



Ana Lídia Gonçalves Medeiros

**O processo de revisão textual de alunos do
Ensino Fundamental da Educação de Jovens e
Adultos**

Dissertação de Mestrado

Dissertação apresentada como requisito parcial
para obtenção do grau de Mestre pelo Programa de
Pós-Grauação em Estudos da Linguagem do
Departamento de Letras da PUC-Rio.

Orientadora: Profa. Erica dos Santos Rodrigues

Coorientador: Prof. Renato Pontes Costa

Rio de Janeiro
Julho de 2019



Ana Lídia Gonçalves Medeiros

**O processo de revisão textual de alunos do Ensino
Fundamental da Educação de Jovens e Adultos**

Dissertação apresentada como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre pelo Programa de Pós-graduação em Estudos da Linguagem da PUC-Rio. Aprovada pela Comissão Examinadora abaixo.

Profa. Erica dos Santos Rodrigues

Orientadora

Departamento de Letras – PUC-Rio

Prof. Renato Pontes Costa

Departamento de Educação – PUC-Rio

Profa. Adriana Nogueira Accioly Nóbrega

Departamento de Letras – PUC-Rio

Profa. Jaqueline Luzia da Silva

UERJ

Rio de Janeiro, 31 de julho de 2019.

Todos os direitos reservados. É proibida a reprodução total ou parcial do trabalho sem autorização da universidade, da autora e do orientador e da universidade.

Ana Lúdia Gonçalves Medeiros

Graduou-se em Letras – Português/Literaturas pela Universidade Federal do Rio de Janeiro em 2014 e cursou especialização lato sensu em Educação de Jovens e Adultos pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio de Janeiro em 2016.

Ficha Catalográfica

Medeiros, Ana Lúdia Gonçalves

O processo de revisão textual de alunos do ensino fundamental da educação de jovens e adultos / Ana Lúdia Gonçalves Medeiros; orientadora: Erica dos Santos Rodrigues ; co-orientador: Renato Pontes Costa. – 2019.
142 f.; 30 cm

Dissertação (mestrado)–Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Departamento de Letras, 2019.
Inclui bibliografia

1. Letras – Teses. 2. Revisão textual. 3. Processamento de escrita. 4. Educação de jovens e adultos. 5. Psicolinguística aplicada. I. Rodrigues, Erica dos Santos. II. Costa, Renato Pontes. III. Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro. Departamento de Letras. IV. Título.

CDD: 400

Agradecimentos

Primeiramente dedico minha gratidão a Deus por permitir essa experiência enriquecedora.

São muitos os personagens que fizeram parte dessa história com sua ajuda, palavras positivas e orações. Agradeço à minha mãe, Francisca, pelo exemplo de generosidade e por me apoiar sempre.

Agradeço aos meus amigos incentivadores e bons ouvintes. Impossível citar todos os nomes, por isso, amigos e amigas, obrigada. Em especial, agradeço às minhas queridas amigas Julia Chagas, Mariana Miranda, Gisele, Fernanda Oliveira, Leandro Santos e Luciana Costa.

Agradeço toda a ajuda que recebi da minha orientadora e querida professora Erica dos Santos Rodrigues. Obrigada pelo seu acolhimento e paciência. Agradeço igualmente ao meu coorientador Renato Pontes, foi um prazer conhecê-lo e aprender com você.

Agradeço às professoras Adriana Nóbrega, Jaqueline Silva e Mercedes Marcilese pela disponibilidade em compor a banca de defesa.

A todos os professores e funcionários do Departamento de Letras, obrigada pela ajuda e exemplo de dedicação.

Obrigada a todos e todas do Centro Municipal de Referência de Educação de Jovens e Adultos (CREJA). Em especial a Fátima Valente, Daniel Oliveira e Rodolfo pelo acolhimento a essa pesquisa. Agradeço especialmente aos alunos e alunas das turmas Bloco I e Bloco II do PEJA II pela disponibilidade em escrever suas histórias, assim como pela recepção.

Ao CNPq e à PUC-Rio, pelos auxílios concedidos, sem os quais este trabalho não poderia ter sido realizado.

Resumo

Medeiros, Ana Lúcia Gonçalves; Rodrigues, Erica dos Santos; Costa, Renato Pontes. **O processo de revisão textual de alunos do Ensino Fundamental da Educação de Jovens e Adultos**. Rio de Janeiro, 2019. 142p. Dissertação de Mestrado – Departamento de Letras, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro.

Esta pesquisa teve o objetivo de investigar as estratégias de revisão textual de alunos da modalidade Educação de Jovens e Adultos (EJA) a partir de um referencial teórico sobre escrita processual, revisão textual e EJA. Trata-se de pesquisa desenvolvida sob o escopo da Psicolinguística em interface com a área da Educação. O estudo foi realizado com alunos oriundos de uma escola exclusiva para EJA, denominada Centro Municipal de Referência de Educação de jovens e Adultos (CREJA), localizado no município do Rio de Janeiro. Esses alunos são estudantes do PEJA II, Bloco I (6º e 7º anos do Ensino Fundamental) e PEJA II, Bloco II (8º e 9º anos do Ensino Fundamental). A metodologia consistiu em uma atividade de produção textual organizada em três etapas, baseada em Rodrigues (1996), e de entrevistas semiestruturadas feitas com esses alunos e com o professor de Língua Portuguesa dessas turmas. A análise dos textos, feita com base em Rodrigues (1996), Lima (2012) e nas orientações curriculares para o PEJA (Rio de Janeiro, 2012) e CREJA (Rio de Janeiro, 2015), considerou a quantidade de palavras, a quantidade de alterações em cada uma das três etapas da produção textual e os tipos de alterações e ações de revisão realizadas. As categorias que apresentaram mais alterações na turma Bloco I, em relação à média de alterações por categoria, em ordem decrescente, foram as seguintes: ortografia, alteração lexical, alteração discursiva. Já no Bloco II as categorias foram alteração discursiva, ortografia, alteração lexical e pontuação. Em relação aos aspectos comuns, as turmas apresentaram significativa concentração de alterações nos aspectos relacionados à norma culta da língua, em especial a ortografia. Esse, inclusive, foi um aspecto recorrente nas entrevistas dos alunos e do professor de língua portuguesa, indicando uma concepção de revisão ancorada na ideia de correção, com foco mais nos aspectos superficiais do texto, mesmo nas séries mais avançadas do Ensino Fundamental. O estudo aponta para a relevância de uma investigação centrada na

análise das operações de revisão como forma de mapear o que pode representar dificuldade para os alunos no processo de escrita. Espera-se que os resultados da pesquisa possam subsidiar reflexão sobre formas de intervenção voltadas ao desenvolvimento das habilidades de produção textual em turmas de EJA.

Palavras-chave

Revisão textual; Processamento de escrita; Educação de Jovens e Adultos; Psicolinguística Aplicada

Abstract

Medeiros, Ana Lúcia Gonçalves; Rodrigues, Erica dos Santos; Costa, Renato Pontes. **The textual revision process of Youth and Adult Education students of elementary school level.** Rio de Janeiro, 2019. 142p. Dissertação de Mestrado – Departamento de Letras, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro.

This research aimed at investigating the strategies of textual revision of Youth and Adult Education modality (EJA) students. The study focused on writing processes, strategies of revision and EJA, adopting a Psycholinguistics perspective, in interface with the Education Area. The research was held with students from an EJA school, called Centro Municipal de Educação de Jovens e Adultos (CREJA), located in the city of Rio de Janeiro. They are students at PEJA II, Block I (6th and 7th years of Elementary School) and PEJA II, Block II (8th and 9th years of Elementary School). The methodology consisted of a text production activity organized in three stages, based on Rodrigues (1996), and on semi-structured interviews with these students and the Portuguese Language teacher. The analysis of the texts was done based on Rodrigues (1996), Lima (2012) and the curricular guidelines for the PEJA (Rio de Janeiro, 2012) and CREJA (Rio de Janeiro, 2015), considering the number of words, and the quantity of changes in each of the stages of textual production as well as the types of revisions made. The categories that presented the higher number of occurrences in the Block I group, in relation to the average of changes by category, were the following (in descending order): orthography, lexical alteration, discursive alteration. Considering the Block II, the categories were: discursive changes, orthography, lexical and punctuation changes. Both groups presented high concentration of changes in aspects that related to language standards, especially in orthography. Moreover, this was a constant aspect in the interviews of the students and of the Portuguese teacher, indicating a revision concept based on the idea of correction, focusing more on the superficial aspects of the text, even in the most advanced grades of Elementary School. The study directs to the relevance of an investigation centered on the analysis of revision as a way of mapping what may represent difficulty for students in the writing process. The results of the research may contribute to a reflection on forms of intervention aimed at the development of textual production skills in EJA classes.

Keywords

Textual revision; Writing Process; Youth and Adults Education;
Applied Psycholinguistics;

Sumário

1 Introdução	14
1.1.1 Objetivo geral:	17
1.1.2 Objetivos específicos	18
1.3 Organização do trabalho	18
2 A Educação de Jovens e Adultos	21
2.1 A EJA como modalidade de ensino	24
2.2 A EJA no município do Rio de Janeiro	25
2.3 Centro Municipal de Referência de Educação de Jovens e Adultos	30
3 Os processos de escrita	34
3.1 Modelo de revisão de Hayes et al. 1987	41
4 Pesquisas sobre revisão textual na EJA	45
5 Metodologia	50
5.1 Participantes e local de realização da pesquisa	50
5.2 Atividades da pesquisa	52
5.2.1 Atividade de produção textual	54
5.3 Procedimentos e condução da tarefa	55
5.4 Contextualizando as produções de texto	58
5.5 Critérios para análise das alterações realizadas	58
6 Análise da atividade de produção de textos	64
6.1 Resultados da análise da produção de texto: Turma Bloco I	64
6.2 Resultados da análise da produção de texto: Turma Bloco II	75
6.3 Entrevista semiestruturada	86
6.3.1 Entrevista semiestruturada feita com o professor	87
6.3.2 Entrevista semiestruturada feita com os alunos	91
6.3.3 Percepção dos alunos sobre a atividade de produção de texto	96
6.4 Discussão geral	99
7 Considerações finais	104

8 Referências bibliográficas	110
9 Anexos	115
Anexo 1 – Texto usado na atividade de produção de texto	115
Anexo 2 – Texto digitado do aluno A-I	117
Anexo 3 - Texto original do aluno A-I – Etapa 1	118
Anexo 4 - Texto original do aluno A-I – Etapa 1 e Etapa 2	119
Anexo 5 - Texto original do aluno A-I – Texto passado a limpo	120
Anexo 6 – Autorização para pesquisa - Portaria E/ SUBE nº 1/ 2018	121
Anexo 7 – Parecer do Comitê de Ética em Pesquisa da PUC-Rio	122
Anexo 8 – Orientações Curric. de LP (Trecho) – PEJA II (Bloco I/II)	123
10 Apêndice	124
Apêndice 1 - Roteiro da entrevista semiestruturada: professor	124
Apêndice 2 - Roteiro da entrevista semiestruturada: alunos	126
Apêndice 3 - Questionário	127
Apêndice 4 - Termo de consentimento livre e esclarecido - Aluno	129
Apêndice 5 – Termo de assentimento livre e esclarecido	131
Apêndice 6 - Termo de consentimento livre e esclarecido/respons.	133
Apêndice 7 - Termo de consentimento livre e esclarecido/ professor	135
Apêndice 8 - Termo de autorização - gravação de voz	137
Apêndice 9 – Termo de autorização - gravação de voz	139
Apêndice 10 - Termo de autorização - gravação de voz/ respons.	141

Lista de figuras

Figura 1: Organização do PEJA	29
Figura 2: Modelo de Hayes e Flower (1980, p. 11)	35
Figura 3: Modelo de Hayes 1996 (p.4)	37
Figura 4: Modelo de escrita (Hayes, 2012, p. 271)	39
Figura 5: O processo de revisão de Hayes (1987)	42

Lista de tabelas

Tabela 1: Perfil dos alunos das turmas Bloco I e Bloco II	52
Tabela 2: Perfil dos alunos cujos textos foram analisados	52
Tabela 3: Contagem de palavras - Bloco I	65
Tabela 4: Quantidade de alterações por aluno - Bloco I	67
Tabela 5: Tipos de alterações por etapa - Bloco I	69
Tabela 6: Tipos de alterações discursivas – Bloco I	71
Tabela 7: Contagem de palavras - Bloco II	76
Tabela 8: Quantidade de alterações por aluno - Bloco II	77
Tabela 9: Tipos de alteração por etapa - Bloco II	79
Tabela 10: Tipos de alterações discursivas - Bloco II	80

Lista de gráficos

Gráfico 1 - Distribuição das alterações por etapa - Bloco I	666
Gráfico 2 - Distribuição das alterações por etapa - Bloco II	777

1 Introdução

Um dos objetivos da escola é o ensino da produção de textos escritos, um conhecimento que não se restringe somente ao contexto escolar, uma vez que há diversas situações com as quais o aluno irá se deparar que exigem alguma produção escrita – seja em casa ou no trabalho, como é o caso de alunos jovens e adultos da modalidade¹ Educação de Jovens e Adultos (EJA). Saber produzir textos pode representar autonomia diante de necessidades cotidianas, mas também pode proporcionar possibilidades diversas, como poder registrar sua história por meio da escrita; afinal, “todas as formas de inscrição gráfica se originaram da necessidade humana de se comunicar e registrar suas impressões acerca de sua história, cultura, acontecimentos, entre outras finalidades sociais” (Costa et al., 2013, p.2). Espera-se, portanto, que, ao longo da trajetória escolar, o aluno desenvolva as habilidades necessárias para produzir um texto de forma eficaz, que aprenda a ser um escritor competente. Ser sujeito da escrita, como sugere Marcuschi (2010, p. 9) “não é ser capaz de adequar-se às regras da língua, mas é usar adequadamente a língua para produzir um efeito de sentido pretendido numa dada situação”.

A escrita é objeto de estudo de diversas áreas. Segundo Beard et al. (2009), esse é um campo de pesquisa que se caracteriza por “quadros teóricos que adotam posições metodológicas, epistemológicas e ontológicas muito diferentes²” (p. 17, tradução nossa). De acordo com esses autores, a pesquisa sobre o desenvolvimento da escrita é ampla e aborda a escrita a partir de um viés cognitivo/psicológico, sociocultural e linguístico (Beard et al., 2009). As pesquisas de viés psicológico voltam-se principalmente para a “exploração e compreensão dos processos cognitivos envolvidos na escrita e centram-se muito no escritor como indivíduo,

¹ Na LDB 9394/96 a EJA foi colocada como uma modalidade da Educação Básica. De acordo com o relator do Parecer 11/2000 - CNE, Carlos Roberto Jamil Cury, a palavra “modalidade” significa um: “diminutivo latino de *modus* (modo, maneira) e expressa uma medida dentro de uma forma própria de ser. Ela tem, assim, um perfil próprio, uma feição especial diante de um processo considerado como medida de referência. Trata-se, pois, de um modo de existir com característica própria”. (Brasil, 2000, p. 26).

² The field of writing research is not a unified, coherent one and it is characterized by theoretical frameworks, which adopt very different methodological, epistemological, and ontological stances (Beard et al., 2009, p. 17).

gerenciando operações cognitivas complexas³” (Beard et al., 2009, p.17, tradução nossa). Nesse viés, a partir da década de 80, com o modelo cognitivo da escrita desenvolvido por Hayes e Flower, as investigações no campo da escrita passaram a ter uma concepção desta como atividade processual.

Hayes e Flower (1980) propuseram a concepção da escrita como uma atividade organizada em diversos subprocessos que não necessariamente obedecem a uma ordem definida. Essa concepção difere do que vinha sendo proposto até a década de 1980 pelos modelos lineares, os quais caracterizavam a escrita como uma atividade desenvolvida de forma linear, organizada em planejamento, escrita e reescrita. Diferentemente dessa proposta, os modelos cognitivos de escrita, estabeleceram, por exemplo, que a revisão poderia ocorrer a qualquer momento da escrita, não sendo uma ação a ser realizada apenas ao final da produção do texto. Essas pesquisas, dentre outras, contribuíram, segundo Allal e Chanquoy (2004) para a compreensão de que a escrita é uma atividade cognitiva altamente complexa.

A revisão textual é um dos processos mais relevantes na atividade de escrita. De acordo com Hayes et al. (1987), a revisão é uma habilidade que envolve diversos subprocessos, por exemplo, a detecção de problemas e a resolução destes por meio de um conjunto de estratégias. A maneira como o revisor utiliza esses recursos está relacionada à sua expertise como revisor.

Entender a revisão como processo é uma das atividades mais importantes no ensino da língua portuguesa, pois é parte significativa na construção da autonomia do sujeito produtor de textos. Se essa reflexão é necessária na escola regular, mais ainda ela precisa estar presente na EJA que, como modalidade da educação básica, deve considerar a importância de desenvolver as habilidades necessárias para a produção de texto, dentre elas, a revisão textual. Com relação a esse aspecto, a *Proposta curricular para a Educação de Jovens e Adultos* (Brasil, 2002) recomenda que a prática de produção de textos escritos precisa, por exemplo, considerar em suas propostas a elaboração de textos observando a finalidade e as especificidades do gênero e, dessa forma, perceber a relação existente entre o uso de mecanismos linguísticos de coerência e coesão textuais e o gênero e os

³ Psychological research is principally concerned with exploring and understanding the cognitive processes involved in writing and focused very much on the writer as an individual, managing complex cognitive operations (Beard et al., 2009, p. 17)

propósitos do texto. A revisão, nesse contexto, é definida como integrante do desenvolvimento da produção de texto.

É preciso observar que, de forma geral, o aluno da EJA já possui uma trajetória escolar; além disso, já convive com a presença da escrita em sua vivência, esses, dentre outros aspectos, caracterizam o perfil heterogêneo da EJA. Segundo Lima (2012), a EJA não corresponde ao “perfil padrão de investigação de adultos já alfabetizados, com escolaridade regular (correspondência entre faixa etária e série) e altos níveis de instrução” (p.33) que predomina nas pesquisas sobre escrita. Para essa autora, as pesquisas possuem uma característica específica quanto ao perfil investigado que, em geral, não contempla o público de alunos que compõe a modalidade de Educação de Jovens e Adultos (EJA). Ela afirma ainda que: “os jovens e adultos com pouca escolaridade são uma população que deve ser alvo de pesquisas que investiguem aspectos referentes ao modo como se dá o desenvolvimento das habilidades de revisão de texto” (Lima, 2012, p.33).

A EJA é composta por um público diverso e heterogêneo que caracteriza sua identidade enquanto modalidade da educação básica. Muitos desses alunos já ingressaram no mercado de trabalho e precisam dividir o tempo com a escola. Outra característica é a presença de alunos com diferentes faixas etárias em uma mesma sala de aula, assim como de alunos com uma trajetória escolar diversificada; alguns, por exemplo, retornam ao ambiente escolar depois de um longo período, outros não tiveram a oportunidade de frequentar esse ambiente e veem na EJA uma possibilidade de iniciar os estudos. Essas, dentre outras características que compõem a EJA, pressupõem que o ensino para essa modalidade precisa considerar suas especificidades (Brasil, 2000). Por isso, torna-se importante investigar em que medida as especificidades dessa modalidade podem vir a afetar o aprendizado de produção textual desses alunos.

Dentro dessa perspectiva, o objetivo desta pesquisa é examinar a escrita enquanto processo, a partir do olhar da psicolinguística, um campo que estuda os processos cognitivos envolvidos na produção e compreensão da linguagem falada e escrita. A partir desse olhar, conjugado ao olhar da Educação, o foco deste estudo se concentra na escrita, em especial nos processos de revisão textual, de alunos jovens e adultos, matriculados na modalidade EJA. Para isso, a pesquisa objetiva analisar a produção textual, especificamente a revisão de texto, por meio de uma atividade de produção de texto realizada em três etapas com o objetivo de recuperar

as alterações realizadas no processo de escrita. A pesquisa foi realizada com alunos de duas turmas do PEJA II - Bloco I (6º e 7º ano do Ensino Fundamental) e PEJA II - Bloco II (8º e 9º ano do Ensino Fundamental) do Centro Municipal de Referência de Educação de Jovens e Adultos (CREJA), localizado no Centro da Cidade, município do Rio de Janeiro.

Com base nos critérios propostos em Rodrigues (1996), Lima (2012) e nas Orientações Curriculares para o PEJA (Rio de Janeiro, 2010) e CREJA (Rio de Janeiro, 2015), foram feitas análises a respeito dos tipos de alteração realizados o que permitiu analisar quais aspectos os alunos mais contemplam no processo de escrita. A análise considerou ainda as etapas de produção como forma de verificar o que foi privilegiado em cada etapa. Associada à análise de produção de texto, foram realizadas entrevistas semiestruturadas como forma de conhecer a percepção desses alunos sobre seu processo de aprendizagem da escrita. Foi realizada também uma entrevista semiestruturada com o professor das turmas participantes da pesquisa para que fosse possível conhecer quais eram as concepções sobre o ensino de produção textual e revisão de texto. Este trabalho insere-se na linha 2 – Língua e Cognição: representação, processamento e aquisição da linguagem, do Programa de Pós-graduação em Estudos da Linguagem e vincula-se ao projeto Aspectos Cognitivos e Metacognitivos da Leitura e da Escrita sob o olhar da Psicolinguística, da prof^a Erica dos Santos Rodrigues, orientadora da dissertação.

1.1 Objetivos

1.1.1 Objetivo geral:

Investigar o processo de produção escrita de alunos do Ensino Fundamental, segundo segmento, da modalidade EJA, em especial as estratégias de revisão e monitoramento do texto escrito.

1.1.2 Objetivos específicos

- Identificar que aspectos do texto são focalizados no processo de revisão;
- Caracterizar qual a natureza das modificações realizadas (mudanças relativas ao uso culto da língua; pontuação; coesão e coerência textuais etc.);
- Identificar que tipos de estruturas linguísticas trazem mais dificuldades em termos redacionais;
- Identificar em que momentos são feitas modificações no texto em desenvolvimento e o que é priorizado, etc.
- Comparar as produções de alunos do início (Bloco I) e do final (Bloco II) do Ensino Fundamental II, com vistas a avaliar o desenvolvimento das capacidades de escrita dos alunos;
- Verificar, no que tange às habilidades em escrita, se o aluno do Bloco II já domina o que é esperado ao final dessa etapa de ensino;
- Caracterizar o perfil dos participantes da pesquisa quanto às suas concepções acerca dos objetivos do ensino de Língua Portuguesa, sua percepção a respeito do processo de ensino e aprendizagem, da escrita bem como suas impressões da atividade de produção de texto.

1.3 Organização do trabalho

Esta dissertação possui a seguinte organização: no capítulo 2 realiza-se um breve panorama histórico da EJA a partir dos marcos legais aprovados a partir de década de 1990 que norteiam a EJA, e discute-se sua definição enquanto modalidade de ensino da Educação Básica. Dentro desse contexto, é apresentado um breve histórico do programa de política educacional para a EJA no município do Rio de Janeiro, denominado Programa de Educação de Jovens e Adultos – PEJA, considerando sua trajetória de resistência enquanto política pública para a EJA no município. O município no Rio de Janeiro possui uma escola exclusiva para a EJA onde a pesquisa foi realizada, como será explicado na última seção desse capítulo. Essa escola, chamada Centro Municipal de Referência de Educação de Jovens e

Adultos (CREJA), é também um centro de referência e um centro de memória. O centro de referência desenvolve um trabalho voltado para o ensino de jovens e adultos. De acordo com a organização do PEJA, além de ser um espaço destinado à pesquisa universitária, também promove a formação de professores de EJA da rede municipal de ensino.

O capítulo 3 concentra-se nos modelos de escrita desenvolvidos por Hayes e Flower (1980), Hayes (1996) e Hayes (2012). É apresentada a importância desses estudos para o campo das pesquisas em relação aos modelos anteriores, de natureza sequencial. É discutida a concepção da escrita como uma atividade processual. Em seguida, é apresentado o modelo de revisão de Hayes et al. (1987), que caracteriza o processo de revisão de texto de forma mais detalhada examinando os subprocessos envolvidos nessa atividade. Nesse modelo, a leitura é considerada um fator central para a revisão, pois é por meio da leitura que o escritor não somente compreende o texto, mas detecta os problemas nele existentes. Esse modelo considera ainda as diferenças individuais existentes entre os revisores, como o fato de revisores mais experientes tenderem a fazer revisões mais globais, enquanto os revisores menos experientes se detêm em aspectos locais do texto.

