mais frequente é a náusea"
- "descer uma montanha russa"
- "a pessoa está suspensa, voando"
- "executa arcos parabólicos"

**Como você chegou a essa resposta?**

« Back

Continue »

Powered by

This form was created inside of IFRS - Campus Restinga.

[Report Abuse](#) - [Terms of Service](#) - [Additional Terms](#)

## Leitura e compreensão

### Chegar à gravidade zero

É importante ter sonhos específicos.

Quando eu cursava o primeiro grau, muitas crianças queriam ser astronautas. Desde cedo soube que não seria aceito pela Nasa. Ouvi dizer que os astronautas não podem usar óculos. Por mim tudo bem, pois a carreira de astronauta não me interessava. O que eu queria mesmo era flutuar.

Acontece que a Nasa dispõe de um avião para ajudar os astronautas a se aclimatarem com a gravidade zero. Todo mundo se refere a ele como o “Cometa Vômito”, embora a Nasa o chame de “A maravilha de ausência de peso”, um artifício para distrair a atenção do óbvio.

Independentemente do nome, o aparelho é sensacional. Executa arcos parabólicos, e no alto de cada arco tem-se a sensação de ausência de peso durante cerca de 25 segundos. À medida que o avião mergulha, a sensação é a de descer numa montanha russa, mas na verdade a pessoa está suspensa, voando.

Meu sonho se tornou possível quando soube que a Nasa tinha um programa em que universitários poderiam apresentar propostas para experiências no avião. Em 2001, nossa equipe da Carnegie Mellon propôs um projeto utilizando realidade virtual.

A ausência de peso é uma sensação difícil de imaginar para quem passou a vida como habitante da Terra. À gravidade zero, o ouvido interno, que controla o equilíbrio, perde a sintonia com o que os olhos estão vendo. O resultado mais frequente é a náusea. Será que simulações de realidade virtual ajudariam? Fomos convidados a experimentar o avião no Centro Espacial Johnson, em Houston.

É provável que eu tivesse mais empolgado do que todos os meus alunos. Flutuar! Mas depois recebi a má notícia de que a Nasa deixara bem claro que em circunstância alguma os orientadores poderiam acompanhar os alunos no voo.

Fiquei com o coração partido, mas não desisti. Haveria de encontrar um meio de contornar aquele obstáculo. Decidi ler com atenção toda a bibliografia sobre o programa, à procura de uma brecha. E encontrei: a Nasa, sempre ávida por publicidade, permitiria que um jornalista da mesma cidade que os estudantes os acompanhasse no voo.

Telefonei para um oficial da Nasa e pedi o número do seu fax.

-O que vai nos enviar pelo fax? - ele perguntou. Expliquei-lhe que desistia de ir como orientador e me inscrevia como jornalista.

- Acompanharei meus alunos em minha nova função como jornalista – concluí.

E ele:

- Assim fica um pouco óbvio, não acha?

- É verdade – respondi. Mas também prometi publicar um relato de nossa experiência em portais de internet e enviar filmes de nossas proezas com a realidade virtual para outros jornais de grande circulação. Sabia que isso seria possível e que todos sairiam ganhando. Ele me deu o número do fax.

Como complemento, fica aqui uma lição: sempre tenha algo a oferecer, pois assim será mais bem recebido.

Minha experiência com a gravidade zero foi espetacular (e sem vômitos, felizmente). Mas fiquei um pouco zozno porque no fim dos mágicos 25 segundos, quando a gravidade retorna ao avião, é como se você tivesse o dobro de seu peso. Você pode cair com força. Por isso, insistiam tanto: “Pés pra baixo!” Ninguém vai querer aterrissar de cabeça para baixo.

Mas consegui entrar naquele avião quase quatro décadas depois que flutuar se tornara um dos objetivos de minha vida. Isso prova que se acharmos uma brecha, provavelmente acharemos um meio de flutuar por ela.

In: PAUSCH, R.; ZASLOW, J. A lição final. Rio de Janeiro: Agir,

2008.

#### 5. O oficial da Nasa diz a Pausch “Assim fica um pouco óbvio, não acha?”, porque

- percebe que a intenção envolvida na troca de função era a oportunidade de flutuar.
- percebe que a intenção envolvida na troca de função era a de divulgar o projeto da universidade.

- percebe que Pausch conseguiu uma brecha para publicar um relato de experiência em portais de internet e enviar filmes de suas peças para outros jornais.
- percebe que Pausch leu com atenção toda a bibliografia do programa.
- percebe que Pausch estava mais empolgado que os seus alunos.

**Como você chegou a essa resposta?**

« Back

Continue »

Powered by

This form was created inside of IFRS - Campus Restinga.

[Report Abuse](#) - [Terms of Service](#) - [Additional Terms](#)

## Leitura e compreensão

### Chegar à gravidade zero

É importante ter sonhos específicos.

Quando eu cursava o primeiro grau, muitas crianças queriam ser astronautas. Desde cedo soube que não seria aceito pela Nasa. Ouvi dizer que os astronautas não podem usar óculos. Por mim tudo bem, pois a carreira de astronauta não me interessava. O que eu queria mesmo era flutuar.

Acontece que a Nasa dispõe de um avião para ajudar os astronautas a se aclimatarem com a gravidade zero. Todo mundo se refere a ele como o “Cometa Vômito”, embora a Nasa o chame de “A maravilha de ausência de peso”, um artifício para distrair a atenção do óbvio.

Independentemente do nome, o aparelho é sensacional. Executa arcos parabólicos, e no alto de cada arco tem-se a sensação de ausência de peso durante cerca de 25 segundos. À medida que o avião mergulha, a sensação é a de descer numa montanha russa, mas na verdade a pessoa está suspensa, voando.

Meu sonho se tornou possível quando soube que a Nasa tinha um programa em que universitários poderiam apresentar propostas para experiências no avião. Em 2001, nossa equipe da Carnegie Mellon propôs um projeto utilizando realidade virtual.

A ausência de peso é uma sensação difícil de imaginar para quem passou a vida como habitante da Terra. À gravidade zero, o ouvido interno, que controla o equilíbrio, perde a sintonia com o que os olhos estão vendo. O resultado mais frequente é a náusea. Será que simulações de realidade virtual ajudariam? Fomos convidados a experimentar o avião no Centro Espacial Johnson, em Houston.

É provável que eu tivesse mais empolgado do que todos os meus alunos. Flutuar! Mas depois recebi a má notícia de que a Nasa deixara bem claro que em circunstância alguma os orientadores poderiam acompanhar os alunos no vôo.

Fiquei com o coração partido, mas não desisti. Haveria de encontrar um meio de contornar aquele obstáculo. Decidi ler com atenção toda a bibliografia sobre o programa, à procura de uma brecha. E encontrei: a Nasa, sempre ávida por publicidade, permitiria que um jornalista da mesma cidade que os estudantes os acompanhasse no vôo.

Telefonei para um oficial da Nasa e pedi o número do seu fax.

-O que vai nos enviar pelo fax? - ele perguntou. Expliquei-lhe que desistia de ir como orientador e me inscrevia como jornalista.

- Acompanharei meus alunos em minha nova função como jornalista – concluí.

E ele:

- Assim fica um pouco óbvio, não acha?

- É verdade – respondi. Mas também prometi publicar um relato de nossa experiência em portais de internet e enviar filmes de nossas proezas com a realidade virtual para outros jornais de grande circulação. Sabia que isso seria possível e que todos sairiam ganhando. Ele me deu o número do fax.

Como complemento, fica aqui uma lição: sempre tenha algo a oferecer, pois assim será mais bem recebido.

Minha experiência com a gravidade zero foi espetacular (e sem vômitos, felizmente). Mas fiquei um pouco zozno porque no fim dos mágicos 25 segundos, quando a gravidade retorna ao avião, é como se você tivesse o dobro de seu peso. Você pode cair com força. Por isso, insistiam tanto: “Pés pra baixo!” Ninguém vai querer aterrissar de cabeça para baixo.

Mas consegui entrar naquele avião quase quatro décadas depois que flutuar se tornara um dos objetivos de minha vida. Isso prova que se acharmos uma brecha, provavelmente acharemos um meio de flutuar por ela.

In: PAUSCH, R.; ZASLOW, J. A lição final. Rio de Janeiro: Agir,

2008.

#### 6. O oficial acabou fornecendo o número de fax para o autor, pois

- ficou com pena de Pausch.
- a Nasa tem interesse na divulgação de sua agência.

- Pausch disse a verdade.
- ajudaria a divulgar o projeto da universidade.
- a Nasa também sairia ganhando, apesar de toda a divulgação na mídia.

**Como você chegou a essa resposta?**

« Back

Continue »

Powered by

This form was created inside of IFRS - Campus Restinga.  
[Report Abuse](#) - [Terms of Service](#) - [Additional Terms](#)

## Leitura e compreensão

### Chegar à gravidade zero

É importante ter sonhos específicos.

Quando eu cursava o primeiro grau, muitas crianças queriam ser astronautas. Desde cedo soube que não seria aceito pela Nasa. Ouvi dizer que os astronautas não podem usar óculos. Por mim tudo bem, pois a carreira de astronauta não me interessava. O que eu queria mesmo era flutuar.

Acontece que a Nasa dispõe de um avião para ajudar os astronautas a se aclimatarem com a gravidade zero. Todo mundo se refere a ele como o “Cometa Vômito”, embora a Nasa o chame de “A maravilha de ausência de peso”, um artifício para distrair a atenção do óbvio.

Independentemente do nome, o aparelho é sensacional. Executa arcos parabólicos, e no alto de cada arco tem-se a sensação de ausência de peso durante cerca de 25 segundos. À medida que o avião mergulha, a sensação é a de descer numa montanha russa, mas na verdade a pessoa está suspensa, voando.

Meu sonho se tornou possível quando soube que a Nasa tinha um programa em que universitários poderiam apresentar propostas para experiências no avião. Em 2001, nossa equipe da Carnegie Mellon propôs um projeto utilizando realidade virtual.

A ausência de peso é uma sensação difícil de imaginar para quem passou a vida como habitante da Terra. À gravidade zero, o ouvido interno, que controla o equilíbrio, perde a sintonia com o que os olhos estão vendo. O resultado mais frequente é a náusea. Será que simulações de realidade virtual ajudariam? Fomos convidados a experimentar o avião no Centro Espacial Johnson, em Houston.

É provável que eu tivesse mais empolgado do que todos os meus alunos. Flutuar! Mas depois recebi a má notícia de que a Nasa deixara bem claro que em circunstância alguma os orientadores poderiam acompanhar os alunos no vôo.

Fiquei com o coração partido, mas não desisti. Haveria de encontrar um meio de contornar aquele obstáculo. Decidi ler com atenção toda a bibliografia sobre o programa, à procura de uma brecha. E encontrei: a Nasa, sempre ávida por publicidade, permitiria que um jornalista da mesma cidade que os estudantes os acompanhasse no vôo.

Telefonei para um oficial da Nasa e pedi o número do seu fax.

-O que vai nos enviar pelo fax? - ele perguntou. Expliquei-lhe que desistia de ir como orientador e me inscrevia como jornalista.

- Acompanharei meus alunos em minha nova função como jornalista – concluí.

E ele:

- Assim fica um pouco óbvio, não acha?

- É verdade – respondi. Mas também prometi publicar um relato de nossa experiência em portais de internet e enviar filmes de nossas proezas com a realidade virtual para outros jornais de grande circulação. Sabia que isso seria possível e que todos sairiam ganhando. Ele me deu o número do fax.

Como complemento, fica aqui uma lição: sempre tenha algo a oferecer, pois assim será mais bem recebido.

Minha experiência com a gravidade zero foi espetacular (e sem vômitos, felizmente). Mas fiquei um pouco zozno porque no fim dos mágicos 25 segundos, quando a gravidade retorna ao avião, é como se você tivesse o dobro de seu peso. Você pode cair com força. Por isso, insistiam tanto: “Pés pra baixo!” Ninguém vai querer aterrissar de cabeça para baixo.

Mas consegui entrar naquele avião quase quatro décadas depois que flutuar se tornara um dos objetivos de minha vida. Isso prova que se acharmos uma brecha, provavelmente acharemos um meio de flutuar por ela.

In: PAUSCH, R.; ZASLOW, J. A lição final. Rio de Janeiro: Agir,

2008.

#### 7. Assinale a alternativa cujo pronome destacado tenha a mesma referência do pronome “o” no trecho “Embora a Nasa o chame (...)” (3º parágrafo)

- Pronome “ELE” - Trecho: “Todo mundo se refere a ele (...)” - 3º parágrafo

- Pronome "OS" - Trecho: "(...) os acompanhasse no voo" - 8º parágrafo
- Pronome "LHE" - Trecho: "Expliquei-lhe que desistia..." - 10º parágrafo
- Pronome "ELE" - Trecho: "Ele me deu o número do fax" - 14º parágrafo
- Pronome "ELA" - Trecho: "(...) acharemos um meio de flutuar por ela" - 17º parágrafo

**Como você chegou a essa resposta?**

« Back

Continue »

Powered by

This form was created inside of IFRS - Campus Restinga.

[Report Abuse](#) - [Terms of Service](#) - [Additional Terms](#)

## Leitura e compreensão

### Chegar à gravidade zero

É importante ter sonhos específicos.

Quando eu cursava o primeiro grau, muitas crianças queriam ser astronautas. Desde cedo soube que não seria aceito pela Nasa. Ouvi dizer que os astronautas não podem usar óculos. Por mim tudo bem, pois a carreira de astronauta não me interessava. O que eu queria mesmo era flutuar.

Acontece que a Nasa dispõe de um avião para ajudar os astronautas a se aclimatarem com a gravidade zero. Todo mundo se refere a ele como o “Cometa Vômito”, embora a Nasa o chame de “A maravilha de ausência de peso”, um artifício para distrair a atenção do óbvio.

Independentemente do nome, o aparelho é sensacional. Executa arcos parabólicos, e no alto de cada arco tem-se a sensação de ausência de peso durante cerca de 25 segundos. À medida que o avião mergulha, a sensação é a de descer numa montanha russa, mas na verdade a pessoa está suspensa, voando.

Meu sonho se tornou possível quando soube que a Nasa tinha um programa em que universitários poderiam apresentar propostas para experiências no avião. Em 2001, nossa equipe da Carnegie Mellon propôs um projeto utilizando realidade virtual.

A ausência de peso é uma sensação difícil de imaginar para quem passou a vida como habitante da Terra. À gravidade zero, o ouvido interno, que controla o equilíbrio, perde a sintonia com o que os olhos estão vendo. O resultado mais frequente é a náusea. Será que simulações de realidade virtual ajudariam? Fomos convidados a experimentar o avião no Centro Espacial Johnson, em Houston.

É provável que eu tivesse mais empolgado do que todos os meus alunos. Flutuar! Mas depois recebi a má notícia de que a Nasa deixara bem claro que em circunstância alguma os orientadores poderiam acompanhar os alunos no voo.

Fiquei com o coração partido, mas não desisti. Haveria de encontrar um meio de contornar aquele obstáculo. Decidi ler com atenção toda a bibliografia sobre o programa, à procura de uma brecha. E encontrei: a Nasa, sempre ávida por publicidade, permitiria que um jornalista da mesma cidade que os estudantes os acompanhasse no voo.

Telefonei para um oficial da Nasa e pedi o número do seu fax.

-O que vai nos enviar pelo fax? - ele perguntou. Expliquei-lhe que desistia de ir como orientador e me inscrevia como jornalista.

- Acompanharei meus alunos em minha nova função como jornalista – concluí.

E ele:

- Assim fica um pouco óbvio, não acha?

- É verdade – respondi. Mas também prometi publicar um relato de nossa experiência em portais de internet e enviar filmes de nossas proezas com a realidade virtual para outros jornais de grande circulação. Sabia que isso seria possível e que todos sairiam ganhando. Ele me deu o número do fax.

Como complemento, fica aqui uma lição: sempre tenha algo a oferecer, pois assim será mais bem recebido.

Minha experiência com a gravidade zero foi espetacular (e sem vômitos, felizmente). Mas fiquei um pouco zozno porque no fim dos mágicos 25 segundos, quando a gravidade retorna ao avião, é como se você tivesse o dobro de seu peso. Você pode cair com força. Por isso, insistiam tanto: “Pés pra baixo!” Ninguém vai querer aterrissar de cabeça para baixo.

Mas consegui entrar naquele avião quase quatro décadas depois que flutuar se tornara um dos objetivos de minha vida. Isso prova que se acharmos uma brecha, provavelmente acharemos um meio de flutuar por ela.

In: PAUSCH, R.; ZASLOW, J. A lição final. Rio de Janeiro: Agir,

2008.

**8. A palavra “mas” introduz uma ideia oposta à informação que a antecede. Assinale uma alternativa que contenha uma passagem em que essa palavra não estabelece a relação anteriormente citada.**

- “Mas depois recebi a má notícia (...)”. (7º parágrafo)

- “(...) mas não desisti.” (8º parágrafo)
- “Mas também prometi publicar um relato de nossa experiência (...)”. (14º parágrafo)
- “Mas fiquei um pouco zozno (...)”. (16º parágrafo)
- “Mas consegui entrar naquele avião quase quatro décadas depois (...)” (17º parágrafo)

**Como você chegou a essa resposta?**

« Back

Continue »

Powered by

This form was created inside of IFRS - Campus Restinga.

[Report Abuse](#) - [Terms of Service](#) - [Additional Terms](#)

## Leitura e compreensão

### Chegar à gravidade zero

É importante ter sonhos específicos.

Quando eu cursava o primeiro grau, muitas crianças queriam ser astronautas. Desde cedo soube que não seria aceito pela Nasa. Ouvi dizer que os astronautas não podem usar óculos. Por mim tudo bem, pois a carreira de astronauta não me interessava. O que eu queria mesmo era flutuar.

Acontece que a Nasa dispõe de um avião para ajudar os astronautas a se aclimatarem com a gravidade zero. Todo mundo se refere a ele como o “Cometa Vômito”, embora a Nasa o chame de “A maravilha de ausência de peso”, um artifício para distrair a atenção do óbvio.

Independentemente do nome, o aparelho é sensacional. Executa arcos parabólicos, e no alto de cada arco tem-se a sensação de ausência de peso durante cerca de 25 segundos. À medida que o avião mergulha, a sensação é a de descer numa montanha russa, mas na verdade a pessoa está suspensa, voando.

Meu sonho se tornou possível quando soube que a Nasa tinha um programa em que universitários poderiam apresentar propostas para experiências no avião. Em 2001, nossa equipe da Carnegie Mellon propôs um projeto utilizando realidade virtual.

A ausência de peso é uma sensação difícil de imaginar para quem passou a vida como habitante da Terra. À gravidade zero, o ouvido interno, que controla o equilíbrio, perde a sintonia com o que os olhos estão vendo. O resultado mais frequente é a náusea. Será que simulações de realidade virtual ajudariam? Fomos convidados a experimentar o avião no Centro Espacial Johnson, em Houston.

É provável que eu tivesse mais empolgado do que todos os meus alunos. Flutuar! Mas depois recebi a má notícia de que a Nasa deixara bem claro que em circunstância alguma os orientadores poderiam acompanhar os alunos no voo.

Fiquei com o coração partido, mas não desisti. Haveria de encontrar um meio de contornar aquele obstáculo. Decidi ler com atenção toda a bibliografia sobre o programa, à procura de uma brecha. E encontrei: a Nasa, sempre ávida por publicidade, permitiria que um jornalista da mesma cidade que os estudantes os acompanhasse no voo.

Telefonei para um oficial da Nasa e pedi o número do seu fax.

-O que vai nos enviar pelo fax? - ele perguntou. Expliquei-lhe que desistia de ir como orientador e me inscrevia como jornalista.

- Acompanharei meus alunos em minha nova função como jornalista – concluí.

E ele:

- Assim fica um pouco óbvio, não acha?

- É verdade – respondi. Mas também prometi publicar um relato de nossa experiência em portais de internet e enviar filmes de nossas proezas com a realidade virtual para outros jornais de grande circulação. Sabia que isso seria possível e que todos sairiam ganhando. Ele me deu o número do fax.

Como complemento, fica aqui uma lição: sempre tenha algo a oferecer, pois assim será mais bem recebido.

Minha experiência com a gravidade zero foi espetacular (e sem vômitos, felizmente). Mas fiquei um pouco zozno porque no fim dos mágicos 25 segundos, quando a gravidade retorna ao avião, é como se você tivesse o dobro de seu peso. Você pode cair com força. Por isso, insistiam tanto: “Pés pra baixo!” Ninguém vai querer aterrissar de cabeça para baixo.

Mas consegui entrar naquele avião quase quatro décadas depois que flutuar se tornara um dos objetivos de minha vida. Isso prova que se acharmos uma brecha, provavelmente acharemos um meio de flutuar por ela.

In: PAUSCH, R.; ZASLOW, J. A lição final. Rio de Janeiro: Agir,

2008.

#### 9. O texto de Randy Pausch é considerado um relato pessoal, pois

- é um texto que conta a história e a trajetória de vida de uma pessoa, desde sua infância.
- consiste em uma forma de comunicação escrita utilizada entre pessoas íntimas, como amigos e familiares, as quais

encontram-se separadas por longas distâncias.

- apresenta um registro cotidiano e periódico relacionado às experiências e aos sentimentos do autor, atribuindo-lhe portanto, um caráter confidencial.
- apresenta episódios significativos da vida do autor que possam ter relevância para o público leitor.
- constitui-se em um texto de caráter ficcional ou fantástico, porém com personagens criados com base em pessoas reais.

**Como você chegou a essa resposta?**

« Back

Continue »

Powered by

This form was created inside of IFRS - Campus Restinga.  
[Report Abuse](#) - [Terms of Service](#) - [Additional Terms](#)

## Leitura e compreensão

### Chegar à gravidade zero

É importante ter sonhos específicos.

Quando eu cursava o primeiro grau, muitas crianças queriam ser astronautas. Desde cedo soube que não seria aceito pela Nasa. Ouvi dizer que os astronautas não podem usar óculos. Por mim tudo bem, pois a carreira de astronauta não me interessava. O que eu queria mesmo era flutuar.

Acontece que a Nasa dispõe de um avião para ajudar os astronautas a se aclimatarem com a gravidade zero. Todo mundo se refere a ele como o “Cometa Vômito”, embora a Nasa o chame de “A maravilha de ausência de peso”, um artifício para distrair a atenção do óbvio.

Independentemente do nome, o aparelho é sensacional. Executa arcos parabólicos, e no alto de cada arco tem-se a sensação de ausência de peso durante cerca de 25 segundos. À medida que o avião mergulha, a sensação é a de descer numa montanha russa, mas na verdade a pessoa está suspensa, voando.

Meu sonho se tornou possível quando soube que a Nasa tinha um programa em que universitários poderiam apresentar propostas para experiências no avião. Em 2001, nossa equipe da Carnegie Mellon propôs um projeto utilizando realidade virtual.

A ausência de peso é uma sensação difícil de imaginar para quem passou a vida como habitante da Terra. À gravidade zero, o ouvido interno, que controla o equilíbrio, perde a sintonia com o que os olhos estão vendo. O resultado mais frequente é a náusea. Será que simulações de realidade virtual ajudariam? Fomos convidados a experimentar o avião no Centro Espacial Johnson, em Houston.

É provável que eu tivesse mais empolgado do que todos os meus alunos. Flutuar! Mas depois recebi a má notícia de que a Nasa deixara bem claro que em circunstância alguma os orientadores poderiam acompanhar os alunos no voo.

Fiquei com o coração partido, mas não desisti. Haveria de encontrar um meio de contornar aquele obstáculo. Decidi ler com atenção toda a bibliografia sobre o programa, à procura de uma brecha. E encontrei: a Nasa, sempre ávida por publicidade, permitiria que um jornalista da mesma cidade que os estudantes os acompanhasse no voo.

Telefonei para um oficial da Nasa e pedi o número do seu fax.

-O que vai nos enviar pelo fax? - ele perguntou. Expliquei-lhe que desistia de ir como orientador e me inscrevia como jornalista.

- Acompanharei meus alunos em minha nova função como jornalista – concluí.

E ele:

- Assim fica um pouco óbvio, não acha?

- É verdade – respondi. Mas também prometi publicar um relato de nossa experiência em portais de internet e enviar filmes de nossas proezas com a realidade virtual para outros jornais de grande circulação. Sabia que isso seria possível e que todos sairiam ganhando. Ele me deu o número do fax.

Como complemento, fica aqui uma lição: sempre tenha algo a oferecer, pois assim será mais bem recebido.

Minha experiência com a gravidade zero foi espetacular (e sem vômitos, felizmente). Mas fiquei um pouco zozzo porque no fim dos mágicos 25 segundos, quando a gravidade retorna ao avião, é como se você tivesse o dobro de seu peso. Você pode cair com força. Por isso, insistiam tanto: “Pés pra baixo!” Ninguém vai querer aterrissar de cabeça para baixo.

Mas consegui entrar naquele avião quase quatro décadas depois que flutuar se tornara um dos objetivos de minha vida. Isso prova que se acharmos uma brecha, provavelmente acharemos um meio de flutuar por ela.

In: PAUSCH, R.; ZASLOW, J. A lição final. Rio de Janeiro: Agir,

2008.

**10. O relato pessoal possui uma estrutura narrativa composta pelos componentes:avaliação, complicação, apresentação, e resolução. Enumere os trechos abaixo, retirados do texto, de acordo com os componentes a que se referem.**

“Meu sonho se tornou possível quando soube que a Nasa tinha um programa em que universitários poderiam apresentar propostas para experiências no avião”.

"Acompanharei meus alunos em minha nova função como jornalista – conclui".

"Isso prova que se acharmos uma brecha, provavelmente acharemos um meio de flutuar por ela".

"Mas depois recebi a má notícia de que a Nasa deixara bem claro que em circunstância alguma os orientadores poderiam acompanhar os alunos no voo".

**Como você chegou a essas respostas?**

« Back

Continue »

Powered by

This form was created inside of IFRS - Campus Restinga.

[Report Abuse](#) - [Terms of Service](#) - [Additional Terms](#)

## Leitura e compreensão

### Chegar à gravidade zero

É importante ter sonhos específicos.

Quando eu cursava o primeiro grau, muitas crianças queriam ser astronautas. Desde cedo soube que não seria aceito pela Nasa. Ouvi dizer que os astronautas não podem usar óculos. Por mim tudo bem, pois a carreira de astronauta não me interessava. O que eu queria mesmo era flutuar.

Acontece que a Nasa dispõe de um avião para ajudar os astronautas a se aclimatarem com a gravidade zero. Todo mundo se refere a ele como o “Cometa Vômito”, embora a Nasa o chame de “A maravilha de ausência de peso”, um artifício para distrair a atenção do óbvio.

Independentemente do nome, o aparelho é sensacional. Executa arcos parabólicos, e no alto de cada arco tem-se a sensação de ausência de peso durante cerca de 25 segundos. À medida que o avião mergulha, a sensação é a de descer numa montanha russa, mas na verdade a pessoa está suspensa, voando.

Meu sonho se tornou possível quando soube que a Nasa tinha um programa em que universitários poderiam apresentar propostas para experiências no avião. Em 2001, nossa equipe da Carnegie Mellon propôs um projeto utilizando realidade virtual.

A ausência de peso é uma sensação difícil de imaginar para quem passou a vida como habitante da Terra. À gravidade zero, o ouvido interno, que controla o equilíbrio, perde a sintonia com o que os olhos estão vendo. O resultado mais frequente é a náusea. Será que simulações de realidade virtual ajudariam? Fomos convidados a experimentar o avião no Centro Espacial Johnson, em Houston.

É provável que eu tivesse mais empolgado do que todos os meus alunos. Flutuar! Mas depois recebi a má notícia de que a Nasa deixara bem claro que em circunstância alguma os orientadores poderiam acompanhar os alunos no vôo.

Fiquei com o coração partido, mas não desisti. Haveria de encontrar um meio de contornar aquele obstáculo. Decidi ler com atenção toda a bibliografia sobre o programa, à procura de uma brecha. E encontrei: a Nasa, sempre ávida por publicidade, permitiria que um jornalista da mesma cidade que os estudantes os acompanhasse no vôo.

Telefonei para um oficial da Nasa e pedi o número do seu fax.

-O que vai nos enviar pelo fax? - ele perguntou. Expliquei-lhe que desistia de ir como orientador e me inscrevia como jornalista.

- Acompanharei meus alunos em minha nova função como jornalista – concluí.

E ele:

- Assim fica um pouco óbvio, não acha?

- É verdade – respondi. Mas também prometi publicar um relato de nossa experiência em portais de internet e enviar filmes de nossas proezas com a realidade virtual para outros jornais de grande circulação. Sabia que isso seria possível e que todos sairiam ganhando. Ele me deu o número do fax.

Como complemento, fica aqui uma lição: sempre tenha algo a oferecer, pois assim será mais bem recebido.

Minha experiência com a gravidade zero foi espetacular (e sem vômitos, felizmente). Mas fiquei um pouco zozno porque no fim dos mágicos 25 segundos, quando a gravidade retorna ao avião, é como se você tivesse o dobro de seu peso. Você pode cair com força. Por isso, insistiam tanto: “Pés pra baixo!” Ninguém vai querer aterrissar de cabeça para baixo.

Mas consegui entrar naquele avião quase quatro décadas depois que flutuar se tornara um dos objetivos de minha vida. Isso prova que se acharmos uma brecha, provavelmente acharemos um meio de flutuar por ela.

In: PAUSCH, R.; ZASLOW, J. A lição final. Rio de Janeiro: Agir,

2008.

#### 11. No texto “Chegar à gravidade zero”, observa-se que

- há o narrador que observa, que conta a história de outras personagens, levando, desse modo, ao constante uso da terceira pessoa do plural.
- há o registro de uma história que representa a vida e o ponto de vista de quem conta a história; portanto,

evidencia-se a repetição da primeira pessoa do plural.

- há um diálogo entre duas pessoas, o que leva à predominância do uso de segunda pessoa do singular.
- há um narrador que conta histórias das quais ele não participa, o que motiva o predomínio da terceira pessoa do singular.
- há um narrador que conta suas próprias histórias; conseqüentemente, há um predomínio do uso da primeira pessoa do singular

**Como você chegou a essa resposta?**

« Back

Continue »

Powered by

This form was created inside of IFRS - Campus Restinga.  
[Report Abuse](#) - [Terms of Service](#) - [Additional Terms](#)

## Leitura e compreensão

### Chegar à gravidade zero

É importante ter sonhos específicos.

Quando eu cursava o primeiro grau, muitas crianças queriam ser astronautas. Desde cedo soube que não seria aceito pela Nasa. Ouvi dizer que os astronautas não podem usar óculos. Por mim tudo bem, pois a carreira de astronauta não me interessava. O que eu queria mesmo era flutuar.

Acontece que a Nasa dispõe de um avião para ajudar os astronautas a se aclimatarem com a gravidade zero. Todo mundo se refere a ele como o “Cometa Vômito”, embora a Nasa o chame de “A maravilha de ausência de peso”, um artifício para distrair a atenção do óbvio.

Independentemente do nome, o aparelho é sensacional. Executa arcos parabólicos, e no alto de cada arco tem-se a sensação de ausência de peso durante cerca de 25 segundos. À medida que o avião mergulha, a sensação é a de descer numa montanha russa, mas na verdade a pessoa está suspensa, voando.

Meu sonho se tornou possível quando soube que a Nasa tinha um programa em que universitários poderiam apresentar propostas para experiências no avião. Em 2001, nossa equipe da Carnegie Mellon propôs um projeto utilizando realidade virtual.

A ausência de peso é uma sensação difícil de imaginar para quem passou a vida como habitante da Terra. À gravidade zero, o ouvido interno, que controla o equilíbrio, perde a sintonia com o que os olhos estão vendo. O resultado mais frequente é a náusea. Será que simulações de realidade virtual ajudariam? Fomos convidados a experimentar o avião no Centro Espacial Johnson, em Houston.

É provável que eu tivesse mais empolgado do que todos os meus alunos. Flutuar! Mas depois recebi a má notícia de que a Nasa deixara bem claro que em circunstância alguma os orientadores poderiam acompanhar os alunos no vôo.

Fiquei com o coração partido, mas não desisti. Haveria de encontrar um meio de contornar aquele obstáculo. Decidi ler com atenção toda a bibliografia sobre o programa, à procura de uma brecha. E encontrei: a Nasa, sempre ávida por publicidade, permitiria que um jornalista da mesma cidade que os estudantes os acompanhasse no vôo.

Telefonei para um oficial da Nasa e pedi o número do seu fax.

-O que vai nos enviar pelo fax? - ele perguntou. Expliquei-lhe que desistia de ir como orientador e me inscrevia como jornalista.

- Acompanharei meus alunos em minha nova função como jornalista – concluí.

E ele:

- Assim fica um pouco óbvio, não acha?

- É verdade – respondi. Mas também prometi publicar um relato de nossa experiência em portais de internet e enviar filmes de nossas proezas com a realidade virtual para outros jornais de grande circulação. Sabia que isso seria possível e que todos sairiam ganhando. Ele me deu o número do fax.

Como complemento, fica aqui uma lição: sempre tenha algo a oferecer, pois assim será mais bem recebido.

Minha experiência com a gravidade zero foi espetacular (e sem vômitos, felizmente). Mas fiquei um pouco zozno porque no fim dos mágicos 25 segundos, quando a gravidade retorna ao avião, é como se você tivesse o dobro de seu peso. Você pode cair com força. Por isso, insistiam tanto: “Pés pra baixo!” Ninguém vai querer aterrissar de cabeça para baixo.

Mas consegui entrar naquele avião quase quatro décadas depois que flutuar se tornara um dos objetivos de minha vida. Isso prova que se acharmos uma brecha, provavelmente acharemos um meio de flutuar por ela.

In: PAUSCH, R.; ZASLOW, J. A lição final. Rio de Janeiro: Agir,

2008.

#### 12. No relato de Randy Pausch, evidencia-se, predominantemente, a presença de verbos...

- nos tempos passado e futuro. O passado referente aos fatos narrados e o futuro, aos comentários.
- no tempo passado, tanto para narrar fatos quanto para fazer comentários.

- nos tempos presente e passado. O presente referente aos fatos narrados e o passado, aos comentários.
- nos tempos passado e presente. O passado referente aos fatos narrados e o presente, aos comentários.
- no tempo presente, tanto para narrar fatos quanto para fazer comentários.

**Como você chegou a essa resposta?**

[« Back](#)

[Submit](#)

*Never submit passwords through Google Forms.*

Powered by

This form was created inside of IFRS - Campus Restinga.

[Report Abuse](#) - [Terms of Service](#) - [Additional Terms](#)

**APÊNDICE 3 – Termos de Consentimento Livre e Esclarecido****TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO**

Srs. Pais:

**Seu (sua) filho(a) está sendo convidado a participar da pesquisa “A relação entre o processo de revisão e a consciência textual na escritura de textos”.Este projeto tem o objetivo de investigar os procedimentos e estratégias utilizados por estudantes do Ensino Médio Integrado do IFRS – Campus Restinga na escrita e na revisão de seus próprios texto via computador. Além disso, será averiguada a consciência textual desses estudantes, juntamente com a compreensão leitora, para verificar se há relação entre esses aspectos e o processo de revisão.**

**Caso esteja de acordo, solicitamos o preenchimento dos campos abaixo.**

Eu, \_\_\_\_\_, responsável legal de  
(nome do(a) aluno(a) \_\_\_\_\_), autorizo  
a sua participação na coleta de dados realizada pela pesquisadora abaixo apresentada. Meu  
(minha) filho(a) será convidado(a) a responder a um questionário sobre informações escolares  
e de hábitos de leitura e de escrita, a realizar uma tarefa de compreensão leitora, uma tarefa de  
produção textual e a revisão de seu próprio texto.

**Estou ciente de que os registros serão utilizados para fins acadêmicos, resguardando a  
identidade do envolvido, que não haverá nenhuma forma de pagamento, que a pesquisa  
não apresenta riscos, que pode haver desistência da participação da pesquisa a qualquer  
momento sem nenhum ônus e que há a garantia de receber respostas a qualquer  
pergunta ou esclarecimento de qualquer dúvida quanto aos procedimentos e outros  
assuntos relacionados à pesquisa.**

Assim, assino este documento, que foi apresentado em duas vias, permanecendo uma comigo,  
participante dapesquisa, e outra com a pesquisadora.

Nome e contato da pesquisadora:

Pesquisadora: Dra. Vera Wannmacher Pereira

E-mail: [vpereira@puqr.br](mailto:vpereira@puqr.br) Fone: (51) 33534615

Orientanda de Doutorado: Gabriela Fontana Abs da Cruz

E-mail: gabriela.abs@gmail.com Fone: (51)84653736.

Porto Alegre, \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 2016.

---

Assinatura do responsável legal

---

Assinatura da Pesquisadora

Comitê de Ética em Pesquisa (CEP)

Av. Ipiranga 6681, Prédio 50 – Sala 703

Porto Alegre/RS – Brasil

CEP: 90619-900

Fone/Fax: (51) 3320.3345

Email: cep@pucri.br

Horário de funcionamento: Segunda a sexta-feira, das 08h às 12h e das 13h30 às 17h

**APÊNDICE 4 – Termo de Assentimento****TERMO DE ASSENTIMENTO**

**Você está sendo convidado a participar da pesquisa “A relação entre o processo de revisão e a consciência textual na escritura de textos”.Este projeto tem o objetivo de investigar os procedimentos e estratégias utilizados por estudantes do Ensino Médio Integrado do IFRS – Campus Restinga na escrita e na revisão de seus próprios texto via computador. Além disso, será averiguada a consciência textual desses estudantes, juntamente com a compreensão leitora, para verificar se há relação entre esses aspectos e o processo de revisão.**

Caso esteja de acordo, solicitamos o preenchimento dos campos abaixo.

Eu, \_\_\_\_\_, aceito participar da coleta de dados realizada pela pesquisadora abaixo apresentada, sendo convidado (a) a responder a um questionário sobre informações escolares e de hábitos de leitura e de escrita, a realizar uma tarefa de compreensão leitora, uma tarefa de produção textual e a revisão de seu próprio texto.

Estou ciente de que os registros serão utilizados para fins acadêmicos, resguardando a minha identidade, que não haverá nenhuma forma de pagamento pela colaboração, que a pesquisa não apresenta riscos, que posso desistir de participar da pesquisa a qualquer momento sem nenhum ônus e que há a garantia de receber respostas a qualquer pergunta ou esclarecimento de qualquer dúvida quanto aos procedimentos e outros assuntos relacionados à pesquisa.

Assim, assino este documento, que foi apresentado em duas vias, permanecendo uma comigo, participante dapesquisa, e outra com a pesquisadora.

Nome e contato da pesquisadora:

Pesquisadora: Dra. Vera Wannmacher Pereira

E-mail: [vpereira@pu.cr.br](mailto:vpereira@pu.cr.br) Fone: (51) 33534615

Orientanda de Doutorado: Gabriela Fontana Abs da Cruz

E-mail: [gabriela.abs@gmail.com](mailto:gabriela.abs@gmail.com) Fone: (51)846537365

Porto Alegre, \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 2016.

---

Assinatura do alunoparticipante

---

Assinatura da pesquisadora

Comitê de Ética em Pesquisa (CEP)

Av. Ipiranga 6681, Prédio 50 – Sala 703

Porto Alegre/RS – Brasil

CEP: 90619-900

Fone/Fax: (51) 3320.3345

Email: cep@pucri.br

**Horário de funcionamento: Segunda a sexta-feira, das 08h às 12h e das 13h30 às 17h**

**APÊNDICE 5 – Termos de Consentimento Livre e Esclarecido (maiores de 18 anos)****TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO**

**Você está sendo convidado a participar da pesquisa “A relação entre o processo de revisão e a consciência textual na escritura de textos”. Este projeto tem o objetivo de investigar os procedimentos e estratégias utilizados por estudantes do Ensino Médio Integrado do IFRS – Campus Restinga na escrita e na revisão de seus próprios texto via computador. Além disso, será averiguada a consciência textual desses estudantes, juntamente com a compreensão leitora, para verificar se há relação entre esses aspectos e o processo de revisão.**

Caso esteja de acordo, solicitamos o preenchimento dos campos abaixo.

Eu, \_\_\_\_\_, aceito participar da coleta de dados realizada pela pesquisadora abaixo apresentada, sendo convidado (a) a responder a um questionário sobre informações escolares e de hábitos de leitura e de escrita, a realizar uma tarefa de compreensão leitora, uma tarefa de produção textual e a revisão de seu próprio texto.

Estou ciente de que os registros serão utilizados para fins acadêmicos, resguardando a minha identidade, que não haverá nenhuma forma de pagamento pela colaboração, que a pesquisa não apresenta riscos, que posso desistir de participar da pesquisa a qualquer momento sem nenhum ônus e que há a garantia de receber respostas a qualquer pergunta ou esclarecimento de qualquer dúvida quanto aos procedimentos e outros assuntos relacionados à pesquisa.

Assim, assino este documento, que foi apresentado em duas vias, permanecendo uma comigo, participante dapesquisa, e outra com a pesquisadora.

Nome e contato da pesquisadora:

Pesquisadora: Dra. Vera Wannmacher Pereira

E-mail: [vpereira@puqr.br](mailto:vpereira@puqr.br) Fone: (51) 33534615

Orientanda de Doutorado: Gabriela Fontana Abs da Cruz

E-mail: [gabriela.abs@gmail.com](mailto:gabriela.abs@gmail.com) Fone: (51)84653736.

Porto Alegre, \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 2016.

---

Assinatura do responsável legal

---

Assinatura da Pesquisadora

Comitê de Ética em Pesquisa (CEP)

Av. Ipiranga 6681, Prédio 50 – Sala 703

Porto Alegre/RS – Brasil

CEP: 90619-900

Fone/Fax: (51) 3320.3345

Email: cep@puers.br

Horário de funcionamento: Segunda a sexta-feira, das 08h às 12h e das 13h30 às 17h

**APÊNDICE 6 – Escore final de cada texto em suas diferentes versões**

<b>Participante</b>	<b>Versão 1</b>	<b>Versão 2</b>	<b>Versão 3</b>
P1	107	110	131
P2	112	116,5	137,5
P3	72,5	81	83,5
P4	57,5	81	99,5
P5	46	53	61
P6	56	66	80,5
P7	36	55	47,5
P8	33	42	42,5
P9	48,5	60,5	53,5
P10	112	114,5	122,5
P11	31,5	70,5	80
P12	86,5	107,5	121,5
P13	74	98,5	101
P14	71,5	91	113,5
P15	48,5	65	99,5
P16	45,5	55,5	63,5
P17	42,5	63	58,5
P18	52	65,5	76,5
P19	53,5	69,5	69
P20	87,5	102,5	85
P21	82	96,5	103,5
P22	72,5	84,5	122
P23	96	100,5	105
P24	50,5	66	64
P25	66	85,5	94,5
P26	56	59,5	85
P27	82,5	96,5	108
P28	43	51,5	47
P29	72	80	88,5
P30	94,5	103,5	121
P31	39,5	65,5	64
P32	60,5	66,5	73
P33	87	91,5	105,5
P34	51,5	75	96
P35	57	74	75,5
P36	30	50,5	68
P36	51	88	102,5
P38	32,5	49,5	33,5
P39	49	55	89,5
P40	53	78,5	99
P41	67,5	99,5	99
P42	52	82,5	105
P43	89	97,5	114,5
P44	95	108,5	128,5
P45	40	52,5	85,5
P46	41,5	44	62,5
P47	102	124	128,5
P48	52	62,5	96,5
P49	44	56,5	57
P50	78,5	93	108,5
P51	101,5	124,5	134
P52	97,5	110	108,5
P53	55,5	85,5	79,5
P54	67	73	65
P55	33,5	44	47
P56	74,5	98,5	105
P57	35	37	71,5
P58	129,5	130,5	130

## APÊNDICE 7 – Calculo da média das notas de cada um dos itens avaliados

### VERSÃO 1

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21
P1	6,5	4,5	4,5	5	5	6	7	6,5	7	3,5	3,5	4	4	3,5	7	5,5	6,5	5,5	3,5	5,5	3
P2	3,5	4,5	6	6	2,5	4,5	4,5	5,5	7	7	5,5	5	5,5	5,5	5,5	4	4,5	6	6	6,5	7
P3	1,5	1	3,5	3,5	1	2	2	1	7	4,5	3,5	5	3,5	4	3,5	2,5	3	5	4,5	4,5	6,5
P4	5,5	2,5	1,5	1,5	2,5	3	4,5	1,5	7	2	1	1	1,5	2	6,5	1,5	3	3,5	2	3	1
P5	1,5	1	4	4	1	1	1	1	1	2,5	1,5	1,5	3	3	2,5	1	1	4,5	4	2,5	3,5
P6	3,5	1,5	2	1,5	1,5	2	1,5	1	7	2,5	1,5	2,5	2	1	5,5	3	3	5,5	2,5	3	2,5
P7	1	1	2,5	2,5	1,5	2	1	1	3	2,5	1	1	1	1,5	2,5	1	1	3	2	2,5	1,5
P8	1	1	3,5	3	1	1	1	1	1	1	1	1	1	2,5	1	1	1	2,5	3	2,5	2
P9	1,5	1	3,5	3,5	1	1	1	1	6,5	1	1	1	3	4	3	1	1	4	4	2,5	3
P10	6,5	3,5	6	6	5,5	3,5	6	6	7	3,5	4,5	4,5	5,5	3	7	4,5	4,5	6,5	5,5	6	7
P11	1	1	1,5	1	1	1	1	1	3,5	1,5	2,5	2,5	1	1	1	1	1	2,5	1	2	2,5
P12	5,5	5	2,5	2	5,5	4,5	5	6,5	7	4	3	3,5	2,5	2	6,5	3,5	4	4,5	3	5	1,5
P13	3	3,5	1,5	1,5	2,5	3,5	4	4,5	7	6	2	3	2	2,5	5	3,5	3,5	4,5	2,5	3	5,5
P14	5	1,5	3	3,5	2	3,5	4	1	5	2,5	3	2	3	3	5,5	2	3	5	4	4,5	5,5
P15	2	1,5	1,5	1	1,5	2,5	3,5	1	7	2,5	1	1,5	1	1,5	4	1,5	2	3	2,5	3	3,5
P16	1	1	3	3	1	1	1	1,5	1,5	1,5	2	2,5	2,5	5,5	3,5	1	1	3	4,5	2,5	2
P17	2	2	2	1,5	2	2	4	1	7	2,5	1	1	1	1	2	2	2	1,5	1	2,5	1,5
P18	2,5	2,5	1,5	1	2,5	2,5	2	2	7	4,5	1	1,5	1,5	1	3,5	2,5	3	3	2,5	3	1,5
P19	2	1	3	3	1,5	1	1	1	7	4	2,5	1,5	3	2,5	4,5	1	1,5	3,5	3,5	2,5	3
P20	4,5	5	5	4,5	3,5	4,5	1	3,5	5	5,5	5	4,5	5	3,5	4	3,5	3	5	3	4,5	4,5
P21	3,5	3,5	3	3	2,5	5	5	5,5	7	5	1,5	2	2,5	2	6	3,5	4,5	4	3	4,5	5,5
P22	4	1,5	3,5	3,5	4	3	2,5	5,5	6,5	4,5	2	2	3	2,5	3	2	2	4,5	2,5	3,5	7
P23	5,5	6	4,5	4	5,5	6	5	1	7	4	4	4	3,5	2,5	6,5	5,5	5	5	2,5	6	3
P24	1,5	1,5	2,5	2,5	1,5	1,5	1	1,5	2,5	2	1,5	2	2,5	3,5	4	1,5	1,5	4	2,5	3,5	6
P25	2,5	1,5	2	1,5	2	4	5,5	1,5	6	1,5	3	3	2	1,5	6	3	2	6	4	5	2,5
P26	2	1	3,5	3	1	1	1	1,5	7	4	1,5	2	2	3,5	3,5	1	1	4	5	2,5	5
P27	5	3,5	3,5	3	5	3,5	3,5	4	7	4	2	3	2	2	6	5	4	4,5	3	4,5	4,5
P28	1	1	2,5	2,5	1	1	1	1,5	4,5	3,5	1	1	2	1,5	1	1	1	3	4	2,5	5,5
P29	3,5	5,5	4,5	4	5,5	1	1	5,5	3,5	4	2	4	4	4	3,5	2	1,5	3,5	3	4	2,5
P30	3,5	2,5	4,5	4,5	5	1	1,5	2	7	2,5	5	4,5	4	6,5	6	5	5	6	5,5	6	7
P31	1	1	2	1,5	1	1	1	2	4,5	2,5	2	2	2	2,5	1	1	1	1,5	2,5	1	5,5
P32	1,5	3	4	3	3	1	1	1	7	1	3,5	3,5	2,5	1,5	4	1,5	1,5	4,5	5,5	3,5	3,5
P33	3,5	4	4	3,5	5	2	4	1,5	7	5	3,5	3,5	4	2	6	3,5	3,5	4,5	4	6	7
P34	2	1,5	2,5	2,5	2,5	1	1	3,5	4,5	3	1	1,5	2	2,5	5,5	1,5	1	4	2,5	3,5	2,5
P35	3,5	2	1	1	3,5	3	3,5	1	7	1	2	1,5	2	1	4,5	3,5	3,5	4,5	2,5	4,5	1
P36	1	1,5	1	1	1	1	1	1	6,5	1	1	1	1	1,5	1	1	1	1,5	1,5	2,5	1
P37	2	2,5	2,5	2,5	2,5	1,5	1,5	1	6	1	1,5	1,5	1,5	2,5	4	2	2	4	4	3	2
P38	1,5	1	1	1	1	1	1	1,5	4,5	2	1	1	1	1	2,5	1,5	1	3	1,5	2	1,5
P39	3,5	1,5	1,5	1,5	2,5	2	2	1,5	6	3	1	1,5	1,5	1	4	2	1,5	4	3	3	1,5
P40	2,5	1,5	2,5	2,5	2,5	1,5	1	3,5	6	3	2,5	3	1,5	1	3,5	1,5	2	2	2,5	3	4
P41	5	2,5	3,5	3	4,5	1	1	1	7	1	2,5	3,5	2,5	2,5	6	3	3,5	5	3	5	1,5
P42	2,5	2	1,5	1	3	1	1	2,5	7	1	1	2	1	1	6	2,5	1,5	5	3	4,5	2
P43	5	4	5	4,5	5	1	1	4	7	4	3,5	3,5	5	5,5	4,5	2,5	2,5	6	4,5	5	6
P44	4	4	3	2,5	5	5	5,5	4,5	7	4	2,5	3,5	4	4,5	6	5	5,5	5,5	4,5	5,5	4
P45	1	1	2	1,5	1	1	1	3	2,5	1	1	1	1	1,5	3,5	1,5	1,5	4	3	3	4
P46	1,5	1,5	1,5	1,5	2	1,5	2	1,5	5	2	1,5	2	2,5	2	1	1,5	2	1,5	2,5	3	2
P47	4,5	5	3	3	5,5	6	4,5	4	7	3	4	4	5	5	6	5	5,5	6,5	4,5	6,5	4,5
P48	1	1	2,5	2,5	1	1	1	2,5	6	3,5	2,5	1,5	2,5	2	2	2	1,5	3,5	3,5	3	6
P49	1,5	1,5	2,5	2	2	1	1	2	6	3	1,5	1,5	2	1,5	1,5	1,5	1	2,5	2,5	4	2
P50	2	3	3	2,5	2	3	4,5	3	6,5	3,5	2	3,5	3	3	6,5	3,5	4,5	5	5	6	3,5
P51	5,5	4	5	5	5,5	4	4,5	1,5	6,5	3	3,5	4,5	4,5	5	6,5	5,5	5,5	5,5	5	6	5,5
P52	5	5	5,5	5	5	4,5	5,5	1	7	1	4,5	5	5	4,5	3,5	4	5	4,5	5	6	6
P53	2	2	2	1,5	2,5	1	2	2	6,5	3	1,5	1,5	2	2	6	3	3	3	3	3,5	2,5
P54	3,5	3,5	1	1	3,5	3	4	3,5	7	3	3	3	2	1	5,5	4,5	4	3,5	3	3,5	1
P55	1	1	1	1	1	1	1	1	7	1	1	1	1	1	4,5	1	1	2,5	1	2,5	1
P56	3	1,5	5	4,5	3	1,5	1	3	4,5	2	4	4	4,5	4,5	5,5	1,5	1,5	4,5	4,5	4	7
P57	1	1	1	1	1	1	1	1	7	1	1	1	1	1	2,5	1	1	2,5	3	2,5	2,5
P58	5,5	6	6,5	6,5	7	5,5	5,5	7	7	4,5	6	6	6	5,5	6	7	7	6	5,5	7	6,5