A partir da contextualização realizada nos capítulos anteriores, o capítulo 4 apresenta algumas pesquisas sobre revisão textual desenvolvidas com alunos de EJA, especificamente do Ensino Fundamental. Essas pesquisas partem de diferentes áreas e têm em comum o objetivo de investigar as produções textuais de alunos de EJA analisando especificamente as modificações apresentadas nesses textos.

O capítulo 5 registra a metodologia de pesquisa. Nesse capítulo, são apresentados os participantes, o local da pesquisa e as atividades da pesquisa. As atividades compreendem a proposta de produção de texto e as entrevistas semiestruturadas realizadas com os alunos e com o professor de duas turmas nas quais o trabalho foi desenvolvido. Inicialmente, são apresentadas as informações a respeito da atividade de produção de texto quanto aos procedimentos e a condução da tarefa, o perfil dos participantes, assim como os critérios de análise.

No capítulo 6, são apresentados os resultados das análises das alterações realizadas nos textos. Quanto aos resultados, para uma melhor compreensão, optamos por apresentá-los em seções distintas para cada uma das turmas. Portanto, são reportados, primeiramente, os resultados da análise da turma Bloco I, e posteriormente, os resultados da análise da turma Bloco II. Na próxima seção são

apresentadas as entrevistas semiestruturadas. Inicialmente, comentamos a entrevista realizada com o professor, e em seguida, as entrevistas realizadas com os alunos das duas turmas. Por fim, segue a discussão e conclusões dos resultados da análise dos textos e das entrevistas.

O capítulo 7 apresenta uma breve síntese do trabalho realizado, as considerações finais e aponta para possíveis caminhos de pesquisa.

2 A Educação de Jovens e Adultos

A história da educação para jovens e adultos é antiga e marcada por episódios de exclusão assim como a própria história da educação escolar no Brasil. Um exemplo disso é primeira Constituição Federal de 1824 segundo a qual era garantida a “instrução primária e gratuita para todos os cidadãos” (Haddad e Di Pierro, 2000), contudo, nesse período, os negros, os indígenas e grande parte das mulheres não eram considerados cidadãos (Haddad e Di Pierro, 2000). Isso significa que, para esse público, que representava a maioria da população brasileira, o ensino primário não era obrigatório, contribuindo assim para a continuidade dos altos índices de analfabetismo brasileiro. Além disso, em 1881, a reforma implementada por Rui Barbosa retira do adulto analfabeto o direito ao voto e esse direito só vai ser recuperado em 1988 com a chamada Constituição Cidadã. Passamos quase todo o século XX sem a participação efetiva dos analfabetos na vida pública brasileira. Na verdade, esse direito não representou avanços efetivos para a educação de adultos (Haddad e Di Pierro, 2000). Apenas em 1988, com a promulgação da Constituição Federal, a educação passou a ser definida como um direito garantido a todos “visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho”, como afirma o artigo 205. Ao garantir que todos têm o direito de acessar a educação considera-se, inclusive, a pessoa jovem e adulta que não concluiu a Educação Básica, como está explicitado no artigo 208

o dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de: I - educação básica obrigatória e gratuita dos 4 (quatro) aos 17 (dezessete) anos de idade, assegurada inclusive sua oferta gratuita para todos os que a ela não tiveram acesso na idade própria; (Redação dada pela Emenda Constitucional nº 59, de 2009) (Vide Emenda Constitucional nº 59, de 2009).

Ao assegurar a oferta da educação básica aos indivíduos que não tiveram acesso a ela na idade “própria”, foi possível garantir não somente o acesso à rede de ensino, mas também aos demais direitos relativos à educação presentes na Constituição Federal, como por exemplo, a “igualdade de condições para o acesso e permanência na escola” (Brasil, 1988, artigo 208, inc. VII). Segundo Ventura (2017), desde a promulgação da Constituição Federal em 1988, a Educação de

Jovens e Adultos ganhou relevo “na sua vertente de escolarização, ou seja, o atendimento escolar oferecido aos jovens e adultos trabalhadores que não ingressaram ou não concluíram a Educação Básica” (s.n). A garantia de acesso desse público à educação representou um avanço, já que houve uma “afirmação no plano jurídico do direito formal da população jovem e adulta à educação básica” (Haddad e Di Pierro, 2000, p. 119).

Enquanto a Constituição Federal foi importante para a EJA por representar a “conquista do direito universal ao ensino fundamental público e gratuito, independentemente de idade” (Haddad e Di Pierro, 2000, p. 120), outro documento, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), aprovado em 1996, foi importante por conceber a EJA como uma modalidade de ensino, além de reforçar pontos já contemplados pela Constituição. A LDB, lei 9.394/96, reservou três de seus artigos especificamente à educação de jovens e adultos. De acordo com o artigo 4º é garantido à EJA

- IV - acesso público e gratuito aos ensinos fundamental e médio para todos os que não os concluíram na idade própria; (Redação dada pela Lei nº 12.796, de 2013)
- VI - oferta de ensino noturno regular, adequado às condições do educando;
- VII - oferta de educação escolar regular para jovens e adultos, com características e modalidades adequadas às suas necessidades e disponibilidades, garantindo-se aos que forem trabalhadores as condições de acesso e permanência na escola;

Esse artigo reforça os direitos garantidos à EJA na Constituição Federal quanto ao acesso à Educação Básica, além de considerar a importância de um ensino adequado às condições do educando, considerando suas necessidades e disponibilidades, inclusive para o aluno trabalhador. Ainda de acordo com os artigos 37 e 38, na seção V

Art. 37. A educação de jovens e adultos será destinada àqueles que não tiveram acesso ou continuidade de estudos nos ensinos fundamental e médio na idade própria e constituirá instrumento para a educação e a aprendizagem ao longo da vida. (Redação dada pela Lei nº 13.632, de 2018)

§ 1º Os sistemas de ensino assegurarão gratuitamente aos jovens e aos adultos, que não puderam efetuar os estudos na idade regular, oportunidades educacionais apropriadas, consideradas as características do alunado, seus interesses, condições de vida e de trabalho, mediante cursos e exames.

§ 2º O Poder Público viabilizará e estimulará o acesso e a permanência do trabalhador na escola, mediante ações integradas e complementares entre si.

§ 3º A educação de jovens e adultos deverá articular-se, preferencialmente, com a educação profissional, na forma do regulamento. (Incluído pela Lei nº 11.741, de 2008)

Art. 38. Os sistemas de ensino manterão cursos e exames supletivos, que compreenderão a base nacional comum do currículo (BRASIL, 1996, inciso VI e VII, p. 2)

A LDB, portanto, garantiu direitos específicos para a EJA, contudo, é importante destacar o pouco espaço destinado à EJA nas redes públicas de ensino. Apesar disso, tais documentos são importantes, já que, de acordo com Machado (2009), há um “movimento que o Brasil vem fazendo, desde meados do século 20, na tentativa de reconfigurar o campo da EJA nas políticas públicas educacionais dos governos federal, estaduais e municipais” (p.18).

A concepção da EJA como uma modalidade de ensino trazida pela LDB se fortaleceu com a aprovação do Parecer n° 11/2000 e da Resolução n° 1/2000 (Machado, 2011, p. 404). O Parecer 11/2000 regulamenta as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos (Resolução CNE/CEB nº1, de 5 de julho de 2000) ao tratar a EJA como modalidade, afirma a necessidade de os sistemas de ensino assegurarem à EJA um ensino que considere seu perfil específico. Além disso, esse documento trata dos fundamentos e funções da EJA, das suas bases legais, assim como da importância da formação docente para atuar na EJA, dentre outros tópicos. De acordo com Machado (2009), o contexto no qual o Parecer foi concebido foi resultado de uma intensa mobilização quanto ao “sentido da EJA como modalidade da educação básica (como previsto na LDB). Isso resultou em uma demanda dos Conselhos Estaduais de Educação (CEE) e dos fóruns de EJA ao Conselho Nacional da Educação (CNE)” (p.21).

A importância desses e de outros documentos é a de formar a base legal sobre a qual a EJA se fundamenta a partir da década de 1990. Essa base atribui à EJA “uma nova definição, reafirmando a especificidade (diferente do ensino supletivo); indicam que deve ser regularmente ofertada como modalidade de educação básica no âmbito dos sistemas” (Ventura, 2017, s/n). Além disso, fortalecem a construção de políticas de educação para essa modalidade que, historicamente, foi “promovida” a partir de campanhas salvadoras, de caráter assistencialista, divulgadas de forma estrondosa, que não propunham continuidade e que, geralmente, eram interrompidas com mudanças dos governos” (Corenza e Pereira, 2013, p 88).

2.1 A EJA como modalidade de ensino

A concepção da EJA como modalidade de ensino trazida pela LDB e fortalecida pelo Parecer 11/ 2000 é importante por garantir a esse público um ensino que considere suas características. A esse respeito, é garantido que os sistemas de ensino devem assegurar “oportunidades educacionais apropriadas, consideradas as características do alunado, seus interesses, condições de vida e de trabalho, mediante cursos e exames” (artigo 37, parágrafo 1º, BRASIL, 2000).

A discussão a respeito de definir um ensino específico para a EJA não é nova. Segundo Paiva citado por Haddad e Di Pierro (2000), no ano de 1956, no II Congresso Nacional de Educação de Adultos no Rio de Janeiro

percebia-se uma grande preocupação dos educadores em redefinir as características específicas e um espaço próprio para essa modalidade de ensino. Reconhecia-se que a atuação dos educadores de adultos, apesar de organizada como subsistema próprio, reproduzia, de fato, as mesmas ações e características da educação infantil. Até então, o adulto não-escolarizado era percebido como um ser imaturo e ignorante, que deveria ser atualizado com os mesmos conteúdos formais da escola primária, percepção esta que reforçava o preconceito contra o analfabeto (p. 112)

Portanto, a definição de suplência que caracterizava a EJA desde a LDB 5692/71 foi ampliada para a ideia de modalidade na LDB 9394/96. Além dessa ampliação, o Parecer estabeleceu três funções para a EJA, reparadora, equalizadora e qualificadora. Essas funções consideram o contexto histórico que contribuiu para que jovens e adultos não acessassem o sistema de ensino, o perfil do público da EJA e a importância dessa modalidade. A função reparadora significa o reconhecimento da igualdade existente entre qualquer ser humano. A função equalizadora trata de atender às demandas da sociedade de forma equitativa, de acordo com suas necessidades. Nesse sentido, a oportunidade do indivíduo adolescente, adulto e idoso que queira ou necessite restabelecer sua trajetória escolar precisa ser garantida a fim de garantir a todos o mesmo ponto de partida (Bobbio, 1996 apud Brasil, 2000). A função qualificadora diz respeito à tarefa de propiciar a todos a atualização de conhecimento ao longo da vida, tendo em vista o caráter incompleto do ser humano. Segundo o Parecer, essa função é permanente.

Contudo, de acordo com Ribeiro et al. (2015), apesar da EJA ser uma modalidade composta por uma diversidade de sujeitos e contextos, o espaço educativo ainda é predominado por um modelo de gestão voltado “para a grande

escala, maior padronização de procedimentos e homogeneidade no desenho da oferta” (Ribeiro et al., 2015, p. 41). Esse contexto aponta para a necessidade de mudanças quanto à gestão voltada para essa modalidade. Por diversas razões esses sujeitos foram excluídos do ensino regular por isso é importante que “encontrem um lugar onde suas histórias, saberes e diferenças tenham espaço e acolhimento e possam contar com o apoio de outras políticas para além da educação que ampliem suas condições de permanência e maior sucesso na educação e na vida” (Ribeiro e Carreira, 2014, 1345) Nesse sentido, o Centro Municipal de Referência de Educação de Jovens e Adultos (CREJA) é uma tentativa de enfrentar essa questão, criando uma escola exclusiva para essa modalidade, experimentando uma gestão totalmente diferenciada e adaptada às necessidades e especificidades de seu público.

2.2 A EJA no município do Rio de Janeiro

No município do Rio de Janeiro, a rede pública de ensino possui um programa de política educacional específica para a EJA chamado Programa de Educação de Jovens e Adultos - PEJA. O PEJA, anteriormente chamado PEJ (Programa de Educação Juvenil), foi implantado na Rede Municipal de Ensino do Rio de Janeiro em 1985 como parte do Programa Especial de Educação (PEE), criado no período do primeiro governo de Leonel Brizola (Silva, 2012). O PEJ foi implantado nos Centros Integrados de Educação Pública – CIEPs “como uma proposta de escola alternativa para alfabetizar, num sentido amplo, jovens de 14 a 20 anos” (Benício, 2006, p. 44), sob responsabilidade da Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro – SME-RJ. A proposta do PEJ, segundo Benício (2006),

nasce como uma proposta de um governo “popular”, discutida com representações do professorado. Ele foi a porta de entrada da tentativa audaciosa de se fazer da escola pública um espaço habitado pelo ideário da educação popular. Iniciava-se, com a alfabetização de jovens e adultos, esse não-lugar, o movimento de fazer do CIEP uma escola cara para pobre, que não pretendia ser cópia da escola burguesa, mas uma escola de qualidade, comprometida com as camadas populares, ou seja, uma intenção de imprimir outra definição de escola pública. (p. 45)

Esse projeto de escola, cujo objetivo era criar um espaço alternativo, que não existia ainda (Benício, 2006), foi escrito por professoras da Secretaria Municipal de

Educação -SME, da Secretaria Estadual de Educação - SEE e da Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado do Rio de Janeiro – FAPERJ (Benício, 2006). Esse projeto propunha um curso não seriado cujo acesso aos níveis mais aprofundados poderia ser feito a qualquer momento à medida que o aluno alcançasse os parâmetros propostos para o bloco. Para Benício (2006) “talvez esse tenha sido o único programa de que se tem notícia, dentro de uma Rede Oficial de Ensino, a inspirar-se no ideário da educação popular, considerando-se que todas as amarras que a institucionalização lhe impôs” (p. 58).

Em 1987, dois anos após a criação do PEJ, o programa foi ampliado e se dividiu em dois blocos, Bloco I e Bloco II, o primeiro se concentrava no processo inicial de alfabetização e o segundo no aprofundamento da leitura e da escrita. Essa mudança garantiu a ampliação do programa possibilitando ao aluno prosseguir em seus estudos e ser encaminhado para a 5ª série. Apesar dessa ampliação, ainda havia o limite de idade para as matrículas que eram permitidas apenas para jovens de 14 a 20 anos. Uma forma de atender à demanda de alunos acima de 20 anos era incluí-los de forma não oficial, porém não poderiam ser incluídos no quadro de matrícula. Outro obstáculo enfrentado pelo programa era o não reconhecimento oficial do Conselho Municipal de Educação o que dificultava o prosseguimento dos estudos dos alunos concluintes do PEJ. (Benício, 2006). Esse reconhecimento só aconteceu de fato em 1998, apesar de ser uma luta antiga de parte dos professores. (Benício, 2006)

Apesar da importância do PEJ no município do Rio de Janeiro, após sua criação, seguiu-se um momento de crise, como afirmam Fávero e Brenner (2006). Nesse período, de 1992 a 1996, ocorreram mudanças no projeto político do estado e do município (Fávero e Brenner, 2006) que dificultaram a continuidade do Programa. Dentre essas mudanças, encontra-se a diminuição da oferta do Programa nos CIEPs. Inicialmente, o programa funcionava em 45 Cieps, mas essa quantidade foi reduzida para 15 (Benício, 2006). Outra mudança foi o arquivamento do Programa Especial de Educação do qual o PEJ fazia parte. Nesse período, os CIEPs e o PEJA foram praticamente abandonados (Fávero e Brenner, 2006). Ainda nesse período, o PEJ passou a ser considerado um projeto do setor de Programas Sociais. Essa mudança marcou a falta de apoio da Secretaria de Educação do Município que enfraqueceu e descaracterizou o PEJ como programa (Benício, 2006). De acordo com Benício (2006), a continuidade do programa parece ter sido garantida pela

“luta travada por um grupo de profissionais nas escolas, que se recusara a admitir a extinção do Programa ou, talvez, o risco político que a Administração não quis enfrentar de cancelar a matrícula de jovens e adultos [...] que representavam a resistência” (p. 75).

Após esse período que ameaçou a existência do PEJ, seguiu-se um período de reestruturação possibilitado por algumas ações que surgiram a partir de 1996. (Fávero e Brenner, 2006). Em 1996, uma parceria entre a Secretaria Municipal de Educação e o Ministério da Educação possibilitou a “destinação de recursos federais para a educação de jovens e adultos. Essa parceria foi feita por meio do Convênio 610/ 96 SME/ MEC/ FNDE e pode ter contribuído para o fortalecimento dos profissionais e do próprio Programa” (Benício, 2006, p. 81). Esse convênio permitiu ainda a ampliação do PEJ que passou a atender também aos anos finais do ensino fundamental e a realização do I Encontro de Educação de jovens e Adultos do Município do Rio de Janeiro. “Este fundo teve papel relevante na oferta de recursos para a EJA até 2006” (Silva, 2010, p. 53), apesar de, contraditoriamente, a educação de jovens e adultos ter sido excluída do FUNDEF⁴, um “mecanismo então criado para garantir aos estados e municípios recursos necessários para a ampliação da oferta de ensino fundamental” (Silva, 2010, p. 53). Esse novo modelo de financiamento da educação não incluía a Educação Infantil, a EJA e o Ensino Médio. Esses níveis e modalidades foram incluídos em uma nova versão desse modelo de financiamento em 2007 quando o FUNDEF passou a ser chamado de FUNDEB - Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação Básica e Valorização do Magistério.

A respeito da ampliação do PEJ, essa foi uma mudança que contribuiu para o fortalecimento do programa. A aprovação dessa ampliação ocorreu em 1998 pelo Conselho Municipal de Educação por meio do Parecer 03/99. A partir disso, o PEJ passou a se organizar em PEJ I e PEJ II, sendo o PEJ I para alunos com faixa etária de 14 a 22 anos e o PEJ II para alunos de 14 a 25 anos. Essa ampliação possibilitou

4

O Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (FUNDEF) foi instituído pela Emenda Constitucional nº 14, de setembro de 1996, e sua regulamentação está na Lei 9.424, de 24 de dezembro do mesmo ano, e no Decreto nº 2.264, de junho de 1997. O FUNDEF foi implantado, nacionalmente, em 1º de janeiro de 1998, quando, a nova sistemática de redistribuição dos recursos destinados ao Ensino Fundamental passou a vigorar. (Brasil)

a continuidade do Ensino Fundamental aos não concluintes dessa etapa de ensino. O Parecer 03/99 aprovou ainda o caráter de terminalidade ao Projeto e a garantia da documentação retroativa a 1998 a todos que frequentaram a modalidade de ensino (Rio de Janeiro, 2017). O Parecer 03/99 promoveu mudanças importantes que atenderam às necessidades desse período, contudo, outras questões surgiram ao longo do tempo. Tais questões resultaram em um projeto encaminhado ao Conselho Municipal de Educação, em 2004, cujo objetivo era atender às novas demandas do Programa. Em 2005, o projeto a respeito das alterações a serem feitas no PEJ resultou no Parecer nº 6/2005 aprovado pelo Conselho Municipal de Educação. O Parecer alterou o nome de PEJ para PEJA, “visto que estava sendo procurado por adultos de todas as idades que desejavam estudar e concluir o Ensino Fundamental” (Silva, 2010, p. 56). Além do impacto no atendimento aos adultos, a mudança de denominação

impulsionou a ampliação da oferta de vagas, o oferecimento da modalidade no horário diurno, o estabelecimento de parcerias com a sociedade civil, o reconhecimento do Centro Municipal de Referência de Educação de Jovens e Adultos (CREJA) e a redefinição de matrizes curriculares para o Programa” (Silva, 2010, p. 57).

No ano de 2008, foi criado o Departamento de Educação de Jovens e Adultos da Secretaria Municipal do qual o PEJA passou a ser integrante. Essa mudança proporcionou ao PEJA “um caráter definitivo nesta secretaria, ainda que novos governos assumam, pois faz parte do Plano Municipal de Educação (Silva, 2010, p. 55). Em 2013, por meio do Parecer nº 02/2013, foi aprovada a proposta de implantação das escolas exclusivas de Educação de Jovens e Adultos, os Centros de Educação de Jovens e Adultos - CEJA. O funcionamento dessas escolas exclusivas acontece nos moldes da escola já experimentada no Centro de Referência atendendo ao PEJA I e PEJA II. Contudo, até o momento, além do CREJA, o município do Rio de Janeiro possui apenas um CEJA localizado no bairro Maré. Esse documento aprovou ainda a implantação do ensino semipresencial e à distância nos CEJA e no CREJA cujo objetivo é atender “plenamente às necessidades individuais apresentadas por cada aluno que procura a EJA como espaço de elevação de sua escolaridade, ampliação de sua cidadania e inserção no mundo do trabalho, além de assegurar aos jovens e adultos o cumprimento do direito à educação” (Rio de Janeiro, 2013).

Atualmente, o PEJA atende a adolescentes, adultos e idosos que desejem cursar o Ensino Fundamental. A organização curricular no PEJA está estruturada em duas etapas, PEJA I e PEJA II, cada etapa é organizada em dois blocos de aprendizagem, Bloco I e Bloco II, com duração média de 1 ano. O PEJA I em alusão à organização do ensino fundamental regular corresponde à 1ª fase do Ensino Fundamental e o PEJA II, à 2ª fase do Ensino Fundamental. No PEJA II, cada bloco é organizado em três Unidades de Progressão (UP), as UP são definidas como “a organização do bloco de aprendizagem com a definição de conteúdo, objetivos e habilidades por etapas graduais” (Rio de Janeiro, 2017). As UP são utilizadas como forma de organização das turmas que são compostas considerando em que UP cada aluno está, pois, cada turma é organizada, preferencialmente, por alunos de uma mesma UP. A formação de turmas mistas, ou seja, com mais de uma UP também é possível desde que siga a recomendação de, no máximo, duas UP (ex: UP 1 e UP 2; UP 2 e UP 3). Apenas em casos excepcionais recomenda-se a formação de turmas com três UP (Rio de Janeiro, 2017). O PEJA se organiza, portanto, da seguinte forma:

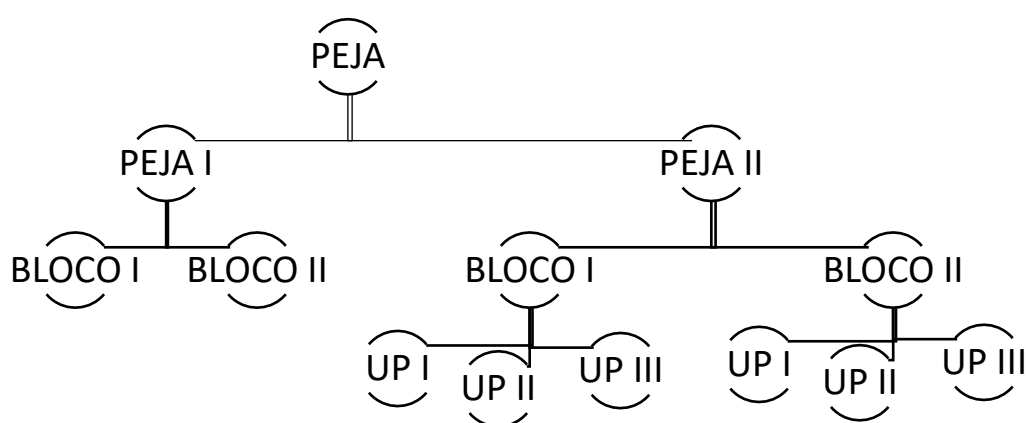


Figura 1: Organização do PEJA

A organização do PEJA visa atender às características da EJA, por isso diferencia-se do ensino regular. Uma dessas diferenças é a não existência de relação direta entre Blocos-UP e séries - anos de escolaridade. O objetivo dessa organização é “atender as características da EJA enquanto uma modalidade da educação básica” (Rio de Janeiro, 2017, p. 21). No PEJA I, Bloco I e Bloco II, o trabalho é

desenvolvido de forma interdisciplinar, com apenas um professor por turma. Diferentemente do PEJA II, no qual são ministradas 6 disciplinas, a saber: Língua Portuguesa, Matemática, Ciências, História ou Geografia, Língua Estrangeira (Inglês, Francês ou Espanhol) e Linguagens Artísticas (Artes Visuais, Música ou Artes Cênicas). No PEJA, o trabalho curricular é organizado por dia-aula, ou seja, com uma única disciplina em cada dia de aula que dura 4 horas diárias.