## VERSÃO 2

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21
P1	6	4,5	4,5	5	4,5	6,5	7	5,5	7	3,5	3,5	4,5	4,5	4	7	5,5	6,5	7	3	6,5	4
P2	4	3	6	5,5	5,5	5	4,5	7	7	7	6	5	5	5,5	5,5	5,5	5,5	5,5	5,5	6,5	6,5
P3	1	1	4,5	4,5	1	1,5	3	3,5	7	6	2	2,5	4	4,5	5,5	5	1,5	5	5	6	7
P4	5,5	4,5	3	2,5	3	4,5	6	1,5	7	2,5	1,5	1,5	2,5	1,5	6	5	5	6	4	6	2
P5	1,5	1	4	4	1	1	1	1	5	2,5	1,5	1,5	3,5	2	4,5	1	1	5	4	2,5	4,5
P6	5	1,5	2	2	2,5	1,5	1,5	1	7	2,5	1	3	3,5	1,5	6	2	2,5	6,5	4	5	4,5
P7	2	1	2	2,5	1,5	2	1	1	5	2,5	2	2	1,5	1,5	6	1,5	1,5	5	3	4,5	6
P8	1	1	4	4	1	1	1	1	1	1,5	2,5	2,5	2	3,5	1	1	1	2,5	5	2,5	2
P9	4	1	4	4	1	1	1	1	7	3,5	2	2	3,5	3	4,5	1	1	4	5	2,5	4,5
P10	6,5	3,5	6,5	6	5,5	3,5	6	6	7	3,5	4	4,5	5,5	4	7	4	5	7	6	6,5	7
P11	4,5	1,5	2,5	2,5	2	2	1,5	3	6	2,5	3,5	4	3	2,5	5	2	2	6,5	4,5	5	4,5
P12	5,5	4	4,5	4	5,5	6	6,5	6	7	6,5	4,5	4	4	4,5	5,5	5	4,5	6	4	6,5	3,5
P13	4	5	2,5	3,5	3	4	5,5	6,5	7	6,5	2,5	4	2,5	3	5,5	5	5	6,5	5,5	6,5	5
P14	3,5	1,5	4,5	3,5	2	5,5	5,5	1	5	2,5	2	4	5,5	5,5	6,5	4,5	2,5	6,5	6,5	6,5	6,5
P15	2	1,5	2	2	2,5	4	4,5	1	6	2,5	1,5	2,5	2	1	6,5	3	2	5	4,5	4,5	4,5
P16	1	1,5	3,5	3,5	1	1	1	2,5	2,5	1,5	2,5	3	4	5	4	1,5	1,5	3,5	5,5	3	3
P17	3	2,5	2,5	2	3	5	5	1	6,5	2,5	2	2	2	1	5,5	2,5	2,5	3,5	3	4,5	1,5
P18	2	3,5	1,5	1,5	4	3	3,5	4	7	5	2	2	2	1	3,5	3,5	4	4,5	2	4,5	1,5
P19	1,5	2	4	4	1,5	1	1	1	6	5	4,5	2,5	3	4	6	3,5	2	4	5	4	4
P20	6	5,5	6	5,5	5	5,5	1,5	3,5	6	6,5	6	4,5	5	5	3,5	2,5	3	6	6	4,5	5,5
P21	5	3,5	3	3	2,5	5,5	5,5	6	7	5	2,5	3	3	3	5,5	4	5	6,5	5,5	6	6,5
P22	5	2	4,5	4,5	2	2,5	2,5	4	6,5	5,5	4	3	4,5	5	4	2	1,5	6	6	3	6,5
P23	5	6,5	4,5	4	5	5,5	5,5	2	7	2,5	5	4	2,5	2,5	7	5,5	5,5	6,5	5	6,5	3
P24	2	2	4	3,5	2	1,5	1,5	1,5	6	2,5	2	3,5	3,5	4,5	5,5	2	2	4,5	3	4,5	4,5
P25	3,5	1,5	3,5	3,5	3,5	5,5	5,5	3	7	3,5	3,5	2,5	2,5	2	6,5	4	2	6,5	5,5	5	5,5
P26	2	1,5	3	3	1,5	1	1	1,5	6,5	4,5	2,5	2	2,5	3,5	1,5	2	1,5	4	5,5	3,5	5,5
P27	6	5	4	3,5	5,5	4	4,5	5	7	4	2	2,5	3,5	4	6,5	5	5	6,5	4	6	3
P28	1	1	3,5	3,5	1	1	1	1,5	5,5	2,5	2,5	2,5	2,5	2,5	1	1	1	4,5	4	3	5,5
P29	4	4,5	4	3,5	5	1,5	1,5	5,5	4	3,5	3	4,5	5,5	5	4	2,5	2	5	4	3,5	4
P30	5	3,5	6	5,5	5	2	3	4	7	2,5	5	4	5,5	5	6,5	5,5	5	6	5	6	6,5
P31	3,5	1,5	3	2,5	2	2	4	6,5	5,5	3,5	4	3	3	2,5	2	2,5	2	3,5	1	6	
P32	1,5	3,5	2,5	2,5	3,5	1,5	1	1	6,5	2,5	3,5	3	2,5	2	5,5	2	1,5	5,5	5	4,5	5,5
P33	5	5,5	5	4,5	5,5	4,5	5	2	7	4	2	2,5	2,5	2	6	4	4	4,5	4,5	6	5,5
P34	1,5	1,5	4,5	4	1,5	2	1,5	3,5	6,5	2,5	2	4,5	4,5	5	6	3	2,5	4,5	4,5	4	5,5
P35	6	2,5	2	2	3	5	4	1	7	2,5	1,5	1,5	2,5	1,5	6,5	4	4,5	6	4	5	2
P36	1,5	2,5	2	2	1,5	1,5	1,5	2	6	3,5	2	2,5	2,5	4	1,5	1,5	1	3,5	3,5	3	1,5
P37	4	3,5	4,5	4	3	4	3,5	1	5,5	2,5	3	3	4	5	6	5	5	6,5	5	6	4
P38	2	1,5	1,5	1,5	2	2	1,5	1,5	5,5	2	1,5	2	2	1,5	4,5	1,5	1	4	4	4	2,5
P39	4,5	1,5	2	2	2	2,5	3,5	1,5	5,5	3,5	1,5	1,5	1,5	1	4,5	2	1,5	3,5	3	5	1,5
P40	2,5	2,5	4	3,5	4	3,5	2	3,5	7	4	3	3,5	4	1,5	5	3,5	3,5	5	3	5	5
P41	5,5	4,5	4,5	5	5,5	3,5	5	1,5	7	1,5	5	4	5,5	4	6,5	5,5	5,5	5	4,5	6	4,5
P42	3	3,5	4	4	4	2	2	3	7	3	2	4	3	2,5	6,5	3	2	6,5	5,5	6	6
P43	5	3,5	5	5	5,5	1	1	3,5	7	4	5	4,5	5,5	5	6	3,5	4,5	6	6	6	5
P44	6	5,5	3,5	3,5	5,5	6	6	5	7	3	4,5	4	4,5	3,5	6	5,5	5,5	6,5	6	6,5	5
P45	1,5	1,5	2,5	1,5	1,5	2	1,5	3,5	5,5	3	2	2,5	2	2	4	1,5	1,5	3,5	3	3	3,5
P46	1,5	1,5	2	2	1,5	1,5	1,5	1,5	5,5	1,5	2	2	3	2	1,5	1,5	2	2,5	3,5	2,5	
P47	6,5	5,5	5,5	5	6,5	6	6,5	5,5	7	5,5	5	5	5,5	6	7	6	5,5	6,5	5,5	6,5	6
P48	2	1,5	3	3	2	1	1	5	6	3,5	2	2,5	2	4	2,5	2	1,5	5	4	5	4
P49	3,5	2	2,5	2	2	2	1,5	2,5	5,5	3,5	2	2,5	3	1,5	3,5	2	2	3	3	4,5	2,5
P50	4,5	3	4	4	3	5,5	5	3	6	3,5	3	4	4	3,5	6	4,5	4	6,5	5,5	6	4,5
P51	6,5	4,5	5,5	5,5	5,5	5,5	6	6,5	6,5	7	5,5	5,5	6	5,5	6,5	6	6	6,5	5,5	6,5	6
P52	5,5	5,5	6	5,5	5	6	6,5	1	7	2,5	4,5	4	5,5	4	6	6	5,5	6	5,5	6,5	6
P53	5,5	3	2,5	2,5	3,5	4	5,5	4,5	7	3,5	2,5	4	3	2,5	6	4	4,5	4	5,5	5,5	2,5
P54	4	3,5	1	1	4	3,5	5	3	7	3	2	2	2,5	1	6	4,5	3,5	5,5	4,5	4,5	2
P55	1	1	2	2	1	1	1	1	7	2,5	2,5	1,5	1,5	2	4	1	1	3	2	2,5	3,5
P56	5	1,5	5,5	5	4,5	4	3	2,5	7	3,5	5,5	5	5,5	5,5	6	2,5	3	6,5	5,5	5	7
P57	1	1	1	1	1	1	1	1	7	1,5	1	1	1,5	1	3	1	1	2,5	3	2,5	3
P58	6	6	6,5	6,5	6,5	6,5	7	7	7	5	6	5,5	5,5	6	6,5	5,5	6,5	6,5	5,5	7	6

## VERSÃO 3

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21
P1	6,5	6	6	6,5	6,5	6,5	6,5	7	7	5	6	6,5	6,5	3,5	7	6,5	6,5	7	5,5	6,5	6
P2	7	6,5	6,5	6,5	6,5	5,5	6	7	7	6,5	6,5	6,5	6,5	6,5	7	7	6,5	7	6	6,5	6,5
P3	2	2	2,5	3,5	2,5	2	1,5	3	7	6,5	4,5	4	4,5	5	4	2	3,5	6	6	5	6,5
P4	6,5	6	3,5	4,5	5,5	3,5	4	2	7	5	3	4,5	4	1,5	6,5	4,5	5,5	6,5	6,5	6	3,5
P5	5	2	4,5	4,5	2	1	1	1,5	6	2,5	3	3	2,5	2	3,5	1,5	1,5	5	4	1,5	3,5
P6	2,5	4,5	3,5	3,5	2,5	2,5	2,5	2,5	7	5	1,5	5	2,5	1,5	5,5	3,5	4	6,5	6	5	3,5
P7	1,5	1,5	1,5	1,5	2	1	1,5	1	7	2,5	1,5	1	1	1	3	3	1,5	4,5	3,5	2,5	4
P8	1	1	2	2,5	1	1	1	1,5	3,5	3,5	2,5	2,5	1,5	5,5	1	1	1	3	2,5	1	3
P9	4	1	3	3,5	1	1	1	1	4	3	2,5	2,5	4	3,5	1,5	1	1	4,5	3	2,5	5
P10	7	6	7	7	7	1	3,5	4	7	7	6	5	6,5	5	6,5	5,5	6	7	6,5	6	6
P11	5,5	5	5	5,5	2,5	3,5	2,5	1,5	7	4,5	2,5	2,5	2	2	4,5	2,5	2	5,5	3,5	5	5,5
P12	5,5	5,5	6	6	6	4	6	6	7	7	4,5	5	5	5	6,5	6,5	6	6,5	6,5	6,5	4,5
P13	6	5,5	4,5	5	4,5	3,5	4,5	4,5	7	6	4,5	4	4	3	5,5	4	4	6,5	5	5	4,5
P14	6	5	6	6	4	3	3,5	1	7	5,5	5,5	6	6,5	6	7	6	5	6,5	6	5,5	6,5
P15	6,5	5	3,5	3,5	6	6	5,5	2,5	7	5	2,5	4	4	1,5	6	5,5	5,5	6	6	6	2
P16	3	3	4	3,5	2	1	1	2	4,5	2,5	3,5	4	5,5	5,5	2,5	2	1	5	2,5	1,5	4
P17	2	2	3	3,5	3,5	3	3,5	3	7	3	1,5	1,5	2	1	3,5	2	1,5	4,5	2,5	2	3
P18	3	3,5	1,5	2	3,5	3	2,5	2,5	7	5	4	4	3,5	1	4	5	4	6	5,5	5	1
P19	2	1,5	4	4	3	1	1	1,5	6	3,5	3,5	4	2,5	5	3	3	2	6	3,5	2,5	6,5
P20	4	2,5	6	4,5	5,5	3	1	3,5	4,5	4	5,5	5,5	5	5,5	3	2,5	2	6,5	3	2,5	5,5
P21	5	5	4	4,5	4	3,5	3	5,5	7	6	4	4	4	3,5	6	5,5	5	6,5	5,5	5,5	6,5
P22	5,5	5,5	4,5	4,5	6	5,5	5,5	4,5	7	6,5	5,5	6	6	5,5	6,5	6	6,5	6	6,5	6	6,5
P23	5,5	5,5	2,5	3,5	6	5	4	1,5	7	6	4,5	5,5	5,5	4	6,5	6	4,5	6,5	6	6,5	3
P24	2	1,5	4,5	2	2	1,5	1	1	4	2,5	3,5	2,5	4,5	4,5	3,5	4	2	5	4	3,5	5
P25	5,5	4	4,5	4,5	5,5	3,5	2,5	2	7	5	5,5	4,5	3	2	6	4,5	5,5	5	5,5	4,5	4,5
P26	3,5	3,5	4	4	3,5	1,5	1,5	2,5	7	6	5,5	5,5	6	5,5	1,5	3	2	5,5	4,5	3,5	5,5
P27	6,5	5,5	5	5	6	5,5	2,5	4,5	7	6	4	4,5	4	3	6,5	6	6	5	5	5	5,5
P28	1	1,5	2	3,5	1	1	1	1	6,5	3	2,5	1,5	1,5	2,5	1	1	1	3,5	3,5	1,5	6
P29	6	4,5	4	4,5	5,5	1,5	1,5	4,5	7	5,5	4	4,5	4,5	4,5	5	3,5	3,5	5	4,5	3,5	1,5
P30	6,5	6	6	6,5	6	1,5	2	5,5	7	5,5	6	6	6,5	6,5	7	6	6,5	5	6	6	7
P31	1,5	2	2,5	3,5	1,5	1,5	1,5	2	7	6	2	2	3	5	1,5	3	1,5	3,5	4	3	6,5
P32	1,5	1,5	3,5	4,5	2,5	1,5	1	1	7	5	4	4	3	2,5	5	3	2	6,5	4,5	3	6,5
P33	7	5,5	4,5	4,5	6,5	3,5	3,5	2	7	6,5	2,5	5	4	1	7	6	6,5	5	5,5	6	6,5
P34	2,5	3	5,5	5,5	2	1	1	2	7	5	6	6	6	6,5	6	5	3,5	5	6	5	6,5
P35	4	3	2	2,5	3,5	3	3,5	1	7	5,5	3	4	2,5	2	6	4,5	4,5	6	2,5	4,5	1
P36	4,5	2,5	2	2,5	4	1,5	1,5	3	7	4	2,5	2,5	2	1	6	4	3	5	3	3,5	3
P37	5,5	5,5	4,5	4,5	5,5	4	1,5	3,5	7	5	5	5	4	2,5	5,5	5,5	6	6,5	5,5	6,5	4
P38	1	1	1	1	1	1	1	1	7	1	1	1	1	1	1	1	1	3	3	1	3,5
P39	4,5	4	3,5	4	5	2	3,5	1,5	7	4,5	3,5	4	2	1	6,5	4,5	5,5	6,5	6	5,5	5
P40	4,5	5	5	5	5,5	2,5	1,5	5	7	6,5	4	4	4	3	6	4,5	4	6	5,5	5,5	5
P41	6,5	6	4	4,5	6	1	1	1,5	7	5	4,5	4,5	4,5	3	6,5	5	6	6	6	6,5	4
P42	6	5	4	4,5	6	2	2	2	7	6	4,5	5,5	5,5	4	6,5	5,5	5,5	6,5	5,5	5,5	6
P43	6,5	5	5,5	5,5	6,5	1	1	3	7	6,5	6	6	6	5,5	6,5	5,5	5,5	6,5	6,5	6,5	6,5
P44	6	6	4,5	5	7	6,5	6	6,5	7	6,5	6,5	6,5	6	4,5	6,5	6	6	6,5	6,5	7	5,5
P45	4	3,5	4	4	4	2	1	3,5	5,5	5,5	5	5	4	5,5	5	2	2	5	5,5	4	5,5
P46	2	2	1,5	3,5	1,5	1,5	2	1,5	7	6	4	4	4	2,5	1	2	1,5	4,5	5	2,5	3
P47	6,5	6	6	6,5	6,5	6	4,5	5,5	6,5	6,5	5,5	6	6	6	7	6,5	6,5	6	6,5	7	5
P48	5	4	4,5	4,5	4	1	1	5	7	5	5,5	5,5	6	4,5	5	4	2	6	6	4,5	6,5
P49	2,5	2	2	3,5	3	1	1	2	6,5	5,5	2	2,5	2	1	1,5	1,5	1,5	4,5	4,5	4	3
P50	5	5	4,5	4,5	5	3	3	3,5	7	6	5,5	5,5	5,5	4,5	6	5,5	6	6,5	6	6,5	4,5
P51	7	6,5	6	6,5	6	6	6	6,5	7	7	6,5	6,5	6,5	5,5	7	6	6,5	6,5	6	6,5	6
P52	6	5	5,5	5,5	6	2,5	4	3	7	5	4	4	4	4,5	6	6	5,5	6,5	6	6	6,5
P53	5,5	4	3,5	3,5	5	1	1	3,5	7	5	4	4	4	4	3,5	2,5	2,5	5	4	4	3
P54	2	2,5	1,5	1,5	3,5	3	2	3,5	7	3	2,5	2,5	2,5	1,5	3,5	4	3,5	6	3,5	4,5	1,5
P55	1	1	2	4	1	1	1	2	4	3,5	2,5	2,5	2,5	2	1,5	1,5	1	4	4	1	4
P56	5,5	4,5	5	5	5,5	2	1,5	2	7	6,5	5	6	6,5	6,5	5,5	4,5	4	5	6	4,5	7
P57	5	2	2,5	4	3,5	1,5	1	2	7	5	3	3	2	1,5	4,5	4	3	6	4	4	3
P58	6,5	6,5	6,5	6,5	6,5	6	6	6,5	7	6,5	6	5,5	5,5	6	6	6,5	6	6,5	5,5	6	6

### APÊNDICE 8 – Respostas dos participantes sobre sua leitura

P	O que significa ser um bom leitor?	Considera-se um bom leitor?	Justificativa
P01	Para mim ser um bom leitor significa, compreender bem o que esta se passando no livro e após o termino da leitura saber fazer um bom resumo da historia.	Sim	Eu me considero um bom leitor, pois leio com frequência e compreendo a historia com facilidade.
P02	Um leitor ativo, que aprecia a leitura e compreende aquilo que está lendo.	Sim	Leio com frequência (pois gosto de fazer isso), e creio que compreendo bem aquilo que estou lendo.
P03	Compreender a história ou uma parte dela; o significado da história.	Em parte	Nem sempre consigo compreender o que a história quer mostrar.
P04	Para mim o que significa ser um bom leitor, é ser assíduo e estar por dentro da literatura.	Em parte	Leio mais na escola.
P05	Ser um bom leitor é aquele que lê de tudo frequentemente.	Em parte	Ainda tenho dificuldade de ler diversos tipos de textos.
P06	Ser um bom leitor é ler frequentemente e absorver o máximo de informações daquela leitura.	Não	Não pois minha frequência de leitura e muito baixa.
P07	saber sobre as informações que estão ao nosso redor para poder bater um papo legal com os amigos e familiares	Sim	leio sempre que possível. Sempre que tenho um tempo livre ou quando estou fazendo umas pesquisas e vendo curiosidades sobre as coisas que gosto de fazer
P08	Ter como rotina o habito de ler.	Em parte	Pois não costumo ler muito, leio mais para trabalhos escolares.
P09	Significa ler seguido, ou seja, ler pelo menos 1 vez ao dia algum livro/revista/jornais.	Sim	Sim, porque leio muito sobre tecnologia na internet.
P10	O bom leitor é aquele conhece os limites de expansão de mente através do ato de ler.	Em parte	Não leio com frequência.
P11	O bom leitor é aquele que sabe interpretar e escrever bem devido as suas constantes leituras	Em parte	Não leio tão frequentemente
P12	Ser um bom leitor é compreender o que está sendo lido e ler também as entrelinhas do que está ali exposto. Ele deve tentar conectar-se ao texto exposto, seja ele uma narrativa ou noticia.	Sim	Sempre busco me transportar para dentro da leitura e compreender completamente não só o que está escrito.
P13	Um bom leitor é aquele que interpreta bem o conteúdo	Em parte	Pra certas coisas, tenho dificuldade
P14	Ter uma boa habilidade de leitura e ler por prazer.	Sim	Tenho boa capacidade de leitura, mesmo em textos com escrita culta
P15	Ter imersão na leitura	Em parte	Raramente eu leio e geralmente é difícil ter grande imersão em uma obra
P16	Significa adrir a uma quantidade x de livros se "deslimitando", aprendendo a amar outras artes e se propondo novos desafios, nunca deixando a leitura de lado, levando-a junto de se e desmembrando-a.	Sim	Pois eu me proporciono outras modalidades, eu me desafio, e com isso aprendo regras de português, novas expressões/palavras. E claro não deixo de ler.
P17	uma pessoa que lê diária , quem	Não	Pelo simples fato de eu não conseguir

	compreende e identifique uma boa leitura ,saiba interpreta adequadamente um texto literal e palavras não muito usadas		sentar parar para ler um livro
<b>P18</b>	saber entender o que esta lendo.	Não	as vezes,não consigo compreender o livro que estou lendo.
<b>P19</b>	Ser um bom leitor para mim, ter interesse pelo assunto e procurar saber sobre o assunto, e se aperfeiçoar nele através da leitura	Sim	Costumo ler sobre assuntos que gosto, procuro saber o máximo sobre aquilo.
<b>P20</b>	Ter uma facilidade na compreensão textual, saber detectar as coisas nas "entrelinhas" e ler coisas variadas.	Sim	Todos os dias nas horas livres eu leio e sempre são coisas variadas, desde clássicos até obras mais recentes. Eu "dialogo" com o livro fazendo marcações e tentando entender por completo a mensagem que o autor quer passar. Por isso me considero um bom leitor.
<b>P21</b>	Ter uma leitura fluente, intender e compreender o que está lendo!	Em parte	Acredito que em alguns momentos não consigo compreender o que eu leio pela pouca pratica de leitura que tive quando criança.
<b>P22</b>	Ler e compreender o que está sendo lido.	Em parte	As vezes tem livros que usam linguagens de época, e eu não compreendo muito bem
<b>P23</b>	Ler e entender o que lê.	Não	Pois não leio com continuidade
<b>P24</b>	Ser um bom leitor é quando eu termino de ler um livro/artigo e compreendo o que o autor queria passar; quando consigo ter uma boa clareza e bons argumentos sobre algo que li.	Sim	Me considero uma boa leitora, pois no final de cada leitura sempre faço uma boa reflexão, um momento de compreensão para aquilo que o autor queria passar escrevendo aquele livro/artigo.
<b>P25</b>	alguém que lê, entende e consegue viajar por meio da leitura. não apenas uma pessoa que lê por obrigação e não por amor aos livros.	Sim	eu leio, entendo e viajo por meio dos livros, me considero sim uma boa leitora.
<b>P26</b>	Aquele que compreende e dá um viés analítico àquilo que lê.	Sim	Porque tenho boa leitura e percepção para com os textos que leio/li/heí de ler.
<b>P27</b>	Para mim ser um bom leitor é ter rotina "praticamente" em ler livros.Na verdade todos os dias.	Em parte	Leio mais quando tenho que estudar.
<b>P28</b>	Na minha visão, não existe mau leitor ou bom leitor, não sei nem como se classificaria um. A pessoa tem que ler o que ela gostar de ler, e não tem como outras pessoas classificarem ela, só ela mesma com os critérios dela.	Em parte	Acho que eu poderia ler mais livros, e mais variados também.
<b>P29</b>	Conseguir enxugar todos os pontos possíveis de um texto ou proposta.	Sim	Sim, pois apesar de não ter um grande costume de ler, tenho facilidade de compreender os pontos colocados no texto.
<b>P30</b>	Alguém que lê e pensa sobre o que leu.	Em parte	Muitas coisas que eu leio eu ignoro, e não faço grandes análises dos livros de ficção
<b>P31</b>	Saber interpretar o que está escrito.	Sim	Não sei ao certo como justificar isso.
<b>P32</b>	Pra mim um bom leitor lê por querer aprimorar seus conhecimentos e conhecer novas histórias.	Sim	Eu me considero uma boa leitora porque o que eu citei na primeira pergunta é o motivo de eu ler.
<b>P33</b>	Um bom leitor é aquela pessoa que entende o que esta lendo e cria suas	Sim	Lendo uma reportagem ou algum livro eu sempre tiro a minha parte daquilo, o

	próprias expectativas e opiniões sobre o que esta lendo.		que eu imagino ou então formo a minha própria opinião não só baseada num único texto no caso de notícias.
<b>P34</b>	Acho que um leitor frequente e que compreenda e seja capaz de debater e explicar o que lê.	Sim	Acho que sou uma boa leitora, apesar de já ter sido melhor, pois acredito que leio uma boa quantidade de livros e que aprecio e compreendo seu conteúdo.
<b>P35</b>	ler e ser divertir com as histórias , se sentir feliz ao ler .	Sim	quando leio me divirto e acabo me alegrando e ganho alguns conhecimentos .
<b>P36</b>	ler com frequência conteúdos diversos	Em parte	eu gosto de ler mas não eh algo que eu faça todo dia
<b>P37</b>	conseguir interpretar o que esta lendo	Sim	consigo interpretar com clareza o que leio
<b>P38</b>	Entender o que você esta lendo, por que não vale pena não ter uma boa interpretação!!	Em parte	Não entendo e muito a literatura em geral!!(Romantismo, Realismo, Naturalismo e Real-Naturalismo)
<b>P39</b>	ler e compreender o sentido que o texto quer nos passar.	Sim	pois eu gosto bastante de ler e tenho uma boa interpretação de textos.
<b>P40</b>	Ser alguém que, além de ler, é capaz de ter um bom entendimento do que está sendo lido.	Em parte	na maioria das vezes compreendo o que leio, não só as palavras mas também o sentido oculto atrás do texto.
<b>P41</b>	Ser um bom leitor é sempre ler algo que gosta, nada forçado, isso é ser um bom leitor.	Em parte	Se eu for ler algo, eu gosto de ler o que gosto, e eu não leio muito.
<b>P42</b>	Ler coisas que interessa o leitor não importa se é um livro cultural ou uma noticia do preço da passagem, importa você saber ler e compreender para que aquilo some em seu conhecimento.	Sim	Porque tudo que eu leio, eu entendo e compreendo muito bem.
<b>P43</b>	Acho que ler com frequência, por gostar do habito, seja para aprender ou se distrair. Aproveitar o máximo a leitura e tirar lições com esta.	Sim	Amoo ler, acho maravilhoso, uma forma de passar o tempo aprendendo e se divertindo. Leio bastante e com frequência, tentando diferentes tipos de livros, saindo da "zona de conforto".
<b>P44</b>	Alguém que tem o hábito de ler o que gosta ou que sabe interpretar praticamente tudo que lê	Em parte	Não leio sempre, mas quando começo geralmente me empolgo muito e vou até o fim e procuro mais sobre a minha leitura e acho que na maioria das vezes sei interpretar textos bem
<b>P45</b>	Compreender inteiramente a leitura e ler sobre diversos assuntos	Não	Leio muito pouco
<b>P46</b>	significa compreender e estar a par de tudo que a, além dos livros mas, ao mundo a fora também.(jornal e essas coisas é claro)	Não	Eu não lei livros, nem compreendo eles, pois não muito ligado a literatura ou o mundo a fora.As únicas coisas que leio são animes e o que me pedem caso se já importante!
<b>P47</b>	Compreender os textos, e não apenas lê-lo.	Em parte	Às vezes eu compreendo os textos. Outras vezes nem tanto.
<b>P48</b>	Pra mim ser um bom leitor,não é apenas saber ler ,mas sim entender oque esta lendo.	Em parte	Em parte,porque eu não costumo ler muito.
<b>P49</b>	Ser um bom leitor, significa não apenas ler, e sim conseguir entender o contexto do que estiver lendo sabendo interpretar com facilidade, assim precisamos respeitar muito as regras portuguesas para que a leitura não se torne um ato sem aproveitamento e na maioria das vezes "vazia".	Em parte	Apesar de ler bastante, acredito que ainda não cheguei ao nível de conseguir entender o propósito de algumas leituras de imediato, por isso que nem sempre as minhas leituras são algo significantes, e como citado no anterior algumas vezes acabo lendo, apenas por ler, sendo assim uma leitura talvez "vazia".

<b>P50</b>	Saber interpretar bem o que lê e também ler em sua maioria ler livros que sejam de qualidade e que tragam em si instrução.	Sim	Creio que compreendo bem o que leio, e tento sempre ler bons livros de autores renomados e ler pouca literatura de entretenimento.
<b>P51</b>	Ter uma comunicação frequente com livros.	Em parte	Não tenho lido muito ultimamente.
<b>P52</b>	Uma pessoa que lê bastante e consegue compreender sua leitura.	Não	Eu não sou um bom leitor pois não tenho hábito de ler.
<b>P53</b>	entender o que esta lendo , ler muito bem e saber interpretar	Não	pois não leio muito ,por que não sou acostumada a ler e não sei muito interpretar os texto, simplesmente pela falta de ler mais
<b>P54</b>	sei lá um cara que é entendido dos livros	Em parte	Bem é que eu não gosto de ler livros cabeça eu me concentro nos livros de aventura,fantasia,HQs,Mangás,releituras
<b>P55</b>	Ler e apreciar a leitura, entender o contesto.	Em parte	Me consideraria melhor se eu não demorasse tanto para ler.
<b>P56</b>	A capacidade de compreensão, mesmo que seja necessário (re)ler diversas vezes, e crítica ao que se está lendo é o que significa ser um bom leitor.	Sim	Me considero um bom leitor por ser insistente e tentar "dissecar", compreender, o máximo possível do texto que está sendo lido.
<b>P57</b>	É aquela pessoa que se identifica com o livro que esta lendo.	Em parte	Eu muitas vezes me identifico com o que acontece no livro, mas eu não conseguiria trazer para o meu mundo, o que o autor coloca no livro.
<b>P58</b>	Alguém que compreende o que lê e é capaz de encontrar outro sentidos na leitura que realiza, além da que é proposta pelo autor, isso demonstra um olhar crítico e um ponto de vista bem definidos.	Sim	Busco exercitar a leitura, não só passar os olhos sobre as páginas, mas ter momentos de pausa onde vou refletir sobre aquilo que li e vou tentar tirar minhas conclusões, com base em minhas próprias experiências.