Outro aspecto quanto à essa organização diz respeito à avaliação dos alunos. A avaliação ocorre durante todo o período letivo, de forma contínua, por meio de provas, pesquisas, dentre outras atividades, além da observação do professor e da autoavaliação do aluno. O objetivo da avaliação contínua é o de garantir que o tempo do aluno seja respeitado. A partir dessas avaliações que consideram também os objetivos propostos para o bloco ou UP presentes nas Orientações Curriculares para a Educação de Jovens e Adultos (Rio de Janeiro, 2017) o aluno poderá, a qualquer momento, seguir para os níveis mais aprofundados de ensino. Essa estrutura propicia ao aluno a flexibilidade de permanecer no Programa durante o tempo que for necessário.

2.3 Centro Municipal de Referência de Educação de Jovens e Adultos

O Centro Municipal de Referência de Educação de Jovens e Adultos (CREJA) é um espaço educativo e centro de referência criado em 2004. O CREJA está localizado no Centro da Cidade do Rio de Janeiro, próximo à região conhecida como SAARA, importante área comercial. O CREJA funciona de forma ininterrupta, em seis turnos, entre de 7:30h às 22 horas. Seguindo a estrutura da Rede Pública Municipal de Ensino quanto à modalidade EJA, o Centro de Referência oferece o PEJA nos turnos diurno e noturno com organização curricular não seriada nas etapas PEJA I (Bloco I e Bloco II) e PEJA II (Bloco I e Bloco II). A escola atende a oito turmas semipresenciais do PEJA I e oito do PEJA II, quatro turmas em cada bloco, com capacidade máxima por turma de 13 alunos, além de turmas na modalidade à distância.

As aulas oferecidas na forma de ensino semipresencial são destinadas ao PEJA I⁵ (Bloco I e Bloco II) e PEJA II (Bloco I e Bloco II). No PEJA II, os cursos semipresenciais são organizados em atividades presenciais que ocorrem de 2^a a 6^a feira, em um único turno, com duração de 2 horas diárias, no período da manhã (1^o e 2^o turno) e no período da noite (5^o e 6^o turno). Às 6^a feiras, no Bloco I ocorrem as aulas de Educação artística e, no Bloco II, as aulas de Língua Estrangeira. Além das atividades não presenciais, como visitas a espaços culturais e leitura de livros, por exemplo, são realizadas fora no ambiente escolar a fim de complementar a carga horária já que no CREJA a duração das aulas é menor que no PEJA. Essas atividades são registradas pelos alunos em uma agenda como uma forma dos professores acompanharem tais atividades.

Com relação ao ensino à distância (EAD), o curso destina-se especificamente ao PEJA II/ bloco 2/ UP3, ou seja, o interessado precisa ter cursado o 8^o ano do Ensino Fundamental ou o PEJA II/ bloco 2/ UP2. É preciso ter a idade mínima para matrícula de 17 anos, porém, em caráter excepcional, é permitida a matrícula de jovens de 15 ou 16 anos caso esta seja a única opção que garanta a continuidade da vida escolar do aluno (Rio de Janeiro, 2013). O ingresso no curso é feito por meio de prova de acesso cujo objetivo é verificar se o aluno terá a autonomia necessária durante o curso. O curso EAD oferece também tutoria presencial e a distância em horários variados e avaliações que ocorrem de forma presencial por componente curricular.

Quanto ao perfil das turmas, o CREJA se caracteriza por receber um público variado. A respeito dessa heterogeneidade, quanto ao perfil geral das turmas, segundo Valente e outros (2016), no CREJA predomina o perfil de alunos

na faixa etária adulta, com maior concentração no PEJA II/Bloco I e no PEJA I, onde é grande a presença de idosos. A juventude, que se concentra mais no PEJA II/Bloco II, está representada majoritariamente na faixa dos vinte anos, embora seja crescente a entrada de alunos menores dos 15 aos 17 anos. Dentre aqueles que buscam a escolarização presencial, verificamos que nos anos iniciais do CREJA havia uma predominância masculina e, atualmente, a maioria dos nossos alunos é do gênero feminino. A partir de 2014, detectamos o crescimento da demanda por matrícula para pessoas com deficiências, principalmente com laudo de deficiência intelectual. A maioria dos estudantes do CREJA é natural do Estado do Rio de Janeiro, todavia recebemos alunos de todas as regiões brasileiras, sobretudo do Nordeste (não paginado).

⁵ No PEJA I, as atividades presenciais ocorrem de 2^a a 5^a feira. Não há atividades para essa etapa às 6^a feiras.

O CREJA está diretamente articulado à Gerência de Educação de Jovens e Adultos e se propõe a ser um espaço de referência na área de EJA quanto à implementação de estudos, projetos e pesquisas inovadoras na área de EJA (Rio de Janeiro, 2017). O CREJA é um espaço de experimentação de propostas que podem ser usadas como referência na Rede Municipal de Ensino e para a pesquisa universitária. Como centro de referência, o CREJA inaugurou no dia 31 de maio de 2019 o Centro de Memória e Pesquisa - CEMP, com acervo sobre a história da EJA em especial a EJA no município do Rio de Janeiro. O centro ocupa uma das salas do prédio e está aberto a pesquisadores que estudam essa modalidade. Como um espaço educativo que tem o compromisso de desenvolver um trabalho para a EJA, o CREJA busca estabelecer “o diálogo entre conteúdos/conceitos/temas e a concepção de currículo em rede” (Rio de Janeiro, 2015). O objetivo de organizar o currículo em rede é superar a ideia de um currículo linear, com os conteúdos dependentes uns dos outros. A esse respeito, segundo Oliveira (2007),

o conhecimento se tece em redes que se tecem a partir de todas as experiências que vivemos, de todos os modos como nos inserimos no mundo à nossa volta, não tendo, portanto, nenhuma previsibilidade nem obrigatoriedade de caminho, bem como não podendo ser controlada pelos processos formais de ensino/aprendizagem (Oliveira, 2007, p. 86-78).

Dessa forma, a organização curricular desenvolvida no CREJA é diferenciada ao propor que os componentes curriculares desenvolvidos no PEJA I e PEJA II estejam conectados entre si. A organização do conhecimento em rede considera que as

informações às quais são submetidos os sujeitos sociais só passam a constituir conhecimento quando se enredam a outros fios já presentes nas redes de saberes de cada um, ganhando, nesse processo, um sentido próprio, não necessariamente aquele que o transmissor da informação pressupõe (Oliveira, 2007, p.87).

O entrelaçamento dos componentes curriculares é feito por eixos (aprender a conhecer, aprender a ser, aprender a conviver etc.) que tem como norteadores principais as funções da EJA: reparar; qualificar; equalizar. Esses norteadores juntos formam o centro dessa rede. Esses eixos são compostos por diversos elementos que fundamentam todo o trabalho desenvolvido garantindo que todos os componentes curriculares contemplem os mesmos eixos, os quais perpassam todo o trabalho desenvolvido.

Considerando, portanto, que tal organização respeite aquilo que é a EJA são desenvolvidos os seguintes aspectos: culturas, identidades e memórias; qualificação para o mundo do trabalho; Inclusão digital; ambientes. sustentabilidade, saúde. A partir disso, busca-se desenvolver nos alunos as habilidades aprender a conhecer, aprender a ser, aprender a conviver e aprender a fazer.

O modelo de escola implantado no CREJA considera uma abordagem que atenda às especificidades do aluno jovem, adulto e idoso. Nesse sentido, há uma organização curricular própria, assim como uma organização diferenciada quanto ao tempo e espaços para esse aluno. Isso porque, de acordo com Oliveira (2007), “a lógica que deve presidir a seleção e apresentação dos conteúdos aos alunos é a da Educação de Jovens e Adultos e não a do Ensino Regular” (p. 97)

3 Os processos de escrita

Desde 1980 uma série de modelos de processamento de texto surgiu sendo o de Hayes e Flower (1980) o de maior destaque. Esse modelo representou uma mudança em relação aos modelos anteriores que defendiam uma concepção de escrita organizada em estágios. Segundo esses modelos, a produção de texto ocorria de forma linear, obedecendo à ordem dos estágios de planejamento, escrita e reescrita. Apesar desses modelos terem contribuído para o ensino da escrita ao ressaltar, por exemplo, a importância do planejamento, essa concepção não era eficaz em apresentar uma descrição precisa do processo de escrita, ou seja, essa organização em estágios não corresponderia à realidade da escrita (Flower e Hayes, 1981).

Diferentemente dessa concepção, o modelo cognitivo de Hayes e Flower (1980), considerado referencial no estudo do processamento da escrita, concebeu a escrita como um sistema hierárquico formado por componentes que incorporam outros componentes. Nesse sistema, não há uma ordem fixa para cada evento, o planejamento, por exemplo, não está restrito ao momento anterior à redação, pode ocorrer a qualquer momento durante a produção de texto, sempre que for necessário (Hayes e Flower, 1981). Esse modelo foi elaborado a partir da análise de protocolos verbais que consistem em pedir que o escritor verbalize o que pensa enquanto escreve, para que seja possível gravar essa verbalização que será analisada (Hayes e Flower, 1980). A figura 1 representa esse modelo no qual a escrita é um sistema que envolve três elementos principais (Flower e Hayes, 1980): o ambiente de tarefas, a memória de longo prazo e os processos de escrita⁶.

⁶ No modelo de escrita de Hayes (1996), o autor apresenta um redesenho do modelo de 1980 cujo propósito é, segundo o autor, clarificar a forma como os componentes do modelo se relacionam entre si e não promover mudanças. Nesse redesenho, a memória de longo prazo é movida para uma posição que retrate sua interação com todos os processos cognitivos de escrita e não apenas com o planejamento, como poderia sugerir o modelo anterior. Já o monitor é representado como um processo que controla os subprocessos; por isso, nessa versão, os processos de escrita estão contidos no monitor.

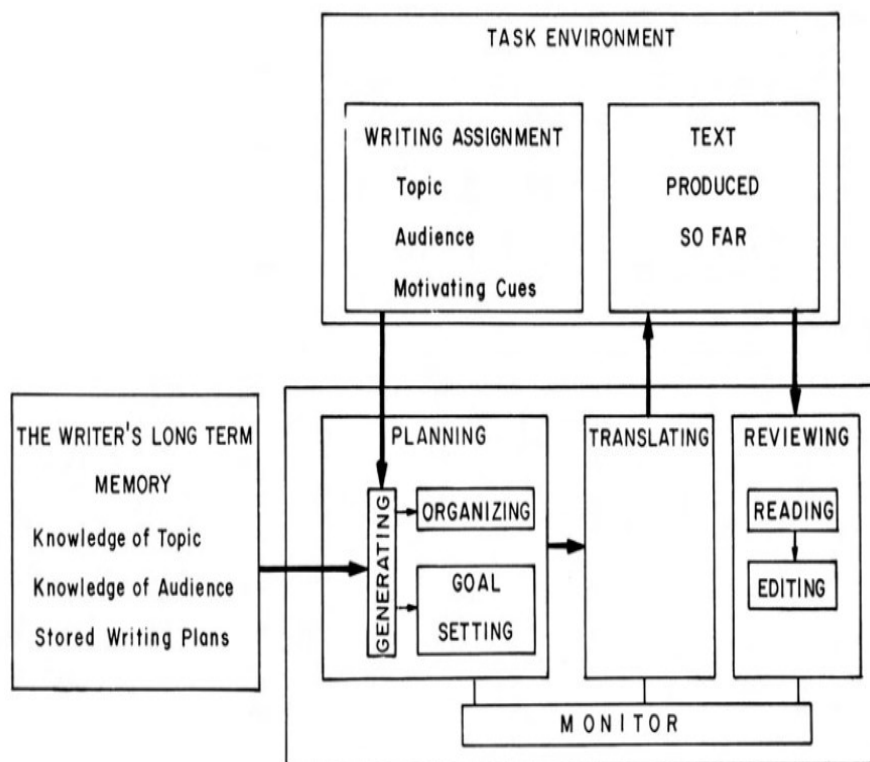


Figura 2: Modelo de Hayes e Flower (1980, p. 11)

O ambiente da tarefa consiste em tudo o que está fora do escritor e que influencia o desempenho da tarefa. Nele estão incluídos a tarefa de escrita, ou seja, as informações relevantes para a motivação do autor, a descrição do tópico e do público-alvo e o texto produzido até o momento. Na memória de longo prazo estão armazenados o conhecimento sobre diversos tópicos, o público-alvo e os planos de escrita. O ambiente da tarefa e a memória de longo prazo do escritor são o contexto em que o modelo funciona. Quanto aos processos da escrita, esta compreende três subprocessos: planejamento, tradução e revisão.

O planejamento tem como função usar as informações do contexto de tarefa e da memória de longo prazo para estabelecer metas e um plano de escrita para guiar a produção de um texto que atinja esses objetivos, ou seja, “decidir dizer e como dizer⁷” (Hayes, 1996, p. 3, tradução nossa). Esse subprocesso se divide em geração, organização e definição de metas. Na geração, os conhecimentos são

7 “These included planning (deciding what to say and how to say it).”

recuperados da memória de trabalho para a tarefa de escrita; esse material recuperado pelo processo gerador é selecionado e organizado em um plano de escrita (organização). Já o conjunto de metas identifica e armazena os critérios utilizados para julgar o texto para uso posterior na edição. O material ou plano de conteúdo obtido pelo planejamento é organizado e transformado pelo processo de tradução em frases escritas aceitáveis. É por meio da tradução, ou seja, da produção de texto propriamente dita que o plano de conteúdo é transformado em material escrito o qual será melhorado pela revisão.

A Revisão visa detectar e corrigir questões relacionadas tanto às convenções de escrita quanto ao conteúdo do texto. Além de avaliar o material com respeito aos objetivos de escrita. Esse processo se divide em leitura e edição. Em relação à segunda concepção, a revisão como edição examina qualquer material que o escritor coloca em palavras. Esse exame é um processo automático e pode ocorrer em breves episódios interrompendo outros processos. Essa definição de revisão como um processo automático se diferencia da ação consciente do revisor de fazer um exame sistemático e melhorar o texto.

O processo de escrita, que envolve o planejamento, a tradução e a revisão está sob o controle de um Monitor. Ao longo da produção escrita, o escritor monitora o processo corrente. Flower e Hayes (1981) definem o Monitor como um “estrategista da escrita que determina quando o escritor deve mover-se de um processo para o outro⁸” (p.374). O monitor determina, por exemplo, qual o tempo de duração da geração de ideias antes de escrever.

Uma nova versão para esse modelo foi apresentada por Hayes em 1996. Esse modelo, representado pela figura 2, é dividido em duas partes principais, o contexto da tarefa e o contexto individual. A primeira parte diz respeito a um componente social e um componente físico, a segunda é composta pela motivação e afeto, processos cognitivos, memória de trabalho e memória de longo prazo.

⁸ “The monitor functions as a writing strategist which determines when the writer moves from one process to the next.”

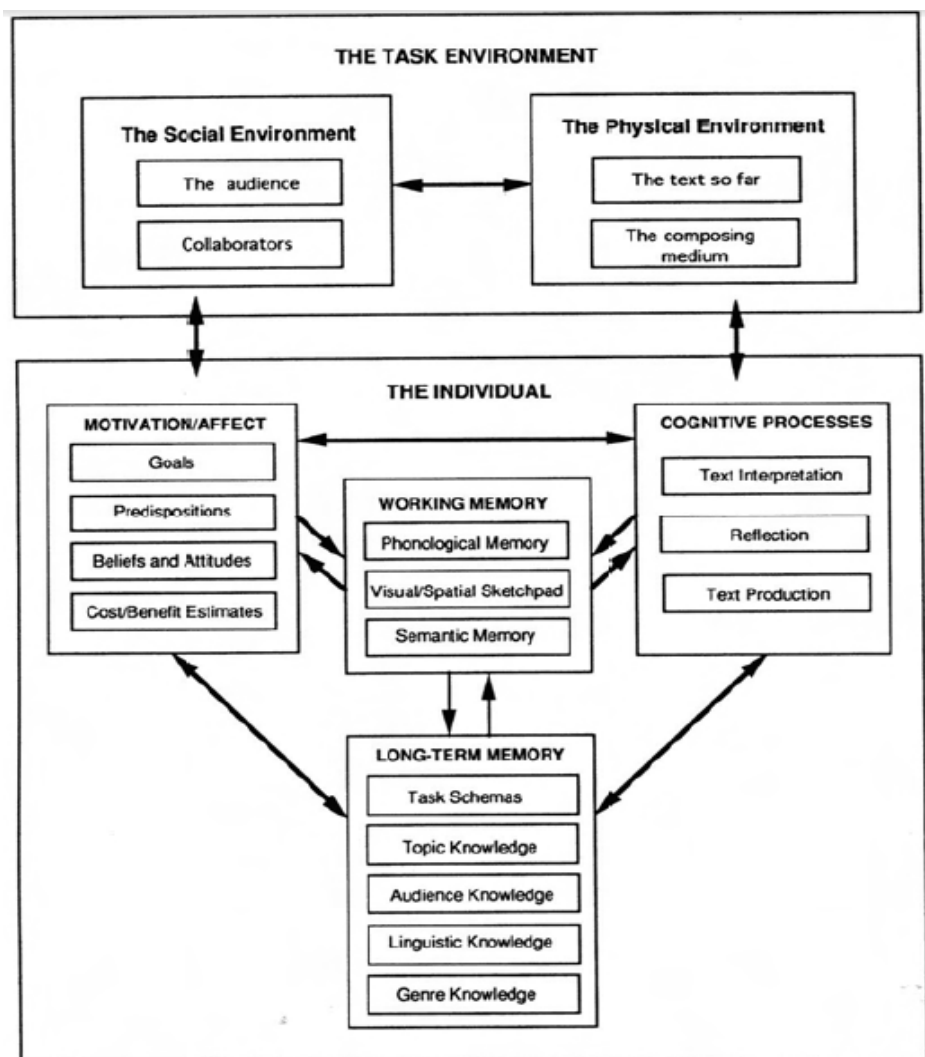


Figura 3: Modelo de Hayes 1996 (p.4)

O contexto da tarefa inclui um componente social no qual a escrita está inserida. Assim compreende a forma como se escreve, o público-alvo, o ambiente social e outros textos que o escritor possa ler enquanto escreve, além de um componente físico que inclui o texto que o escritor produziu até agora e um meio de escrita, como um processador de texto.

No contexto individual, são apresentados os componentes que representam os aspectos individuais do escritor. Um desses componentes é a motivação e o afeto que, segundo o autor, desempenham um papel central no processo de escrita. A motivação compreende o envolvimento do escritor com a atividade da escrita. Esse nível de envolvimento pode estar relacionado às crenças que o indivíduo tem da escrita como um dom e não uma habilidade a ser desenvolvida e das crenças que tem de si como escritor como, por exemplo, a ideia de ser um escritor básico ou

avanzado. Segundo Dweek (1986) apud Hayes (1996), tais crenças podem resultar em um maior ou menor envolvimento do escritor com a atividade de escrita.

As crenças que o indivíduo tem de si mesmo podem também implicar em consequências afetivas na escrita. Segundo o autor, estudantes que acreditam que a escrita é um dom e avaliam a si mesmos como escritores ruins estão suscetíveis a experimentar ansiedade na escrita. A esse respeito, segundo um estudo desenvolvido por Schriver (1995) apud Hayes (1996), em uma determinada atividade de leitura, ainda que os problemas estivessem no texto, as pessoas apresentaram a tendência de atribuir a si mesmo o insucesso da atividade, avaliando a si mesmos como leitores não competentes, o que, segundo Hayes (1996), também pode ser considerando em relação a escrita.

Os processos cognitivos envolvem a interpretação de texto, a reflexão e a produção de texto. A interpretação de texto é responsável por criar representações internas de entradas linguísticas e gráficas. Essa função é acompanhada por processos cognitivos que incluem a leitura como uma ação que visa identificar problemas no texto. Nesse novo modelo, a leitura possui três funções: compreender, definir tarefas de escrita e avaliar, que é um componente central da revisão. A leitura, portanto, desempenha um papel central na revisão já que a qualidade do texto depende da habilidade do escritor em ler para compreender, definir tarefas e avaliar o texto. A partir dessas representações internas, a reflexão produz outras representações internas. Os processos cognitivos que realizam a reflexão incluem a resolução de problemas, a tomada de decisão e as inferências. Por fim, há a produção de texto que, a partir das representações internas do contexto da tarefa, produz soluções escritas, faladas ou gráficas.

O contexto individual inclui ainda a memória de trabalho, que ganha uma maior importância nesse modelo, e a memória de longo prazo. Segundo Hayes (1996), a memória de trabalho é definida a partir de Baddeley (1986). Segundo essa definição (Baddeley, 1986 apud Hayes, 1996), a memória de trabalho consiste em um recurso limitado para armazenamento de informações e para a realização de processos cognitivos. A memória de trabalho consiste em um executivo central que desempenha funções de controle, armazenamento e processamento, juntamente com uma alça fonológica que armazena informações codificadas fonologicamente e uma alça visuo-espacial. As funções do executivo central incluem a recuperação de informações da memória de longo prazo e tarefas de gerenciamento não

totalmente automatizadas ou que requerem solução de problemas ou tomada de decisão. Hayes (1996) inclui nesse componente um armazenador semântico que seria útil para descrever a geração de ideias. Já a memória de longo prazo é responsável por armazenar o conhecimento gramatical, do vocabulário, os gêneros textuais, o público-alvo, dentre outros conhecimentos utilizados na escrita, inclusive, na revisão de textos.

Em uma nova versão do modelo de escrita proposta em 2012, Hayes caracteriza o processo de escrita em termos de três níveis: nível de controle (plano atual, esquemas de escrita, definição de metas e motivação), nível do processo (processos de escrita e contexto da tarefa), nível de recursos (atenção, memória de longo prazo, memória de trabalho e leitura). As diferenças em relação aos modelos anteriores (1989 e 1996) dizem respeito, especialmente, à inserção de processos de transcrição e motivação e a retirada do monitor, planejamento e revisão.

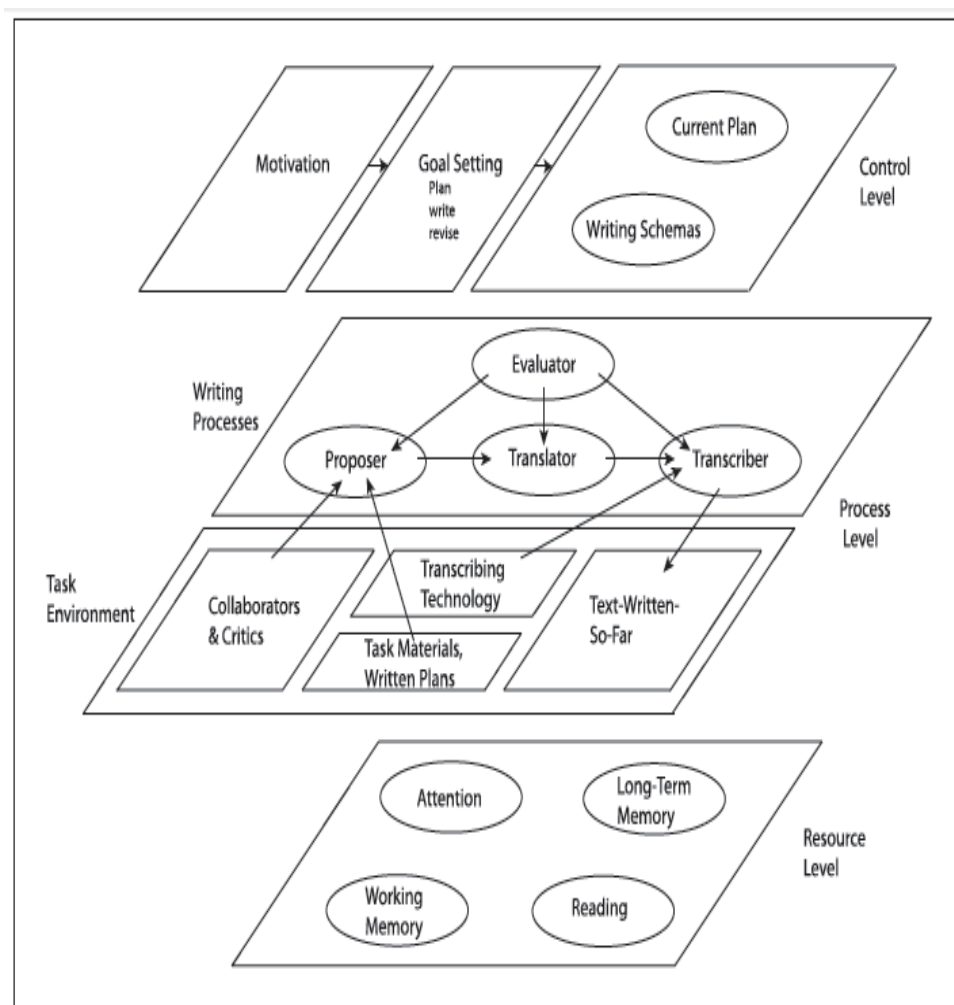


Figura 4: Modelo de escrita (Hayes, 2012, p. 271)

Diferentemente do que se pensava anteriormente, estudos feitos com crianças e adultos mostraram que a transcrição representa um custo no processo de escrita, o que justifica sua inclusão no modelo de escrita. Quanto à motivação, o fato de o escritor estar mais ou menos envolvido com a escrita pode interferir nesse processo e influenciar na maior ou menor edição dos textos. Para Hayes (2012), observações feitas a partir de estudos a esse respeito sugerem que a motivação pode influenciar no tempo dedicado à escrita e na qualidade daquilo que o escritor produz, por exemplo. Segundo Hayes (2012), para explicar adequadamente como as pessoas escrevem, os modelos precisam combinar motivação com processos cognitivos. A importância desse aspecto justifica sua presença no modelo anterior (Hayes, 1996) e no modelo atual.