### APÊNDICE 9 – Justificativas dos participantes sobre escrever bem

P	O que é escrever bem?	Considera-se um bom escritor?	Justificativa
P01	Escrever bem significa,saber expressar claramente no texto os objetivos principais da historia,ter boa pontuação,e saber a hora de se escrever formalmente e informalmente,pois existe diversas linguagens para um só palavra por exemplo,ter o domínio da língua é fundamental.	Sim	Na verdade me considero em parte,porque acho que escrever bem precisa na verdade de muita pratica e muito conhecimento,pois são muitas regras que tem que se saber,acho que informalmente escrevo muito bem,mas se for preciso uma linguagem mais formal,acho que não teria muito conhecimento de vocabulário.
P02	Escrever com coerência, sabendo transmitir corretamente a ideia que o escritor quer apresentar para o seu publico-alvo.	Sim	Geralmente, em trabalhos escolares, consigo apresentar minhas ideias com clareza e sem muitos erros de ortografia.
P03	Fazer o poema ter sentido e conseguir explicá-lo.	Sim	Não são ótimos, mas considero bons.
P04	Saber se expressar.	Não	Por não gostar de ler. E não pratico textos.
P05	Quem escreve bem é aquele que aplica as regras gramaticais e que consegue colocar seu ponto de vista de forma coerente.	Não	Ainda me confundo muito nas regras gramaticais
P06	Para mim escrever bem significa que a pessoa tem uma boa ortografia e consegue passar com clareza o que esta escrito.	Não	não sei explicar.
P07	saber usar as acentuações e pontuações e saber a correção ortográfica	Não	não tenho bem o jeito para escrever textos para outras pessoas lerem
P08	Ter umas criatividade relativamente boa,saber estruturar o texto de maneira correta, expor seu pensamento e usar palavras variadas da nossa língua.	Sim	sou bastante criativo,procuro estruturar meus textos de maneira que o leitor não tenha muita dificuldade de compreender e coloco argumentos q dão sentido ao texto.
P09	Significa ter poucos erros de português.	Não	Porque nunca fui bom escritor.
P10	Saber expressar opiniões e sentimentos, com facilidade e domínio da língua.	Sim	Sou bom
P11	Saber se expressar através das palavras e ter um vasto vocabulário.	Sim	Eu treino minha escrita as vezes
P12	Significa conseguir transportar o leitor para dentro da leitura e faze-lo se sensibilizar ou importar-se com a causa/personagens.	Não	Considero que escrevo na média, porém, nada extraordinariamente incomum ou especial.
P13	Saber usar as palavras e as regras adequadas	Sim	Sempre vou bem em trabalhos que envolvem textos
P14	Ter um bom conhecimento das normas cultas e gramática da língua	Sim	Poucos erros ortográficos
P15	Ter consciência do que se está escrevendo	Sim	Todos sempre tem algum fundamento ou passam opinião própria
P16	Escrever bem, para mim, significa tu passar a informação/o que tu sente para os leitores. É tu surpreender em cada capitulo e fazer de cada palavra raizes nos gramados do coração dos leitores.	Sim	Eu consigo, ou tento, passar o que eu sinto por meio das palavras e fazer com que o leitor se sinta dentro da trama, aproveitando cada sensação e cada sentimento como se fosse o

			personagem.
<b>P17</b>	Uma pessoa que le bastante tem uma maior facilidade em escrever	Não	Mesmo fato de eu nao ter um costume efetivo de ler, com muitas dificuldades em escrever palavras acentua e colocar virgulas
<b>P18</b>	precisa passar os seus sentimentos para o papel,e se alguma pessoa ler vai compreender muito bem o que você escreve	Não	não consigo expressar meus sentimentos ou algo que preciso escrever no papel.
<b>P19</b>	Acredito que escrever bem é saber o que está dizendo no texto, procurar saber o máximo do que escreve.	Sim	Escrevo textos que são do meu gosto, e geralmente sei o que escrevo.
<b>P20</b>	Conseguir passar a ideia do que se deseja escrever, não criar confusão nas ideias passadas, não ter erros gramaticais ou de semântica e sintaxe. Fazer um texto que não seja "pobre" evitando a repetição de palavras, no caso usando de sinônimos.	Sim	Em parte. Não sei justificar o porquê, no entanto meus textos são frequentemente elogiados e eu tomo todo cuidado na hora de os elaborar.
<b>P21</b>	Significa saber lidar com a sua língua, seu vocabulário.	Sim	Pois praticamente todos os materiais que eu escrevi, de cunho avaliativo, obtive um "excelente" desempenho!
<b>P22</b>	Usar as palavras adequadamente....	Não	Porque não consigo organizar bem as idéias... nem escrever com concordância e coerência
<b>P23</b>	Ter sentido e ser bem estruturado.	Não	Pois não consigo expor minhas ideias no papel.
<b>P24</b>	Significa produzir um bom texto, saber desenvolver os argumentos e ideias, sabendo fazer as devidas conexões entre um parágrafo e outro, ligando uma ideia em outra. Isso é escrever bem.	Sim	Procuo sempre deixar minhas ideias e argumentos coerentes com todo o "conjunto da obra", para que o leitor possa ter uma boa compreensão da mensagem que quero passar.
<b>P25</b>	escrever o que gosta.	Não	não sou capaz de responder a essa pergunta.
<b>P26</b>	É produzir com ampla correção,sem cometer erros crassos e sem confusão de ideias tanto àquele que lê quanto ao que escreve	Sim	Pois sempre escrevo com correção,legibilidade e sem confusão no tocante às ideias tidas para o trabalho escrito.
<b>P27</b>	Escrever bem para mim significa ter conhecimento daquilo que está falando, e saber sempre a que ponto e limite deve chegar em sua escrita.	Sim	Na verdade eu sempre tento escrever o melhor possível, peço ajuda para os professores, colegas, e assim tento fazer o melhor texto!
<b>P28</b>	Escrever corretamente, mas também com uma linguística simples para as pessoas poderem entender.	Não	Não, eu acho que eu preciso melhorar muito ainda.
<b>P29</b>	Escrever significa ter domínio sobre o assunto ou sobre sua própria historia. Pois é necessário muito mais do que atenção para se escrever uma historia.	Sim	Sim, pois acredito ser claro em minhas dissertações e consigo produzir grandes quantidades de textos e historias.
<b>P30</b>	Significa saber expressar exatamente o que você quer através dos textos	Sim	Não tinha mais ou menos. As vezes a ideia principal se perde e meus textos ficam confusos
<b>P31</b>	Ter uma ortografia correta; saber o que está escrevendo.	Sim	Não sei como justificar.
<b>P32</b>	Escrever bem é escrever textos com organização, clareza, concisão, coerência e que demonstrem bom domínio do português e amplo vocabulário. Mas também, escrever	Sim	Eu me considero boa em escrever textos porque as coisas que citei na pergunta acima eu(na maioria das vezes) costumo apresentar em meus textos.

	bem pra mim, não significa saber de cor todas as regras gramaticais.		
<b>P33</b>	Alguém que consegue colocar no papel as ideias exatamente como elas estão na mente.	Não	Muitas vezes não consigo escrever algo que na minha cabeça parece muito bom, mas na hora de passar pro papel eu não consigo achar uma maneira correta.
<b>P34</b>	Acho que escrever bem é escrever com coerência e propriedade do assunto tratado.	Não	Acho que meus textos ficam meio vazios, acho que não dou boa continuidade nas idéias.
<b>P35</b>	em parte .	Sim	as vezes .
<b>P36</b>	escrever de forma que pessoas se identifiquem(emocioná-las)	Sim	meus poemas são legais :p
<b>P37</b>	conseguir expressar em palavras o que se sente, e que outras pessoas possam entender	Sim	eu escrevo o que sinto e gosto, e consigo expressar bem isso
<b>P38</b>	Passar o seu sentimento no texto e de forma simples!!	Não	Nunca tive bom sucesso em texto.
<b>P39</b>	escrever coisas interessantes e que prendam a atenção do leitor.	Não	pois eu nao tenho tanta criatividade para escrever.
<b>P40</b>	Escrever sem erros ortográficos e de um jeito que quem lê entenda bem.	Sim	Costumo escrever com o mínimo de erros ortográficos possível, e acho que quem lê compreende bem o que escrevo.
<b>P41</b>	Escrever bem, é ter noção do que esta escrevendo.	Não	Eu não gosto de escrever, mas quando eu escrevo me sinto confuso ao explicar o assunto do texto...
<b>P42</b>	saber a ortografia correta, e concordância no que você esta escrevendo.	Não	Porque eu tenho um olhar muito técnico, então acabo sendo muito objetivo, e isso é ruim para quem vai ler o meu texto, artigo etc.
<b>P43</b>	De forma clara e consistente.	Não	Não consigo expressar aquilo que desejo escrever. Não consigo apresentar argumentos consistentes.
<b>P44</b>	Escrever de acordo com as regras da escrita (pontuação, concordância, etc) ou pode ser alguém que consegue fazer textos que prendam o leitor	Sim	Na verdade, eu escolheria a opção "Em parte", pois não acho que escrevo MUITO bem mas também não sou horrível. Estou na média.
<b>P45</b>	Principalmente saber lidar com a escrita; ter o conhecimento por inteiro do tema	Sim	Os poucos que escrevo os considero bons
<b>P46</b>	Ter uma boa letra, e que de para entender quando for ler. não tipo médico!	Não	Primeiro por que minha escrita não é muito bonita mas, da para entender. E segundo por que sou lento com a escrita emendada, por isso a minha escrita tá um pouco ali na média.
<b>P47</b>	Fazer com que o leitor compreenda o contexto, ou as vezes até deixar o leitor interpretar conforme seu coração <3  (Não necessariamente saber todas as regras gramaticais)	Não	Tenho muita a aprender.  Preciso escrever mais
<b>P48</b>	Escrever bem no meu entendimento, significa não escrever errado e escrever de uma forma que de para compreender.	Sim	Acredito,que eu escrevo bem textos,porque pelo menos os que eu faço na escola,poucas vezes eles tem erros,pode ser pelo fato de que eu procuro ler livros.
<b>P49</b>	Ver sempre os dois "lados" da história contada.	Sim	Na maioria das vezes, porém nem sempre é possível.
<b>P50</b>	Escrever bem para mim é saber	Não	Geralmente não consigo transmitir

	transmitir com facilidade as suas idéias por meio da escrita e ter bom domínio da língua em que se está escrevendo.		minhas idéias por meio de um texto, peço em coesão textual.
<b>P51</b>	Colocar sentimento no texto e não se perder nas palavras.	Não	Sei lá.
<b>P52</b>	Escrever bem é saber escrever com clareza e que conheça um vocabulário avançado (leitura).	Não	Eu não costumo escrever textos.
<b>P53</b>	ter um bom vocabulário e saber fazer um bom texto	Não	pois meu vocabulário é muito baixo e nao sei argumentar muito bem meus textos
<b>P54</b>	gosta da muito e se sentir satisfeito com que escreveu	Não	eu não costumo escrever
<b>P55</b>	Ter uma caligrafia legível, vocabulário avançado e saber usar as pontuações.	Não	Não uso corretamente as pontuações.
<b>P56</b>	Depende do que quem está escrevendo espera atingir e do que se está escrevendo. Se for no caso de um texto argumentativo, o que eu espero é clareza e concordância no que está sendo escrito. Quando se diz respeito a uma poesia, crônica, romance e afins, eu espero que mexa com quem está lendo.	Não	Depende do que estou escrevendo. Quando estou escrevendo poemas, ou crônicas, eu normalmente imagino um cenário e tento descrevê-lo. Se eu conseguir despertar essa cena que tento descrever no leitor, seja uma outra pessoa ou eu, sinto que alcancei o que queria.
<b>P57</b>	Conseguir prender o leitor ao texto, fazendo o leitor ficar com aquilo que foi lido na cabeça	Não	Eu não acho que eu escrevo bem.
<b>P58</b>	Ser capaz de transmitir aquilo que se quer dizer, de maneira objetiva e de acordo com a ortografia da língua em que se escreve.	Sim	Ainda preciso melhorar minhas técnicas de redação, pois, em geral, costumo levantar muitos pontos de embasamento e com o limite de linhas do modelo de redação acabo por deixar argumentos em falta ou omitir observações que eu gostaria de fazer. Contudo, quando não tenho esse limite de linhas para escrever acredito que consigo dissertar de maneira clara o que gostaria de dizer.

## APÊNDICE 10 – TRANSCRIÇÕES DOS PROTOCOLOS VERBAIS

**Participante: P1**

**Transcrição: Produção textual**

Lê a proposta.

Hm deixa eu pensar, ah já sei. Não. Eu tenho duas alternativas: quarta-feira a gente subiu o morro e foi bem complicado subir até lá em cima, mas foi legal. A apresentação em bento foi bem boa. Vou colocar a apresentação de Bento que foi mais importante. Tá, como a gente começa o texto. Uma das coisas mais importantes que aconteceram na minha vida foi quando fui selecionada para apresentar o meu projeto, o meu projeto, em um evento muito grande. Porque eu tava com medo porque aquilo era muito grande. Bom, isso foi uma coisa muito importante. Quando eu fiquei sabendo desta, não, desta oportunidade, no começo me deixou bastante nervosa, porque eu sou uma pessoa, não, não sou uma pessoa, porque eu tenho algumas dificuldades em falar, não, vai ficar dois em, dificuldades de falar em público. Acento. Tá. [Rele] Uma das coisas mais.... Tira algumas. Porque eu tenho dificuldades de falar em público. Mas ao mesmo tempo me deixou muito feliz, pois era uma oport... pois era, já usei oportunidade. Eu já usei oportunidade. Não, mas vou usar oportunidade única. Tá. (Ri). Tá. Quando eu fiquei sabendo disso eu fiquei muito nervosa, e foi verdade, eu fiquei muito nervosa. E aí, não, e aí não, tá, daí eu comecei a praticar, como vou colocar isso no texto. [Rele] Quando eu fiquei sabendo, eu fiquei muito nervosa, [dá um salto] porque era uma oportunidade única. Por fim, não, por fim não. Hm. Tá bom.

Como você fez para revisar essa parte do texto?

Eu acho que tudo tem que ter um começo. Então eu comecei de como começou, que foi quando me convidaram para chegar até lá. Esse foi o começo pra mim, foi quando tipo eu fiquei sabendo que eu ia ser selecionada e aí começou a vir o nervosismo. Então, pra mim o texto começou do começo, como foi pra mim mesmo, assim sabe, quando eu fui selecionada. Tá, hm. O meu projeto era uma coisa muito especial e eu não e eu não tinha medo de errar, opa, errar, errar sobre ele, não, sobre ele, não. É que assim, eu não tinha medo de que eu não soubesse explicar o que era sobre o projeto. Eu sabia o que era o projeto, mas eu tinha medo de não saber, que as pessoas entendessem o que eu estava expressando. O meu projeto era muito especial e eu sabia cada detalhe do seu funcionamento, mas o meu maior. Não (apaga). O meu projeto era muito especial e eu sabia cada detalhe do seu funcionamento. O meu real medo era de que talvez as pessoas não me entendessem e, não me entendessem e, não me entendessem e .. e eu vomitasse no palco (ri), e eu cometesse algum erro que fizesse, não, fizesse me passar, me não, me fizesse, não, que eu cometesse algum erro que fizesse, não, fizesse com que eu passasse muita vergonha. Tá, muita vergonha. Por isso, semanas antes de ir para o local da apresentação, comecei a ensaiar muitas e muitas vezes em casa e toda vez que eu ensaiava sentia, sentia tá errado, sentia que tudo ia dar errado (ri) e que o público ia rir da minha cara. Não sei se tem uma vírgula aqui. Para aí. [Rele] O meu projeto é uma coisa muito especial.... Foram semanas bem tensas, ponto. Semanas bem tensas. Tá. O que eu fiz para melhorar isso? Porém, hm. Foi bem triste essa semana. Porém... O que eu posso botar agora? Eu não sei se tem esse ponto aqui, agora eu to em dúvida com esse ponto no texto. Foram semanas bem tensas. Ponto. Ponto. Mas, não, porém, não, ahm, para, não, e para que eu conseguisse superar isso, minha mãe me disse a seguinte frase. Deixa eu me lembrar o que ela me disse que foi importante. Abre aspas, P1<sup>35</sup>, tu não precisa se preocupar, se preocupar, com o que os outros vão pensar de ti porque eu sei que tu te dedicou, ai que lindo, muito a esse projeto e eu sei que foi importante para ti. Então, não, então, como tudo foi verdade, tu

---

<sup>35</sup> Nome do participante

vai conseguir, conseguir, se sair bem, ponto. Fecha aspas. Essas palavras da minha mãe me, como é que se escrever incentivaram, in-cen-ti-va-ram, não, acho que é com E, é com E? Não sei. Deixa eu ver se parece com E. Não é com E. Acho que é com E. Essas palavras me incentivaram a continuar e a perder o medo. Um pouco de medo, porque eu não perdi todo o medo. E a perder um pouco do medo. Tá. Novo parágrafo.

Como você fez para revisar essa parte do texto?

Eu comecei a me lembrar. Que assim, quando a gente co..., como eu disse no primeiro parágrafo, eu comecei do começo, aí o começo me trouxe mais lembranças daquele dia. Daí eu comecei a lembrar dos acontecimentos mais importantes, que pra mim foi, tipo, eu tava muito nervosa, muito nervosa, eu enchia o saco da minha mãe o tempo inteiro e daí que ela me disse isso, coisa que me ajudou bastante, foi importante para mim.

Tá, daí a minha mãe me disse isso. Chegando no dia, não, chegando no local do evento, não, deixa eu pensar. Chegando o dia do evento, eu estava nervosa, mas tinha muitas pessoas ao meu redor me apoiando, o que me deu ainda, ainda mais segurança, ponto. Lembro que no dia, lembro que no dia, eu quase que não conseguia falar com os outros, porque ficava repetindo cinquenta mil vezes o projeto, o texto, não. É. A minha fala, não a fala fica estranho. [Rele] ficava repetindo mil vezes. É, a minha fala, porque ficava repetindo mil vezes a minha fala para ter certeza de que eu não iria errar nada. Ponto. Ahm, tá. A gente chegou lá no auditório, sentou... Quando vi o lugar da minha apresentação foi outro susto, porque tinha muita gente, porque tinha muita gente. Mas aí eu lembrei que não importava, eu sabia o meu projeto e ia conseguir. E iria conseguir. Ponto. Não. Peraí. [Rele] Chegando o dia do evento, eu estava nervosa, mas tinha muitas pessoas ao meu redor. Não. Chegando o dia do evento, eu estava muito nervosa. Eu estava muito nervosa. Porém, tem muito mas aqui. Porém, tinha muitas pessoas ao meu redor me apoiando, o que me deu ainda, ainda mais segurança. Aqui pode ser um ponto e vírgula. [Rele] Lembro que no dia eu quase que não conseguia falar com os outros, porque ficava repetindo cinquenta mil vezes a minha fala para ter certeza de que eu não iria errar nada. Quando vi o lugar da minha apresentação, foi outro susto, tinha (algo que não foi possível entender) tinha muita gente, tinha muita gente. Mas, entretanto, tira o aí, entretanto eu lembrei que não importava, não, que eu não deveria me assustar, porque eu sabia do meu projeto e iria conseguir. Quando chamaram o meu nome para ir até o palco, paralisou as minhas pernas por alguns segundos, mas eu consegui e fui até lá. E fui até lá. E o mais impressionante, não, e eu fui até lá. Quando eu fui até lá (pausa). E o mais impressionante, impressionante, foi que, quando eu cheguei lá em cima e comecei a falar, parecia realmente, realmente, que não tinha nenhuma outra pessoa, somente eu e os jurados. Mas eu não tinha falado que tinha jurados nisso. Somente eu, não. E o mais impressionante foi quando eu cheguei lá em cima e comecei, e comecei, esqueci do falar, e comecei a falar, vírgula, parecia que realmente não tinha nenhuma outra pessoa, somente eu e os jurados, porque tinha os jurados. Uns, Não. As, Vírgula, não, ponto. As palavras fluíram naturalmente. Talvez eu pudesse ter falado um pouco mais. Mas, como tinha medo de que o tempo, não, fica muita informação para o texto. As palavras fluíram naturalmente. Talvez eu pudesse ter falado um pouco mais. Porém, me sinto vitoriosa, vi-to-ri-o-sa, simplesmente por ter conseguido chegar até lá e não desmaiado na frente de todos. Ponto.

Como você fez para revisar essa parte do texto?

Para chegar a este parágrafo, eu tentei descrever os meus sentimentos. Esse parágrafo foi bem sentimental. Foi os meus sentimentos que tavam naquele dia, assim. As coisas que eu senti antes de eu... Esse parágrafo é meio termo, assim. Quando eu cheguei lá em Bento e todo o tempo até a minha apresentação, entendeu? Foi os sentimentos que passaram pelo meu coração.

Eu considero este, não, eu considero que este foi um momento. Ai, deixa eu lembrar... [Rele proposta] O texto chegar à gravidade zero mostra como proposta...você se lembra de algum

sonho que tenha conseguido realizar? Tá, Este não era um sonho, não, para aí, este não era, este nunca, nunca foi realmente um sonho, porém quando eu saí de lá, como é que eu explico? Que ele não era um sonho, mas ele se tornou um sonho bom na minha memória depois. Deixa eu pensar. Esse nunca foi realmente um sonho de vida, apaga, apaga, apaga. Esse nunca foi um real, não. Esse nunca foi realmente um sonho da minha vida, porém, quando eu desci do palco e percebi o quanto aquilo foi uma experiência maravilhosa na minha vida, já tem vida. Este nunca foi realmente o sonho da minha vi..., este nunca realmente foi um sonho, não. Este nunca foi realmente um sonho da minha vida, porém, quando eu desci do palco e percebi o quanto aquilo foi uma experiência maravilhosa na minha vida, corta o minha. Foi uma experiência maravilhosa, eu soube que aquela data ficaria marcada como um sonho, não. Deixa eu ver se tá claro. Um sonho realizado. Peraí, [rele] Este nunca foi realmente um sonho da minha vida, porém, quando eu desci do palco e percebi o quanto aquilo foi uma experiência maravilhosa, eu soube que aquela data ficaria marcada como um sonho realizado. Como um sonho, hm. É, como um sonho realizado, acho que faz sentido. Ficaria marcada como um sonho realizado. Acho que era isso.

Como você fez para revisar essa parte do texto?

Eu tentei resumir, digamos, tudo o que eu quis passar do texto, e como foi realmente quando eu fui digamos dormir aquela noite. Como eu me senti depois de ter passado. Porque no texto eu tentei relatar tudo o que aconteceu no meu dia e coisas antes para que chegasse lá na apresentação e o final foi quando eu terminei a apresentação e eu senti aquela coisa de realização, assim, aquele alívio momentâneo, sabe? Acho que foi isso.

Quais foram as estratégias que você utilizou para revisar o seu texto?

Primeiro me lembrar, tentar lembrar de todos os detalhes e tirar, tipo assim, eu não ia botar aquele dia eu acordei, tomei suco de laranja e maracujá, entendeu? Eu tentei lembrar, mas não colocar todos os detalhes. Ahm. Tentei trazer os meus sentimentos que eu senti naquele dia, porque eu acho que quando tu vai relatar alguma coisa que aconteceu, tu tem que levar os teus sentimentos, porque a pessoa que tiver lendo sintam como tu se sentiu, pelo menos ela tenta sentir como tu sentiu. E eu acho que foi isso. Foi lembranças e tentar passar os meus sentimentos para que a pessoa que lesse entendesse, entendeu?

Você teve alguma dificuldade para revisar o seu texto?

Teve. Porque, assim, as ideias foram vindo, não foi aquele texto que, tipo assim, que tu tem uma estrutura básica do que vai escrever, sabe, começo, meio e fim. Quando eu comecei o texto eu não sabia como eu ia terminar ele, entendeu? Foi uma coisa que veio fluindo, não teve uma estrutura, então foi difícil saber se as coisas estão funcionando, se está se encaixando. (Como superou?) Apagando e escrevendo de novo, apagando e escrevendo de novo. Lendo e relendo até que aquilo que eu tivesse...É porque é muito estranho, assim, tu tá, tu tem uma coisa na tua cabeça, mas passar aquilo pro papel é mais difícil.

Você acha que seu texto ficou bem escrito?

Acho que temos algum problema de acentuação e pontuação, porque isso teria que revisar muitas e muitas vezes, até porque eu não sou boa em pontuação. Mas acho que ele conseguiu expressar o que eu queria dizer. Mas em questão de o português, português assim, a literatura, não ficou muito bom.

O seu texto pode ser considerado um relato pessoal?

Pode. Porque aconteceu na minha vida. Foi o que eu disse, pra mim, pra ele ser pessoal, o autor tem que, como se ele fosse viver aquele dia comigo, entendeu? Ele tem que entender o que eu passei. Por isso que eu botei os meus sentimentos, para ele entender o que eu tava passando. Porque o relato pessoal é meu, não é de ninguém. Então, tipo, mesmo se a pessoa for uma pessoa sem sentimentos, sem nada, quando ela ler, ela vai entrar no meu mundo, no meu universo, no meu relato pessoal.