Quanto aos aspectos retirados, o monitor, anteriormente, era visto como aquele que controlava todos os processos de escrita. Segundo o autor, “o monitor ocupou um proeminente lugar no modelo 1980. Graficamente, ele aparece como um processo mestre – o processo que controla todos os outros processos de escrita”⁹. Na verdade, o monitor representa uma explicação para as diferenças individuais entre os escritores, por exemplo, escolher planejar antes ou durante a escrita.

Em relação ao planejamento e à revisão, segundo Hayes (2012), ambos são vistos como uma aplicação especial do modelo de escrita e não como um processo de escrita separado e paralelo aos outros processos de escrita. No caso do planejamento, a criação de um plano escrito envolve um processo de escrita completo com o estabelecimento de metas, geração de ideias, avaliação, tradução e transcrição para produzir um plano. O mesmo se aplica à revisão, já que esta envolve planejamento de uma solução para o problema que será traduzido em linguagem e transcrito em um novo texto. Esses componentes, portanto, seriam a duplicação da produção de um texto.

⁹ “The monitor occupied a prominent place in the 1980s model. Graphically, it appeared to be the master process—the process that controlled all the other writing processes. Actually, our intention for the monitor was much more modest. It was designed to account for an individual difference among writers”

3.1 Modelo de revisão de Hayes et al. 1987

O processo de revisão descrito nos modelos anteriores foi apresentado de forma mais detalhada em um modelo de revisão organizado por Hayes et al. (1987). Esse modelo é considerado referência entre os modelos de revisão. A revisão, nesse modelo, ocorre por meio de três processos, a definição de tarefas, a avaliação e a seleção de estratégias que forma o componente **Processos**. Esses processos são influenciados pelas metas, critérios para o planejamento e para o texto, a representação do problema e os procedimentos para a melhoria do texto que formam o componente **Conhecimentos**.

Esse modelo, apresentado na figura 4, apresenta a definição de tarefas como a base de todas as outras habilidades de revisão, pois, segundo os autores, as tarefas serão definidas a partir das concepções que o escritor tem sobre o que significa a revisão, dos critérios relevantes nessa atividade, além das formas de gerenciar essa atividade. A partir dessas concepções, o escritor define os objetivos (revisão para clareza, elegância ou correção gramatical), os recursos a serem examinados no texto (globais ou locais) e se a revisão deve ser realizada após toda a leitura do texto ou não. Os autores ressaltam que a definição de tarefas pode ocorrer no decorrer da revisão, ou seja, é possível que, ao longo da produção, o escritor mude seus objetivos e metas definidos anteriormente, assim como pode escolher a estratégia mais adequada à sua necessidade, como ignorar um problema detectado no texto para resolvê-lo em outro momento, por exemplo. Todas essas opções são escolhidas a partir da definição de tarefas que, segundo os autores, funciona como um “controle regulatório”. Além disso, segundo os autores, a definição de tarefas varia de escritor para escritor os quais podem apresentar definições de tarefas mais ou menos complexas, como por exemplo, definir metas mais ou menos variadas para a revisão. (Hayes et al., 1987). Segundo Hayes (2012), a definição de tarefas é um conceito similar ao do monitor no modelo de 1980. Contudo, diferentemente do monitor, a definição de tarefas não é concebida como um processo e sim como um tipo de conhecimento armazenado na memória que pode variar de pessoa para pessoa e de acordo com a situação de escrita.

Cognitive processes in revision

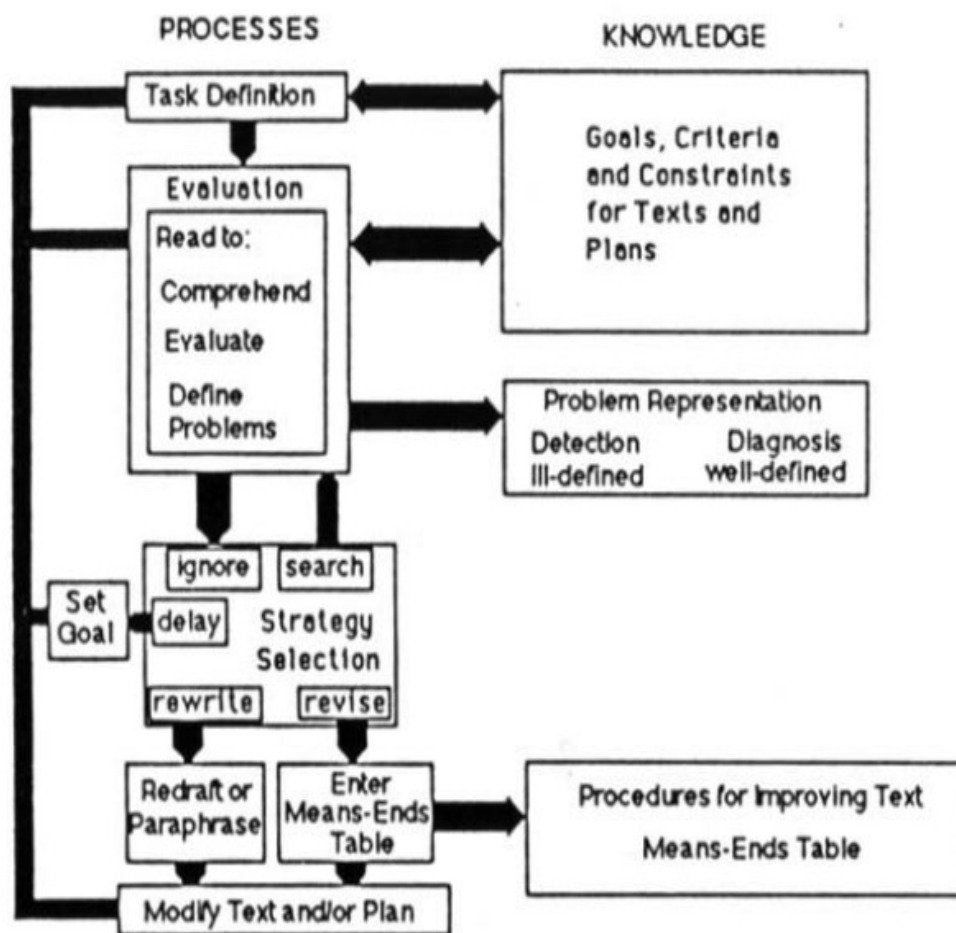


Figura 5: O processo de revisão de Hayes (1987)

Uma vez definidas as tarefas a serem executadas, o revisor segue para a avaliação do texto. A avaliação ocorre por meio da leitura do texto e é compreendida como uma extensão do processo de leitura para compreensão, pois são apresentadas as tarefas de avaliar e definir problemas. Na tarefa de avaliação, os problemas são detectados e caracterizados, e na definição de problemas tais problemas são corrigidos. Essa relação entre detecção e solução de problemas é representada por Hayes et al. (1987) como uma tabela de meios-fins na qual os fins, os problemas a serem corrigidos, estão associados aos meios, procedimentos de resolução de problemas. A avaliação pode variar desde uma detecção simples, com representações que contém pouca informação sobre o problema, a diagnósticos específicos, ricamente elaborados. A detecção de problemas pode ocorrer em um nível local ou global, a primeira é geralmente feita por novatos e a segunda por especialistas. A esse respeito, de acordo com Hayes et al. (1987), em uma atividade

na qual os participantes da pesquisa precisaram fazer a revisão de um texto, os novatos fizeram menos detecções apesar de terem lido a mesma passagem problemática até 8 vezes. Diferentemente da detecção de problemas, o diagnóstico tem o propósito de desenvolver uma representação relativamente melhor do problema, categorizando-o a partir do conhecimento prévio útil sobre textos e discurso do escritor. Embora os especialistas possam começar com a detecção de problemas, eles frequentemente se movem em direção à definição de problema mais definida.

A avaliação do texto resulta em uma representação do problema que também varia quanto à sua especificidade. Os problemas são representados de modo mais ou menos definido ao longo desse contínuo cujas extremidades são a detecção simples e o diagnóstico. Essa representação norteará a seleção das estratégias que é o “processo de decidir o que fazer depois que um problema foi detectado”¹⁰ (Hayes, 2004, p. 13, tradução nossa). Essa solução é possível por meio das estratégias escolhidas pelo revisor que podem resultar ou não em modificação do texto. As estratégias disponíveis são: ignorar o problema, adiar o esforço para resolver o problema, pesquisar mais informações para resolver o problema, reescrever o texto através de reformulações ou paráfrases e revisar o texto a partir do problema diagnosticado. As três primeiras estratégias ajudam o escritor a esclarecer a representação do problema e a determinar o alcance de determinados problemas de texto. Enquanto as duas últimas descrevem meios de modificar o texto (Hayes et al., 1987).

A respeito do primeiro conjunto de estratégias, o revisor ignora um problema quando, por exemplo, determina que o problema detectado não necessita maior atenção ou quando a definição ou natureza do problema em si não é clara para o revisor. A ação de atrasar geralmente ocorre quando o revisor conscientemente decide lidar com o texto em duas partes, uma para problemas de alto nível e uma para problemas superficiais. O revisor detecta problemas na primeira parte, mas decide aguardar até a segunda passagem para corrigi-los. Dessa forma, o revisor terá tempo para definir uma meta para lidar com o problema detectado na primeira parte enquanto concentra sua atenção seletivamente em outra parte da tarefa. A ação de pesquisar é uma estratégia usada para refinar e elaborar a representação do

¹⁰ “Strategy selection is the process of deciding what to do after a problem has been detected”.

problema. A busca é um processo de representação em que os escritores tentam definir o problema de forma mais explícita, fornecendo uma representação aprimorada que dá a eles uma ideia melhor de como resolver um problema e, dessa forma, movendo sua representação de mal definida para bem definida.

Quanto ao segundo conjunto, quando os revisores decidem modificar o texto, eles têm duas opções disponíveis: reescrever e revisar. Ao reescrever, o revisor preserva o significado do texto, mas não necessariamente o texto original. A reescritura pode ocorrer por meio da reformulação e da paráfrase. A paráfrase consiste na reelaboração de frases, com uso outras palavras, preservando o significado do texto. Nesse caso, o escritor frequentemente abandona o texto existente, apenas preservando sua essência. A paráfrase é a reescrita feita em um nível relativamente local. Na reformulação, o revisor efetua mudanças em um nível mais global produzindo um novo texto e preservando a essência do primeiro. De acordo com Hayes et al. (1987), a escolha da reescrita pode ser motivada pela falta de uma estratégia adequada pelo revisor para corrigir o problema do texto; isso é observado frequente em escritores novatos ou pelo fato de o revisor julgar que o texto tem muitos problemas. Caso a intenção do revisor seja preservar o máximo possível do texto original, a estratégia adequada é a revisão. A revisão consiste em usar o diagnóstico feito para escolher o procedimento de reparo mais adequado. Escolher a estratégia mais adequada dentre todas as disponíveis é uma ação feita de forma mais efetiva por escritores especialistas.

A reescrita e a revisão representam pontos em um contínuo cujas posições dependem da extensão em que o escritor tenta salvar a superfície original do texto. Além disso, a escolha entre as duas estratégias pode ser motivada pelo esforço exigido por elas, geralmente a reescrita representa menos esforço, e pela habilidade de escolher a melhor estratégia de acordo com seu objetivo.

4 Pesquisas sobre revisão textual na EJA

Nesta seção, serão apresentados alguns estudos sobre linguagem realizados com jovens e adultos da modalidade EJA, especificamente quanto à revisão de texto. Foram encontrados estudos da área da Educação, Letras e Psicologia que apresentaram o objetivo em comum de analisar a produção textual de alunos da EJA do ensino fundamental quanto às modificações apresentadas. Essas pesquisas utilizaram como metodologia de pesquisa a análise das produções textuais feitas pelos alunos em sala de aula.

Azevedo (2007) realizou pesquisa na área de Educação em que analisou as modificações observadas em produções textuais de quatro alunos da EJA com o objetivo de verificar se havia indícios da passagem de uma escrita próxima da oralidade para uma escrita mais próxima da língua padrão do português escrito. Os estudantes tinham idade entre 16 e 33 anos e cursavam a 5ª/6ª série do ensino fundamental. Foram analisados 51 textos obtidos através da escrita em 1ª versão e de pelo menos uma reescrita obrigatória das oficinas de escrita criativa aplicadas ao grupo. Os textos produzidos foram analisados a partir das categorias: presença de marcas de oralidade na escrita; utilização de elementos de coesão referencial nos textos produzidos; e existência de estrutura narrativa nas produções analisadas. Os textos foram produzidos no contexto de uma proposta de ensino dividida em diversos momentos. A proposta de ensino consistiu na aplicação de uma oficina de escrita criativa, na produção de um texto e a reescrita do texto. O primeiro texto produzido foi entregue para o professor para ser analisado. Em seguida, esse texto foi devolvido para os alunos com anotações sobre a estrutura formal do texto. A partir dessas anotações e de uma atividade de reflexão sobre a ortografia, o texto foi reescrito pelos alunos para novamente ser analisado pelo professor. Após essa reanálise, houve uma explicitação teórica dos aspectos detectados como problema.

O levantamento considerou questões referentes à ortografia, à coesão textual e à estrutura do texto narrativo. A partir desse levantamento, no que tange à ortografia, foram propostas intervenções com o objetivo de explicitar os aspectos teóricos relativos às marcas de oralidade motivadas pela fonética da língua, como o uso da letra “u” para representar a letra “l” no final da sílaba, por exemplo. Também foram realizadas atividades voltadas para a apreensão do texto narrativo

que resultaram na presença de indícios da aquisição da estrutura narrativa ao longo das versões analisadas. Quanto às questões relativas à coesão, segundo a autora, o trabalho desenvolvido consistiu nas leituras sistemáticas as quais, por si só, foram produtivas para promover a mudança quanto à utilização dos elementos coesivos.

Segundo a autora, ao final das atividades, as últimas versões dos textos apresentaram sinais de estarem mais próximos da língua padrão do português escrito. Essa diferença está relacionada à prática da escrita na sala de aula. Segundo a autora, a continuidade dessa prática, considerando o trabalho com as especificidades dos gêneros textuais, promove modificações mais significativas no que diz respeito ao domínio da norma culta da língua o gramatical.

Vieira (2015), na área de Letras, desenvolveu pesquisa de mestrado na área de Letras cujo objetivo foi analisar a produção textual de alunos de EJA que cursavam o 9º ano, 4º ciclo do Ensino Fundamental. O foco desse estudo foi refletir sobre o uso de elementos coesivos na prática da produção textual desses alunos, para isso foram analisadas produções feitas a partir da reescrita de texto e das revisões feitas pela pesquisadora e pelos alunos. A produção de texto foi dividida em cinco partes, três para a produção escrita e duas para a reescrita. Os gêneros textuais analisados foram relato de experiência e relatório. A produção de textos desses dois gêneros estava inserida em uma proposta didática composta por diversas atividades, dentre elas, a produção inicial e a reescrita desses textos. As primeiras versões dos textos foram analisadas pela pesquisadora para levantamento dos problemas detectados quanto ao uso dos elementos coesivos, assim como aspectos relacionados à ortografia e acentuação, por exemplo. Em relação à coesão, as questões localizadas foram, por exemplo, a repetição de substantivos e o uso de termos referenciais e sequenciais. A partir dessa análise foi realizada uma proposta didática com o objetivo de refletir sobre os elementos coesivos presentes nas produções. Por fim, foi realizada a reescrita dos textos que ocorreu de forma individual com o relato de experiência e de forma coletiva com o relatório.

A reescrita foi concebida como uma possibilidade de aprendizagem quanto às habilidades linguísticas. Nessas atividades, foi enfatizada a importância do domínio do texto escrito, trabalhando as inadequações com o propósito de proporcionar aprendizagem aos referidos alunos. A análise dos textos indicou a existência de dificuldades quanto ao uso dos elementos coesivos que ocasionou comprometimento quanto à produção de sentido e objetividade. São exemplos, a

repetição do substantivo e o uso de termos referenciais e sequenciais. Outra dificuldade diz respeito ao uso da conjunção adversativa e do advérbio de intensidade. Com base nas inadequações encontradas nos textos, foram desenvolvidos módulos que compuseram uma sequência didática cujo objetivo foi proporcionar aos alunos a oportunidade de refletir sobre as suas produções, por meio da análise sobre a variação da língua, a função dos elementos coesivos, em determinados contextos, e a reescrita de seus próprios textos.

Por meio da comparação entre as produções iniciais e finais a autora verificou que a intervenção feita ao longo dos módulos representou mudanças positivas. Segundo a autora, por meio da reflexão sobre a língua, quanto ao uso dos elementos coesivos, assim como através da revisão de seus textos, foi possível observar avanços nas últimas versões dos textos. Esse resultado mostra que a revisão dos textos, no contexto das sequências didáticas, proporcionou aos alunos a oportunidade de refletirem sobre as dificuldades presentes nas primeiras versões de seus textos.

Diferentemente dos trabalhos anteriores, Lima (2012) realizou um estudo detalhado do processo de revisão textual a partir das produções revistas pelos próprios alunos. O objetivo dessa pesquisa, desenvolvida como parte de sua dissertação de mestrado em Psicologia Cognitiva, foi o de investigar o papel da escolaridade e da idade na revisão textual e se a modalidade EJA é um fator que age em prol do desenvolvimento da capacidade de revisão textual. Para isso, o estudo comparou a produção de texto de adultos, alunos da EJA, e crianças, ambos alunos da etapa ensino fundamental. Os participantes da pesquisa foram divididos em três grupos, com 30 estudantes cada: Grupo 1, composto por crianças do 3º ano do ensino fundamental; Grupo 2, composto por estudantes da 1ª fase da Educação de Jovens e Adultos – EJA (corresponde ao 2º e 3º ano do ensino fundamental); Grupo 3, composto por estudantes da 4ª fase da EJA (corresponde ao 8º e 9º ano do ensino fundamental). A escolaridade é uma característica semelhante entre os grupos 1 e 2 e diferente entre os grupos 2 e 3. Em relação ao perfil dos participantes, o Grupo 1 era composto por 22 meninas e 8 meninos com idades entre 8 e 10 anos; o Grupo 2 era composto por 14 mulheres e 16 homens com idades entre 20 e 29 anos; o Grupo 3 era composto por 16 mulheres e 14 homens entre 20 e 29 anos.

A análise foi feita a partir das alterações presentes nos textos produzidos pelos alunos; esses textos foram reproduções de um texto lido em voz alta. Também

foram analisadas as motivações dos alunos para as alterações. A análise dos resultados foi feita a partir de três aspectos: ações realizadas (acréscimo, retirada, substituição e deslocamento); unidades alteradas (palavra, expressão e frase); natureza das alterações (ortográfica, caligráfica, gramatical e semântica) e dos tipos das alterações (única e simultânea) (Lima, 2012, p. 45).

A comparação entre os grupos, quanto às ações de revisão, indica que os grupos 1 e 2 apresentaram comportamentos semelhantes. Os grupos 2 e 3 apresentaram frequências parecidas no emprego das ações de acréscimo e substituição, contudo diferem nas ações de retirada. Quanto à unidade, o grupo 1 e 2 efetuaram mais alterações no nível da palavra e da frase com percentuais semelhantes, contudo diferem quanto ao número da unidade linguística expressão, sendo que o grupo 2 altera a expressão com maior frequência. Os grupos 2 e 3 apresentam frequências semelhantes de alterações nas unidades linguísticas o que revela que a escolaridade não é um fator determinante.

Quanto à natureza das alterações, os resultados indicaram que as crianças do Grupo 1 (crianças do 3º ano do ensino fundamental) e do grupo 2 realizavam mais substituições de natureza ortográfica que incidem sobre a unidade linguística palavra. Os adultos do Grupo 3 (4ª fase da EJA), em comparação aos do Grupo 2, “apresentam também muitas substituições de natureza semântica que incidem sobre a palavra, apresentando uma tendência na diminuição de revisões de caráter ortográfico e aumento das de caráter semântico” (Lima, 2012, p. 8). Em relação às ações de revisão e natureza das alterações, o Grupo 1 realizou mais substituições e acréscimos ortográficos. O Grupo 2 realizou mais substituições semânticas e ortográficas. Em relação ao Grupo 2 e 3, o Grupo 3 realizou mais substituições semânticas.

Segundo a autora, portanto, o tempo de escolarização não contribuiu para as diferenças observadas entre os Grupos 1 e 2 que se concentraram em substituições de natureza ortográfica. Diferentemente dos demais grupos, no grupo 3 houve uma diminuição de alterações ortográficas e aumento de alterações semânticas. No que diz respeito aos grupos de alunos de EJA, os dois grupos diferem quanto aos tipos de alteração efetuados, segundo a autora, como resultado da experiência advinda da escolarização que propicia o desenvolvimento de revisões mais sofisticadas.

A partir desses estudos, é possível observar a importância da revisão para o desenvolvimento da produção textual. Assim como a existência de estudos em

diferentes áreas que mostram a produtividade existente quanto às investigações que se propõem a analisar a revisão textual no contexto da EJA. É possível observar ainda que, no que diz respeito aos estudos da área cognitiva, as investigações quanto ao público jovem e adulto da EJA se mostram produtivas e necessárias como uma forma de conhecer quais aspectos caracterizam esse público quanto ao processo de escrita.

As pesquisas por trabalhos voltados para a revisão de textos na EJA foram feitas principalmente no banco de dissertações e teses da CAPES. Foram feitas as seguintes combinações de palavras-chave: revisão textual e psicolinguística; revisão textual, psicolinguística, produção de texto, educação de jovens e adultos. As pesquisas indicaram o predomínio de trabalhos voltados para a produção de texto relacionados a projetos didáticos e ao ensino de gêneros textuais, trabalhos que não necessariamente se voltam para a revisão de texto e da concepção de texto como uma atividade processual. Os trabalhos voltados para a investigação de revisão textual se concentraram na avaliação feita pelo professor nos textos dos alunos ou na revisão como importante prática integrante da produção de textos. Por fim, há trabalhos voltados para a investigação de aspectos específicos no texto do aluno, como a coesão ou mais especificamente a referenciação e a ortografia. As buscas feitas mostraram ainda o predomínio de trabalhos desenvolvidos na etapa da alfabetização ou início do primeiro segmento do ensino fundamental. A ocorrência é menor quanto aos trabalhos que se concentram nas séries posteriores à alfabetização. Além disso, não são frequentes trabalhos do campo das pesquisas cognitivas que visem investigar o processo de revisão textual de alunos da EJA. A esse respeito, de acordo com Lima (2012), há um predomínio nessa área de estudos que se concentram em investigar a revisão de texto em crianças ou em adultos escolarizados.

A partir desse panorama observa-se, portanto, uma lacuna existente quanto às pesquisas que visam analisar os aspectos processuais envolvidos na revisão de texto de jovens e adultos em processo de escolarização como é o caso de alunos da EJA, sob a perspectiva da Psicolinguística, especialmente após as etapas após a alfabetização. Esta pesquisa, portanto, tem o objetivo de investigar os processos de revisão de texto de alunos de EJA por meio da análise das alterações feitas pelos alunos em seus textos.

5 Metodologia

A proposta desta pesquisa de caráter experimental é investigar o processo de produção escrita, em especial as estratégias de revisão e monitoramento do texto escrito, de alunos da modalidade Educação de Jovens e Adultos (EJA), de uma escola exclusiva para EJA da rede municipal do Rio de Janeiro.

Neste capítulo iremos traçar um perfil dos alunos pesquisados, explicar como foram conduzidas as entrevistas e a atividade de produção escrita, os critérios usados na análise do processo de revisão textual e os resultados obtidos, procurando explicitar os fatores linguístico-discursivos que trouxeram maior dificuldade para os alunos. Em seguida iremos apresentar a análise das entrevistas, em que procuramos destacar trechos da fala do professor e dos alunos que ilustram a visão de escrita de cada um e finalizaremos com uma discussão geral, em que buscamos costurar as informações obtidas nas duas atividades.

5.1 Participantes e local de realização da pesquisa

Esta pesquisa foi desenvolvida no 1º trimestre de 2019 com duas turmas semipresenciais do PEJA II, Bloco I (corresponde ao 6º e 7º anos do Ensino Fundamental) e do PEJA II, Bloco II (corresponde ao 8º e 9º anos do Ensino Fundamental) do primeiro turno do período da manhã, com 13 alunos em cada turma. Essas turmas compreendem o início e o final dessa etapa de ensino no Centro Municipal de Referência de Educação de Jovens e Adultos (CREJA). A motivação para a escolha do CREJA foi o fato este ser um espaço exclusivo para essa modalidade e ser aberto à pesquisa acadêmica, o que o torna um importante espaço de reflexão.

Para termos uma visão mais detalhada do perfil dos alunos, pedimos que preenchessem um questionário (ver apêndice 3), em que solicitamos as seguintes informações: dados pessoais, informações profissionais, escolaridade e hábitos de leitura e produção de texto. Ao todo, 20 alunos preencheram o questionário, 12 alunos da turma Bloco I e 8 alunos da turma Bloco II. Na tabela 1 abaixo encontra-

se as informações dos alunos que compõem as duas turmas, já a tabela 2 contém as informações dos alunos cujos textos foram analisados

	BLOCO I	BLOCO II
Idade	Mais de 40 anos (7) Entre 31 e 40 anos (2) Entre 14 e 19 anos (2) 1 aluno não respondeu	Entre 31 e 40 (1) Mais de 40 anos (6) 1 aluno não respondeu.
Sexo	7 alunas do sexo feminino 5 alunos do sexo masculino	4 alunas do sexo feminino 4 alunos do sexo masculino
Regiões de origem	Estado do Rio de Janeiro (6) Minas Gerais (1) Piauí (1) Paraíba (3)	Rio de Janeiro (3) Minas Gerais (1) Paraíba (3) Mato Grosso (1).
Locais de moradia	Município do Rio de Janeiro (6) São Gonçalo (1) Niterói (1) 1 aluno não especificou o local de moradia	Município do Rio de Janeiro (7) São Gonçalo (1)
informações profissionais	7 alunos declararam estar empregados, com carteira assinada (5) ou sem carteira assinada (2). 4 alunos declararam estar desempregados 1 aluno nunca trabalhou, 2 não trabalham há 7 e 20 anos e 1 não respondeu.	3 alunos declararam estar trabalhando, 2 com carteira assinada e 1 sem carteira assinada. 5 declararam não estar trabalhando (1 é aposentado, 1 é beneficiário (termo usado pela aluna) e 3 são trabalhadores domésticos).
Escolaridade	9 alunos já frequentaram outras escolas (8 estudaram somente em escolas públicas e 1 em escola pública e particular), localizadas no estado do Rio de Janeiro (6) nos estados da Paraíba (2) e Piauí (1)	Todos os alunos dessa turma já frequentaram outras escolas (escola pública (6) ou particular (2)), localizadas no Rio de Janeiro (5), em Pernambuco (1), na Paraíba (1) e em Minas Gerais (1)

	Séries/ anos cursados foram: 7º ano (2), 3ª série (1) e 4ª série (4), 2 alunos não responderam. 3 iniciaram seus estudos no CREJA	Séries/ anos cursados: 2ª série (1), 4ª série (3), 6ª série (1), 2º ano (1), 6º ano (1) e 1 não respondeu
--	--	--

Tabela 1: Perfil dos alunos das turmas Bloco I e Bloco II

	BLOCO I	BLOCO II
Idade	14 e mais de 40 anos	31 e mais de 40 anos
Sexo	5 eram do sexo masculino 6 do sexo feminino	4 alunos eram do sexo masculino, 5 alunas do sexo feminino,
Escolaridade	dois alunos, C-I e J-I, estudaram apenas no CREJA	. Na turma Bloco II, Todos os alunos desse grupo estudaram em outras escolas, do 2º ao 7º ano

Tabela 2: Perfil dos alunos cujos textos foram analisados

5.2 Atividades da pesquisa

Conforme apresentado na introdução, a pesquisa envolveu uma atividade de produção textual, conduzida em três etapas, e uma entrevista semiestruturada, realizada com os alunos e com o professor da disciplina de Língua Portuguesa, responsável pelas turmas investigadas. Com base em Rodrigues (1996), com a atividade de escrita, pretendíamos mapear as estratégias de escrita empregadas pelos alunos, suas principais áreas de dificuldade, os aspectos linguístico-textuais que representam dificuldade na etapa de escolaridade em que se encontram. Segundo Rodrigues (1996), a divisão da atividade em etapas “foi um recurso utilizado para investigar a existência de diferenças relacionadas às alterações feitas pelos produtores em diferentes momentos da escritura” (p. 49).

As entrevistas, por sua vez, foram planejadas com vistas a obter dados que permitissem caracterizar o perfil dos participantes quanto à sua percepção sobre os objetivos da disciplina de língua portuguesa, seu aprendizado acerca dos processos de produção escrita e a percepção dos alunos sobre a atividade de produção de texto. No projeto original havia a intenção de realizar as entrevistas individualmente; no entanto, devido às restrições de tempo para a conclusão da pesquisa e, em especial, em função da disponibilidade dos próprios alunos, optamos por uma entrevista com um grupo de alunos que se voluntariou para essa atividade.

É preciso salientar que as atividades desenvolvidas no CREJA ocorreram após as devidas aprovações, tanto do Comitê de Ética da em Pesquisa da PUC-Rio (CEPq-PUC-Rio) quanto da Subsecretaria de Ensino – E/SUBE, do município do Rio de Janeiro, de acordo com a Portaria E/SUBE n.º 01, de 25 de Maio de 2018, como consta nos anexos 6 e 7. Além disso, os estudantes e professor de Língua Portuguesa foram convidados a participar voluntariamente da pesquisa em dias e horários previamente combinados com a escola respeitando o horário e o cotidiano escolar. A participação dos voluntários nas atividades foi condicionada à assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (Apêndice 4), do Termo de Assentimento Livre e Esclarecido (Apêndice 5), além do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (Apêndice 6), assinado pelos responsáveis pelos alunos menores de 18 anos. Também foi assinado Termo de autorização para gravação de voz, tanto os alunos maiores de 18 anos (Apêndice 9), quanto os alunos menores de 18 anos (Apêndice 8), nesse caso, condicionada à assinatura de seus responsáveis (Apêndice 10).

A seguir, apresentaremos as atividades em função da ordem cronológica em que foram realizadas. Primeiro, iremos explicar a metodologia usada na atividade de produção escrita, seguida da análise dos dados e, em outra seção, iremos reportar os principais pontos trazidos pelos alunos durante a entrevista semiestruturada.

5.2.1 Atividade de produção textual

A atividade de produção textual foi realizada no período das aulas de Língua Portuguesa. A atividade, baseada em Rodrigues (1996), foi dividida em três etapas. A primeira etapa foi feita em uma aula e a segunda e a terceira etapa foram feitas na aula seguinte. A primeira etapa consistiu na apresentação da proposta de produção textual e a escrita da primeira versão do texto. Nessa etapa, os textos foram escritos com canetas de cor azul. Ao fim da primeira etapa, que ocupou uma aula com duração de duas horas, os textos foram recolhidos para serem entregues na semana seguinte quando seriam realizadas as demais etapas. Na segunda etapa, os textos foram entregues para os seus respectivos autores para serem relidos e, caso julgassem necessário, modificados. Nessa etapa, foram utilizadas canetas de cor verde. Na terceira etapa, os textos foram passados a limpo. Nesse momento, foram utilizadas canetas de cor preta. Dessa forma, cada aluno produziu duas versões do mesmo texto, cada uma escrita com canetas de cores diferentes. Em todas as versões, os alunos puderam fazer modificações utilizando as cores de caneta adequadas para cada etapa. A organização da atividade de produção textual dividida em etapas representadas pelas diferentes cores de caneta possibilitou diferenciar as modificações feitas em cada etapa.

Material:

Os materiais utilizados para a atividade de produção de texto foram folhas pautadas e canetas com diferentes cores, azul, verde e preta. Foi utilizada ainda uma reportagem chamada A mulher que um dia acordou '17 anos mais jovem' (BBC, 2015) em anexo (Anexo 1). Com base no tema memória, foi feita uma breve contextualização da qual a reportagem fez parte. Em seguida, foi apresentada a proposta da atividade que consistiu na produção de uma história vivida pelos alunos.

A atividade foi desenvolvida a partir de uma temática, no caso, a memória para que, dessa forma, pudéssemos propor um trabalho contextualizado. Além disso, ao propor a produção de uma história sobre suas vivências, procuramos minimizar as dificuldades que os alunos poderiam apresentar quanto ao conteúdo

do texto já que a produção escrita partiria de suas experiências. Por meio desse tema, foi possível estabelecer relações entre a atividade e o trabalho desenvolvido no CREJA, já que em maio de 2019 o Centro de Referência completou 15 anos de existência. Essa data suscitou um projeto chamado CREJA 15 anos: histórias, memórias, identidades que nos unem. A partir disso, no primeiro trimestre, a temática desenvolvida foi CREJA: o ponto que nos une: espaços, histórias, memórias, identidades que se entrecruzam a partir da qual foram trabalhados aspectos relacionados à questão “Como a memória coletiva/ individual pode me constituir como sujeito?”.

5.3 Procedimentos e condução da tarefa

A atividade foi desenvolvida nas duas turmas ao longo do 1º trimestre. Durante esse período, as aulas foram observadas para que houvesse uma interação maior entre a pesquisadora e os alunos e uma melhor ambientação da atividade. No início do trimestre pude observar turmas dos dois turnos da manhã e a partir dessa observação conhecer o trabalho desenvolvido, assim como os alunos que ali estavam. Essa observação, juntamente com o retorno do professor da turma, contribuiu para a escolha das duas turmas cujos textos foram analisados, Bloco I e Bloco II, do PEJA II, do primeiro turno da manhã. Essa escolha levou em consideração o fato de eles já produzirem textos o que foi possível a partir da produção dos alunos ao longo das aulas. Após esse período de observação e escolha das turmas, foram apresentadas as atividades da pesquisa conforme elas foram sendo desenvolvidas.

A atividade de produção de texto foi organizada da seguinte forma, inicialmente, houve a contextualização da atividade com a apresentação do tema, posteriormente, foi realizada a produção de texto, em três etapas. A contextualização foi feita a partir de uma conversa inicial sobre a palavra memória, assim o tema foi introduzido. Essa conversa consistiu em perguntar aos alunos o significado dessa palavra. Em seguida, foi distribuída uma reportagem chamada *A mulher que um dia acordou '17 anos mais jovem'* (BBC, 2015) em anexo (Anexo 1). Após a leitura da reportagem por alguns alunos, foi feita uma breve discussão sobre a história da entrevistada que aos 34 anos, devido a um problema de saúde,

perdeu a memória e por isso tinha lembranças até os 15 de idade. A contextualização por meio da conversa inicial e da leitura da reportagem contribuiu para que os alunos se envolvessem com a atividade. Espontaneamente, alguns alunos começaram a contar algumas histórias de suas vidas. Esse momento serviu de ponto de partida para a apresentação da proposta de produção textual que consistiu na produção de uma história vivida por eles. Baseado no roteiro abaixo, as orientações foram dadas oralmente, apenas algumas foram escritas no quadro para melhor visualização. Primeiramente, foram apresentadas as orientações sobre quais informações poderiam ser inseridas nos textos, tais como onde a história ocorreu, quando e quem participou da história, por exemplo. Em seguida, foi explicado que os alunos deveriam usar a folha pautada e a caneta azul que seriam distribuídas e caso precisassem fazer alguma rasura poderiam fazê-la com a caneta azul.

Roteiro da atividade de produção de texto – primeira etapa

Escreva um pequeno texto contando uma história vivida por você em algum momento da sua vida. Algo que seja marcante, especial e importante para você.

Para escrever esse texto você pode seguir as dicas abaixo:

- Sobre qual fato da sua vida você quer escrever? Pense num acontecimento marcante: um momento feliz, ou engraçado, ou difícil que você tenha vivido e descreva os acontecimentos detalhando bem o que aconteceu.
- Onde a história aconteceu? Quando? Foi na infância, adolescência, vida adulta? Quem são os personagens da história, além de você (alguém da sua família, amigos, etc.)? Qual foi o desfecho da história, como ela acaba?
- Você pode usar a primeira pessoa (Eu);
- Dê um título a seu texto.

1- Escreva seu texto com uma caneta azul;

- 2- Se necessário pode fazer rasuras, mas é importante que possamos recuperar o que você escreveu inicialmente. Logo, se for riscar algum trecho, faça apenas uma linha sobre a (s) palavra (s) ou sentença (s).
- 3- Quando terminar de escrever, chame a pessoa que está aplicando a atividade.

Participaram da atividade, no primeiro dia, 12 alunos da turma Bloco I e 9 da turma Bloco II. A atividade foi desenvolvida no dia de aula de cada turma. No fim da aula, os textos foram recolhidos para serem entregues no segundo dia, na semana seguinte, quando seriam realizadas a segunda e a terceira etapas.

Na semana seguinte os textos foram entregues para serem relidos. Nesse momento, foram entregues canetas de cor verde para que os alunos fizessem mudanças no texto, caso julgassem necessário. Foram dadas algumas instruções sobre esse momento, de acordo com o roteiro abaixo. Além disso, foi reforçada a maneira como deveriam fazer as rasuras para que fosse possível recuperar o que foi modificado.

Roteiro da atividade de produção de texto – segunda e terceira etapas

- 1) Na semana passada, você escreveu um texto sobre uma história marcante vivida por você. Hoje, você irá reler esse texto e poderá modificá-lo. Para isso, irá usar uma caneta verde que eu darei a você.
 - Leia o seu texto por inteiro.
 - Lembre-se, quem ler seu leitor não viveu a situação sobre a qual você escreveu.
 - Veja se tem alguma ideia que gostaria de mudar ou acrescentar.
 - Você pode mudar palavras e frases.
 - Todas as mudanças são bem-vindas para melhorar seu texto.
- 2) Agora que você releu e modificou seu texto, você poderá passá-lo a limpo. Para isso, você vai receber uma caneta preta e uma nova folha, onde você deverá passar a limpo o texto.

Nesta última etapa, você ainda pode fazer mudanças, mas sempre usando a cor preta.

Ao fim da releitura e das modificações feitas, ou seja, da segunda etapa, o aluno poderia passar seu texto a limpo, assim que desejasse. Nesse momento, a caneta verde era trocada pela caneta preta para a escrita da última versão do texto.

Participaram, nesse dia, 11 alunos da turma Bloco I, um a menos que no primeiro dia, e 11 alunos da turma Bloco II, dois a mais que no primeiro dia. No segundo dia, alguns alunos não compareceram e por isso não puderam concluir as demais etapas. Enquanto novos alunos produziram o texto em todas as suas etapas em um dia apenas. Em nossa análise consideramos, portanto, os textos produzidos ao longo das três etapas, tanto aqueles produzidos nos dois dias, quanto aqueles produzidos apenas no segundo dia. Ao todo, foram analisados 20 textos, 11 textos da turma Bloco I e 9 da turma Bloco II.

5.4 Contextualizando as produções de texto

Essa seção tem o objetivo de apresentar uma breve contextualização sobre os temas que predominaram nas produções textuais dos alunos das turmas Bloco I e Bloco II. Os textos se concentraram especialmente em torno dos temas família, escola, infância e vida profissional. As narrativas apresentaram, de modo geral, um percurso direcionado pelas ideias de início associado à infância, progredindo para a vida adulta, geralmente, os conflitos se concentraram em torno de questões familiares ou profissionais. Na finalização das narrativas foram apresentadas soluções para as situações conflituosas, não necessariamente relacionadas ao que foi apresentado. Tais soluções foram fortemente relacionadas à figura da escola com um acontecimento positivo associada aos outros fatos.

Os textos produzidos atenderam à proposta feita, o que indica que o propósito inicial foi atingido já que a proposta não representou um complicador para a tarefa.

5.5 Critérios para análise das alterações realizadas

As alterações feitas pelos participantes em seus textos foram analisadas em função das seguintes categorias: alteração lexical, ortografia, outros aspectos do texto, concordância nominal e verbal, seleção de tempo, modo e/ ou aspecto, alteração discursiva, pontuação, acentuação e paragrafação. A seleção desses aspectos foi baseada em Rodrigues (1996), Lima (2012) e documentos específicos para o ensino de Língua Portuguesa para o PEJA (Rio de Janeiro, 2012) e CREJA (Rio de Janeiro, 2015). A análise considerou ainda, com base em Lima (2012) as seguintes ações realizadas: adição, retirada, substituição e deslocamento. Na categoria ortografia foram adicionadas as ações referentes à segmentação de palavras, aglutinação e separação. As unidades linguísticas analisadas foram palavra, expressão e frase. A seguir serão apresentados os exemplos de cada um desses aspectos.

Natureza das alterações

1) Alteração lexical – Nessa categoria foram incluídas alterações na unidade palavra.

Ex. **ele** [não] **quis**

(Adição do advérbio “não”)

Ex. **um menino que** [eu] **não** [o] **conhecia muito bem**

(Adição do pronome “eu” e “o”)

2) Ortografia

Ex. **longe de casa** {e} [é] **des[s]idir**

(Adição da letra “s”)

3) Acentuação

Ex. **longe de casa e** [é] **des[s]idir**

(Adição acento agudo na letra “e”)

4) Outros aspectos da produção textual¹¹

¹¹ Nessa categoria, foram incluídos os erros de caneta, alterações quanto aos títulos dos textos, substituições de códigos ou abreviações por palavras ou expressões correspondentes, além da repetição de letras ou palavras (Rodrigues, 1996)

Erro de caneta

Ex. {fifi} **filho**

(Retirada de sílabas que iniciariam a escrita da palavra “filho”)

Ex. **Guanh**{o}[o]**r** o mundo

(Retirada da letra “o” e substituição pela mesma letra)

Ex. **e** foi {air}[air]

(Retirada da palavra “air” e substituição pela mesma palavra)

Concordância nominal ou verbal

[**Q**]uando a direção da escola {vinhese} [**viesssem**]

(Tentativa de promover concordância verbal)

Ex. Seleção de modo/ tempo e/ou aspecto

Ex. **uma tia que** {tem} [**tinhar**] **sofreu**

(Alteração do tempo verbal)

5) Alteração discursiva – Nessa categoria foram incluídas as alterações realizadas nas unidades expressão e frase. A expressão foi compreendida como uma unidade formada por pelo menos 2 palavras, mesmo que não represente um sintagma. A unidade frase remete à ideia de uma unidade com sentido completo podendo ser uma ou mais orações.

Ex. **eu vivi** {um inferno}[tudo isso] **sozinha**

(Substituição da expressão “um inferno” pela expressão “tudo isso”)

Ex. **ele** [não] **quis** [e foi aí que o inferno começou]

(Adição de trecho de conteúdo “e foi aí que o inferno começou”)

Ex. {sem ser para vir para escola e morro de} **medo** {de me envolver com outro alguém. Estou bem mas essa sem duvida foi a pior coisa que aconteceu na minha vida, pior fase e preocupação que dei aos meus pais}

(Retirada de frase)

6) Pontuação

os meus pais [,] **e isso**

(Adição da vírgula)

7) Paragrafação

Junção de parágrafo

Ex. **meu sustento do dia a dia** (Junção de parágrafo) **Eu era ainda**
(Junção de dois parágrafos)

Desdobramento de parágrafo

Ex. **mas a vida me em**{c}[ss] [s]inou {canhi} **caminha sozinho**. P/ {e}h{e}[o] **je**
estou aqui para dizer um pouco da vida
(Desdobramento de um parágrafo em dois)

Ações de revisão

1) Adição

Ex. [N] **O dia que eu achei que poderia me**
(Adição da letra “n” representando a preposição em)

2) Retirada

Ex. **o que estava acontecendo** {e} **ela concordou**
(Retirada da conjunção e)

3) Substituição

Ex. **trabalha** {ao me}[com] **meus sete anos**
(Substituição da preposição e pronome pessoal por uma preposição)

4) Deslocamento

Ex. **só agora** {depois} **de 21 anos** [depois]
(Deslocamento do advérbio “depois”)

5) Aglutinação

Ex. **a procu** [aprocure]
(Aglutinação do artigo “a” com a palavra “procura”)

6) Separação

Ex. **ajudou** [a judou]
(Separação da letra “a” na palavra “ajudou”)

Códigos utilizados para representar as alterações

As ações de modificação foram representadas pelos seguintes códigos:

a) [Adição]

Ex. *viagei para* [o] *RJ*

(Adição do artigo definido “o”)

b) {Retirada}

Ex.: *tr{á}*[a]*s*

(Retirada do acento agudo representado pela letra “á” entre chaves)

c) {item retirado para substituição} [item substituto]

Ex. {*lagar*}[*deixar*]

(Substituição do verbo “lagar” pelo verbo “deixar”)

A atividade de produção de texto foi organizada em três etapas, em cada etapa da produção os alunos utilizaram uma cor de caneta, azul, verde e preta, como já mencionado. Nos textos digitados que serão utilizados como exemplos ao longo da metodologia, cada etapa foi indicada pelos números 1, 2 e 3 representando a primeira, a segunda e a terceira etapa, respectivamente. Os trechos abaixo exemplificam essa representação. O trecho 1 foi retirado da primeira versão do texto, ou seja, o texto que foi produzido na 1ª etapa, escrito com caneta de cor azul. O trecho 2 foi retirado da versão do texto na qual todas as alterações estão registradas, aquelas que foram feitas na primeira, segunda e terceira etapas.

Trecho retirado do texto A-I

Trecho 1

{*irao*}1[*irmao*]1

Trecho 2

e {quando *galhou*}3 {[*nasceu*]2}3 {a *criança*}3 {*ela*}3 [*não quis*] {saber]2}3

O trecho 1 apresenta a palavra “irao” e ao lado a palavra “irmao”. A primeira palavra foi retirada, ação representada pelo símbolo “chaves” e em seguida

substituída pela palavra “irmão”. O acréscimo dessa palavra está representado pelo símbolo “colchetes”. Como essa alteração foi realizada na primeira etapa (cor azul), está representada pelo número 1.

O trecho 2 apresenta alterações de todas as etapas, por isso as palavras estão com diferentes cores representando cada etapa. Como mencionado acima, as palavras entre chaves foram retiradas para serem substituídas ou não, e as palavras entre colchetes foram adicionadas. Essas ações foram realizadas nas três etapas que estão representadas pelos números 1, 2 e 3. A palavra “nasceu”, por exemplo, foi adicionada na segunda etapa, como pode ser observada pela cor da letra e pela numeração que acompanha a palavra. Em seguida, essa mesma palavra foi retirada, contudo, essa ação ocorreu na terceira etapa, representada pelo número 3 que acompanha a palavra.

6 Análise da atividade de produção de textos

Nesta seção serão apresentados e comentados os resultados da classificação dos dados das duas turmas do PEJA II, Bloco I e Bloco II. Conforme já foi dito, foram analisados 20 textos dos alunos que participaram de todas as etapas, 11 textos da turma Bloco I e 9 textos da turma Bloco II. Os textos produzidos pelos alunos foram digitados para que fosse possível visualizar as modificações feitas em cada etapa da atividade. Os alunos e os seus textos foram identificados por meio de letras, da letra A até a letra L para o Bloco I e da letra A até a letra I para o Bloco II, seguidas do número que identifica a turma, por exemplo, o código A-I representa o aluno A da turma Bloco I e o código A-II representa o aluno A da turma Bloco II.