**Participante: P1**

**Transcrição: Revisão**

[Não lê a proposta. Parte direto para a revisão]

Bom, vamos começar a revisão. Bom, eu vou começar digitando de novo, porque é assim que eu sempre corrijo meus textos. Peraí. Aqui. Tá. Vou ler aqui do lado. Uma das coisas, vou digitar isso. Uma das coisas mais importantes que aconteceram na minha vida. Não tem essa vírgula que eu botei ali, ou tem? Acho que não. Uma das coisas mais importantes que aconteceram na minha vida, não tem aquela vírgula. Vou ignorar essa vírgula. Quando, foi quando (pausa) foi quando fui selecionada, esse foi fui está repetitivo. Uma das coisas mais importantes que aconteceram na minha vida foi quando...vai ter que ser fui porque eu não sei o sinônimo de foi. Não. Eu sempre boto umas vírgulas do nada. Uma das coisas mais importantes que aconteceram na minha vida foi quando. Não. Fui selecionada, selecionada, para apresentar o meu projeto em um evento muito grande. Deixa eu ver se eu deixo essa vírgula ali. Uma das coisas mais importantes que aconteceram na minha vida, vírgula, eu botei uma vírgula aqui. Vida foi quando fui selecionada para apresentar o meu projeto, hm, ponto, aqui tem um ponto. Ai, isso é muito difícil. Uma das coisas mais importantes, uma das coisas mais importantes que aconteceram na minha vida foi quando fui, foi quando, esse fui também não tá dando certo. Foi quando fui apresentar, foi quando...Não, vou botar me selecionaram, que fui não está dando certo. Me se-le-cio-na-ram para apresentar o projeto, não, o meu projeto, o projeto. Tira esse meu, o projeto, não, o meu projeto. O meu projeto em um evento muito grande. Esse muito grande também está coisa de jeca. Em um evento muito importante, ponto. Uma das coisas mais importantes que aconteceram na minha vida foi quando me selecionaram para apresentar o meu projeto em um evento muito importante. Tá, não tinha essa vírgula nenhuma. O próximo. Quando eu f...não, não precisa do eu, quando eu fiquei sabendo, não, quando fiquei sabendo, sabendo, desta oportunidade, no começo, deixa eu ver se tem essa vírgula aqui. Quando eu fiquei sabendo desta oportunidade, vírgula, acho que tem uma vírgula. Vírgula. Quando fiquei sabendo desta oportunidade, no começo me deixou bastante nervosa porque eu tenho dificuldade de falar em público. Primeiramente, não vamos colocar no começo. Primeiramente, fiquei muito nervosa, pois tenho dificuldade, dificuldade, porque eu tenho dificuldades em falar, não, de falar, não, não, de falar em público, tem acento. Quando fiquei sabendo desta oportunidade, primeiramente fiquei muito nerv...Quando fiquei sabendo desta oportunidade, não tem essa vírgula. Tira essa vírgula. Primeiramente, fiquei muito nervosa, pois tenho dificuldade de falar em público. Ponto e vírgula. Porém, hm, não sei se tem esse ponto e vírgula...pois tenho dificuldade em falar em púb... dificuldade de falar em público. Mas, ao mesmo, vou manter, mas, ao mesmo tempo, me deixou muito feliz, não, extremamente feliz, ex-tre-ma-men-te feliz, extremamente feliz. Mas, ao mesmo tempo, me deixou extremamente feliz (pausa). Hm...Tem vírgula aqui? Nunca sei. Porque era uma oportunidade, já falei oportunidade. Quando fique sabendo desta oportunidade, primeiramente fiquei muito feliz, fiquei muito nervosa, pois tenho dificuldade de falar em público, mas, ao mesmo tempo, me deixou extr...tem muito feliz. Quando fique sabendo desta oportunidade, primeiramente fiquei muito nervosa, pois tenho dificuldade de falar em público, mas, ao mesmo tempo, me deixou extremamente feliz, porque era uma (pausa). Tá, de novo. Uma das coisas mais importantes que aconteceram na minha vida foi quando me selecionaram para apresentar o meu projeto em um evento muito importante. Quando fique sabendo desta oportunidade, primeiramente fiquei muito nervosa, pois tenho dificuldade de falar em público, mas, ao mesmo tempo, me deixou extremamente feliz, porque era uma oportunidade única. Única também tem acento. Única. Ponto. Novo parágrafo.

Como você fez para revisar essa parte do texto?

Eu fui lendo frase por frase e, no meu texto original, eu tinha colocado muitas vírgulas e eu

acho extremamente, mais vírgulas do que eu podia botar. (Risos) Tinha muita vírgula nisso aqui. Daí, eu tentei tirar as vírgulas que estavam em excesso e, ou colocar vírgulas que faltavam, porque tinha vírgulas que tavam em excesso, mas também tinham lugares que faltavam vírgula e daí foi que eu tentei. Acho que no texto o que mais importa é a vírgula. Tá, pronto. Posso começar o outro parágrafo?

Tá. Novo parágrafo. Tudo bem. O meu projeto era uma coisa. Era uma coisa fica ruim. O meu projeto era muito especial. Tira esse era uma coisa porque fica estranho. O meu projeto era muito especial e eu, não sei, acho que não tem aquela vírgula. E eu sabia cada detalhe do seu funcionamento, vírgula. O meu real problema. O meu real medo...O meu projeto era muito especial e eu sabia cada detalhe do seu funcionamento. O meu real medo, ou problema? O meu real medo era de que, vírgula, não sei, hm. O meu projeto era muito especial e eu sabia cada detalhe do seu funcionamento. O meu real medo era de que talvez, vírgula, opa, talvez, vírgula, as pessoas, será que esse as tem crase? Eu não sei usar crase. Não vai ter crase porque eu não sei usar crase. As únicas, únicas tem acento, eu tinha únicas aqui...onde é que eu tô? talvez as pessoas não, com acento, me entendessem. Entendessem tá certo. E eu cometesse, isso tá rimando, algum erro, alguém, algum erro. Que eu cometesse algum erro...não entendessem e eu cometesse algum erro que fizesse com que eu, que me fizesse, não, que me fizesse passar uma grande vergonha. Ponto. O meu projeto era muito especial e eu sabia cada detalhe do seu funcionamento. O meu real medo era de que talvez, vírgula, as pessoas não entendessem e eu cometesse, que as pessoas não me entendessem e eu cometesse, e entendessem está muito estranho. E eu, vergonha. O meu projeto era muito especial e eu sabia cada detalhe do seu funcionamento. O meu real medo era de que talvez as pessoas não me entendessem e eu...sinônimo de cometesse? E eu...viesse a cometer, viesse a cometer algum erro que faria eu passar grande vergonha. Grande vergonha. O meu projeto era muito especial e eu sabia cada detalhe do seu funcionamento. O meu real medo era de que talvez as pessoas não me entendessem e eu viesse a passar, e eu viesse a cometer algum erro que me faria, que me faria, tira isso, que me faria passar grande vergonha. O meu projeto era muito especial e eu sabia cada detalhe do seu funcionamento. O meu real medo era de que, vírgula, talvez as pessoas não me entendesse, entendessem e eu viesse, viesse, hm, a cometer algum erro que me faria... Está estranho... que me faria, que me faria... e eu viesse a cometer algum erro que me faria, que me faria passar grande vergonha. Não tem palavra. Ahm. Por isso, por causa disso, semanas antes de do evento, do evento, comecei a ensaiar muitas e muitas vezes. Muitas e muitas vezes. Não precisa dizer que eu tava em ca(sa), ou preciso? Por causa disto, disso, disso é melhor; disto é estranho. Disso, semanas antes do evento, comecei a ensaiar muitas e muitas vezes em minha casa. Em minha casa. Hm. E toda vez, vírgula. Por causa disso, semanas antes do evento comecei a ensaiar muitas e muitas vezes em minha casa, aí, toda vez, vírgula. E toda vez...E quando estava ensaiando, e quando estava ensaiando, vírgula, sentia que tudo ia dar errado. Vírgula. Não sei, tem muita vírgula aqui, meu Deus. Por causa disso, semanas antes do evento, comecei a ensaiar muitas e muitas vezes em minha casa. Deixa eu ver...Sentia que tudo ia dar errado. Tira essa vírgula. Ou deixa essa vírgula? Não sei. Sentia que tudo ia dar errado. Não tem essa vírgula. E o que o público, tem acento, e o que o público, e o que o público... Sentia que tudo ia dar errado e que o público, e que o público iria, não ia, rir da minha, da minha cara. Da minha cara (confirmação/aceitação da resposta). Da minha cara. Ponto e vírgula. Ou ponto? Eu não sei. Que o público iria rir da minha cara. Ponto. Foi... Não, ponto e vírgula. Ou ponto? Ai, meu Deus. Ponto. Foram semanas bem tensas. Ponto. Tá. Isso eu escrevi semanas errado. Se-ma-nas bem tensas. Tá. Deixa eu m achar aqui. Foram semanas bem tensas. (Pausa) Não sei se eu começo um novo parágrafo ou se eu deixo ele onde tava. Não. E, deixa eu tentar colocar aqui. E para que eu conseguisse, não. Foram semanas bem tensas. (pausa) Consegui somente, so-men-te, ficar mais calma

quando minha mãe disse, dois pontos. Minha mãe disse, não sei se eu deixo assim a segunda frase, a seguinte frase. Minha mãe me disse assim, tira frase. Dois pontos. Ai, meu Deus! Dois pontos. Tô em dúvida se depois de dois pontos tem que aspas, porque eu já to botando dois pontos. Não sei se tem que ter aspas. Vou escrever sem aspas. P1<sup>36</sup>, tu não precisa...não, vou botar aspas, porque não fui eu que disse, foi ela. Aspas. Tu não precisa se preocupar com o que os outros vão pensar de você, não de ti. De você. Você tem acento. Opa. Você. Porque... Como eu boto vírgula, senhor. Porque eu sei que tu se dedicou, se dedicou muito a este projeto e eu sei. Não, e também sei, e também, opa. E também, com acento, sei que foi importante para...é que para ti...para você. Vai ter que ser tudo para você, porque para ti é coisas de quem não sabe escrever. Pra você. (pausa) Pra você. Eu sei que foi importante para ti, então, como tudo foi verdade, tu não precisa, escrevi errado. Tu não precisa se preocupar com o que os outros vão pensar de você, porque eu sei como você se dedicou a esse projeto e também sei que foi importante. Tem muito para você aqui. E também sei (risos) como foi importante, im-por-tan-te, como foi importante. Vírgula. Então, com acento, como. Ahm? O que eu fui escrever aqui? (relê do texto original) Porque eu sei que tu te dedicou muito a esse projeto, e eu sei que foi importante para ti, então como tudo foi verdade... Então, como tudo é verdade, não. Então como tudo foi de verdade, tu irá, tu vai conseguir. Tu vai conseguir ir bem. Não, se sair bem. Ir bem. Não, tu vai conseguir ir bem. Não, ir bem. Vai sair bem. Ponto, fecha aspas. Hm...Acho que não tem aquela vírgula ali. Acho que não tem essas aspas depois de um dois pontos. Eu não sei. Ponto de novo. Essas, essas palavras da minha, de minha mãe, ou da minha mãe? Da minha mãe, mãe, me incentivaram. De incentivo. É com i? É com i eu acho. Eu não sei. Hm...(algo inaudível). Essas palavras da minha mãe me impulsionaram, impulsionaram, eu não sei se está certo, a continuar. A continuar. E a perder um pouco..., o que que eu botei aqui em cima? Consegui, por causa disso... (lê de forma que não é possível entender), consegui somente ficar mais calma. Então eu vou colocar aquilo ali. E a perder um pouco, um pouco do medo. Ponto. Novo parágrafo.

Como você fez para revisar essa parte do texto?

Foi muito difícil. É muito difícil revisar parágrafo, porque quando tu tava escrevendo, tu tava, assim, digitando e botando tudo o que sentia, daí algumas palavras não fazem sentido. Daí, tu tem que talvez procurar sinônimos das palavras que não faziam sentido e que se encaixam no teu texto. Porque quando tu tá escrevendo assim sem pensar, não pensa que vai ter palavras repetidas, palavras muito parecidas, que daí fica estranho no texto. Então, eu tentei fazer isso. Tá bom?

Novo parágrafo. Chegando...(pausa). No dia, o dia (sinal de desaprovação). O dia da apresentação, eu estava, vou escrever isso. Eu estava muito nervosa. Porém tem acento. Aonde? Será que faz sentido? Que acento horrível! Acho que não é aqui. Não tem acento. Ai, não sei. Aqui faz sentido ter o acento? Também não faz. Esse faz sentido. Ih! Não faz também. Acho que não tem acento. Vai sem acento. Vamos tirar o porém. [Relê do original] Porém tinha muitas pessoas. Chegando o dia do evento, eu estava muito nervosa. Não é nem porém, é porque, porque. Porque tinha muitas pessoas ao meu redor. Não! Não tinha muitas pessoas, tá errado. Entretanto! Entretanto, tinha muitas pessoas ao meu redor me apoiando, vírgula, o que me deu ainda mais, o que me deu mais segurança. O que me deu mais segurança. Ponto. Não. Ponto. Lembro que no dia, eu quase não consegui, opa, consegui, cons...tá certo? Eu quase que não consegui. Que não conseguiu tá errado. Que não conse... Eu quase que não consegui falar com os outros. Ai, os outros tá tão estranho! Com as pessoas. Falar com as pessoas, porque...Eu não sei usar porque separado ou com acento; vai tudo “porque” do mesmo jeito. Porque ficava repetindo cinquenta..Na verdade, vou escrever cinquenta assim, porque em texto eu nunca vi cinquenta com número. Cinquenta mil vezes a

---

<sup>36</sup> Nome do participante

minha, não, o meu texto. O meu texto. O meu texto para ter certeza de que eu não iria errar nada. Ponto. Acho que tem vírgula nesse aqui. Chegando o dia da apresentação eu estava muito nervosa, vírgula, (lê de forma inaudível), entretanto, tinha muitas pessoas ao meu redor me apoiando. Tira essa vírgula daqui. O que me deu mais segurança. Lembro que no dia, vírgula, de novo, quase não consegui falar. Tira essa vírgula também. Eu quase não consegui falar com as pessoas, vírgula, porque ficava repetindo cinquenta mil, aqui tem u? Mil vezes o meu texto para ter a certeza...Não sei se esse “a” tem crase. Também não sei usar crase. Vai sem crase. Para ter certeza de que eu não iria errar nada. Tá. Quando, quando olhei o, não, quando descobri, quando descobri o lugar da minha apresentação, foi outro grande susto. Tá certo o susto? Tá. Porque tinha muita gente (pausa) iria...Porque tinha muita gente. (pausa) [Relê no texto original] Porque eu sabia que. Ai, meu Deus, onde é que eu tô? Me perdi...mas consegui, ai, meu deus! Me perdi! Aqui! Achei! Tinha muita gente, entretanto, foi um grande susto, porque tinha muita gente. Tira essa vírgula daqui porque ela não existe. Acho que esse porque deveria ser separado, ou talvez não, mas eu não sei usar. Então ele vai ficar como ele tá. Melhor deixar todos iguais quando tu não sabe usar do que inventar coisa que não tem. Porque tinha muita gente. No lugar da minha apresentação, foi outro grande susto, porque tinha muita gente, muita gente. Pois tinha muita gente. Não. É. Pois tinha muita gente. Pois tinha muita gente. (Rele uma parte do texto original silenciosamente). Só que eu lembrei. Só que lembrei que não deveria ficar...que eu não deveria ficar assustada, assustada. Tem muito “porque”. Quando descobri o lugar da minha apresentação foi outro grande susto, pois tinha muita gente. Só que eu lembrei que não deveria ficar assustada, porque. Mas não tem outro “porque” aqui perto? Chegando no lugar da minha apresentação eu estava muito nervosa, entretanto tinha muitas pessoas ao meu redor me apoiando. Lembro que no dia quase não consegui falar com as pessoas porque...Senhor, mais “porque”? Pois, talvez. Porque ficava repetindo cinquenta mil vezes o meu texto para ter certeza de que eu não iria errar nada, pois tinha muita gente. Só que eu lembrei que não deveria ficar assustada, porque, hm...pois...eu não sei pois e porque. Preciso aumentar meu dicionário de sinônimos. Pois, porque...Por causa de que! Por causa de que...Só que eu lembrei que não deveria ficar assustada por causa de que eu sabia, eu sabia o meu projeto e iria conseguir, conseguir. Ponto. Tem outro “quando” ali. Sinônimo de quando? Quando...Vamos excluir o quando! Chamaram meu nome para ir até, tem acento, até o palco...Até o palco. Tá errado palco. Até o palco. Palco. E isso me paralisou as pernas. Chamaram meu nome para ir até o palco e isso me paralisou as pernas...por alguns segundos. Mas eu consegui. Mas eu consegui. Mas eu consegui e fui andando. Porque se me paralisou as pernas eu tenho que dizer que andei, né? Chamaram meu nome para ir até o palco e isso me paralisou as pernas por alguns segundos. Mas eu consegui. Mas...É que mas eu consegui parece que eu já apresentei. [Relê frase]. Mas eu...Mas eu...Mas mesmo com tudo paralisado, não...mas, mesmo assim, caminhei até o palco...mas mesmo assim, tira essa vírgula! Ai, tu bota muita virgula, Andressa<sup>37</sup>! Caminhei até o palco. Ponto. Deixa eu ver o que tem aqui (original). Só tem que botar um ponto. Mas eu consegui, fui até o... Eu botei pa..? Me cha...e fui até lá. Lá com acento. Ponto. Mas o mais impressionante, impressionante, é impressionante (canta), de tudo isso, de tudo isso, e o mais impressionante de tudo isso foi... Acho que não tem aquela vírgula que eu botei. Foi que quando eu cheguei lá em cima, tem acento no lá, lá em cima, e comecei a falar, vírgula, parecia que iria real... realmente que não tinha nenhum...que não existia. Existia é mais bonito. Que não existia nenhuma outra pessoa, pessoa ao meu redor. Nenhuma outra pessoa, somente eu e os jurados. Ponto e vírgula. As palavras...Ou não? Ai! Eu não sei usar pontuação! Ponto. Ou ponto e vírgula? Ai! Ponto e vírgula. Não, ponto. Deixa ponto, Andressa. As palavras fluíram... Será que tem acento “fluíram”? flu-i-ram. Flu...opa. Flui... Não, não tem acento. Fluíram, flu-Í-

---

<sup>37</sup> Nome do participante

ram, flu-í-ram, fluíram, fluíram. As palavras fluíram natura...natu...naturalmente. Naturalmente. Naturalmente, vírgula. Não sei se tem essa vírgula. Talvez eu pudesse, eu poderia ter falado um pouco mais, um pouco mais. Cadê? Porém...tem acento. Ai, de novo no acento do porém. Por...Ai, acho que tem acento nesse “e”. Vou deixar. Porém, me senti vitoriosa sim...vitoriosa simplesmente por ter conseguido (pausa) por ter conseguido chegar até lá, vírgula, e não ter desmaiado na frente de todos. Ponto. Acabei, sora, o parágrafo.

Como você fez para revisar essa parte do texto?

Foi difícil. Assim, eu tentei botar acento em algumas palavras eu achava que não tinha, mas tinha umas palavras que eu não sabia se tinha acento ou não. Então, eu botei o acento. Daí, normalmente quando tu bota um acento em uma palavra, aí tu vê se aquele acento combina com a palavra. Porque, sei lá, às vezes tu tem uma memória fotográfica de coisas que tuas professoras te ensinaram, daí às vezes tu lembra. E às vezes faz sentido. Então, isso é uma técnica que eu uso para saber se as palavras têm acento ou não. Às vezes eu chuto colocar o acento em um lugar, aí se ela faz sentido pra mim, eu deixo; se ela não faz, daí eu tiro. Porque daí eu não to lembrando. Foi tipo isso.

Parágrafo final. Este...Este nunca, nunca, foi realmente o meu sonho. Não, o sonho da minha vida. O sonho da minha vida. Não. Esta apresentação nunca re...Não. Nunca tinha sido o...Não. Nunca tinha...Nunca. Essa apresentação nunca foi, nunca tinha sido o sonho da minha vida. Porém, de novo o porém...Tem muito porém e eu não sei se tem esse acento. Vou deixar sem o acento. Porém, quando, quando descí do palco, palco... Quando descí do palco e percebi o quando aquilo foi uma, foi uma experiência... Experiência tem acento? Ex-pe-ri-ên-cia. Vamos tentar nesse i. (pausa) Não. Vou tentar nesse e também. Eu vou excluir o e daqui. Ex-pe-ri-ên...(pausa). Vou deixar sem acento. Quando eu não sei, eu deixo sem acento. Experiência, mas eu sei que tem acento nessa palavra; tem que ter um acento. Ai, vai ficar sem acento. Foi uma experiência maravilhosa. Foi uma experiência maravilhosa, ponto e vírgula. Eu soube que, que, que aquela data ficaria marcada para sempre como um dos meus sonhos; com um sonho realizado. Deixa eu ver uma coisa aqui. [Relê a primeira frase do parágrafo] Sora, posso voltar um parágrafo? (resposta positiva da pesquisadora) É porque eu acho que esse parágrafo ficou muito grande. Então eu vou dar um “enter” aqui e criar um novo parágrafo. [Relê] Quando descobri que ... É porque vendo assim ele pronto, eu acho que esse parágrafo ficou muito grande. Então eu vou dar um “enter” aqui, pra criar um novo parágrafo. Porque um parágrfo não pode ser muito grande. Tá, voltando pra cá. Ponto. Essa apresentação nunca tinha sido o sonho da minha vida, porém quando descí do palco e percebi o quanto aquilo foi uma experiência maravilhosa, não tem esse ponto e vírgula. Vírgula, eu. Essa apresentação nunca tinha sido o sonho da minha vida, porém quando descí do palco e percebi o quanto aquilo tinha sido, tinha sido uma experiência maravilhosa, eu soube que aquela data ficaria marcada para sempre como um sonho realizado. Acho que era isso.

Como você fez para revisar essa parte do texto?

Ah, esse último era pouca coisa, assim, foi mais o que eu tinha feito nos outros e tentar que as palavras se harmonizassem como uma conclusão correta, porque o último parágrafo tem que ser conclusão. E talvez na hora ali, quando eu escrevi esse texto, eu não pensava que eu ia chegar nessa conclusão, só escrevia; eu acho que eu acabei. Aí, eu tentei nesse último parágrafo tentar realmente concluir de forma correta.

Quais foram as estratégias que você utilizou para revisar o seu texto?

Ler frase por frase. Tentar tirar vírgula em excesso. Tentar colocar vírgula que faltava. Tentar colocar acentuação, daquele jeito de ver se a palavra... botar a acentuação na palavra e se não faz sentido, tira. Lembrar se tinha acentuação. Eu acho que é isso. E tentar colocar parágrafos, parágrafos...É! Porque eu fui escrevendo e depois eu cheguei à conclusão de que tinha ficado um parágrafo muito grande. Daí eu dei um “enter”, porque tinha que diminuir.

Você teve alguma dificuldade para revisar o seu texto?

Muita. Grande dificuldade, porque, ai, a vírgula é uma coisa muito difícil no mundo. (Então a tua dificuldade é a vírgula). É as vírgulas. É que assim oh, um dia a professora me ensinou que essa é a regra, que é a única regra que eu sei das vírgulas, que se tu bota uma vírgula; se bota uma frase dentro de vírgulas, quando tu lê o que tava antes, tu tem que, aquela frase tem que se excluir, o resto do texto tem que fazer sentido, entendeu? É a única regra que eu sei de vírgula. Então às vezes eu aplico isso, tentando excluir, tipo assim oh, “chegando o dia da apresentação”, se eu excluir o “eu estava muito nervosa”, o entretanto, o resto tem que fazer sentido. Entendeu? Então foi mais ou menos assim. E tentando...quando tu lê um texto, tu não pode tá sempre aquela vírgula assim; “chegando o dia”, daí tem aquela vírgula, “eu estava muito nervosa”, aí tem outra vírgula, sabe, tentando fazer com que o texto fluísse. Digamos assim, como se eu tivesse outra pessoa lendo e que eu não tivesse que fazer muitas e muitas pausas por causa de vírgula.

Você acha que seu texto ficou bem escrito?

Não. Porque eu acho que está faltando acento em certas palavras, que eu não consigo me lembrar. E eu ainda acho que a vírgula também não tá todas certas.

O seu texto pode ser considerado um relato pessoal?

Sim. (Por quê?) Que aconteceu comigo. Tratou da minha vida.

2ª etapa

Leitura da proposta

(Tema da proposta)

Que eu relate algum sonho ou alguma coisa difícil na minha vida. Uma coisa importante na vida, digamos assim. (Dá conta?) Sim

(Local de publicação) Posso ler de novo? (pausa) ... Na página da universidade. (Dá conta?)

Eu acho que ele precisaria de uma revisão ortográfica para ir para uma página.

(Possível leitor)

Acho que todo mundo que tenha acesso ao site da universidade. Pode ser tanto as pessoas que estudam ou pessoas de fora, porque, por exemplo, aqui o site do IF, a minha mãe pode acessar o site do IF e ela não é aluna. Então, todo mundo que tiver acesso à internet, basicamente. (Dá conta?) Acho, porque eu acho que relato pessoal, ele é um relato pessoal. Só lê quem... a pessoa vai ler sabendo que é um relato pessoal. Ela não vai ler esperando uma história, um conto, um poema, entendeu? Ela vai ler esperando um relato pessoal. E o meu texto é um relato pessoal.

Relê 1º parágrafo.

Uma das coisas mais importantes que aconteceram na minha vida foi quando me selecionaram para apresentar o meu projeto em um evento muito importante. Quando fiquei sabendo desta oportunidade primeiramente...tem uma vírgula. Fiquei muito nervosa, tira essa vírgula. Pois tenho dificuldade de falar em público, mas ao mesmo tempo me deixou extremamente feliz porque era uma oportunidade única.

Relê 2º parágrafo

O meu projeto era muito especial e eu sabia cada detalhe do seu funcionamento, o meu real medo era de que talvez, as pessoas não me entendessem e eu viesse a cometer algum erro que me faria passar grande vergonha. Por causa disso semanas antes do evento comecei a ensaiar muitas e muitas vezes em minha casa, e quando estava ensaiando, sentia que tudo ia dar certo e que o público iria rir da... Que tudo ia dar errado e que o público iria rir da minha cara. Que o público iria rir da minha cara, ponto e vírgula. Mas Foram semanas bem tensas. Tô muito em dúvida com esse ponto e vírgula. vou deixar ele. Consegui somente ficar mais calma, quando minha mãe me disse a seguinte frase: "Andressa, tu não precisa se preocupar com o que os

outros vão pensar de você porque eu sei que tu se dedicou muito a este projeto, e também sei como foi importante, então como tudo foi de verdade, tu vai conseguir ir bem." Essas palavras da minha mãe me impulsionaram a continuar e a perder um pouco do medo.

Relê 3º parágrafo

Chegando o dia da apresentação, eu estava muito nervosa, entretanto tinha muitas pessoas ao meu redor me apoiando, me apoiando, vírgula. O que me deu mais segurança, tira esse espaço. Lembro que no dia eu quase não consegui falar com as pessoas, porque ficava repetindo cinquenta mil vezes o meu texto, para ter a certeza de que eu não iria errar nada. Quando descobri o lugar da minha apresentação, foi outro grande susto pois tinha muita gente, só que eu lembrei que não deveria ficar assustada por causa de que eu sabia do meu projeto e iria conseguir.

Relê 4º parágrafo

Chamaram meu nome para ir até o palco, e isso me paralisou as pernas por alguns segundos, mas mesmo assim caminhei até lá. E o mais impressionante de tudo isso foi que quando eu cheguei lá em cima e comecei a falar, parecia realmente que não existia nenhuma outra pessoa ao meu redor, somente eu e os jurados. As palavras fluíram naturalmente, naturalmente, talvez...hm. Talvez eu poderia ter falado um pouco, opa! Não tem um "s" aqui! Mais, porém me sinto vitoriosa, vi-to-ri-o-sa. Acho que tem um acento, mas também não sei onde é. Simplesmente por ter conseguido chegar, chegar tá errado. Chegar, chegar até lá, e não desmaiado na frente de todos.

Relê 5º parágrafo

Esta apresentação nunca tinha sido o sonho da minha vida, porém quando desci do palco e percebi o quanto aquilo tinha sido uma experiência maravilhosa, eu soube que aquela data ficaria marcada para sempre como um sonho realizado.

Acabei.

Quais foram as estratégias que você utilizou para revisar o seu texto?

É que assim, quando eu revisei pela primeira vez, eu revisei e eu acho que a minha revisão, ahm...Eu não revisei especificamente para um lugar, eu re...(revisei) para que ela pudesse ir para qualquer lugar, entendeu? Então, não muda que ela seja para a universidade; ela poderia ir para qualquer lugar, porque uma revisão acho que ela tem que ter isso. E como ela é um relato pessoal, acho que a minha linguagem também não precisa mudar, porque um relato pessoal é uma coisa minha, não é tipo assim, ah, eu vou escrever um romance, um conto, que eu precise mudar minha linguagem. Mesmo que... e também porque o meu público pode ser qualquer pessoa. Então, não tem um, não tem que ter aquela linguagem rebuscada, nem uma linguagem infantil, nem uma linguagem...porque é um relato pessoal, uma coisa minha, fui eu que escrevi. Então, a pessoa que vai ler, ela vai ver como eu to falando. Entendeu? Do jeito que eu falo. Então é por isso que eu não acho que teria que fazer uma revisão; eu revisei tentando ver se faltava alguma vírgula, como sempre, e vendo se tinha alguma palavra errada.

Você teve alguma dificuldade para revisar o seu texto?