A análise dos textos foi feita a partir de três aspectos: Comparação do número de palavras da primeira e da última versão; Quantidade de alterações em cada etapa; Quantidade de alterações quanto às categorias de análise e ações de alteração. Primeiramente, será apresentada a análise dos textos da turma Bloco I e em seguida, a análise da turma Bloco II, considerando os aspectos acima.

6.1 Resultados da análise da produção de texto: Turma Bloco I

Ao todo, foram analisados 11 textos da turma Bloco I produzidos nas três etapas. Os textos, originalmente produzidos a mão, foram todos digitados para fins de análise, tendo sido usado critérios os expostos acima para diferenciar as etapas de produção (ver anexo 2).

A primeira análise realizada consistiu no levantamento **da quantidade de palavras** que foram modificadas durante o **processo** de escrita na primeira etapa - que aqui chamaremos de “1ª versão” vs. o total de palavras do texto final, que foi nomeado como “2ª versão”. Na 1ª versão, todas as revisões de palavras, durante a primeira etapa (representada pelas letras em cor azul), foram consideradas. Assim, por exemplo, se o participante escreveu uma palavra e depois riscou esta palavra e a substituiu por outra, duas palavras foram contadas na 1ª versão. Já na 2ª versão, o que foi contabilizado é o produto final, já posterior a todas as alterações nas três

etapas. Esta 2ª versão corresponde, portanto, ao resultado das alterações feitas nas duas primeiras etapas assim como das alterações feitas na terceira etapa.

Embora houvesse um limite de linhas (e, conseqüentemente, um limite de palavras), o objetivo da comparação era verificar o quanto o texto final era resultado de modificações. De acordo com a literatura na área de escrita, escritores mais experientes fazem mais mudanças/revisões no texto. Assim, como reflexo do processo de revisão, em princípio, é esperado um maior número de palavras durante o processo de escrita do que na etapa final. No caso de escritores que fazem poucas revisões, o texto do processo é praticamente o mesmo do produto final quando se compara o total de palavras.

Na versão inicial, o tamanho dos textos varia entre 95 e 302 palavras e entre 92 e 239 palavras, na última versão. A média de palavras, na primeira versão, é de 159 palavras e na última, de 152 palavras.

TEXTOS	1ª VERSÃO	2ª VERSÃO
A-I	95	92
B-I	148	147
C-I	82	92
D-I	201	198
E-I	94	104
F-I	248	182
G-I	302	233
H-I	151	147
I-I	164	239
J-I	146	121
L-I	112	113
Média	159	152

Tabela 3: Contagem de palavras - Bloco I

Embora para o conjunto de alunos a média de palavras na primeira versão e a média na versão final sejam muito próximas, é importante examinar alguns casos particulares. Quando analisamos os alunos F-I e I-I, verificamos que estes estão entre aqueles que realizaram uma quantidade significativa de revisões que implicou em mudanças do conteúdo do texto, ou seja, adições de palavras, expressões e frases, como será detalhado nas próximas análises.

A respeito do texto G-I este apresenta uma particularidade, pois ao compararmos as duas versões do texto é possível verificar que se trata de dois textos diferentes. Logo, a diferença entre o número de palavras observado na tabela acima é, na verdade, resultante da substituição de um texto por outro.

O segundo aspecto analisado foi a **quantidade de alterações feitas por etapa**. Em todas as etapas foram feitas 309 alterações, a média total de alterações dos alunos foi de 28. Na primeira etapa, a média de alterações por aluno foi de 2, na segunda etapa 5 e na terceira de 21. Entre as três etapas, a maior quantidade de alterações foi feita na terceira (229), seguida da segunda (59) e da primeira etapa (21). O gráfico de setores a seguir apresenta a distribuição das alterações:

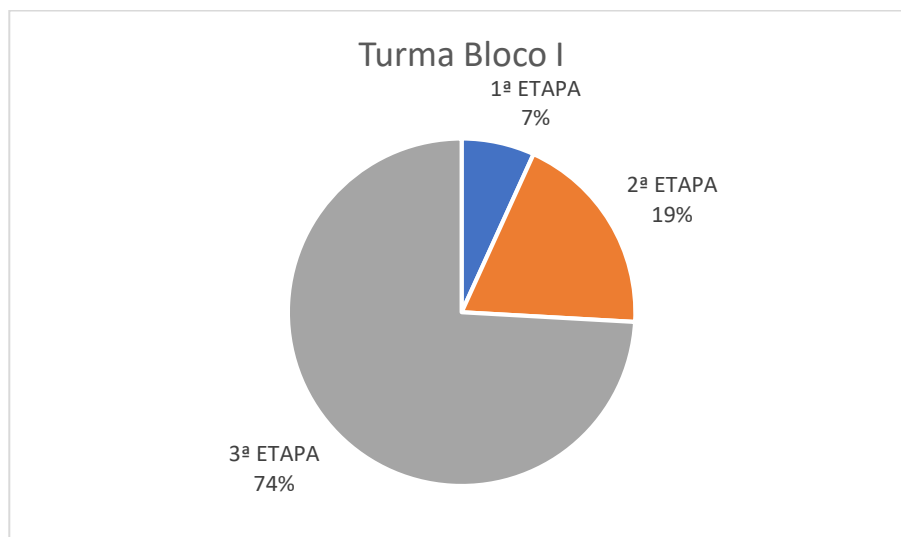


Gráfico 1:: Distribuição das alterações por etapa - Bloco I

Como pode ser observado no gráfico acima, a diferença de alterações entre as etapas é significativa, principalmente na terceira etapa. Essa diferença pode ser explicada a partir da observação das alterações realizadas em cada texto. A tabela a seguir apresenta, por aluno, o total de alterações realizadas em cada etapa:

	1ª ETAPA	2ª ETAPA	3ª ETAPA	TOTAL
A-I	2	6	14	22
B-I	0	17	11	28
C-I	1	2	12	15
D-I	1	3	35	39
E-I	0	1	6	7
F-I	0	2	30	32
G-I	2	6	7	15
H-I	3	0	22	25
I-I	6	14	52	72
J-I	4	7	32	43
L-I	2	1	8	11
TOTAL	21	59	229	309
Médias	2	5	21	28

Tabela 4: Quantidade de alterações por aluno - Bloco I

Como se pode observar, os alunos que mais fizeram alterações foram D-I, F-I, I-I e J-I. Esses realizaram alterações acima da média da turma. Com exceção de B-I, todos os alunos apresentam maior número de alterações na terceira etapa de revisão.

Dentre os 11 textos, o texto I-I apresenta mais alterações que os demais. Esse aluno realizou, principalmente, alterações ortográficas. Esse texto apresentou 30 alterações ortográficas, enquanto a média da turma foi de 9 alterações. Nesse texto, foram feitas principalmente substituições de letras, dentre elas, substituição de letra minúscula por letra maiúscula.

Considerando que a segunda etapa consistia na tarefa de reler o texto, esperávamos que a maior quantidade de alterações se concentrasse nessa etapa. Contudo, os resultados indicaram que foi na terceira etapa que os alunos se propuseram a realizar mais alterações, provavelmente porque essa era uma versão definitiva.

Analizamos também os tipos de alterações realizadas, conforme tabela 5 abaixo. Essa tabela apresenta a quantidade de alterações feitas em cada categoria, assim como as ações de revisão. Todas essas informações estão organizadas por etapa. É possível observar, entre parênteses, a quantidade de alunos que realizou as alterações.

Primeiramente, analisamos a quantidade de alterações realizadas em todas as etapas; em seguida, analisamos como essas alterações se distribuem em cada etapa. A média de alterações por categoria foi de 34 alterações. Considerando a média como um parâmetro, as alterações mais expressivas foram: ortografia (104), alteração lexical (68), alteração discursiva (59). Como pode ser observado na tabela 4, a maior parte dos alunos realizou essas alterações em alguma etapa da produção. Apenas o aluno G-I não realizou alterações ortográficas e o aluno L-I não realizou alterações lexicais ou discursivas. Com relação às demais categorias, destaca-se a quantidade de alterações quanto à pontuação (30) e as alterações da categoria outros aspectos do texto (25).

	ETAPAS			
CATEGORIAS	1ª	2ª	3ª	TOTAL
Alteração lexical	4(3)	17(4)	47(10)	68
Adição	0	2	28	30
Retirada	2	4	9	15
Substituição	2	10	9	21
Deslocamento	0	1	1	2
Ortografia	4(3)	15(5)	85(9)	104
Adição	2	6	19	27
Retirada	1	2	21	24
Substituição	0	7	41	48
Aglutinação	0	0	3	3
Separação	1	0	1	2
Outros aspectos	10(7)	3(3)	12(7)	25
Adição de título	0	1	0	1
Retirada	0	0	0	0
Substituição	0	0	3	3
Erro de caneta	8	2	5	15
Repetição de letra	2	0	3	5
Alteração de título	0	0	1	1
Repetição de palavra	0	0	0	0
Concordância	1(1)	1(1)	2(2)	4
Adição	0	1	1	2
Retirada	1	0	1	2
Substituição	0	0	0	0
Seleção de tempo, modo e/ou aspecto	0	2(2)	1(1)	3
Adição	0	0	0	0

Retirada	0	0	0	0
Substituição	0	2	1	3
Alteração discursiva	2(1)	14(7)	43(8)	59
Adição	0	10	18	28
Retirada	2	3	15	20
Substituição	0	1	7	8
Deslocamento	0	0	3	3
Pontuação	0	5(2)	25(7)	30
Adição	0	4	14	18
Retirada	0	0	10	10
Substituição	0	1	1	2
Acentuação	0	2(2)	8(6)	10
Adição	0	2	7	9
Retirada	0	0	1	1
Substituição	0	0	0	0
Paragrafação	0	0	6(3)	6
Adição	0	0	0	0
Retirada	0	0	0	0
Substituição	0	0	0	0
Junção	0	0	1	1
Desdobramento	0	0	4	4
Margem - recuo	0	0	1	1
TOTAL	21	59	229	309
MÉDIA	2	7	25	34

Tabela 5: Tipos de alterações por etapa - Bloco I

Na primeira etapa a categoria outros aspectos do texto se destaca pela maior quantidade de alterações, em especial a subcategoria erros de caneta. Também foram realizadas alterações ortográficas, lexicais e discursivas. Apenas 3 alunos registraram algum tipo de alteração nessa etapa, como mostra a tabela acima. Na segunda etapa, foram feitas em média 5 alterações por categoria. As alterações se concentraram nas categorias alteração lexical, ortográfica e discursiva. Quanto às alterações lexicais, foram feitas mais substituições, em especial. Em relação à ortografia, se destacam as substituições e adições. A terceira etapa concentra a maior quantidade de alterações, com destaque para a Ortografia (85), as alterações lexicais (47) e discursivas (43), além da Pontuação (23).

A seguir, faremos algumas observações sobre as alterações que foram mais representativas nas 3 etapas, começando pelas da categoria ortografia. De acordo

com a tabela acima, das categorias analisadas, a ortografia possui a maior quantidade de alterações nas três etapas (104). Nessa categoria, foram realizadas mais substituições (48), seguida da adição (27), retirada (24), aglutinação (3) e separação (2). Como mencionado anteriormente, ao comparar a quantidade de alterações feitas em cada etapa, a ortografia concentra, na terceira etapa, a maior quantidade de alterações (85), especialmente mais substituições (41). Essa categoria apresenta também alterações quanto à segmentação de palavras, foram feitas ações que visaram a aglutinação (3) e separação (1) de palavras.

Os tipos de alterações ortográficas foram relacionados, principalmente, quanto ao uso de consoantes e uso de letra minúscula/ maiúscula; também foram realizadas alterações quanto ao uso de vogais. Algumas palavras retiradas dos textos exemplificam essas situações, como em *corração/ coração*, nesse caso foi feita a retirada da letra “r”; em “*encinou*”/ “*ensinou*”/ “*ensinou*” a palavra “*ensinou*” foi modificada duas vezes na tentativa de utilizar solucionar o problema encontrado pelo aluno. Essas sucessivas tentativas indicam uma possível dúvida quanto ao uso das letras “s” e “c” e do “dígrafo “ss”. Foram realizadas também alterações quanto ao uso da consoante “r” no final da palavra, como em “*fazer*”/ “*faze*”. Em relação ao uso das vogais, foram observadas alterações como em “*Se*”/ “*si*”, nesse caso, ocorreu a substituição da vogal “e” pela vogal “i”. Esses são exemplos de situações que, segundo Caliatto (2005), são provocados pelo apoio do aluno na linguagem oral o que ocorre devido às relações existentes entre letra e som.

Quanto à alteração lexical, como indicado na tabela, foram feitas, em todas as etapas, 68 alterações, principalmente adições (30) e substituições (21). Nessa categoria foram incluídas alterações na unidade palavra, incluindo locuções, além de artigos, conjunções, preposições e pronomes. Como pode ser observado nos exemplos abaixo

Ex. *cheguei a qu* {i}3 [e]3 *passei fome* [e]3 *morei na rua*
(Adição da conjunção “e”)

De modo geral, as alterações feitas nas três etapas dizem respeito, principalmente, à necessidade de articular as informações no texto por meio de conectivos. Algumas dessas alterações foram desencadeadas por outras alterações,

como retirada de expressões ou frases. Nessa categoria, algumas alterações visaram estabelecer a relação entre elementos do texto.

Em relação às alterações discursivas, foram realizadas 59 alterações nas três etapas. Como pode ser observado na tabela abaixo, as alterações realizadas na unidade expressão totalizaram 33 e na unidade frase 26. Na unidade expressão, foram feitas mais adições (15), seguidas de retiradas (8), substituições (8), deslocamentos de expressão (8). Assim como na unidade expressão, a unidade frase apresentou mais adições (13), seguidas de retiradas (13). Substituições foram feitas na segunda e terceira etapas e deslocamentos apenas na terceira etapa.

Alteração discursiva -expressão	2 (1)	7 (5)	24 (7)	33
Adição	0	4	11	15
Retirada	2	2	4	8
Substituição	0	1	7	8
Deslocamento	0	0	2	2
Alteração discursiva – frase	0	7 (3)	19 (7)	26
Adição	0	6	7	13
Retirada	0	1	11	12
Substituição	0	0	0	0
Deslocamento	0	0	1	1

Tabela 6: Tipos de alterações discursivas – Bloco I

Em relação às ações realizadas na unidade expressão, os trechos abaixo, retirados do texto J-I, exemplificam esse tipo de alteração. O primeiro trecho foi retirado da primeira versão e o segundo trecho foi retirado da última versão do texto. Nesse trecho podem ser observadas tanto as alterações realizadas na segunda quanto na terceira etapa.

Trecho retirado da primeira versão

Manha vida passada

Omde aconteceu {em}3 minha terra este pasado da minha vida, eu era um pescador de peixe, sainha todos os dias de madrugada ficava tres ou quatro dias, ai quando chegava, ia limpra todos os peixe que eu tinha de vender para o meu sustento do dia a dia.

Trecho retirado da última versão

eu era {um}1 pescador de peixe, sainha todos {os dias}3 [as noite]3 {de madugada}3 [para {pescal}3 [pesca]3 [,]3 ficava tres ou qua{r}3 [n]3tro {dias}3 noite {, ai quando}3 [no quandi rio]3 [e]3 chegava [no porto]3 {, }3 ia [para]3 limp{r}3 a {todos}3 os peixe que eu tinha [pescado]3 [ai inha]3 {de}3 vê{n}3der[,]3 para [eu ter dinheiro compra]3 {o}3 meu sustento do dia a dia.

Nesse trecho, é possível observar as ações feitas na unidade expressão, destacadas nos trechos abaixo para melhor visualização.

Trecho 1: “sainha todos {os dias} [as noite] {de madugada} [para {pescal} pesca]”

(Adição da expressão “para pescar”)

Trecho 2: “vender [,] para [eu ter dinheiro compra] {o } meu sustento”

(Adição da expressão “eu ter dinheiro compra”)

No trecho 1, a adição da expressão “para pescar” complementando a informação “saia todos as noites” e a adição da expressão “eu ter dinheiro compra” no trecho 2 promoveram maiores detalhamento no texto, contribuindo para a compreensão do leitor quanto ao que estava sendo narrado. Esse tipo de alteração pode indicar que esse aluno já iniciou a percepção da necessidade de fornecer ao leitor as informações necessárias para a compreensão do texto.

Quanto as ações de retirada e substituição, os objetivos principais foram principalmente evitar a repetição de informações já inseridas no texto e reescrever as expressões substituindo-as por outras, mantendo o conteúdo da sentença, como pode ser observado nos exemplos abaixo. Os exemplos abaixo foram retirados do texto D-I e F-I. O trecho do texto D-I exemplifica os casos de retirada e substituição de uma expressão por outra.

Trecho retirado do texto D-I

Ex. a minha postura não combina va com a profi{c}3[ç]3ao mais a ceitei o desafio e me su priendir {quando cheguei para}3 [com a resposta]3 [d]3o dono [do estabelecimento]3

(Substituição de expressão que faz referência à resposta do dono)

No exemplo D-I, é observada a retirada da expressão “quando cheguei para”. A retirada da expressão em destaque promoveu uma mudança na estrutura da oração, não em seu conteúdo.

Trecho retirado do texto F-I

Ex. Então eu “namorava” com um menino que [eu]3 não [o]3 conhecia muito bem por que nos só conhecemos alguém quando terminamos, a relação ja não estava boa e eu resolvi terminar, ele [não]3 quis [e foi aí que o inferno começou]3 [,]3 me expor {na rede}3 [na internet]3 e eu vivi {um inferno}3[tudo isso]3

(Substituição da expressão “um inferno” pela expressão “tudo isso”)

No texto F-I, a expressão “um inferno”, que se refere às informações anteriores, foi substituída pela expressão “tudo isso”. Essa mudança resultou na substituição de um termo mais subjetivo por outro mais impessoal, evitando-se também a repetição de palavra.

A partir deste ponto, comentaremos as demais categorias de alteração, que, embora não tão expressivas em termos numéricos, sinalizam aspectos relevantes da produção textual dos alunos deste bloco, seja no que tange a dificuldades ou já a uma maior consciência acerca da construção e estrutura textual.

As categorias pontuação e outros aspectos do texto apresentam quantidade de alterações, próxima da média de alterações por categoria. Foram realizadas 30 alterações quanto à pontuação. Em relação a essa categoria, a ação de revisão feita foi principalmente a de adição, especialmente, adição de vírgula e ponto final. Em relação ao uso da pontuação, o ponto final foi usado convencionalmente como marcação do limite do parágrafo, pois algumas adições do ponto final estavam relacionadas ao desdobramento de um parágrafo em dois, o que implicou na

necessidade desse sinal. Nesse momento, essa ausência de modificações pode indicar que o aluno estava concentrado na tarefa de produção do texto. Na categoria outros aspectos, foram feitas 25 alterações, sendo 2 adições, 0 retiradas, 3 substituições, 0 deslocamentos, 15 erros de canetas, 5 repetições de letra, nenhuma repetição de palavra. As mudanças do tipo erros de caneta e repetição de palavras podem ser relacionadas à hesitação do aluno no momento da escrita ao tentar realizar alguma alteração.

Na categoria Paragrafação, foram feitas 6 alterações, sendo 1 junção (aluno J-I), 4 desdobramentos de parágrafos (alunos B-I, H-I e J-I), além de uma adição de margem no início do parágrafo (H-I). Mudanças quanto à paragrafação foram feitas apenas na terceira etapa. Esses textos, na primeira versão, apresentam apenas um parágrafo, na última versão, após os desdobramentos, apresentaram mais de um parágrafo, o texto H-I apresentou ainda recuo da margem. Essas alterações indicam que esses alunos parecem ter iniciado a percepção da importância da organização do texto em parágrafos, assim como o uso das marcas que a caracterizam, ou seja, a inserção da margem no início de parágrafos e o uso do ponto final ao final do parágrafo. A importância do parágrafo para o texto diz respeito à sua contribuição para o encadeamento das ideias. Nesse sentido, no que diz respeito à paragrafação, a maior parte da turma parece não dominar essa convenção. Contudo, cabe ressaltar que todos os textos apresentam progressão de ideias, ainda que o texto escrito não esteja convencionalmente organizado.

Em relação às demais categorias, concordância verbal ou nominal, seleção de tempo, modo, acentuação e/ou aspecto, outros aspectos do texto, estas não apresentam um número expressivo de alterações nas três etapas, com exceção da última que apresenta 25 alterações. Quanto à concordância verbal ou nominal, foram realizadas 4 alterações, sendo 2 adições de letra, 1 retirada de letra e 1 substituição de palavra. Essas alterações foram feitas com o objetivo de estabelecer a concordância nominal, em três textos, e concordância verbal em um texto.

O primeiro exemplo abaixo é uma alteração que indica que visou promover a concordância nominal. Já o segundo exemplo é de uma alteração que representou uma tentativa de promover a concordância verbal. Nesse caso, no verbo “vinhese” foi adicionada a letra “m”. Essa alteração indica que houve, segundo a avaliação do aluno, uma tentativa de promover a concordância com o sujeito “a diretora”. Essa alteração, contudo, resultou em um erro de concordância.

Trecho do texto I-I

Ex. **minha vida as vida do {s}3 meu filho**

(Concordância nominal)

Trecho do texto B-I

Ex. {q}2 [Q]2 **uando a direção da escola {vinhese}2 [viessem]2 fazer a visita eu teria que me esconder...**

(Tentativa de promover a concordância verbal)

Na categoria seleção de tempo, modo e/ou aspecto, ao todo foram feitas 3 alterações, especificamente substituições. Nesse caso, duas mudanças visaram alterar o tempo verbal, do presente para o pretérito perfeito, e uma alteração provocou substituição do verbo no pretérito perfeito por uma forma nominal, como pode ser observado no exemplo abaixo.

Ex: **falou** [falando] (B-I)

(substituição do verbo no pretérito perfeito pelo verbo no gerúndio)

Quanto à acentuação, foram realizadas ao todo 10 alterações relativas ao uso do acento agudo. Já para a categoria “outros aspectos do texto”, foram registradas alterações analisadas como erros de caneta e repetição de palavras.

6.2 Resultados da análise da produção de texto: Turma Bloco II

Na turma Bloco II, foram analisados 9 textos produzidos nas três etapas. Nos textos da primeira versão (1ª Etapa), a média de palavras foi de 123 palavras e nos textos da última versão (alterações de todas as etapas), a média foi 132 palavras.

TEXTOS	1ª VERSÃO	2ª VERSÃO
A-II	81	91
B-II	119	117
C-II	124	171
D-II	80	100
E-II	195	129
F-II	126	185
G-II	135	132
H-II	130	136
I-II	115	126
Média	123	132

Tabela 7: Contagem de palavras - Bloco II

Os textos que apresentam diferença significativa entre as duas versões são os textos C-II, D-II, E-II e F-II. Os textos C-II, D-II e F-II apresentam mais palavras na versão final na qual ocorreram as alterações de todas as etapas, enquanto no texto E-II essa quantidade é menor. Os três primeiros textos apresentam, na última versão, entre 20 e 59 palavras a mais que a primeira versão do texto. Como será apresentado na tabela 8 a seguir, os textos C-II e D-II apresentam quantidade significativa de alterações que resultaram em acréscimo de conteúdo. Essas alterações foram feitas especificamente na terceira etapa. No caso do texto F-II essa diferença é resultado do tipo de alteração que foi realizada e não da quantidade de alterações. Nesse caso, essa aluna, na segunda etapa, acrescentou um parágrafo no texto. Essa adição de uma frase foi considerada apenas um tipo de alteração feita; contudo, ao analisar que tipo de alteração foi realizada é possível perceber que se trata de um parágrafo que resultou em um texto maior na versão final. Em relação ao aluno E-II, suas alterações se concentraram em alterações discursivas que resultaram em retirada de conteúdo.

Com relação ao segundo aspecto analisado, **quantidade de alterações feitas por etapa**, foram efetuadas ao todo 334 alterações. A média total de alterações em todas as etapas foi de 37 alterações por aluno. Na primeira etapa, a média de alterações foi de 2, na segunda etapa de 8 e na terceira de 27. O gráfico 2 a seguir apresenta a distribuição das alterações, nele é possível verificar que também no

Bloco II a maior porcentagem de alterações se concentra na terceira etapa, seguida da segunda e da primeira.

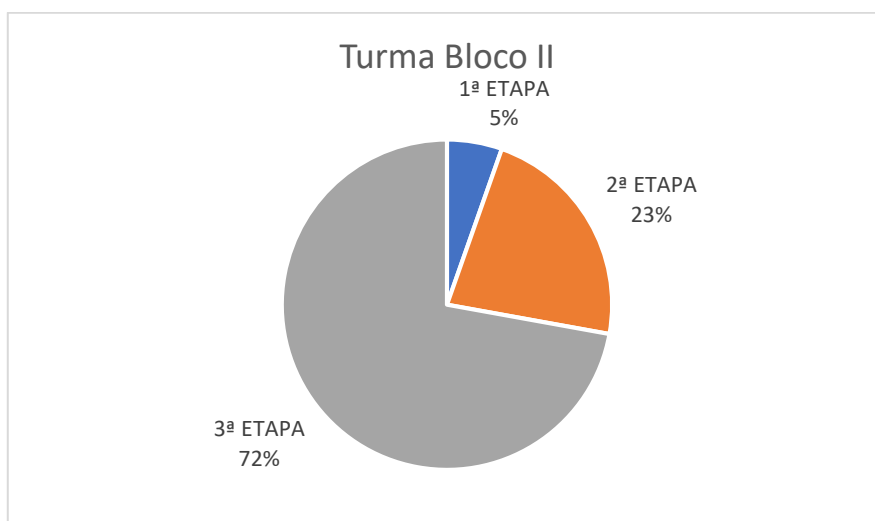


Gráfico 2: Distribuição das alterações por etapa - Bloco II

A tabela a seguir apresenta, por aluno, o total de alterações realizadas em cada etapa:

	1ª ETAPA	2ª ETAPA	3ª ETAPA	TOTAL
A-II	1	22	30	53
B-II	3	4	31	38
C-II	2	10	40	52
D-II	1	15	21	37
E-II	6	10	32	48
F-II	0	4	15	19
G-II	3	3	16	22
H-II	0	1	7	8
I-II	2	6	49	57
TOTAL	18	75	241	334
MÉDIA	2	8	27	37

Tabela 8: Quantidade de alterações por aluno - Bloco II

A tabela 8 acima permite visualizar a média de alterações na turma em cada etapa. Nessa tabela é possível observar a diferença significativa entre a terceira etapa e as demais, como já apresentado. É possível observar ainda que,

especialmente na segunda e na terceira etapa há alunos que apresentaram quantidade de alterações significativas em relação aos demais. Na primeira etapa, a quantidade de alterações de cada aluno é bastante próxima. Já na segunda etapa se destaca o aluno A-II, enquanto na terceira etapa, destacam-se os alunos A-II, C-II, E-II e I-II.

No Bloco II, analisamos a quantidade de alterações realizadas em todas as etapas. As categorias com alterações mais expressivas nas três etapas, conforme tabela 9 abaixo, foram: alteração discursiva (84); ortografia (77), alteração lexical (72), pontuação (41). Com relação aos alunos que realizaram alterações nessas categorias em alguma etapa, todos os alunos efetuaram alterações discursivas, com exceção dos alunos G-II e H-II. O mesmo se aplica às alterações lexicais e ortográficas. Quanto à pontuação, apenas os alunos E-II e H-II não efetuaram alterações.

	ETAPA			
CATEGORIAS	1ª	2ª	3ª	TOTAL
Alteração lexical	5(4)	17(3)	50(9)	72
Adição	0	7	18	25
Retirada	2	3	16	21
Substituição	3	7	16	26
Deslocamento	0	0	0	0
Ortografia	3(3)	15(7)	59(8)	77
Adição	0	10	10	20
Retirada	1	0	14	15
Substituição	2	4	30	36
Aglutinação	0	0	4	4
Separação	0	1	1	2
Outros aspectos	6(4)	4(2)	11(8)	21
Adição	0	0	1	1
Retirada	0	0	0	0
Substituição	0	0	1	1
Alteração de título	1	0	1	2
Erro de caneta	5	4	4	13
Repetição de palavra	0	0	4	4
Repetição de letra	0	0	0	0
Concordância	1(1)	4(2)	4(3)	9

Adição	1	2	3	6
Retirada	0	1	0	1
Substituição de palavra	0	1	1	2
Seleção de tempo, modo e/ou aspecto	0	1(1)	5(3)	6
Adição	0	0	0	0
Retirada	0	0	0	0
Substituição	0	1	5	6
Alteração discursiva	3(2)	21(7)	60(7)	84
Adição	0	14	27	41
Retirada	2	7	27	36
Substituição	1	0	5	6
Deslocamento	0	0	1	1
Pontuação	0	9(4)	32(7)	41
Adição	0	4	14	18
Retirada	0	4	6	10
Substituição	0	1	12	13
Acentuação	0	4(3)	16(6)	20
Adição	0	2	10	12
Retirada	0	2	5	7
Substituição	0	0	1	1
Paragrafação	0	0	4(4)	4
Adição	0	0	0	0
Retirada	0	0	0	0
Substituição	0	0	0	0
Junção	0	0	3	3
Desdobramento	0	0	1	1
Margem- recuo	0	0	0	0
TOTAL	18	75	241	334
MÉDIA	2	8	27	37

Tabela 9: Tipos de alteração por etapa - Bloco II

Em relação à primeira etapa, as alterações com maior quantidade se referem à categoria outros aspectos do texto, especificamente, erros de caneta. Esse tipo de alteração foi realizado por 4 alunos, A-II, B-II e E-II e I-II. Na segunda etapa, foram feitas alterações lexicais, discursivas e ortográficas. Dessas três tipos de alterações, o primeiro foi realizado por mais alunos, A-II, B-II, D-II, E-II, G-II, I-II. Na terceira etapa, que concentra o maior número de alterações, foram feitas mais alterações discursivas, ortográficas, lexicais e relacionadas à pontuação.

A respeito das categorias com quantidade expressiva de alterações, como mencionado na tabela 9 acima, em todas as etapas foram feitas mais alterações discursivas (84). A unidade frase apresentou mais alterações (48) que a unidade expressão (36). A tabela 10 abaixo apresenta de forma mais detalhada as alterações feitas em cada unidade.

Alteração discursiva – Expressão	3 (2)	7 (4)	26 (5)	36
Adição	0	4	10	14
Retirada	2	3	11	16
Substituição	1	0	5	6
Deslocamento	0	0	0	0
Alteração discursiva -Frase	0	14 (6)	34 (7)	48
Adição	0	10	17	27
Retirada	0	4	16	20
Substituição	0	0	0	0
Deslocamento	0	0	1	1

Tabela 10: Tipos de alterações discursivas - Bloco II

As ações mais realizadas nas duas unidades foram a adição e retirada. Em relação às ações de revisão realizadas na unidade expressão, observamos que, na maioria dos casos, as adições promoveram acréscimos de informações que visam especificar as informações já citadas. Além disso, há adições que garantem a articulação entre as informações do texto. Em relação à ação de retirada, algumas alterações desse tipo promoveram menor detalhamento de informações.

A esse respeito, os trechos abaixo, retirados do texto E-II, exemplificam a necessidade de articulação entre dois trechos, nesse caso, como resultado das alterações anteriores, por meio da adição de uma expressão. Os trechos são exemplos das duas versões desse texto. O primeiro trecho se refere à primeira versão produzida no primeiro dia, já o segundo se refere à versão final no qual estão sinalizadas todas as alterações que ocorreram na segunda e na terceira etapa. Esses trechos tratam de dois momentos difíceis relacionados aos irmãos da aluna, a gravidez da irmã e a doença do irmão. Como mencionado, os números 1, 2 e 3 representam as etapas em cada alteração foi feita. Assim, alterações realizadas na etapa 1 são representadas pelo número 1, por exemplo. O trecho 1 contém apenas o

que foi produzido na primeira etapa. O trecho 2 apresenta todas as alterações realizadas. Nesse caso, alterações na segunda e na terceira etapas, representadas pelos números 2 e 3 acompanhando os demais códigos.

Ao comparar os dois trechos é possível observar diversas alterações realizadas no segundo trecho. As cores das letras indicam que essas alterações foram realizadas tanto na segunda (cor verde) quanto na terceira etapa (cor preta). Dentre essas alterações, destacamos as ações de retirada. Nesse texto, foram retiradas as seguintes frases {abandonou nas minhas costas e eu precisei sair da escola para tomar conta do filho dela por que ela} e {sumiu e minha mãe precisava trabalhar}, frases retiradas em etapas diferentes como sinalizado pelos números. Essas ações de retirada resultaram na necessidade de estabelecer a conexão entre a frase “tive que deixar a escola” e a expressão “meu irmão” para que se alcançasse o resultado esperado, ou seja, a seguinte frase “tive que deixar a escola para cuidar da criança e do meu irmão”. Essa necessidade foi suprida com a adição da expressão “e do”. _

Trechos do texto E-II

Trecho 1

e quando nasceu a criança abandonou nas minhas costas e eu precisei sair da escola para tomar conta do filho dela por que ela sumiu e minha mãe precisava trabalhar e por sua não podia tomar conta da criança como a minha mãe sofreu, {irao}1{irmao}1 com 12 anos começou a usar droga

eu {precisei tomar conta}3 tive que deixar {de estudar}3 a escola3 para cuidar da criança {por que ela não aceitou}3 a {abandonou nas minhas costas e eu precisei sair da escola para tomar conta do filho dela por que ela}2 {sumiu e minha mãe precisava trabalhar}3 {por sua}1 [{não podia}1}3 {tomar conta da criança como a minha mãe sofreu}3, e do3 meu {irao}1 {irmao}1

A comparação entre as duas versões indica a intenção da aluna em expressar suas ideias com mais impessoalidade por meio da retirada de frases como as destacadas acima que expressavam de modo mais subjetivo algum juízo de valor.

Em relação à unidade frase, assim como na unidade expressão, as alterações se concentraram nas ações de adição e retirada. Em relação às adições, as alterações indicam o acréscimo de informações que contribuíram para a clareza das mensagens já inseridas na primeira versão do texto, assim como ocorre nas alterações relativas

à unidade expressão. Há também adição de informações novas, como pode ser observado no exemplo abaixo retirado do texto F-II.

Trecho retirado do texto F-II

Um dia aconteceu algo na minha que me desanimou de tudo que eu não queria fazer nada [,]2 mais { , }1foi quando perdi meu irmão numa vida tão cruel, até hoje isso meche comigo tento ser forte mais as vezes é muito difícil lidar com esses tipos de sentimento.

[hoje minha vida está muito diferente, muitas coisas boas aconteceu na vida, comecei a treinar jiu-jitsu novamente hoje eu viajo para varios lugares sou muito {fe}3 feliz por cada momento que eu me dedico aos treinos, sou grata a Deus pelas {coias}3 coisas boas que ele tem feito por mim]2

Nesse trecho, é possível observar que a aluna F-II realizou a adição de um parágrafo com o objetivo de acrescentar novas informações ao texto. Nesse texto, esse mesmo tipo de adição foi realizado na terceira etapa.

As ações de retirada de frases visaram promover mudanças mais profundas, no caso dos trechos 1 e 2 exemplificados acima. Nesses exemplos, a mudança foi significativa para o texto como um todo resultando em um texto mais impessoal. Em outros textos, as mudanças não refletiram de forma tão profunda no conteúdo do texto, apenas promoveram a omissão de informações adicionais aos personagens da história, por exemplo.

A ortografia foi a segunda categoria com mais alterações. Foram realizadas ao todo 77 alterações, a maior quantidade foi de substituições (36), seguida de adição (20), retirada (15), aglutinação (4) e separação (2). Os tipos de substituição que ocorreram foram principalmente quanto ao uso de consoantes, como c/ss, s/c, l e uso da letra maiúscula. Essa quantidade significativa de alterações está relacionada a crescente quantidade de alterações feitas por maior parte dos alunos ao longo das etapas, mas está relacionada principalmente a uma aluna que realizou mais alterações que a média da turma. Ao observar a média de alterações nessa categoria, a maior parte dos alunos promoveu alterações próximas das médias por etapa, ou seja, próximas de 0,3; 2; 7, respectivamente, apresentando, portanto, comportamento parecido em relação às médias de alterações em cada etapa. Contudo, a aluna I-II se diferencia na terceira etapa ao realizar 27 alterações enquanto a média nessa etapa foi de 7 alterações. Essa quantidade de alterações, em particular, pode explicar a concentração de alterações ortográficas nessa etapa.

Na categoria alteração lexical, que apresentou uma quantidade de alteração próxima das alterações ortográficas, foram realizadas alterações que visaram promover a articulação entre partes do texto por meio da adição de conjunções; em outros casos, o objetivo foi especificar informações substituindo palavras por alguma palavra sinônima. Nesse caso, também foi observada substituição de palavras relacionadas a uma linguagem mais informal. Essa categoria apresentou mais alterações na terceira etapa. Nessa etapa, destacam-se os alunos A-II e C-II por apresentarem quantidade de alterações acima da média de alterações por texto. Esses dois textos apresentam alterações lexicais relacionadas a questões estilísticas, são alterações que não promovem mudanças no conteúdo do texto ou mesmo que especificam outras informações. Um exemplo desse tipo de alteração é a substituição da palavra “salvo” por “socorreu” realizada pelo aluno A-II.

Em relação à pontuação, foram realizadas 41 alterações em todas as etapas. Essas alterações consistiram, principalmente, em ações de adição (18). Os tipos de pontuação usados nas alterações foram vírgula e ponto final. Em algumas situações, as alterações realizadas ocorreram motivadas pela necessidade de inserir pausas entre orações por meio do uso de vírgulas, assim como consistiram na inserção de ponto final no fim do texto, do parágrafo ou quando um período foi desdobrado em dois gerando a necessidade de pontuação. Em relação ao último caso, o trecho abaixo exemplifica esse tipo de alteração.

Trecho retirado do texto B-II

A historia foi assim, eu tinha 5 anos, E não tinha nem uma boneca para brincar.
o meu pai não tinha condições para comprar uma boneca. a minha vó que fazia as bonecas para mim, **brincar** { , }3 **[.]3** /P [o meu pai não tinha condições para comprar uma boneca.]3 [a minha vó que]3 {é ela}3 fazia a minha mãe ganhava neném. eu pegava todas as roupinhas e usava nas bonecas de pano. minha mãe brigava comigo. e eu ficava triste com a minha a minha mãe. eu pegava as ropinhas da minha irmã. e fugia para o mato. a minha vó brigou comigo. não pega as roupas da sua irmã. vou fazer mais roupinha para a sua boneca [.]3

Nesse exemplo, foi inserido um ponto final após a palavra “brincar” substituindo uma vírgula. Essa substituição ocorreu devido a adição de uma frase na terceira etapa.

Nessa categoria, a quantidade de alterações foi significativamente maior na terceira etapa. Nessa etapa, a quantidade de alterações também pode ser relacionada a um aluno em especial. Enquanto a média de alterações dos alunos nessa categoria foi de 4, o aluno B-II realizou 15 alterações. As alterações consistiram em adições de pontos e vírgulas e substituições de vírgulas por pontos. A análise do texto indica que essas alterações foram feitas principalmente para inserir pausas entre expressões e frases, como pode ser observado no seguinte exemplo

Trecho retirado do texto B-II

Ex: eu ficava tão feliz [...] com as bonecas de pano {s,}3 [...] [que [a]3 minha vó fazia]2 a minha mãe ganhava neném, [...]3

No que diz respeito as alterações menos expressivas, iniciamos pela categoria acentuação. Nessa categoria foram feitas adições (12), retiradas (7) e substituições (1). Nessa categoria, há a presença de alterações que dizem respeito ao valor distintivo do acento, como em “água/agua” “vô/vó”. Foram observadas também alterações relacionadas à oralidade, como em “prá” e “professora”. A média de alterações nessa categoria foi de 2 alterações por aluno. As alterações quanto à acentuação se concentraram na terceira etapa, realizadas por 5 alunos.

Quanto a concordância nominal e verbal, seleção de tempo, modo e/ou aspecto, paragrafação e outros aspectos do texto, obtiveram, respectivamente, 9, 6, 4 e 21 alterações. Em relação à categoria concordância nominal e verbal, a maior parte das alterações visou estabelecer a concordância nominal, como no exemplo abaixo

Ex. da profes[s]2ora, {e }3 da[s]3 brincadeira[s]3

(texto F-II - Adição da letra “s” a fim de estabelecer a concordância nominal)

Na categoria seleção de tempo, modo e/ ou aspecto, foram realizadas 6 substituições. A maior parte dessas alterações foi resultado de outras alterações, ou seja, a modificação de uma determinada informação resultou na modificação do verbo. No exemplo abaixo, retirado do texto A-II, a alteração quanto ao modo verbal ocorreu devido à adição da expressão “a minha mãe me pediu para que”

Trecho retirado do texto A-II

pois muito bén foi quando [em um lugar por nome Partuba em]2 um [belo]2 dia a minha mãe me pediu para que2 eu {fui}2 [fosse]2 {a noite pegar}1 [buscar]2 água

(Substituição do verbo “fui” no pretérito perfeito do indicativo para o verbo “fosse” no pretérito imperfeito do subjuntivo)

Em relação à paragrafação, foram feitas 3 junções e 1 desdobramento de parágrafo. Essas alterações foram feitas em 4 textos (B-II, C-II, D-II, G-II). O trecho abaixo, retirado do texto G-II, é um exemplo de junção de parágrafos.

Trechos retirados do texto G-I

Busca para {nós}2 irmos a feira era muito diverdido ficava muito feliz os meus olhos brilhaval quando minha vó chegava erá majico tudo que eu passava quando estamos juntos sei que me amava muito eu erá muito querida por lá e meu querido vô que pi tinha partiu na que época mais sei que ela^e me amava também

Hoje já tenho 48 ano não esqueço de nada que passai na casa da {minha}1 [vó]1 que não tinha [quase]2 nada mais [tinha]2 muito amor.

Busca para nós irmos a feira era muito diverdido ficava muito feliz os meus olhos brilhaval quando minha vó chegava erá majico tudo que eu passava quando estamos juntos sei que me amava muito eu erá muito querida por lá e meu querido vô que pi tinha partiu na que época mais sei que ela^e me amava também (Junção de parágrafo) Hoje já tenho 48 ano[s]3 não esqueço de nada que pas {sa}3 [e]3i na casa da mi {n}3ha[vó]2 que não tinha quase nada mais muito {amor}2. tinha muito {amor}2.

Em relação à categoria outros aspectos do texto, a maior parte consistiu em erros de caneta, como os do exemplo abaixo, no qual a escrita da palavra “quebrado” foi interrompida para ser retomada depois. Nessa categoria, foram consideradas também as repetições de palavras. No segundo exemplo, a substituição da palavra “quando” foi feita pela mesma palavra.

Ex. {quebr}2 quebrado
(Erro de caneta)

{quando}3 [quando]3
(repetição de palavra)

6.3 Entrevista semiestruturada

Nesta seção, serão apresentadas as análises das entrevistas semiestruturadas feitas com os alunos a fim de conhecer o perfil das turmas quanto à disciplina de Língua Portuguesa, bem como a sua percepção sobre o processo de aprendizagem da produção de texto e sobre a atividade de produção textual apresentada nas seções anteriores. Foi realizada ainda uma entrevista com o professor de Língua Portuguesa das duas turmas investigadas.

A escolha desse procedimento justifica-se devido às vantagens proporcionadas por esse tipo de entrevista que promove maior espontaneidade, o que resulta em maior interação entre o entrevistador e os participantes da pesquisa. Esse ambiente favorece maior liberdade ao responderem e pode resultar em “questões inesperadas ao entrevistador que poderão ser de grande utilidade em sua pesquisa” (Boni e Quaresma, 2005, p. 75). Além disso, a entrevista semiestruturada é uma opção melhor do que o questionário devido à “dificuldade que muitas pessoas têm de responder por escrito” (p. 75).

A entrevista semiestruturada foi organizada em perguntas abertas e fechadas a partir de roteiros organizados, mas não limitados a eles. A entrevista semiestruturada feita com o professor seguiu um roteiro (Apêndice 1) organizado em quatro categorias: a) informações pessoais; b) informações profissionais; c) atuação na EJA; d) ensino de produção de texto. Outro roteiro (Apêndice 2) foi elaborado para os alunos com as seguintes categorias: a) dados pessoais; b) Informações profissionais; c) Escolaridade; d) Informações sobre as aulas de Língua Portuguesa e produção textual. As entrevistas foram gravadas para que fosse possível recuperar as informações para a análise. Em seguida, as informações consideradas pertinentes para a pesquisa foram transcritas. Porém como o foco dessa pesquisa não é a análise do discurso dos alunos, a transcrição do material foi feita livremente. Cabe ressaltar, ainda, que a entrevista os participantes da pesquisa, alunos e professor, ocorreu após a assinatura dos devidos termos de autorização para gravação de voz, tanto os alunos maiores de idade (Apêndice 9) , quanto os alunos menores de idade (Apêndice 8), no caso desses também foram assinados termos de autorização para gravação de voz pelos responsáveis (Apêndice 10).

6.3.1 Entrevista semiestruturada feita com o professor

A entrevista semiestruturada feita com o professor teve o objetivo de conhecer sua trajetória profissional na EJA, assim como sua percepção a respeito do processo de ensino e aprendizagem da disciplina de Língua Portuguesa, especialmente, quanto à produção de texto. Esse professor atua em todas as turmas do PEJA II do período da manhã. Nesse caso, ele atua nas turmas participantes da pesquisa, tanto na turma Bloco I quanto na turma Bloco II.

Nesta seção, serão apresentadas as transcrições da entrevista de acordo com o roteiro (Apêndice 1). A respeito da formação profissional, o professor de Língua Portuguesa é graduado em Letras, Língua Portuguesa e Literatura. Sua formação foi feita em duas instituições, uma parte em uma instituição pública federal e outra, período de conclusão, em uma instituição particular. O professor atua no magistério há 25 anos, tanto como professor do Estado do Rio de Janeiro quanto como professor no Município do Rio de Janeiro. Sua atuação na EJA começou no ano de 2004, portanto, são 15 anos atuando nessa modalidade, sendo professor do CREJA há 2 anos.

Na entrevista, foram considerados também aspectos como a motivação do professor para atuar na EJA. De acordo com sua fala, seu papel é o de apoiador da aprendizagem desses alunos, considerando suas individualidades.

Olha, a minha ideia é de auxílio, é de apoio, para fazer com que eles consigam caminhar. Eu me vejo como ferramenta para que eles consigam atingir os objetivos, como os objetivos são variados você tem que estar se moldando às necessidades de cada um.

De fato, a diversidade é uma característica da EJA, no caso das turmas observadas, esse perfil se confirma nas turmas observadas, pois em uma mesma turma há alunos de diferentes idades, trajetória escolar e de vida.

A questão das necessidades individuais também esteve presente em sua fala ao caracterizar o trabalho desenvolvido em sala de aula. A diferenciação foi feita considerando a avaliação de turmas mais ou menos avançadas que motiva a diferenciação quanto às atividades desenvolvidas. Segundo o professor, a atividade de produção de texto considera o trabalho com diferentes textos e a construção de texto que se inicia desde a frase, no caso de “turmas menos avançadas”.

o que você faz é trabalhar com textos diferentes, apesar de ser uma mesma atividade, construção de texto, mas quando é uma turma mais avançada, você trabalha com o texto em si, quando é com turma menos avançada você trabalha a construção desde a frase.

A prática de produção de texto, segundo o professor, não é reservada a um momento específico, são atividades feitas ao longo do percurso escolar.

A respeito da revisão de texto, essa atividade foi definida pelo professor da seguinte forma

P: Revisão...depende...

E: Então fala, o que vem a sua cabeça quando falo revisão de texto?

P: A princípio revisar o texto é você retornar a ele, revisitar e a princípio do que você revisita você faz uma contextualização diferente, a gente pode criar outras questões, revisão é você refazer...Não é uma palavra simples não.

Complementando a questão anterior, foi perguntado se no ano de 2018 foi realizada alguma atividade voltada especificamente para a revisão de texto. Nesse momento, o professor reforça a concepção apresentada anteriormente a respeito da revisão como uma atividade que consiste em revisitar o texto já produzido. A respeito da atividade, o professor a descreveu da seguinte forma

E: Você tem um exemplo de atividade voltada especificamente pra revisão em 2018? Dependendo de como é feito esse trabalho aqui, se teve esse movimento...

P: Você está falando de o aluno revisitar alguma coisa que ele já fez?

E: Pode ser.

P: Fizemos sim, fizemos uma atividade no ano passado que a produção final era a produção de um texto e durante as aulas a gente foi revendo o que foi feito, foi até uma das atividades complementares que eu fiz junto com a R., a atividade era produção textual, fizeram a produção e depois a gente foi corrigindo os trabalhos.