A mesma dificuldade de antes: as vírgulas. Porque...é muito estranho. Quando tu tá escrevendo, tu acha que tem vírgula, mas daí tu lê ele inteiramente e daí tu já acha que não tem mais aquela vírgula. Que é uma coisa completamente... Quando eu escrevi aqui (parte da tela com o texto original), eu botei vírgula demais. Quando eu escrevi aqui (parte da tela com o texto revisado), eu botei vírgula de menos. Daí eu achava que não tinha.

Você acha que seu texto ficou bem escrito?

Ainda acho que precisa de uma revisão de um profissional, de uma pessoa que saiba muito bem ortografia.

**Participante: P2****Transcrição: Produção textual**

Lê proposta.

Ixi. Tá. Acho que sonho eu ainda não tenho um sonho, assim, que eu tenha conseguido realizar. Porque eu não tenho muitos sonhos. Uma situação difícil, acho que a vergonha que eu tinha de falar, assim. Então...é, eu consegui resolver em partes, mas eu acho que eu vou falar sobre isso. Tá, eu vou falar sobre isso. Tá. E...Quando eu tiver escrevendo eu tenho que falar? (resposta afirmativa da pesquisadora). Tá. Hm... Até algum tempo atrás, uma das minhas maiores dificuldades, dificuldades, era me expressar em público. Precisa ser um texto muito grande? (Não tem um número mínimo e máximo de linhas). Tá. Agora eu to lendo de novo. Eu sempre faço isso, muitas e muitas vezes. [Relê o trecho] Tinha uma...tinha uma...tinha problemas com apresentações escolares, palestras, hm...agora vou colocar uns exemplos aqui, né, e...[Relê desde o início – silenciosamente] Seminários e muitas vezes travava na hora de falar. Tá. [Relê desde o início] (pesquisadora pede para que leia em voz alta) Eu to lendo de novo. Até algum tempo atrás, uma das minhas maiores dificuldades era me expressar em público. Tinha problemas com apresentações escolares, palestras, seminários e muitas...Ah, ficou meio ruim. Droga! Nossa, é difícil isso. (Vai falando) É estranho eu falar o que eu to pensando (risos). (pausa) (A pesquisadora pede para que o estudante fale em voz alta o que estiver pensando). Eu to lendo. Tá. [Relê todo o trecho] (a pesquisadora o lembra novamente de falar em voz alta). Até um tempo atrás, umas das minhas maiores dificuldades era me expressar em público. Tinha problemas com apresentações escolares, palestras, seminários e muitas vezes travava na hora de falar. Ahm. Ah, vou continuar e depois vou voltar pra ele. Tá. Então, agora, eu vou falar o que aconteceu pra eu melhorar isso. Eu vou resolver o problema. Tá, então...No início de 2015 ingressei o IF. Houveram novas apresentações. [Relê frases] No início de 2015 ingressei no IF. Houveram novas apresentações, apresentações, novas apresentações (pausa) [Relê desde No início]. Tá, agora eu to pensando meio que, o que teve quando eu entrei no IF. O que teve que meio que me ajudou com isso. Tipo, apresentações, né. Tipo, por exemplo, toda a nova aula tu tinha que falar quem tu eras. Tipo assim. E até isso eu já tinha um pouco de dificuldade. [Relê] Apresentações, apresentações. Depois de um tempo, tempo, começaram os trabalhos, os trabalhos (pausa) [Relê trecho] (pesquisadora solicita que leia em voz alta). Tá. Eu to lendo. No início de 2015, ingressei no IFRS. Houveram novas apresentações e depois de um tempo começaram os trabalhos. Apresentações... Vou colocar alguma coisa aqui, um complemento. Para aí. Novas apresentações (pausa), ahm... novas apresentações entre professores e alunos, porque, tipo, tinha que apresentar as pessoas que conhecia e os professores. [Relê] Novas apresentações entre professores e alunos e depois de um tempo começaram os trabalhos e... Agora, to meio que pensando em uma palavra pra colocar, porque eu já coloquei apresentações e colocar apresentações de novo vai ficar repetitivo. [Relê] Novas apresentações entre professores e alunos e depois de um tempo começaram os trabalhos e (pausa), e...[Relê o mesmo trecho 3x] Vou mudar aqui. No começo, interações...porque eu vou usar apresentações depois. Interações entre professores e alunos, algo que muitas, muitas, vezes me deixava desconsertado. Depois de um tempo, eta! Depois de um tempo, começaram os trabalhos e as apresentações...ahm. (Pesquisadora interrompe para fazer uma pergunta ao estudante)

Como você fez para chegar a esse parágrafo?

Eu pensei meio que aqui no primeiro parágrafo lá que que é essa dificuldade, né, e meio que dar um exemplo dela, que no caso eu botei aqui. E, agora no segundo, eu especifiquei exatamente o que que era e coloca, e depois eu vou colocar como eu superei.

[Relê segundo parágrafo para continuar] Tem mais alguma coisa aqui. [Relê] Interações entre professores e alunos que, algo que muitas vezes me deixava desconsertado (pausa). [Relê] Depois de um tempo, começaram os trabalhos e as apresentações (pausa). Como eu ainda conhecia pouco meus colegas, tinha, tinha uma vergonha imensa em... [Relê] Depois de um tempo, começaram os trabalhos e as apresentações. Como eu ainda conhecia pouco meus colegas, tinha, tinha uma vergonha imensa, imensa... Tô só pensando em uma palavra agora. [Relê] tinha uma vergonha imensa...em, em falar na frente da classe. Tinha receios quanto à qualidade do meu trabalho, hm...Tinha receios quanto à qualidade do meu trabalho. Receios quanto à qualidade do meu trabalho. Possíveis... Como eu ainda conhecia pouco meus colegas, tinha, tinha uma vergonha imensa em falar na frente da classe, tinha receios quanto à qualidade do meu trabalho, possíveis problemas na fala e ainda...não. Vou colocar mais alguma coisa aqui. Tinha receios quanto à qualidade do meu trabalho, possíveis problemas na fala, ahm. Tá e encerrar, tipo, e também a reprovação dos professores, né. Que às vezes achavam meio ruim o trabalho. Ahm... Por volta de maio...é maio, né, que começou a bolsa? Mais ou menos? (a pesquisadora confirma) Em maio, comecei a realizar um projeto de pesquisa. Novamente, novamente, no início, tive dificuldades de interações, ahm. O tempo passou, ahm, houveram novos encontros e então chegaram os eventos escolares. Participei primeiramente da mostra, como era o nome? Mostra Técnica, né? (a pesquisadora pede para que o estudante fale mais alto). Como é que era o nome? Era Mostra Técnica lá do Campus Porto Alegre, né? Primeiramente da Mostra Técnica do Campus, ah, campus não tem mais acento, do campus Porto Alegre do IFRS. Fiquei absolutamente apavorado com a perspectiva de falar para várias pessoas desconhecidas, embora, de qualquer forma, prefira isto que me apresentar para aqueles que conheço. Hm. [Relê] Fiquei absolutamente apavorado com a perspectiva de falar para várias pessoas desconhecidas, embora, de qualquer forma, prefira isto que me apresentar para aqueles que conheço. Ainda assim tinha a companhia, a companhia de outros dois bolsistas

voluntários que facilitou o processo. Tá. Hm. Agora to dando uma lidinha. Não vou ler desde o início se não vai ficar demais. Fiquei absolutamente apavorado com a perspectiva de falar para várias pessoas desconhecidas, embora, de qualquer forma, tá, prefira isto que me apresentar para aqueles que conheço. Ainda assim tinha a companhia, a companhia de outros dois bolsistas voluntários que facilitou o processo. Então, então, após um tempo, ocorreu (a pesquisadora pede que o participante fale mais alto), mais alto, tá. Ocorreu o SICT. Foi o SICT depois, né? Após um tempo, ocorreu o SICT. Desta vez, não tinha companhia alguma... Desta vez, não tinha companhia alguma e o que me assustou ainda mais. Eu, não, pera. To pensando no que falar. Após um tempo, ocorreu o SICT. Desta vez, não tinha companhia alguma, o que me assustou ainda mais. Hm...Tá. O que me assustou ainda mais. (pausa) Fiquei devidamente preocupado no dia da apresentação, mas, como eu sabia o que tinha de fazer, fiz... no dia da apresentação, mas, como eu sabia o que tinha de fazer, fiz de um jeito ou de outro. Geralmente, o momento da apresentação é muito mais tranquilo... Geralmente, o momento da apresentação é muito mais tranquilo do que a tensão que vem antes, e acabo me saindo melhor do que esperava. Após o SICT, houve a Mostra Científica do Campus Restinga e então já podia me expressar com certa facilidade. Vou corrigir aqui um erro. Após o SICT, houve a Mostra Científica do Campus Restinga e então já podia me expressar com certa facilidade. Ahm. Na escola. Nas aulas da escola, escola, consegui...não, apresentava trabalhos em frente a turma de forma mais leve e agradável. Após o SICT, houve a Mostra Científica do Campus Restinga e então já podia me expressar com certa facilidade. Nas aulas da escola, apresentava trabalhos em frente a turma de forma mais leve e agradável. Tá. Vou escrever mais um (não foi possível entender).

Como você fez para chegar a esse parágrafo?

Eu...No início, foi, eu falei. Ah, basicamente eu disse o que aconteceu desde que eu entrei no IF. Tipo, no início eu tinha apresentações entre os colegas e entre os professores e alguns trabalhos. Aí depois começou a bolsa, daí eu tive várias Mostras que facilitaram bastante nesse ponto, da dificuldade de me expressar em público, e por enquanto só isso.

Agora eu só...hm. Desde então, embora ainda haja um receio antes de qualquer apresentação, vou botar porque é normal, porque eu acho normal, o que é normal, na hora... Desde então, embora ainda haja um receio antes de qualquer apresentação, o que é normal, na hora que ela acontece eu consigo seguir em frente. Confio no meu trabalho. Hm, não. Confio no meu trabalho, trabalho, preparado para a ocasião. Desde então, embora ainda haja um receio antes de qualquer apresentação, o que é normal, na hora que ela acontece eu consigo seguir em frente. Confio no meu trabalho preparado para a ocasião. Confio... Vou colocar confio plenamente, vai ficar mais.... Confio plenamente no...opa, plenamente no trabalho preparado (pausa). Pera. Plenamente no trabalho preparado para a ocasião. Confio plenamente no trabalho...e sempre, na medida do possível faço o meu melhor. Hm. Acho que deu. Quer dizer, vou dar uma lida em tudo de novo. [Relê todo o texto] Até algum tempo atrás, uma das minhas maiores dificuldades era me expressar em público. Tinha problemas com apresentações escolares, palestras, seminários, e muitas vezes travava... Agora eu vou adicionar aqui: e além de ter, ahm. E, além de ter muita vergonha na hora de falar, era comum que travasse nesse momento. (não foi possível entender o que o participante falou). Ah! Tá. [Inicia a leitura do 2º parágrafo] (...) Por volta de maio, ahm... aqui eu vou colocar que, porque eu meio que coloquei os problemas, mas não coloquei o que eu fiz. Então eu vou colocar. Tinha receios quanto à qualidade do meu trabalho, acabei seguindo em frente na marra. Não. Tinha receios quanto à qualidade do meu trabalho...Não, não vou colocar nada. Por volta de maio, comecei a realizar um projeto de pesquisa. Novamente, no início, tive...ti..opa, aqui falta uma palavra. Tive dificuldades de interação. O tempo passou, houveram novos encontros e então chegaram os eventos escolares. Participei primeiramente da Mostra Técnica, da Mostra Técnica do Campus Porto Alegre do IFRS. Fiquei absolutamente apavorado com a perspectiva de falar para várias pessoas desconhecidas, embora, de qualquer forma, prefira isto do que me apresentar para aqueles que conheço. Ainda assim, tinha a companhia de outros dois bolsistas voluntários, o que facilitou o processo. Então, após mais algum tempo, ocorreu o SICT. Desta vez, não tinha companhia alguma, o que me assustou ainda mais. Fiquei devidamente preocupado no dia da minha apresentação, mas como sabia o que tinha de fazer, fiz de um jeito ou de outro. Geralmente, o momento da apresentação é muito mais tranquilo do que a tensão que vem antes, e acabo me saindo melhor do que esperava. Após o SICT, houve a Mostra Científica do Campus Restinga e então já podia me expressar com certa facilidade. Nas aulas da escola, apresentava trabalhos em frente a turma de forma mais leve e agradável (pausa). Eu acho que eu devia colocar alguma coisa a mais, que meio que...não soa muito bem. Nas aulas da escola, apresentava trabalhos em frente a turma de forma mais leve e agradável e já não tinha problemas com novos professores ou alunos. Desde então, embora ainda haja um receio antes de qualquer apresentação (o que é normal), na hora que ela acontece eu consigo seguir em frente. Confio plenamente no meu trabalho preparado para a ocasião e, na medida do possível, faço o meu melhor. Acho que é, vou deixar assim.

Como você fez para chegar a esse parágrafo?

Eu meio que...como eu falei aqui no passado, eu coloquei aqui como que tá agora. Tipo, desde então eu ainda tenho um receio, mas eu consigo seguir em frente. E meio que consiste uma conclusão, assim.

Quais você utilizou para construir o seu texto?

Tá. Sobre a estrutura, eu tentei colocar uma introdução, tipo, falando do problema. Aí, no desenvolvimento, eu

coloquei como ele acontecia, como que ele foi se desenvolvendo ao longo do ano, no caso, o ano passado, né; e meio que, mais ou menos por aqui, né, já mais na metade, como ele acabou, assim, de certa forma. Como ele foi solucionado. E daí eu fiz a conclusão depois dizendo como que tá agora e só.

Você teve alguma dificuldade para escrever o seu texto?

Acho que a maior dificuldade que eu tenho é que eu, eu não sei às vezes bem colocar. Eu às vezes fico lendo de novo várias vezes. Tipo, sei lá, assim. (como superou a dificuldade?) Dificuldade de ficar lendo sempre? (se considera essa dificuldade ...) Acho que, tipo, eu continuei lendo, eu leio várias vezes. (mas na hora de construir em sala de aula) É, mas às vezes eu sei que eu tenho tempo pra fazer o texto, daí eu já acabo economizando mais tempo. Mas quando tem tempo eu leio várias vezes. Quando às vezes eu faço em casa, assim. (mas em questão de construção do texto, teve alguma dificuldade?) Não, acho que não.

Você acha que seu texto ficou bem escrito?

É, mais ou menos. Tipo, se eu não tivesse falando o que eu to pensando, acho que ficaria melhor. (esse foi o motivo, então?) É que sei lá. É meio estranho.

O seu texto pode ser considerado um relato pessoal?

Sim. (Por quê?) Porque eu to falando de uma dificuldade da minha vida, de uma dificuldade que eu superei.

**Participante: P2****Transcrição: Revisão**

Tá. Ahm. [Relê o texto] Até algum tempo atrás, uma das minhas maiores dificuldades era me expressar em público. Tinha problemas com apresentações escolares, palestras, seminários, e, além de ter muita vergonha na hora de falar, era comum que travasse nesse momento. Tá. No início de 2015, ingressei no IFRS. Houveram, no começo, muitas interações entre professores e alunos, algo que muitas vezes me deixava desconcertado. Ahm. Depois de um tempo começaram os trabalhos e as apresentações. Como eu ainda conhecia pouco os meus colegas, tinha uma vergonha imensa, tinha uma vergonha imensa em falar na frente da classe. Tinha receios quanto à qualidade do meu trabalho, possíveis problemas na fala e ainda reprovações dos professores. Por volta...Aqui vou por “do mês de maio”. (a pesquisadora orienta em que área da tela é possível fazer a revisão). Eu vou copiar tudo. Posso copiar tudo? Tá. Hm. Tá. Aqui eu só vou colocar “do mês de maio”. Tá. Por volta do mês de maio, comecei a realizar um projeto de pesquisa. Novamente, no início, tive dificuldades de interação. Não, aqui eu vou mudar, porque eu já coloquei interação antes. Eu vou colocar dificuldades para me adaptar. Então o tempo passou, houveram novos encontros, e então chegaram os eventos escolares. Participei primeiramente da Mostra Técnica do Campus Porto Alegre do IFRS. Fi...hm...esse...hm...Acho que eu vou colocar esse aqui...como esse...ah, pera. Houveram novos encontros, e então chegaram os eventos escolares. Esse aqui eu vou colocar, como aqui eu to já falando do campus Porto Alegre, eu vou colocar tudo num parágrafo novo. Tá. Participei primeiramente da Mostra Técnica do Campus Porto Alegre do IFRS. Fiquei absolutamente apavorado com a perspectiva de falar para várias pessoas desconhecidas, embora de qualquer forma, prefira isto do que me apresentar para aqueles que conheço. Ainda assim, tinha a companhia de outros dois bolsistas voluntários, o que facilitou o processo. Então, após mais algum tempo, ocorreu o SICT. Tá, eu só vou colocar o 4º SICT. Tá, o 4º SICT. Desta vez, não tinha companhia alguma, o que me assustou ainda mais. Fiquei devidamente preocupado no dia da minha apresentação, mas, como sabia o que tinha de fazer, fiz de um jeito ou de outro. Geralmente, o momento da apresentação é muito mais tranquilo do que a tensão que vem antes, e acabo me saindo melhor do que esperava. Após o SICT, houve a Mostra Científica do Campus Restinga e, então, já podia me expressar com certa facilidade. Nas aulas da escola, apresentava trabalhos em frente a turma de forma mais leve e agradável, e já não tinha problemas com novos professores e alunos. Desde então, embora ainda haja um receio antes de qualquer apresentação, o que é normal, na hora que ela acontece, eu consigo seguir em frente. Confio plenamente no trabalho preparado para a ocasião e, na medida do possível, faço o meu melhor. É, não. Não e na medida do possível, é sempre, né, porque... é sempre... faço o melhor. Tá. Hm. Deixa eu ver. [Relê trecho] Esse aqui eu vou... perai. Nas aulas da escola, apresentava trabalhos em frente a turma de forma mais leve e agradável, e já não tinha problemas com novos professores e alunos. Isso aqui tá meio que uma conclusão. Então, eu colocar junto com isso aqui. Isso aqui. Agora só tem que misturar os dois. Nas aulas da escola, apresentava trabalhos em frente a turma de forma mais leve e agradável. Não. Tipo, essa parte aqui, apaga, vou colocar desde então aqui no início. Então, nas aulas da escola, apresentava trabalhos em frente a turma de forma mais leve e agradável e já não tinha problemas com novos professores e alunos. Aqui, tá. Embora ainda haja um receio antes de qualquer apresentação, o que é normal, na hora que ela acontece, eu consigo seguir em frente. Confio plenamente...aqui, não é que eu confio, mas procuro ter, procuro faz...não. Procuro ter, procuro ter confiança no meu trabalho, confiança no meu trabalho, para evitar possíveis problemas (repete em voz baixa: possíveis problemas). (pausa). Tá, vou ler de novo. Desde então, nas aulas da escola...(relê a frase anterior) Após o SICT, houve a Mostra Científica do Campus Restinga e, então, já podia me expressar com certa

facilidade. E...E... Então... Então. Desde então, nas aulas da escola, apresentava trabalhos em frente a turma de forma mais leve e agradável e já não tinha problemas com novos professores e alunos. Desde então, embora ainda haja um receio antes de qualquer apresentação, o que é normal, na hora que ela acontece, eu consigo seguir em frente. Procuo ter confiança... tá, aqui faltou um espaço. No meu trabalho, para evitar possíveis problemas. Procuo ter confiança no meu trabalho, para evitar possíveis problemas. Sempre faço o meu melhor.

Como você fez para revisar essa parte do texto?

Eu procurei primeiro alguns erros de português. Ahm... Aqui eu vi que eu meio que, como tento colocar a conclusão no último parágrafo, eu coloquei a conclusão antes. Eu só meio que misturei as duas partes. (pausa) É, na introdução também procurei deixar a introdução, que já tava. Já tava, de boas. E palavras, assim, que eu, que eu achava que tava em lugares errados, eu troquei ou apaguei, só isso.

Eu acho que...Ah! Eu vou ler de novo, porque, sei lá...o que é que tem? Tá. Eu vou ler por partes e vou ver se tá bom, tipo, por partes. Até algum tempo atrás, uma das minhas maiores dificuldades era me expressar em público. Dificuldades era me expressar em público. Tinha problemas com apresentações escolares, palestras, seminários, e, além de ter muita vergonha na hora de falar, era comum que travasse...era comum que...acho que tem muita vergonha... era comum que...eu to procurando uma palavra que expresse melhor o que eu quero dizer. (a pesquisadora pede que o estudante fale um pouco mais alto).Tá, agora eu só to procurando uma frase que expresse melhor o que eu quero dizer nessa frase. Então, além de ter muita vergonha na hora de falar, era comum que... (pausa) comum... ai, vou deixar assim. Tá. No ano de 2015, ingressei no IFRS. Houveram, no começo, muitas interações entre professores e alunos...tá. Houveram, no começo, muitas interações entre professores e alunos, algo que muitas vezes me deixava desconcertado. Depois de um tempo, começaram os trabalhos e as apresentações. Como eu ainda conhecia...hm. Eu vou só modificar aqui: como eu ainda não conhecia, não conhecia, não conhecia meus colegas muito bem, muito bem, tinha uma vergonha imensa em falar na frente da classe. Tinha receios quanto à qualidade do meu trabalho, possíveis problemas da fal... Tinha receios... Tinha receios quanto a... Tinha receios quanto à qualidade do meu trabalho. Eu só vou por: medo, [relê] tinha receios quanto à qualidade do meu trabalho, medo de, medo de possíveis problemas na fala e ainda reprovações dos professores. Por volta do mês de maio, comecei a realizar um projeto de pesquisa. Novamente, no início, tive dificuldades para me adaptar. O tempo passou, houveram novos encontros, e então chegaram os eventos...os eventos... é, aqui, eu acho que eu vou mudar isso aqui. O tempo passou, houveram novos encontros, e então chegaram os eventos... então chegaram os eventos de...vou por, pode ser será divulgação? Tá, tá errado, acho que eu vou dizer isso. De divulgação do projeto de pesquisa. O tempo passou, houveram novos encontros, e então chegaram os eventos de divulgação do projeto de pesquisa. Participei primeiramente da Mostra Técnica do Campus Porto Alegre do IFRS. Fiquei absolutamente apavorado com a perspectiva de falar para várias pessoas desconhecidas, embora, de qualquer forma, preferia isso do que me apresentar para aqueles que conheço. Acho que na verdade não. Porque eu prefiro apresentar para quem eu conheço. Ah, não sei, na verdade...To meio dividido. Ahm...Vou tirar, então. Fiquei absolutamente apavorado com a perspectiva de falar para várias pessoas desconhecidas. Ainda assim tinha a companhia de outros dois bolsistas voluntários, o que facilitou o processo. Processo. [relê frase silenciosamente]. Facilitou, facilitou minha... Ainda assim tinha a companhia de outros dois bolsistas voluntários, o que facilitou a minha apresentação. Então, após mais algum tempo, ocorreu o 4º SICT. Desta vez, não tinha a companhia alguma, o que me assustou ainda mais. Fiquei devidamente preocupado... Desta vez, não tinha a companhia alguma, o que me assustou ainda mais. Tá, eu vou colocar como, não. Peraí. Desta vez, não tinha a companhia alguma, o que me assustou

ainda mais. (pausa) Tá, eu vou só continuar aqui... Como de costume... Eu não sei se eu estou melhorando ou piorando... Como de costume, fiquei preocupado no dia da minha apresentação, mas, como sabia o que tinha que fazer, apresentei, apresentei de um jeito ou de outro. Então, após mais algum tempo, ocorreu o 4º SICT. Desta vez, não tinha a companhia alguma, o que me assustou ainda mais. Como de costume, fiquei preocupado no dia da minha apresentação, mas, como sabia o que tinha que fazer, apresentei de um jeito ou de outro. Geralmente, o momento da apresentação é muito mais tranquilo do que a tensão que vem antes, e acabo me saindo melhor do que esperava. Após o SICT, houve a Mostra Científica do Campus Restinga, e então já podia me expressar com certa facilidade. (pausa). Ahm...Acho que é isso. Porque o final eu já fiz.

Quais foram as estratégias que você utilizou para revisar o seu texto?

Primeiro eu li ele inteiro e tentei procurar erros gerais, assim. Aí depois que eu modifiquei algumas coisas que eu vi direto, aí eu comecei a olhar cada parágrafo, um por vez, pra erros mesmo, assim. Não tanto erros de gramática, óbvioque eu procuro, né, mas meio que uma ideia que não ficou bem expressada, assim. Ou algo assim.

Você teve alguma dificuldade para revisar o seu texto?

Hm...Acho que não. Só que...é, mais ou menos, porque eu não sei se eu melhorei ou piorei ele. (tá, mas a dificuldade seria qual?) Oh, identificar erro de gramática não é muito difícil, porque dá pra ver quando tem problema. Mas...É, acho que só, tipo, ver se eu não falei meio enrolado, não embolei as palavras e acabei falando alguma coisa que não era para ter dito. (superação da dificuldade?) Ahm... Ahm... Acho que...ahm, sei lá, acho que trocando as palavras. É, depende, na verdade. Mas, tipo, é, acho que trocando as palavras serve.

Você acha que seu texto ficou bem escrito?

É, acho que sim. Até. Mais ou menos. Tipo, o meu problema era, era ter vergonha, e eu consegui, eu expliquei o problema, eu mostrei como eu desenvolvi o problema, a solução do problema e eu concluí. Eu acho que o texto tem que ser assim. É...

O seu texto pode ser considerado um relato pessoal?

Sim. Porque fala de uma situação que eu vivi. É, ainda vivo.

2ª etapa da revisão.

Leitura da proposta.

(Tema da proposta)

Tu tem que falar sobre algum sonho que tu conseguiu realizar ou alguma situação que tu conseguiu resolver, uma situação difícil. (dá conta?) Sim, eu resolvi uma situação que era complicada, mas não era uma situação muito difícil, assim. Tipo, por exemplo, uma... sei lá, um problema de vida, mesmo, uma doença ou alguma coisa assim. Mas é um problema que eu tinha. Então...(então cabe) Cabe.

(Local de publicação)

Na página da universidade.

(Possível leitor)

[Relê a proposta] Provavelmente a página da universidade é livre pra todo mundo, então qualquer um pode ler. Mas eu acho que a maioria das pessoas que vão ler são os servidores da universidade e os alunos. (adequação ao possível leitor?) É...mais ou menos. (Por quê?) Ahm...É, como é um relato pessoal, eu acho que na verdade tá bom sim, porque como um relato pessoal não tem uma linguagem muito complicada, mais uma linguagem do dia-a-dia, assim, então eu acho que ele se adéqua bem.

[relê 1º parágrafo]. Tá, eu acho que essa parte tá boa. (pausa) Pensar no público... Hm, se for pensar que qualquer pessoa pode ler, acho que está fácil de entender; dá pra entender qual é a

minha dificuldade. Então, tá bom.

[2º parágrafo] No ano de 2015, ingressei no IFRS. Talvez eu colocasse, tipo, a sigla, né, porque há pessoas que podem não saber o que é a sigla, então... Instituto, não vou colocar o nome inteiro, mas... Federal do Rio Grande do Sul. Houveram, no começo, interações entre professores e alunos, algo que muitas vezes me deixava desconcertado. Depois de um tempo, começaram os trabalhos e as apresentações. Como eu ainda não conhecia meus colegas muito bem, tinha uma vergonha imensa... vergonha imensa em falar na frente da classe. Tinha receios... acho que eu repeti o tinha. Peraí. Depois de um tempo, começaram os trabalhos e as apresentações. Como eu ainda não conhecia meus colegas muito bem... é... tinha uma vergonha imensa em falar na frente da classe. Tinha receios quanto à qualidade do meu trabalho... ah, vou deixar assim mesmo. Tinha receios quanto à qualidade do meu trabalho, medo de possíveis problemas na fala e ainda reprovações dos professores. Por volta do mês de maio, comecei a realizar um projeto de pesquisa. Novamente, no início, tive dificuldades para me adaptar. O tempo passou, houveram novos encontros, e, então, chegaram os eventos de divulgação do, do projeto de pesquisa. Hm... Tá. Participei primeiramente da Mostra Técnica do Campus Porto Alegre do IFRS. Tá, isso aí tá de boas. Fiquei absolutamente apavorado com a perspectiva de falar para várias pessoas desconhecidas... Aqui eu vou colocar embora eu soubesse que esse momento chegaria. Ainda assim, tinha a companhia de outros dois bolsistas voluntários, o que facilitou minha apresentação. Então, após mais algum tempo, ocorreu o 4º SICT. Aqui, como eu coloquei lá no outro, IFRS, vou colocar. É... Hm... [escreve as palavras que compõem a sigla] é isso né? É Seminário de Iniciação Científica e Tecnológica. Tá. Desta vez, não tive companhia alguma, o que me assustou ainda mais. Como de costume, fiquei preocupado no dia da apresentação, mas, como sabia o que tinha de fazer, apresentei de um jeito ou de outro. Geralmente, o momento da apresentação é muito mais tranquilo do que a tensão que vem antes, e acabo me saindo melhor do que esperava. Após o SICT, houve a Mostra Científica do Campus Restinga, e então já podia me expressar com certa facilidade. Ah! Pensei numa coisa legal! Desde então, as aulas da escola apresentava trabalhos em frente a turma de forma mais leve e agradável, e já não tinha problemas com novos professores ou alunos. Oh, Geralmente, o momento da apresentação é muito mais tranquilo do que a tensão que vem antes, e acabo me saindo melhor do que esperava. Desde então, as aulas da escola apresentava trabalhos em frente a turma de forma mais leve e agradável, e já não tinha problemas com novos professores ou alunos. Embora ainda haja um receio antes de qualquer apresentação, o que é normal, na hora que ela acontece, eu consigo seguir em frente. Eu lembro que, num relato pessoal, ele pode ter uma reflexão, então eu vou meio que mudar isso aqui e por: o importante é ter confiança no meu, no seu trabalho, ter confiança, ah! O importante é ter confiança no meu trabalho e foi essa característica que... [relê] O importante é ter confiança no meu tra... no seu trabalho, porque, é, o relato pessoal tem isso, tipo, tu meio que tá próximo do leitor, assim. Então, é importante ter confiança no seu trabalho e foi essa característica que, que me ajudou a, hm... foi essa característica... o importante é ter confiança no seu trabalho, mas pera! o importante é ter confiança no seu trabalho e foi essa característica que me ajudou a seguir em frente. (pausa) Acho que eu fiz cacaca... O importante... mas olha só! Aqui eu disse que o importante é ter confiança no seu trabalho e aqui eu disse que eu não tinha confiança no meu trabalho. Hm... Tinha que ser isso com a qualidade do meu trabalho. Então, provavelmente, por aqui, eu já estava mais confiante. Então, eu vou escrever aqui que eu tava com mais confiança. Hm... Deixa eu ver agora. Agora eu to procurando uma brecha para que eu colocar isso. Porque eu acho que eu... É, no SICT, por exemplo, eu fiz a apresentação um monte de vezes pra ficar boa. (pausa) Eu sempre fico preocupado no dia da minha apresentação, mas, como eu sabia o que tinha de fazer... e me preparei muito para aquilo, apresentei de um jeito ou de outro. Geralmente, o momento da apresentação é muito mais tranquilo do que... tá, então, acho que é... peraí. Como de costume,

fiquei preocupado no dia da minha apresentação, mas, como eu sabia o que tinha de fazer e me preparei muito, opa! Muito para aquilo, apresentei de um j.. apresentei... apresentei meu projeto, meu projeto de forma satisfatória, satisfatória. Geralmente... tá. Não, eu vou ler até o final. [Lê até o início da frase “O importante é ter confiança...”] O importante é ter confiança no trabalho... Ahm... Se o importante é ter confiança no seu trabalho, se preparar para o que está por vir... não. Tá horrível! O importante é ter confiança no seu trabalho, se preparar, se preparar para... o que pode acontecer. Tá, primeiro eu vou mudar isso aqui. (pausa) e seguir independente das dificuldades. É, eu não sei se deu para entender aqui o que eu quis dizer. O que eu quis dizer é que, para tu perder a vergonha, tu precisa fazer coisas que te dão vergonha, né. Assim... Peraí. Desde então, nas aulas da escola, apresentava trabalhos em frente a turma de forma mais leve e agradável, e já não tinha problemas com novos professores ou alunos. Embora ainda haja um receio antes de qualquer apresentação, o que é normal, na hora que ela acontece consigo seguir em... Ah! Aqui ficou consigo, consigo... Na hora que ela consegue... um receio antes de qualquer apresentação, o que é normal, na hora que ela acontece eu... Ah! Vou deixar assim. Eu vou mudar depois. Seguir em frente. O importante é ter confiança no seu trabalho, se preparar para o que pode acontecer, para o que quer que aconte... Nã, nã, não! O importante é ter confiança no seu trabalho, se preparar para o que está por vir e seguir... e...e... e nunca se deix... Não... Isso aqui tá ficando meio filosófico... O importante é ter confiança no seu trabalho, se preparar para o que está por vir... O importante é ter confiança no seu trabalho, se preparar, se preparar muito para o que está por vir e nunca se deixar levar pelo medo, independente do quão grande ele seja. [Relê última frase]. É, acho que é isso.

Quais foram as estratégias que você utilizou para revisar o seu texto?

Como o leitor, ele pode ser qualquer pessoa, na verdade não qualquer pessoa, mas o público aqui é bem grande, se o portal for livre, né, não sei se é livre. Mas eu tent... tá uma linguagem simples, tá uma linguagem que... tipo, todas as pessoas que forem ler vão ler tranquilamente. Até porque isso não é um texto científico, assim. Aí, aqui quando eu mudei isso foi só de ler de novo. Tipo, eu li de novo, vi ali que não ia se encaixar; eu falei um negócio e meio que tava se contradizendo ele aqui, aí tive que arrumar isso. Aí eu procurei uma brecha aqui para inserir essa informação e deu.

Você teve alguma dificuldade para revisar o seu texto?

Não.

Você acha que seu texto ficou bem escrito?

É, mais ou menos. (por quê?) Acho que eu podia fazer melhor, sim. Sei lá. (explicar o que ele acha que poderia melhorar) Talvez se eu fosse mais afundo, assim. Porque, tipo, eu meio que só falei dos eventos. Eu não falei de mais muitas coisas, então, se eu fosse mais afundo, assim, dos problemas que eu tive.

**APÊNDICE 11—ANÁLISE DE CONSCIÊNCIA TEXTUAL NA ESCRITA (P1 E P2)**

Prod.	Componente	Sub-comp.	Trecho	NC
Adequação à tarefa	Tema	Definição de um fato importante	Hm deixa eu pensar, ah já sei. Não. Eu tenho duas alternativas: quarta-feira a gente subiu o morro e foi bem complicado subir até lá em cima, mas foi legal. A apresentação em bento foi bem boa. Vou colocar a apresentação de Bento que foi mais importante.	7
			Uma das coisas mais importantes que aconteceram na minha vida foi quando fui selecionada para apresentar o meu projeto, o meu projeto, em um evento muito grande. Porque eu tava com medo porque aquilo era muito grande. Bom, isso foi uma coisa muito importante.	
	Interlocutor	Aproximação narrador/ leitor	Tentei trazer os meus sentimentos que eu senti naquele dia, porque eu acho que quando tu vai relatar alguma coisa que aconteceu, tu tem que levar os teus sentimentos, porque a pessoa que tiver lendo sintam como tu se sentiu, pelo menos ela tenta sentir como tu sentiu. E eu acho que foi isso. Foi lembranças e tentar passar os meus sentimentos para que a pessoa que lesse entendesse, entendeu?	7
			Porque aconteceu na minha vida. Foi o que eu disse, pra mim, pra ele ser pessoal, o autor tem que, como se ele fosse viver aquele dia comigo, entendeu? Ele tem que entender o que eu passei. Por isso que eu botei os meus sentimentos, para ele entender o que eu tava passando. Porque o relato pessoal é meu, não é de ninguém. Então, tipo, mesmo se a pessoa for uma pessoa sem sentimentos, sem nada, quando ela ler, ela vai entrar no meu mundo, no meu universo, no meu relato pessoal.	
Superestrutura	Apresentação	Contextualização do fato	Eu acho que tudo tem que ter um começo. Então eu comecei de como começou, que foi quando me convidaram para chegar até lá. Esse foi o começo pra mim, foi quando tipo eu fiquei sabendo que eu ia ser selecionada e aí começou a vir o nervosismo. Então, pra mim o texto começou do começo, como foi pra mim mesmo, assim sabe, quando eu fui selecionada.	6
			Eu comecei a me lembrar. Que assim, quando a gente co..., como eu disse no primeiro parágrafo, eu comecei do começo, aí o começo me trouxe mais lembranças daquele dia. Daí eu comecei a lembrar dos acontecimentos mais importantes, que pra mim foi, tipo, eu tava muito nervosa, muito nervosa, eu enchia o saco da minha mãe o tempo inteiro e daí que ela me disse isso, coisa que me ajudou bastante, foi importante para mim.	
			Eu tentei resumir, digamos, tudo o que eu quis passar do texto, e como foi realmente quando eu fui digamos dormir aquela noite. Como eu me senti depois de ter passado. Porque no texto eu tentei relatar tudo o que aconteceu no meu dia e coisas antes para que chegasse lá na apresentação e o final foi quando eu terminei a apresentação e eu senti aquela coisa de realização, assim, aquele alívio momentâneo, sabe? Acho que foi isso.	
	Complicação	Apresentação do conflito	Eu acho que tudo tem que ter um começo. Então eu comecei de como começou, que foi quando me convidaram para chegar até lá. Esse foi o começo pra mim, foi quando tipo eu fiquei sabendo que eu ia ser selecionada e aí começou a vir o nervosismo. Então, pra mim o texto começou do começo, como foi pra mim mesmo, assim sabe, quando eu fui selecionada.	6
Eu comecei a me lembrar. Que assim, quando a gente co..., como eu disse no primeiro parágrafo, eu comecei do começo, aí o começo me trouxe mais lembranças daquele dia. Daí eu comecei a lembrar dos acontecimentos mais importantes, que pra mim foi, tipo, eu tava muito nervosa, muito nervosa, eu enchia o saco da minha mãe o tempo inteiro e daí que ela me disse isso, coisa que me ajudou bastante, foi importante para mim.				
Para chegar a este parágrafo, eu tentei descrever os meus sentimentos. Esse parágrafo foi bem sentimental. Foi os meus sentimentos que tavam naquele dia, assim. As coisas que eu senti antes de eu... Esse parágrafo é meio termo, assim. Quando eu cheguei lá em Bento e todo o tempo até a minha apresentação, entendeu? Foi os sentimentos que passaram pelo meu coração.				
Resolução	Solução do problema	Foram semanas bem tensas, ponto. Semanas bem tensas. Tá. O que eu fiz para melhorar isso? Porém, hm. Foi bem triste essa semana. Porém... O que eu posso botar agora?	5	
		Eu comecei a me lembrar. Que assim, quando a gente co..., como eu disse no primeiro parágrafo, eu comecei do		

			começo, aí o começo me trouxe mais lembranças daquele dia. Daí eu comecei a lembrar dos acontecimentos mais importantes, que pra mim foi, tipo, eu tava muito nervosa, muito nervosa, eu enchia o saco da minha mãe o tempo inteiro e daí que ela me disse isso, coisa que me ajudou bastante, foi importante para mim.	
	Avaliação	Conclusão (Reflexão, Comentário ou Repercussão na vida do autor)	Eu tentei resumir, digamos, tudo o que eu quis passar do texto, e como foi realmente quando eu fui digamos dormir aquela noite. Como eu me senti depois de ter passado. Porque no texto eu tentei relatar tudo o que aconteceu no meu dia e coisas antes para que chegasse lá na apresentação e o final foi quando eu terminei a apresentação e eu senti aquela coisa de realização, assim, aquele alívio momentâneo, sabe? Acho que foi isso.	7
	Narrador	1ª Pessoa	Porque aconteceu na minha vida. Foi o que eu disse, pra mim, pra ele ser pessoal, o autor tem que, como se ele fosse viver aquele dia comigo, entendeu? Ele tem que entender o que eu passei. Por isso que eu botei os meus sentimentos, para ele entender o que eu tava passando. Porque o relato pessoal é meu, não é de ninguém. Então, tipo, mesmo se a pessoa for uma pessoa sem sentimentos, sem nada, quando ela ler, ela vai entrar no meu mundo, no meu universo, no meu relato pessoal.	6
Coesão	Coesão lexical	Reiteração ou Colocação	Mas ao mesmo tempo me deixou muito feliz, pois era uma opor... pois era, já usei oportunidade . Eu já usei oportunidade. Não, mas vou usar oportunidade única.	5
			Esse nunca foi um real, não. Esse nunca foi realmente um sonho da minha vida, porém, quando eu desci do palco e percebi o quanto aquilo foi uma experiência maravilhosa na minha vida, já tem vida. Este nunca foi realmente o sonho da minha vi..., este nunca realmente foi um sonho, não. Este nunca foi realmente um sonho da minha vida, porém, quando eu desci do palco e percebi o quanto aquilo foi uma experiência maravilhosa na minha vida, corta o minha.	
			Lembro que no dia, lembro que no dia, eu quase que não conseguia falar com os outros, porque ficava repetindo cinquenta mil vezes o projeto, o texto, não. É. A minha fala, não a fala fica estranho. [Rele] ficava repetindo mil vezes. É, a minha fala, porque ficava repetindo mil vezes a minha fala para ter certeza de que eu não iria errar nada.	
Coesão gramatical	Não referencial	Conjunção	Mas, não, porém, não, ahm, para, não, e para que eu conseguisse superar isso, minha mãe me disse a seguinte frase. Eu estava muito nervosa. Porém, tem muito “mas” aqui. Porém, tinha muitas pessoas ao meu redor me apoiando, o que me deu ainda, ainda mais segurança.	5
		Pontuação	Por isso, semanas antes de ir para o local da apresentação, comecei a ensaiar muitas e muitas vezes em casa e toda vez que eu ensaiava sentia, sentia tá errado, sentia que tudo ia dar errado (ri) e que o público ia rir da minha cara. Não sei se tem uma vírgula aqui.	1
Coerência	Progressão textual	Inserção de informações novas	Quando eu fui até lá (pausa). E o mais impressionante, impressionante, foi que, quando eu cheguei lá em cima e comecei a falar, parecia realmente, realmente, que não tinha nenhuma outra pessoa, somente eu e os jurados. Mas eu não tinha falado que tinha jurados nisso. Somente eu, não. E o mais impressionante foi quando eu cheguei lá em cima e comecei, e comecei, esqueci do falar, e comecei a falar, vírgula, parecia que realmente não tinha nenhuma outra pessoa, somente eu e os jurados, porque tinha os jurados. Mas, como tinha medo de que o tempo, não, fica muita informação para o texto.	6
		Sequenciação de informações	Porque, assim, as ideias foram vindo, não foi aquele texto que, tipo assim, que tu tem uma estrutura básica do que vai escrever, sabe, começo, meio e fim . Quando eu comecei o texto eu não sabia como eu ia terminar ele, entendeu? Foi uma coisa que veio fluindo, não teve uma estrutura, então foi difícil saber se as coisas estão funcionando, se está se encaixando.	7
Convenções da escrita	Grafia	Ortografia	Essas palavras da minha mãe me, como é que se escrever incentivaram, in-cen-ti-va-ram, não, acho que é com E, é com E? Não sei. Deixa eu ver se parece com E. Não é com E. Acho que é com E. Essas palavras me incentivaram a continuar e a perder o medo	2

Rev. 1	Componente	Sub-comp.	Trecho	NC
Superestrutura	Avaliação	Conclusão (Reflexão, Comentário ou Repercussão na vida do autor)	Ah, esse último era pouca coisa, assim, foi mais o que eu tinha feito nos outros e tentar que as palavras se harmonizassem como uma conclusão correta, porque o último parágrafo tem que ser conclusão. E talvez na hora ali, quando eu escrevi esse texto, eu não pensava que eu ia chegar nessa conclusão, só escrevia; eu acho que eu acabei. Aí, eu tentei nesse último parágrafo tentar realmente concluir de forma correta.	6
	Narrador	1ª pessoa	Que aconteceu comigo. Tratou da minha vida.	6
Coesão	Coesão lexical	Reiteração ou colocação	Porque era uma oportunidade, já falei oportunidade. Quando fique sabendo desta oportunidade, primeiramente fiquei muito feliz, fiquei muito nervosa, pois tenho dificuldade de falar em público, mas, ao mesmo tempo, me deixou extr...tem muito feliz. Quando fique sabendo desta oportunidade, primeiramente fiquei muito nervosa, pois tenho dificuldade de falar em público, mas, ao mesmo tempo, me deixou extremamente feliz, porque era uma (pausa). Tá, de novo. Uma das coisas mais importantes que aconteceram na minha vida foi quando me selecionaram para apresentar o meu projeto em um evento muito importante. Quando fique sabendo desta oportunidade, primeiramente fiquei muito nervosa, pois tenho dificuldade de falar em público, mas, ao mesmo tempo, me deixou extremamente feliz, porque era uma oportunidade única. Única também tem acento. Única. Ponto.	4
			Foi muito difícil. É muito difícil revisar parágrafo, porque quando tu tava escrevendo, tu tava, assim, digitando e botando tudo o que sentia, daí algumas palavras não fazem sentido. Daí, tu tem que talvez procurar sinônimos das palavras que não faziam sentido e que se encaixam no teu texto. Porque quando tu tá escrevendo assim sem pensar, não pensa que vai ter palavras repetidas, palavras muito parecidas, que daí fica estranho no texto. Então, eu tentei fazer isso.	
			O meu projeto era muito especial e eu sabia cada detalhe do seu funcionamento. O meu real medo era de que talvez as pessoas não me entendessem e eu...sinônimo de cometesse? E eu...viesses a cometer, viesse a cometer algum erro que faria eu passar grande vergonha. Grande vergonha.	
Coesão gramatical	Referencial	Referência/ Substituição/ Elipse	Por causa disto, disso, disso é melhor; disto é estranho. Disso, semanas antes do evento, comecei a ensaiar muitas e muitas vezes em minha casa.	5
			Eu quase que não consegui falar com os outros. Ai, os outros tá tão estranho! Com as pessoas. Falar com as pessoas, porque...Eu não sei usar porque separado ou com acento; vai tudo “porque” do mesmo jeito.	
	Não referencial	Conjunção	Quando fiquei sabendo desta oportunidade, no começo me deixou bastante nervosa porque eu tenho dificuldade de falar em público. Primeiramente, não vamos colocar no começo.	5
			Por isso, por causa disso, semanas antes de do evento, do evento, comecei a ensaiar muitas e muitas vezes. Muitas e muitas vezes.	
			Porém tinha muitas pessoas. Chegando o dia do evento, eu estava muito nervosa. Não é nem porém, é porque, porque. Porque tinha muitas pessoas ao meu redor. Não! Não tinha muitas pessoas, tá errado. Entretanto! Entretanto, tinha muitas pessoas ao meu redor me apoiando, vírgula, o que me deu ainda mais, o que me deu mais segurança.	
			No lugar da minha apresentação, foi outro grande susto, porque tinha muita gente, muita gente. Pois tinha muita gente. Não. É. Pois tinha muita gente. Pois tinha muita gente.	
			Só que eu lembrei. Só que lembrei que não deveria ficar...que eu não deveria ficar assustada, assustada. Tem muito “porque”. Quando descobri o lugar da minha apresentação foi outro grande susto, pois tinha muita gente.	
			Lembro que no dia quase não consegui falar com as pessoas porque...Senhor, mais “porque”? Pois, talvez. Porque ficava repetindo cinquenta mil vezes o meu texto para ter certeza de que eu não iria errar nada, pois tinha muita gente. Só que eu lembrei que não deveria ficar assustada, porque, hm...pois...eu não sei pois e porque. Preciso aumentar meu dicionário de sinônimos. Pois, porque...Por causa de que! Por causa de que...Só que eu lembrei que	

			<p>não deveria ficar assustada por causa de que eu sabia, eu sabia o meu projeto e iria conseguir, conseguir.</p> <p>Tem outro “quando” ali. Sinônimo de quando? Quando...Vamos excluir o quando!</p> <p>Porém, de novo o porém...Tem muito porém e eu não sei se tem esse acento. Vou deixar sem o acento. Porém, quando, quando desci do palco, palco...</p>	
	Pontuação		<p>Uma das coisas mais importantes que aconteceram na minha vida. Não tem essa vírgula que eu botei ali, ou tem? Acho que não. Uma das coisas mais importantes que aconteceram na minha vida, não tem aquela vírgula. Vou ignorar essa vírgula.</p> <p>Uma das coisas mais importantes que aconteceram na minha vida foi quando...vai ter que ser fui porque eu não sei o sinônimo de foi. Não. Eu sempre boto umas vírgulas do nada. Uma das coisas mais importantes que aconteceram na minha vida foi quando. Não. Fui selecionada, selecionada, para apresentar o meu projeto em um evento muito grande. Deixa eu ver se eu deixo essa vírgula ali. Uma das coisas mais importantes que aconteceram na minha vida, vírgula, eu botei uma vírgula aqui. Vida foi quando fui selecionada para apresentar o meu projeto, hm, ponto, aqui tem um ponto. Ai, isso é muito difícil.</p> <p>Uma das coisas mais importantes que aconteceram na minha vida foi quando me selecionaram para apresentar o meu projeto em um evento muito importante. Tá, não tinha essa vírgula nenhuma. O próximo. Quando eu f..não, não precisa do eu, quando eu fiquei sabendo, não, quando fiquei sabendo, sabendo, desta oportunidade, no começo, deixa eu ver se tem essa vírgula aqui. Quando eu fiquei sabendo desta oportunidade, vírgula, acho que tem uma vírgula. Vírgula.</p> <p>Quando fiquei sabendo desta oportunidade, primeiramente fiquei muito nerv...Quando fiquei sabendo desta oportunidade, não tem essa vírgula. Tira essa vírgula. Primeiramente, fiquei muito nervosa, pois tenho dificuldade de falar em público. Ponto e vírgula. Porém, hm, não sei se tem esse ponto e vírgula...pois tenho dificuldade em falar em púb... dificuldade de falar em público.</p> <p>Mas, ao mesmo tempo, me deixou extremamente feliz (pausa). Hm...Tem vírgula aqui? Nunca sei. Porque era uma oportunidade, já falei oportunidade.</p> <p>Eu fui lendo frase por frase e, no meu texto original, eu tinha colocado muitas vírgulas e eu acho extremamente, mais vírgulas do que eu podia botar. (Risos) Tinha muita vírgula nisso aqui. Daí, eu tentei tirar as vírgulas que estavam em excesso e, ou colocar vírgulas que faltavam, porque tinha vírgulas que tavam em excesso, mas também tinham lugares que faltavam vírgula e daí foi que eu tentei. Acho que no texto o que mais importa é a vírgula.</p> <p>O meu projeto era muito especial e eu, não sei, acho que não tem aquela vírgula. E eu sabia cada detalhe do seu funcionamento, vírgula. O meu real problema. O meu real medo...O meu projeto era muito especial e eu sabia cada detalhe do seu funcionamento. O meu real medo, ou problema? O meu real medo era de que, vírgula, não sei, hm.</p> <p>E toda vez...E quando estava ensaiando, e quando estava ensaiando, vírgula, sentia que tudo ia dar errado. Vírgula. Não sei, tem muita vírgula aqui, meu Deus. Por causa disso, semanas antes do evento, comecei a ensaiar muitas e muitas vezes em minha casa. Deixa eu ver...Sentia que tudo ia dar errado. Tira essa vírgula. Ou deixa essa vírgula? Não sei. Sentia que tudo ia dar errado. Não tem essa vírgula.</p> <p>Da minha cara. Ponto e vírgula. Ou ponto? Eu não sei. Que o público iria rir da minha cara. Ponto. Foi... Não, ponto e vírgula. Ou ponto? Ai, meu Deus. Ponto. Foram semanas bem tensas. Ponto.</p> <p>Foram semanas bem tensas. (pausa) Consegui somente, so-men-te, ficar mais calma quando minha mãe disse, dois pontos. Minha mãe disse, não sei se eu deixo assim a segunda frase, a seguinte frase. Minha mãe me disse assim, tira frase. Dois pontos. Ai, meu Deus! Dois pontos. Tô em dúvida se depois de dois pontos tem que aspas, porque eu já to botando dois pontos. Não sei se tem que ter aspas. Vou escrever sem aspas. Andressa, tu não</p>	5

			<p>precisa...não, vou botar aspas, porque não fui eu que disse, foi ela. Aspas.</p> <p>Vai sair bem. Ponto, fecha aspas. Hm...Acho que não tem aquela vírgula ali. Acho que não tem essas aspas depois de um dois pontos. Eu não sei. Ponto de novo.</p> <p>O meu texto para ter certeza de que eu não iria errar nada. Ponto. Acho que tem vírgula nesse aqui. Chegando o dia da apresentação eu estava muito nervosa, vírgula, (lê de forma inaudível), entretanto, tinha muitas pessoas ao meu redor me apoiando. Tira essa vírgula daqui. O que me deu mais segurança. Lembro que no dia, vírgula, de novo, quase não consegui falar. Tira essa vírgula também.</p> <p>Tinha muita gente, entretanto, foi um grande susto, porque tinha muita gente. Tira essa vírgula daqui porque ela não existe.</p> <p>Mas mesmo com tudo paralisado, não...mas, mesmo assim, caminhei até o palco...mas mesmo assim, tira essa vírgula! Ai, tu bota muita vírgula, Andressa! Caminhei até o palco. Ponto. Deixa eu ver o que tem aqui (original). Só tem que botar um ponto. Mas eu consegui, fui até o... Eu botei pa..? Me cha...e fui até lá. Lá com acento. Ponto. Mas o mais impressionante, impressionante, é impressionante (canta), de tudo isso, de tudo isso, e o mais impressionante de tudo isso foi... Acho que não tem aquela vírgula que eu botei. Foi que quando eu cheguei lá em cima, tem acento no lá, lá em cima, e comecei a falar, vírgula, parecia que iria real... realmente que não tinha nenhum...que não existia. Existia é mais bonito. Que não existia nenhuma outra pessoa, pessoa ao meu redor. Nenhuma outra pessoa, somente eu e os jurados. Ponto e vírgula. As palavras...Ou não? Ai! Eu não sei usar pontuação! Ponto. Ou ponto e vírgula? Ai! Ponto e vírgula. Não, ponto. Deixa ponto, Andressa.</p> <p>Essa apresentação nunca tinha sido o sonho da minha vida, porém quando desci do palco e percebi o quanto aquilo foi uma experiência maravilhosa, não tem esse ponto e vírgula. Vírgula, eu.</p> <p>Grande dificuldade, porque, ai, a vírgula é uma coisa muito difícil no mundo.</p> <p>É que assim oh, um dia a professora me ensinou que essa é a regra, que é a única regra que eu sei das vírgulas, que se tu bota uma vírgula; se bota uma frase dentro de vírgulas, quando tu lê o que tava antes, tu tem que, aquela frase tem que se excluir, o resto do texto tem que fazer sentido, entendeu? É a única regra que eu sei de vírgula. Então às vezes eu aplico isso, tentando excluir, tipo assim oh, “chegando o dia da apresentação”, se eu excluir o “eu estava muito nervosa”, o entretanto, o resto tem que fazer sentido. Entendeu? Então foi mais ou menos assim. E tentando...quando tu lê um texto, tu não pode tá sempre aquela vírgula assim; “chegando o dia”, daí tem aquela vírgula, “eu estava muito nervosa”, aí tem outra vírgula, sabe, tentando fazer com que o texto fluísse. Digamos assim, como se eu tivesse outra pessoa lendo e que eu não tivesse que fazer muitas e muitas pausas por causa de vírgula.</p>	
Coerência	Progressão textual	Sequenciação de informações	<p>Não sei se eu começo um novo parágrafo ou se eu deixo ele onde tava. Não. E, deixa eu tentar colocar aqui. E para que eu conseguisse, não.</p> <p>É porque eu acho que esse parágrafo ficou muito grande. Então eu vou dar um “enter” aqui e criar um novo parágrafo. [Relê] Quando descobri que ... É porque vendo assim ele pronto, eu acho que esse parágrafo ficou muito grande. Então eu vou dar um “enter” aqui, pra criar um novo parágrafo. Porque um parágrafo não pode ser muito grande.</p> <p>Ler frase por frase. Tentar tirar vírgula em excesso. Tentar colocar vírgula que faltava. Tentar colocar acentuação, daquele jeito de ver se a palavra... botar a acentuação na palavra e se não faz sentido, tira. Lembrar se tinha acentuação. Eu acho que é isso. E tentar colocar parágrafos, parágrafos...É! Porque eu fui escrevendo e depois eu cheguei à conclusão de que tinha ficado um parágrafo muito grande. Daí eu dei um “enter”, porque tinha que diminuir.</p>	4

	Não contradição	Não contradição de referências temporais e pessoais	<p>O meu real medo era de que, vírgula, talvez as pessoas não me entendesse, entendessem e eu viesse, viesse, hm, a cometer algum erro que me faria... Está estranho... que me faria, que me faria... e eu viesse a cometer algum erro que me faria, que me faria passar grande vergonha.</p> <p>Tu não precisa se preocupar com o que os outros vão pensar de você, não de ti. De você.</p> <p>E também, com acento, sei que foi importante para...é que para ti...para você. Vai ter que ser tudo para você, porque para ti é coisas de quem não sabe escrever. Pra você.</p> <p>Pra você. Eu sei que foi importante para ti, então, como tudo foi verdade, tu não precisa, escrevi errado. Tu não precisa se preocupar com o que os outros vão pensar de você, porque eu sei como você se dedicou a esse projeto e também sei que foi importante. Tem muito para você aqui.</p> <p>Talvez eu pudesse, eu poderia ter falado um pouco mais, um pouco mais.</p>	1
Convenções da escrita	Grafia	Ortografia	<p>Da minha mãe, mãe, me incentivaram. De incentivo. É com i? É com i eu acho. Eu não sei. Hm...(algo inaudível). Essas palavras da minha mãe me impulsionaram, impulsionaram, eu não sei se está certo, a continuar.</p> <p>Eu quase não consegui falar com as pessoas, vírgula, porque ficava repetindo cinquenta mil, aqui tem u? Mil vezes o meu texto para ter a certeza...</p> <p>Eu quase que não consegui falar com os outros. Ai, os outros tá tão estranho! Com as pessoas. Falar com as pessoas, porque...Eu não sei usar porque separado ou com acento; vai tudo “porque” do mesmo jeito.</p> <p>Acho que esse porque deveria ser separado, ou talvez não, mas eu não sei usar. Então ele vai ficar como ele tá. Melhor deixar todos iguais quando tu não sabe usar do que inventar coisa que não tem.</p> <p>Eu estava muito nervosa. Porém tem acento. Aonde? Será que faz sentido? Que acento horrível! Acho que não é aqui. Não tem acento. Ai, não sei. Aqui faz sentido ter o acento? Também não faz. Esse faz sentido. Ih! Não faz também. Acho que não tem acento. Vai sem acento. Vamos tirar o porém.</p> <p>Mil vezes o meu texto para ter a certeza...Não sei se esse “a” tem crase. Também não sei usar crase. Vai sem crase</p> <p>As palavras fluíram... Será que tem acento “fluíram”? flu-i-ram. Flu...opa. Flui... Não, não tem acento. Fluíram, flu-Í-ram, flu-i-ram, fluíram, fluíram. As palavras fluíram natura...natu...naturalmente. Naturalmente.</p> <p>Porém...tem acento. Ai, de novo no acento do porém. Por...Ai, acho que tem acento nesse “e”. Vou deixar. Porém, me senti vitoriosa sim...vitoriosa simplesmente por ter conseguido (pausa) por ter conseguido chegar até lá, vírgula, e não ter desmaiado na frente de todos.</p> <p>Assim, eu tentei botar acento em algumas palavras eu achava que não tinha, mas tinha umas palavras que eu não sabia se tinha acento ou não. Então, eu botei o acento. Daí, normalmente quando tu bota um acento em uma palavra, aí tu vê se aquele acento combina com a palavra. Porque, sei lá, às vezes tu tem uma memória fotográfica de coisas que tuas professoras te ensinaram, daí às vezes tu lembra. E às vezes faz sentido. Então, isso é uma técnica que eu uso para saber se as palavras têm acento ou não. Às vezes eu chuto colocar o acento em um lugar, aí se ela faz sentido pra mim, eu deixo; se ela não faz, daí eu tiro. Porque daí eu não to lembrando. Foi tipo isso.</p> <p>Porém, de novo o porém...Tem muito porém e eu não sei se tem esse acento. Vou deixar sem o acento.</p> <p>Quando desci do palco e percebi o quando aquilo foi uma, foi uma experiência... Experiência tem acento? Ex-pe-ri-ên-cia. Vamos tentar nesse i. (pausa) Não. Vou tentar nesse e também. Eu vou excluir o e daqui. Ex-pe-ri-ên...(pausa). Vou deixar sem acento. Quando eu não sei, eu deixo sem acento. Experiência, mas eu sei que tem acento nessa palavra; tem que ter um acento. Ai, vai ficar sem acento.</p> <p>Porque eu acho que está faltando acento em certas palavras, que eu não consigo me lembrar. E eu ainda acho que a vírgula também não tá todas certas.</p>	2

Rev. 2	Componente	Sub-comp.	Trecho	NC
Adequação à tarefa	Linguagem	Adequação ao leitor	É que assim, quando eu revisei pela primeira vez, eu revisei e eu acho que a minha revisão, ahm...Eu não revisei especificamente para um lugar, eu re...(revisei) para que ela pudesse ir para qualquer lugar, entendeu? Então, não muda que ela seja para a universidade; ela poderia ir para qualquer lugar, porque uma revisão acho que ela tem que ter isso. E como ela é um relato pessoal, acho que a minha linguagem também não precisa mudar, porque um relato pessoal é uma coisa minha, não é tipo assim, ah, eu vou escrever um romance, um conto, que eu precise mudar minha linguagem. Mesmo que... e também porque o meu público pode ser qualquer pessoa. Então, não tem um, não tem que ter aquela linguagem rebuscada, nem uma linguagem infantil, nem uma linguagem...porque é um relato pessoal, uma coisa minha, fui eu que escrevi. Então, a pessoa que vai ler, ela vai ver como eu to falando. Entendeu? Do jeito que eu falo. Então é por isso que eu não acho que teria que fazer uma revisão; eu revisei tentando ver se faltava alguma vírgula , como sempre, e vendo se tinha alguma palavra errada.	6
		Adequação a um relato pessoal	É que assim, quando eu revisei pela primeira vez, eu revisei e eu acho que a minha revisão, ahm...Eu não revisei especificamente para um lugar, eu re...(revisei) para que ela pudesse ir para qualquer lugar, entendeu? Então, não muda que ela seja para a universidade; ela poderia ir para qualquer lugar, porque uma revisão acho que ela tem que ter isso. E como ela é um relato pessoal, acho que a minha linguagem também não precisa mudar, porque um relato pessoal é uma coisa minha, não é tipo assim, ah, eu vou escrever um romance, um conto, que eu precise mudar minha linguagem. Mesmo que... e também porque o meu público pode ser qualquer pessoa. Então, não tem um, não tem que ter aquela linguagem rebuscada, nem uma linguagem infantil, nem uma linguagem...porque é um relato pessoal, uma coisa minha, fui eu que escrevi. Então, a pessoa que vai ler, ela vai ver como eu to falando. Entendeu? Do jeito que eu falo. Então é por isso que eu não acho que teria que fazer uma revisão; eu revisei tentando ver se faltava alguma vírgula , como sempre, e vendo se tinha alguma palavra errada.	6
Superestrutura	Narrador	1ª pessoa	Mesmo que... e também porque o meu público pode ser qualquer pessoa. Então, não tem um, não tem que ter aquela linguagem rebuscada, nem uma linguagem infantil, nem uma linguagem...porque é um relato pessoal, uma coisa minha, fui eu que escrevi. Então, a pessoa que vai ler, ela vai ver como eu to falando. Entendeu? Do jeito que eu falo. Então é por isso que eu não acho que teria que fazer uma revisão; eu revisei tentando ver se faltava alguma vírgula , como sempre, e vendo se tinha alguma palavra errada.	6
Coesão	Coesão gramatical	Não referencial	Pontuação	5

## P2

Prod.	Componente	Sub-comp.	Trecho	NC
Adequação à tarefa	Tema	Definição de um fato importante	Acho que sonho eu ainda não tenho um sonho, assim, que eu tenha conseguido realizar. Porque eu não tenho muitos sonhos. Uma situação difícil, acho que a vergonha que eu tinha de falar, assim. Então... é, eu consegui resolver em partes, mas eu acho que eu vou falar sobre isso.	7
			Acho que sonho eu ainda não tenho um sonho, assim, que eu tenha conseguido realizar. Porque eu não tenho muitos sonhos. Uma situação difícil, acho que a vergonha que eu tinha de falar, assim. Então... é, eu consegui resolver em partes, mas eu acho que eu vou falar sobre isso.	
Superestrutura	Apresentação	Contextualização do fato	Eu pensei meio que aqui no primeiro parágrafo lá que que é essa dificuldade, né, e meio que dar um exemplo dela, que no caso eu botei aqui. E, agora no segundo, eu especifiquei exatamente o que que era e coloca, e depois eu vou colocar como eu superei.	7
			Tá. Sobre a estrutura, eu tentei colocar uma introdução, tipo, falando do problema. Aí, no desenvolvimento, eu coloquei como ele acontecia, como que ele foi se desenvolvendo ao longo do ano, no caso, o ano passado, né; e meio que, mais ou menos por aqui, né, já mais na metade, como ele acabou, assim, de certa forma. Como ele foi solucionado. E daí eu fiz a conclusão depois dizendo como que tá agora e só.	
			Tá, agora eu to pensando meio que, o que teve quando eu entrei no IF. O que teve que meio que me ajudou com isso. Tipo, apresentações, né. Tipo, por exemplo, toda a nova aula tu tinha que falar quem tu eras. Tipo assim. E até isso eu já tinha um pouco de dificuldade.	
			Eu pensei meio que aqui no primeiro parágrafo lá que que é essa dificuldade, né, e meio que dar um exemplo dela, que no caso eu botei aqui. E, agora no segundo, eu especifiquei exatamente o que que era e coloca, e depois eu vou colocar como eu superei.	
			Eu...No início, foi, eu falei. Ah, basicamente eu disse o que aconteceu desde que eu entrei no IF. Tipo, no início eu tinha apresentações entre os colegas e entre os professores e alguns trabalhos. Aí depois começou a bolsa, daí eu tive várias Mostras que facilitaram bastante nesse ponto, da dificuldade de me expressar em público, e por enquanto só isso.	
			Tá. Sobre a estrutura, eu tentei colocar uma introdução, tipo, falando do problema. Aí, no desenvolvimento, eu coloquei como ele acontecia, como que ele foi se desenvolvendo ao longo do ano, no caso, o ano passado, né; e meio que, mais ou menos por aqui, né, já mais na metade, como ele acabou, assim, de certa forma. Como ele foi solucionado. E daí eu fiz a conclusão depois dizendo como que tá agora e só.	
			Tá. Sobre a estrutura, eu tentei colocar uma introdução, tipo, falando do problema. Aí, no desenvolvimento, eu coloquei como ele acontecia, como que ele foi se desenvolvendo ao longo do ano, no caso, o ano passado, né; e meio que, mais ou menos por aqui, né, já mais na metade, como ele acabou, assim, de certa forma. Como ele foi solucionado. E daí eu fiz a conclusão depois dizendo como que tá agora e só.	
Complicação	Apresentação do conflito	Eu pensei meio que aqui no primeiro parágrafo lá que que é essa dificuldade, né, e meio que dar um exemplo dela, que no caso eu botei aqui. E, agora no segundo, eu especifiquei exatamente o que que era e coloca, e depois eu vou colocar como eu superei.	6	
Resolução	Solução do problema	Então, agora, eu vou falar o que aconteceu pra eu melhorar isso. Eu vou resolver o problema.	6	
		Eu pensei meio que aqui no primeiro parágrafo lá que que é essa dificuldade, né, e meio que dar um exemplo dela, que no caso eu botei aqui. E, agora no segundo, eu especifiquei exatamente o que que era e coloca, e depois eu vou colocar como eu superei.		
		Eu...No início, foi, eu falei. Ah, basicamente eu disse o que aconteceu desde que eu entrei no IF. Tipo, no início eu tinha apresentações entre os colegas e entre os professores e alguns trabalhos. Aí depois começou a bolsa, daí eu tive várias Mostras que facilitaram bastante nesse ponto, da dificuldade de me expressar em público, e por enquanto só isso.		
		Por volta de maio, ahm... aqui eu vou colocar que, porque eu meio que coloquei os problemas, mas não coloquei o que eu fiz. Então eu vou colocar.		
		Tá. Sobre a estrutura, eu tentei colocar uma introdução, tipo, falando do problema. Aí, no desenvolvimento, eu		

			coloquei como ele acontecia, como que ele foi se desenvolvendo ao longo do ano, no caso, o ano passado, né; e meio que, mais ou menos por aqui, né, já mais na metade, como ele acabou, assim, de certa forma. Como ele foi solucionado. E daí eu fiz a conclusão depois dizendo como que tá agora e só.	
	Avaliação	Conclusão (Reflexão, Comentário ou Repercussão na vida do autor)	Eu meio que...como eu falei aqui no passado, eu coloquei aqui como que tá agora. Tipo, desde então eu ainda tenho um receio, mas eu consigo seguir em frente. E meio que consiste uma conclusão, assim.	6
			Tá. Sobre a estrutura, eu tentei colocar uma introdução, tipo, falando do problema. Aí, no desenvolvimento, eu coloquei como ele acontecia, como que ele foi se desenvolvendo ao longo do ano, no caso, o ano passado, né; e meio que, mais ou menos por aqui, né, já mais na metade, como ele acabou, assim, de certa forma. Como ele foi solucionado. E daí eu fiz a conclusão depois dizendo como que tá agora e só.	
			Eu meio que...como eu falei aqui no passado, eu coloquei aqui como que tá agora. Tipo, desde então eu ainda tenho um receio, mas eu consigo seguir em frente. E meio que consiste uma conclusão, assim.	
			Tá. Sobre a estrutura, eu tentei colocar uma introdução, tipo, falando do problema. Aí, no desenvolvimento, eu coloquei como ele acontecia, como que ele foi se desenvolvendo ao longo do ano, no caso, o ano passado, né; e meio que, mais ou menos por aqui, né, já mais na metade, como ele acabou, assim, de certa forma. Como ele foi solucionado. E daí eu fiz a conclusão depois dizendo como que tá agora e só.	
	Narrador	1ª pessoa	Sim. Porque eu to falando de uma dificuldade da minha vida, de uma dificuldade que eu superei.	7
	Tempos verbais	Relação pretérito/ presente	Eu meio que...como eu falei aqui no passado, eu coloquei aqui como que tá agora. Tipo, desde então eu ainda tenho um receio, mas eu consigo seguir em frente. E meio que consiste uma conclusão, assim.	7
Coesão	Coesão lexical	Reiteração (substituição lexical)	Agora, to meio que pensando em uma palavra pra colocar, porque eu já coloquei apresentações e colocar apresentações de novo vai ficar repetitivo.	7
		Colocação	Vou mudar aqui. No começo, interações...porque eu vou usar apresentações depois. Interações entre professores e alunos, algo que muitas, muitas, vezes me deixava desconsertado.	
Convenções da escrita	Grafia	Ortografia	Primeiramente da Mostra Técnica do Campus, ah, campus não tem mais acento, do campus Porto Alegre do IFRS.	8

Rev. 1	Componente	Sub-comp.	Trecho	NC
Superestrutura	Apresentação	Contextualização do fato	É, acho que sim. Até. Mais ou menos. Tipo, o meu problema era, era ter vergonha, e eu consegui, eu expliquei o problema, eu mostrei como eu desenvolvi o problema, a solução do problema e eu concluí. Eu acho que o texto tem que ser assim. É...	6
			É, acho que sim. Até. Mais ou menos. Tipo, o meu problema era, era ter vergonha, e eu consegui, eu expliquei o problema, eu mostrei como eu desenvolvi o problema, a solução do problema e eu concluí. Eu acho que o texto tem que ser assim. É...	
	Resolução	Solução do problema	É, acho que sim. Até. Mais ou menos. Tipo, o meu problema era, era ter vergonha, e eu consegui, eu expliquei o problema, eu mostrei como eu desenvolvi o problema, a solução do problema e eu concluí. Eu acho que o texto tem que ser assim. É...	5
	Avaliação	Conclusão (Reflexão, Comentário ou Repercussão na vida do autor)	Nas aulas da escola, apresentava trabalhos em frente a turma de forma mais leve e agradável, e já não tinha problemas com novos professores e alunos. Isso aqui tá meio que uma conclusão. Então, eu colocar junto com isso aqui. Isso aqui [no último parágrafo]. Agora só tem que misturar os dois.	7
Eu procurei primeiro alguns erros de português. Ahm... Aqui eu vi que eu meio que, como tento colocar a conclusão no último parágrafo, eu coloquei a conclusão antes. Eu só meio que misturei as duas partes. (pausa) É, na introdução também procurei deixar a introdução, que já tava. Já tava, de boas.				
É, acho que sim. Até. Mais ou menos. Tipo, o meu problema era, era ter vergonha, e eu consegui, eu expliquei o problema, eu mostrei como eu desenvolvi o problema, a solução do problema e eu concluí. Eu acho que o texto tem que ser assim. É...				
Narrador	1ª pessoa	Porque fala de uma situação que eu vivi. É, ainda vivo.	6	
Coesão	Coesão lexical	Reiteração ou Colocação	Não, aqui eu vou mudar, porque eu já coloquei interação antes. Eu vou colocar dificuldades para me adaptar.	7
			Tinha problemas com apresentações escolares, palestras, seminários, e, além de ter muita vergonha na hora de falar, era comum que travasse...era comum que...acho que tem muita vergonha... era comum que...eu to procurando uma palavra que expresse melhor o que eu quero dizer. (a pesquisadora pede que o estudante fale um pouco mais alto).Tá, agora eu só to procurando uma frase que expresse melhor o que eu quero dizer nessa frase. Então, além de ter muita vergonha na hora de falar, era comum que... (pausa) comum... ai, vou deixar assim.	
			Fiquei absolutamente apavorado com a perspectiva de falar para várias pessoas desconhecidas. Ainda assim tinha a companhia de outros dois bolsistas voluntários, o que facilitou o processo. Processo. [relê frase silenciosamente]. Facilitou, facilitou minha... Ainda assim tinha a companhia de outros dois bolsistas voluntários, o que facilitou a minha apresentação.	
Coesão gramatical	Não referencial	Conjunção	Não é na medida do possível, é sempre, né, porque... é sempre... faço o melhor.	5
			Nas aulas da escola, apresentava trabalhos em frente a turma de forma mais leve e agradável. Não. Tipo, essa parte aqui, apaga, vou colocar desde então aqui no início.	
			Desta vez, não tinha companhia alguma, o que me assustou ainda mais. Fiquei devidamente preocupado... Desta vez, não tinha a companhia alguma, o que me assustou ainda mais. Tá, eu vou colocar como, não. Peraí. Desta vez, não tinha a companhia alguma, o que me assustou ainda mais. (pausa) Tá, eu vou só continuar aqui... Como de costume... Eu não sei se eu estou melhorando ou piorando...	
Coerência	Progressão textual	Sequenciação de informações	Esse aqui eu vou colocar, como aqui eu to já falando do campus Porto Alegre, eu vou colocar tudo num parágrafo novo.	7
			Nas aulas da escola, apresentava trabalhos em frente a turma de forma mais leve e agradável, e já não tinha problemas com novos professores e alunos. Isso aqui tá meio que uma conclusão. Então, eu colocar junto com isso aqui. Isso aqui [no último parágrafo]. Agora só tem que misturar os dois.	
			Eu procurei primeiro alguns erros de português. Ahm... Aqui eu vi que eu meio que, como tento colocar a conclusão no último parágrafo, eu coloquei a conclusão antes. Eu só meio que misturei as duas partes. (pausa) É, na introdução também procurei deixar a introdução, que já tava. Já tava, de boas.	

Rev. 2	Componente	Sub-comp.	Trecho	NC	
Adequação à tarefa	Tema	Definição de um fato importante	Sim, eu resolvi uma situação que era complicada, mas não era uma situação muito difícil, assim. Tipo, por exemplo, uma... sei lá, um problema de vida, mesmo, uma doença ou alguma coisa assim. Mas é um problema que eu tinha. Então... Cabe	6	
			Tu tem que falar sobre algum sonho que tu conseguiu realizar ou alguma situação que tu conseguiu resolver, uma situação difícil. (...) eu resolvi uma situação que era complicada, mas não era uma situação muito difícil, assim. Tipo, por exemplo, uma... sei lá, um problema de vida, mesmo, uma doença ou alguma coisa assim. Mas é um problema que eu tinha. Então... Cabe		
	Interlocutor	Aproximação narrador/ leitor		Provavelmente a página da universidade é livre pra todo mundo, então qualquer um pode ler. Mas eu acho que a maioria das pessoas que vão ler são os servidores da universidade e os alunos.	8
				Como o leitor, ele pode ser qualquer pessoa, na verdade não qualquer pessoa, mas o público aqui é bem grande, se o portal for livre, né, não sei se é livre. Mas eu tent... tá uma linguagem simples, tá uma linguagem que... tipo, todas as pessoas que forem ler vão ler tranquilamente. Até porque isso não é um texto científico, assim. Aí, aqui quando eu mudei isso foi só de ler de novo. Tipo, eu li de novo, vi ali que não ia se encaixar; eu falei um negócio e meio que tava se contradizendo ele aqui, aí tive que arrumar isso. Aí eu procurei uma brecha aqui para inserir essa informação e deu.	
				Talvez eu colocasse, tipo, a sigla, né, porque há pessoas que podem não saber o que é a sigla, então... Instituto, não vou colocar o nome inteiro, mas... Federal do Rio Grande do Sul.	
				Aqui, como eu coloquei lá no outro, IFRS, vou colocar. É...Hm... [escreve as palavras que compõem a sigla] é isso né? É Seminário de Iniciação Científica e Tecnológica. Tá.	
		Eu lembro que, num relato pessoal, ele pode ter uma reflexão, então eu vou meio que mudar isso aqui e por: o importante é ter confiança no meu, no seu trabalho, ter confiança, ah! O importante é ter confiança no meu trabalho e foi essa característica que... [relê] O importante é ter confiança no meu tra... no seu trabalho, porque, é, o relato pessoal tem isso, tipo, tu meio que tá próximo do leitor, assim.			
Linguagem	Adequação ao leitor		Hm, se for pensar que qualquer pessoa pode ler, acho que está fácil de entender; dá pra entender qual é a minha dificuldade. Então, tá bom.	6	
			Como o leitor, ele pode ser qualquer pessoa, na verdade não qualquer pessoa, mas o público aqui é bem grande, se o portal for livre, né, não sei se é livre. Mas eu tent... tá uma linguagem simples, tá uma linguagem que... tipo, todas as pessoas que forem ler vão ler tranquilamente. Até porque isso não é um texto científico, assim. Aí, aqui quando eu mudei isso foi só de ler de novo. Tipo, eu li de novo, vi ali que não ia se encaixar; eu falei um negócio e meio que tava se contradizendo ele aqui, aí tive que arrumar isso. Aí eu procurei uma brecha aqui para inserir essa informação e deu.		
	Adequação a um relato pessoal	É, como é um relato pessoal, eu acho que na verdade tá bom sim, porque como um relato pessoal não tem uma linguagem muito complicada, mais uma linguagem do dia-a-dia, assim, então eu acho que ele se adéqua bem.	7		
	Como o leitor, ele pode ser qualquer pessoa, na verdade não qualquer pessoa, mas o público aqui é bem grande, se o portal for livre, né, não sei se é livre. Mas eu tent... tá uma linguagem simples, tá uma linguagem que... tipo, todas as pessoas que forem ler vão ler tranquilamente. Até porque isso não é um texto científico, assim. Aí, aqui quando eu mudei isso foi só de ler de novo. Tipo, eu li de novo, vi ali que não ia se encaixar; eu falei um negócio e meio que tava se contradizendo ele aqui, aí tive que arrumar isso. Aí eu procurei uma brecha aqui para inserir essa informação e deu.				
Superestrutura	Avaliação	Conclusão (Reflexão, Comentário ou Repercussão na vida do	Eu lembro que, num relato pessoal, ele pode ter uma reflexão, então eu vou meio que mudar isso aqui e por: o importante é ter confiança no meu, no seu trabalho, ter confiança, ah! O importante é ter confiança no meu trabalho e foi essa característica que... [relê] O importante é ter confiança no meu tra... no seu trabalho, porque, é,	8	

		autor)		o relato pessoal tem isso, tipo, tu meio que tá próximo do leitor, assim.	
Coesão	Coesão gramatical	Não referencial	Conjunção	Fiquei absolutamente apavorado com a perspectiva de falar para várias pessoas desconhecidas... Aqui eu vou colocar embora eu soubesse que esse momento chegaria.	5
Coerência	Progressão textual	Inserção de informações novas		É, mais ou menos. (por quê?) Acho que eu podia fazer melhor, sim. Sei lá. (explicar o que ele acha que poderia melhorar) Talvez se eu fosse mais afundo, assim. Porque, tipo, eu meio que só falei dos eventos. Eu não falei de mais muitas coisas, então, se eu fosse mais afundo, assim, dos problemas que eu tive.	6
	Não contradição	Ausência de informações contraditórias		Acho que eu fiz cacaca... O importante... mas olha só! Aqui eu disse que o importante é ter confiança no seu trabalho e aqui eu disse que eu não tinha confiança no meu trabalho. Hm... Tinha que ser isso com a qualidade do meu trabalho. Então, provavelmente, por aqui, eu já estava mais confiante. Então, eu vou escrever aqui que eu tava com mais confiança. Hm... Deixa eu ver agora. Agora eu to procurando uma brecha para que eu colocar isso Como o leitor, ele pode ser qualquer pessoa, na verdade não qualquer pessoa, mas o público aqui é bem grande, se o portal for livre, né, não sei se é livre. Mas eu tent... tá uma linguagem simples, tá uma linguagem que... tipo, todas as pessoas que forem ler vão ler tranquilamente. Até porque isso não é um texto científico, assim. Aí, aqui quando eu mudei isso foi só de ler de novo. Tipo, eu li de novo, vi ali que não ia se encaixar; eu falei um negócio e meio que tava se contradizendo ele aqui, aí tive que arrumar isso. Aí eu procurei uma brecha aqui para inserir essa informação e deu.	7