Essa atividade é descrita como contínua uma vez que o texto foi “revisto” ao longo das aulas. Essa ideia de continuidade subjaz todo a avaliação do CREJA/PEJA uma vez que, segundo as orientações para o PEJA (Rio de Janeiro, 2017), é priorizada da avaliação “o caráter processual e formativo” (p.22)

Com relação à avaliação, a fala seguinte do professor retorna à questão da individualidade; segundo ele, quanto à produção de texto, o perfil do aluno que ingressa no PEJA II é levado em consideração de forma que não há uma exigência prévia para esse aluno. Segundo o professor, portanto,

R: Não existe uma expectativa, até porque a gente lida com toda sorte de possibilidades.

E: Não existe expectativa?

R: Não... a gente recebe aluno que é semi-analfabeto.

E: Mesmo do Bloco I no PEJA II?

R; Mesmo.

Essa questão exposta pelo professor nos faz aprofundar ainda mais a questão da heterogeneidade, uma vez que, segundo o professor, mesmo no PEJA II é admitida a presença de alunos em processo de alfabetização. Ainda em relação à heterogeneidade, no CREJA, a organização em unidades de progressão (UP) pode ser considerada como uma forma de lidar com essa diversidade, uma vez que uma mesma sala de aula pode ser composta por mais de uma UP. Apesar disso, é relevante a existência de questões relacionadas à alfabetização nessa etapa do PEJA.

A partir disso, foi perguntado quais eram as dificuldades percebidas pelo professor quanto à produção de texto. Segundo ele, a maior dificuldade é o próprio texto e que tais dificuldades refletem nas demais disciplinas

Texto é o grande problema, principalmente pra eles, até porque a produção de texto vai estar se refletindo em todas as outras disciplinas, se você não tiver um domínio mínimo de produção textual vai atrapalhar todas as outras disciplinas porque história você precisa escrever, em ciências você precisa escrever, até em matemática você precisa escrever. Hoje em dia, você não tem mais uma matemática que é só...você precisa estar entendendo aquele contexto.

As dificuldades associadas ao texto, como pode ser observado na fala abaixo, dizem respeito aos aspectos visuais e espaciais do texto. Nesse momento, esses aspectos foram expostos como ponto de partida para o trabalho com o texto.

Mesmo que seja um bilhete, uma carta, existe uma situação que você precisa estar respeitando, o espaço, isso é o básico, a gente está começando o ano agora então você já começa com essas ideias.

Em relação a esses aspectos, ao considerar que se tratam de alunos do PEJA II, esperávamos que essas fossem questões secundárias; todavia, a observação em sala de aula nos permitiu perceber que ainda há alunos que não dominam tais convenções. Como pode ser observado na análise textos, questões referentes à

organização do texto, ou seja, organização dos textos em parágrafos e as marcas que o delimitam ainda se apresentam como questão não resolvida para muitos alunos. Essa análise pode ser observada ao comparar as necessárias alterações nesses aspectos que não foram efetuadas por uma quantidade significativa de alunos.

Em relação à avaliação, no PEJA, esta ocorre de forma contínua, segundo as orientações curriculares (Rio de Janeiro, 2012). Segundo o professor, a avaliação da produção textual dos alunos é realizada continuamente, segundo o professor

É o tempo todo, porque o que acontece, faz a produção textual, eu olho o que o aluno fez, eu chamo e corrijo pontualmente os problemas que encontrei ali. Eu faço as orientações, ele volta, não pode ter pressa.

Embora a concepção de avaliação contínua esteja presente, é possível observar, como afirma Spinollo e Correa (2016), que a revisão feita é aquela centralizada na figura do professor que tem o papel de corrigir os textos o que “pode levar a uma correta e pré-existente de texto traz como consequência o apagamento da autoria e do protagonismo” (Spinollo e Correa, 2016, 116).

A fala do professor contribuiu para que pudéssemos refletir sobre o contexto no qual se deu a atividade de escrita. Os objetivos desse espaço de ensino quanto a disciplina de língua portuguesa é o de, dentre outros, “revisar e reescrever textos, focalizando a pontuação, a organização dos parágrafos, os aspectos ortográficos e gramaticais, coesão e coerência, entre outros” (p. 32). Contudo, consideramos importante conhecer a partir da fala do professor quais as concepções trazidas por ele a respeito da revisão textual. A importância disso está no fato de que “de maneira geral, as concepções dos professores acerca daquilo que procuram ensinar têm um impacto sobre as ações didáticas propostas em sala de aula” (p. 108). Conhecer tais concepções, segundo as autoras, possibilita a tomada de consciência a respeito dessa questão que não seria possível apenas a partir dos documentos oficiais.

6.3.2 Entrevista semiestruturada feita com os alunos

Nesta seção, serão apresentados resultados das entrevistas semiestruturadas realizadas com as duas turmas, Bloco I e Bloco II. Essas entrevistas foram realizadas no período das aulas de língua portuguesa e ocorreram após a atividade de produção de texto. Além disso, as entrevistas foram feitas em dias diferentes com cada turma. Inicialmente, planejamos realizar entrevistas semiestruturadas individualmente, contudo, devido à necessidade de concluir a pesquisa no devido prazo, optamos pela entrevista realizada em grupo, com a turma. Essa opção também se mostrou proveitosa, uma vez que a interação entre os alunos contribuiu para a entrevista.

A entrevista consistiu em perguntas relacionadas às aulas de língua portuguesa, à percepção dos alunos sobre seu processo de aprendizagem da escrita, assim como suas impressões a respeito da atividade de produção de texto realizada anteriormente. As perguntas foram feitas a partir de um roteiro previamente elaborado. As informações serão apresentadas na ordem das perguntas feitas aos alunos, nessa seção serão apresentadas as informações das duas turmas identificadas pelo nome da turma entre parênteses. Foram feitas as seguintes perguntas aos alunos:

- O que acham das aulas de português?
- Em relação às aulas que trabalham redação, o que vocês têm aprendido que tem sido importante para desenvolver sua capacidade de escrita? Em que vocês tinham dificuldades e/ou se sentiam inseguros e têm melhorado? O que gostaria de estudar um pouco mais nesta parte de produção de texto?
- Nas duas últimas aulas, vocês escreveram um texto sobre uma história vivida por vocês, puderam reler o texto e passar a limpo. Qual a opinião de vocês sobre poder reler o texto e modificá-lo? Vocês tiveram alguma dificuldade em algum momento dessa atividade?

A respeito da disciplina de língua portuguesa, foi perguntado quais eram os objetivos dos alunos nessa disciplina e o que eles consideravam já terem aprendido. Os objetivos citados foram:

- Aprender a escrever melhor;
- Aprender a fazer texto, redação;
- Melhorar a leitura e a escrita;
- Aprender mais português;
- Poder se expressar melhor;
- Aprender mais português, se expressar melhor.

Os objetivos apresentados foram seguidos das seguintes justificativas

na escrita eu erro muito, eu tenho mais dificuldade na escrita do que para ler. Então, na verdade, eu sou muito insegura. Eu estou me sentindo bem porque eu vim para cá eu não sabia nada, porque eu nunca estudei, eu vim estudar aqui, eu consegui desenvolver. (Trecho 1 - Bloco I)

Meu objetivo em estar aqui é aprender o português e a matemática, o mais difícil para mim. Eu sou muito fraco no português, escrevo uma palavra, eu esqueço a letra. Aprender a ler para mim vai ser uma coisa importante, quem não estuda hoje em dia vai ficando para trás. Eu sinto que estou avançando, eu não sabia ler, escrever. (Trecho 2- Bloco I)

Eu fico meio complicada para colocar vírgula, tem coisa que é para colocar e eu não sei. A fala também, eu tinha vergonha pra ler, ficava até gaguejando, mas só esse negócio de texto, de colocar ponto e vírgula. (Trecho 3- Bloco II)

Na matéria de escrita eu ainda tenho muita dificuldade. As vezes a dificuldade é entre o “s” e o “c”. Às vezes eu fico triste comigo mesmo porque não estou sabendo discernir entre o “s” e o “c”. (Trecho 4 - Bloco II)

Eu acho que melhorei, na relação de parágrafo eu melhorei um pouco, eu procuro colocar no caderno o que ele falou. (Trecho 5 - Bloco II)

Eu também tenho melhorado muito. Eu escrevia para fazer um parágrafo eu não sabia respeitar a margem, eu hoje quando escrevo eu já respeito a margem, tenho melhorado bastante. Porque escrever não é só chegar e escrever, tem umas regras. (Trecho 6 - Bloco II)

Aprendi bastante até no modo como fala com as pessoas, dificuldade, ortografia. (Trecho 7 - Bloco II)

A partir dessas falas é possível perceber que em relação aos objetivos citados, como aprender português e aprender texto, as justificativas apresentadas estão associadas aos aspectos ortográficos e de pontuação, principalmente, além aprendizados quanto à paragrafação, margem e uso da letra maiúscula. Essas justificativas são as dificuldades relatadas por eles. A percepção dos alunos a respeito do seu processo de aprendizagem parece ser de desenvolvimento ao longo desse processo, como pode ser observado na seguinte fala “eu sinto que estou avançando, eu não sabia ler”. É possível observar ainda que essa ideia de progresso, nesse caso, em relação à leitura, é acompanhada de uma ideia que expressa a necessidade de ainda ser preciso aprender a ler.

Essas falas expressam ainda as impressões que os alunos têm de si mesmos. No trecho 1, a aluna define a si mesma como insegura. Outra questão presente nessa fala é a avaliação da aluna como alguém que não sabia nada por nunca ter estudado. Essa fala remete às imagens que ainda são associadas à escolarização como um lugar de prestígio e de fonte de conhecimento. No trecho 2, o aluno avalia a si mesmo como alguém fraco em português por esquecer letras ao escrever uma palavra. É possível observar ainda os conflitos desses alunos por meio do trecho 4. Segundo o depoimento do aluno desta passagem, a dificuldade quanto ao uso das letras “s” e “c” é algo que gera tristeza. Essa fala pode ser associada ao valor que esses alunos atribuem à ortografia e a outros aspectos normativos, valor esse que, de certa forma, é reforçado pela escola, que enfatiza a localização de falhas e a correção no ensino de produção textual.

Em seguida foi perguntado se os alunos tinham dificuldade e/ ou inseguranças e se eles têm percebido mudanças em relação a essas questões. Alguns alunos citaram a insegurança como algo presente na aprendizagem. Como pode ser observado nas falas anteriores, essas questões surgiram antes mesmo dessa pergunta. Segundo alguns alunos,

Eu escrevo várias vezes e apago, pode até estar certo, mas eu sempre acho que está errado. (Trecho 8 - Bloco I)

Estou aprendendo, falta muita coisa, meu problema é o nervosismo, quando fico nervoso, não sai nada, nem adianta que não sai, mas já consegui aprender algumas palavras. (Trecho 9 - Bloco I)

Na escrita, eu ainda tenho algumas dificuldades, o professor sabe disso, mas eu estou bem segura, já procuro será que está certo, será que está errado, vou ler. Porque eles ensinam pra gente, escreve e lê, lê, lê, de vez em quando na minha ansiedade de escrever, eu como palavras, mas se você ver eu errei. Eu li muito antes de escrever, eu rasguei muita folha, não agora não está certo não, quando antes pra mim estava certo, entregava de qualquer maneira, não, agora estou na escola e eu tenho que aprender. Eu estou me sentindo segura agora. (Trecho 10 - Bloco II)

As duas primeiras falas relatam as inseguranças em relação à escrita, esse “nervosismo” que, segundo esse aluno do Bloco I, é algo que o paralisa. Outro aluno, no trecho 8, relata a dificuldade ao escrever já que, por sempre acreditar que está errado, apaga diversas vezes o que escreveu. Essas falas remetem a uma situação de angústia presente no processo de aprendizagem. O trecho 10 se diferencia das demais. Segundo relato da aluna nesse trecho, a segurança adquirida em sala de aula tem repercutido na sua vida fora da escola.

As impressões desses alunos a respeito de si mesmos, apresentados nos trechos 1, 2 e 4, e as inseguranças presentes nos trechos de 8 a 10, remetem a Hayes (1996) quando aborda a motivação e afeto como aspectos que influenciam o processo de escrita. Segundo o autor, o envolvimento do aluno com a atividade de produção de textos diz respeito as crenças que o indivíduo tem de si. Nesse sentido, cabe aqui ressaltar as crenças trazidas por esses alunos e pensar o quanto estas podem influenciar no processo de aprendizagem da escrita. É preciso considerar também que tais crenças não estão associadas apenas a contextos de vida individuais. Na EJA, os alunos e alunas compartilham, de maneira geral, histórias parecidas que geralmente são marcadas por situações de sofrimento, de exclusão e de estigma. A maneira como esses alunos veem a si mesmos pode ser relacionada a um sistema excludente, que os fez acreditar que, por não frequentarem uma escola, não sabiam de nada, como relatado no trecho 1.

Alguns alunos relataram ainda a relação que eles têm com o espaço escolar e o efeito deste em suas experiências dentro e fora da escola.

Eu fazendo relato de todo esse trabalho, eu quero falar que a força e a coragem e o desejo de você buscar algo que você vê que tem condições de alcançar mesmo estando com idade, eu cursei até a segunda série, então foi um despertamento muito bom. Na empresa na qual eu trabalho teria oportunidade para eu estudar, isso ia atingir funcionários que não têm o segundo ano, então eu me interessei, então eu vindo para o CREJA eu fiz uma família maravilhosa, que me inspirou a buscar o meu horizonte, me

aprofundar e aprender, eu agradeço aos professores, eu nem falava inglês, agora eu falo *good morning*, bom dia, olha só que coisa maravilhosa. (Trecho 11 - Bloco II)

Eu acho que essa aula não tem diferença das outras, na escrita eu melhorei muito pouco, para falar a verdade, uma parte de mim não gosta de estar aqui, mas uma outra parte me obriga a estar aqui. Eu estou em uma prisão, eu vivo em uma prisão. O conhecimento liberta-te, pra você se libertar para o mundo, pra tudo você precisa ter conhecimento, nós estamos aqui para ter conhecimento, uma parte nem gostaria de estar aqui, nem estou interessada, mas tem outra parte que me traz pra cá e me libertou a minha mente e as minhas informações, eu guardo na minha cabeça. Escrita é uma coisa horrorosa, nem estou interessada, é um garrancho, é uma confusão mental que eu vivo. A escola me ajudou a me libertar para o mundo. Eu tinha uma visão restrita para a vida, muita história da carochinha pra gente, quando você vem para a escola, vê que é totalmente diferente o negócio, não é bem assim, tudo é uma grande hipocrisia. Eu entendi que eu preciso, eu agradeço, eu acredito que tem uma força que guia par nos libertar, mas na escrita, na minha mente eu estou me libertando. Eu preciso da escrita, ter uma certa concentração, eu estou indo, mas está indo assim muito lentamente, mas é uma coisa horrível viver nessa prisão, o ser humano sem cultura é um prisioneiro. (Trecho 12 - Bloco II)

A aula de português pra mim é uma das melhores, é quando eu abri a minha mente, entendendo mais as coisas, pra escrever melhor. O meu desejo é terminar meus estudos, é importante em todos os lugares, você não se sente com medo, não fica envergonhada, você se expressa, se comunica, você ouve, você fala, a gente aprende muito. Pra mim, foi uma das coisas mais importantes, tenho 56 anos e minha vontade era muito grande de estudar. Quando eu vi pra escola, eu encontrei professores educados, tem paciência com a gente, não tem preconceito, bota a gente pra cima, eu estou me sentindo segura. No trabalho, eu tinha medo: será que escrevi certo, será que escrevi errado? De atender telefone, agora, se eu voltar a trabalhar eu já vou com outra firmeza, já vou certa do que estou fazendo. Eu sei que ainda tenho muita coisa pra aprender, mas não vou mais com aquele medo, eu sou capaz, eu tenho que aprender. A gente tem que viver nesse mundo com igualdade, nós temos o direito de saber, não ter medo nem vergonha de ninguém, porque é o nosso direito, é só a gente procurar, eu não era assim, me sentia incapaz, eu tinha vergonha. Em uma reunião dessa eu ia ficar com medo, até em uma consulta quando você vai se consultar se tem que saber falar para ao médico, saber se expressar. (Trecho 13 - Bloco II)

Essas três falas retratam de formas diferentes a influência do espaço escolar na vida desses alunos. Essa influência ocorreu tanto na leitura e na escrita quanto em outros aspectos presentes dentro e fora da escola. Destacam-se aspectos como o acolhimento da escola, a relação do aprendizado com o contexto profissional e o conflito demonstrado pela fala 3 em relação à aprendizagem. Essas falas abordam

aspectos diversos que demonstram que a aprendizagem, em especial na EJA, está inserida em um contexto mais amplo que envolve as expectativas desses alunos, seus conflitos e inseguranças. Não é, portanto, possível considerar um ensino destinado à EJA que seja dissociado da realidade.

6.3.3 Percepção dos alunos sobre a atividade de produção de texto

Nesta seção, serão apresentadas, separadamente, as percepções dos alunos a respeito da atividade de produção textual desenvolvida nesta pesquisa. Como mencionado, essa atividade consistiu na tarefa de produzir um texto narrativo sobre algum momento da vida nos alunos, algo que eles julgassem marcante ou interessante. A atividade foi dividida em quatro momentos, uma atividade motivadora, cujo objetivo foi apresentar o tema memória, e a produção de texto, realizada em três etapas.

Primeiramente, foi perguntado aos alunos como eles se sentiram em relação a proposta que consistia em escrever sobre suas memórias. Em seguida, foi perguntado sobre a produção de texto. Alguns alunos apresentaram as seguintes percepções:

Eu achei ótima, adorei. (Trecho 14 - Bloco II)

Esse trabalho, muito bom, trabalhar com a memória. (Trecho 15 - Bloco I)

Eu gostei muito, lembrar, passar para o papel, foi muito interessante. Não sei se escrevi certo, mas foi muito bom, me senti escrevendo um livro. Eu tenho um sonho de escrever um livro da minha história. (Trecho 16 - Bloco II)

Além de ter gostado, eu me senti como um escritor escrevendo um livro da minha história. (Trecho 17 - Bloco II)

Eu gostei muito de escrever, lembrar da minha história, mas foi triste por lembrar da minha história, da minha avó. (Trecho 18 - Bloco II)

Eu lembrei do passado, do passado que eu estudava, estudei pouco mas prestava bem atenção, eu via as pessoas estudando e queria estudar também, prestava bem atenção nos estudos, minha vó me ensinava alguma coisa e aqui eu estou aprendendo também. (Trecho 18 - Bloco II)

Legal, você quer saber sobre a história, o que passou o que é tentar entender cada momento. Achei maneiro você querer saber a história de cada pessoa. Tive dificuldade em saber escrever o certo, porque tem algumas coisas q já passei e guardo pra mim que eu não gosto, eu fui e botei mais ou menos algumas coisas dessa história, eu compartilhei no papel e alguém quer saber um pouco do que a pessoa passou e quer estudar sobre isso. (Trecho 19 - Bloco II)

Em relação à atividade, os alunos relataram tê-la recebido de forma positiva, pois, segundo uma aluna, foi bom ter lembrado de suas histórias (Trecho 18). A atividade fez com que outro aluno se sentisse como um escritor (Trecho 17). Nesse momento, cabe observar que, durante a conversa inicial sobre suas memórias, todos os alunos estavam receptivos ao tema e a conversa. Contudo, ao propormos a atividade de escrita que consistia em escrever suas histórias, alguns alunos demonstraram algum nível de desconforto quando foi pedido que escrevessem um texto. À medida que a proposta foi sendo apresentada e que fomos esclarecendo que poderiam escrever sobre qualquer história de suas vidas, o desconforto foi se desfazendo.

A respeito do trecho 19, além de ter gostado da atividade, esse aluno relatou ter tido dificuldades ao escrever. Essa dificuldade não esteve relacionada à escrita do texto, sim à escolha da história que o aluno desejava escrever. Nesse caso, a ideia de “saber escrever o certo” se relaciona à concepção de qual história seria adequada para ser lida por outra pessoa. Nessa fala, destaca-se também a sua colocação sobre outra pessoa querer saber sobre sua vivência.

Essas falas mostram que escrever é um processo complexo. Escolher um tema, nesse caso, envolveu expor histórias pessoais e a escolha pela história que seria exposta, enquanto outras foram omitidas, sendo, portanto, uma experiência de revelar-se através do texto. Além disso, é possível perceber a maneira como esses alunos se colocaram diante da tarefa de escrever, alguns se consideraram autores de suas histórias, se sentiram escrevendo um livro. Nesse sentido, pode-se afirmar que a escrita “depende de uma associação apropriada de condições cognitivas, afetivas, sociais e físicas” (Hayes, 1996, p. 5, tradução nossa)¹². A produção desses textos

¹² “writing depends on na appropriate combination of cognitive, affective, social, and physical conditions”

envolveu diversos aspectos que não se resumem ao domínio da escrita e de suas convenções, como pode ser observado.

Ainda sobre esse momento da atividade, uma aluna destacou a facilidade, segundo ela, de escrever sobre algo que foi vivenciado.

Quando você vive o momento é bem mais fácil, você viveu, escreve sobre algo que você viveu é mais fácil A agenda cultural, eu peguei um livro que gostei muito, aquela história, parece que foi meu pai que escreveu. É diferente quando você vive, você tem como escrever (Trecho 20 - Bloco II).

Ao planejar a atividade que seria proposta, a opção por um texto narrativo pareceu ser a mais adequada por ser esse tipo de texto que possibilitaria aos alunos escrever sobre assuntos próximos de suas experiências. A fala da aluna representa um retorno positivo quanto a essa escolha.

Foi perguntado ainda se eles tiveram alguma dificuldade em alguma das três etapas. Alguns alunos citaram terem tido dificuldades e descreveram como fizeram alguma modificação nos textos

Alguma pequeninha, quando eu reli eu vi algumas coisas que estavam faltando, algumas palavras que faltou acrescentar, quando eu reescrevi eu já reescrevi diferente, algumas frases eu diminui, algumas frases eu mudava alguma coisa. (Trecho 21 - Bloco II)

Eu fui simplificando, diminuindo, abrindo entendimento, uma maneira pra não botar a mesma palavra. (Trecho 22- Bloco II)

Eu tive dificuldade, na escrita, de escrever as palavras corretas, na primeira e na segunda (Trecho 23 – Bloco I)

Na parte da pontuação, vírgula, eu tive um pouco de dificuldade (Trecho 24 – Bloco I)

Minha dificuldade é com qualquer tipo de caneta, na verdade, eu estou começando a escrever de caneta aqui (Trecho 25 – Bloco I)

Sobre alguma dificuldade na tarefa de modificar de ler não, mas eu senti aquela insegurança (Trecho 26 – Bloco I)

Esse é o problema, o medo (Trecho 27 – Bloco I)

As três primeiras falas descrevem algumas modificações feitas. Na primeira fala, o aluno cita algumas alterações feitas para inserir palavras que, segundo ele,

estavam faltando, assim como alterações nas frases seja diminuindo, seja mudando alguma coisa. Essa diferenciação entre palavra e frase demonstra sua percepção quanto a esses dois níveis de mudança. O outro aluno fez uma referência à sua preocupação em não repetir a mesma palavra. É possível observar ainda a preocupação desses alunos quanto à escrita, como as dificuldades em relação à ortografia, por exemplo.

As três últimas falas apresentam dificuldades relacionadas a medo e inseguranças surgidas durante a atividade. Essas inseguranças foram associadas a diversos elementos, como o uso da caneta, algo que o aluno ainda não está habituado. Além disso, produzir um texto foi citado como fonte geradora de medo e ansiedade, o que, segundo Hayes (1996), pode influenciar em um maior ou menor envolvimento do indivíduo com a escrita.

A esse respeito, explicamos que a primeira folha, que continha a primeira versão do texto, era um rascunho e que por isso poderia ser modificada. A resposta da aluna foi a seguinte:

o rascunho já está errado, quando for fazer o outro dá no mesmo, se você escreveu a primeira palavra errada, vai passar errada de novo (Trecho 28 - Bloco I)

Mesmo a possibilidade do rascunho parece não representar soluções às inseguranças que a aluna declarou.

6.4 Discussão geral

A partir dos resultados das análises acima é possível estabelecer algumas relações entre as revisões textuais realizadas pelas duas turmas, Bloco I e Bloco II e, a partir disso, indicar aspectos comuns as duas turmas, assim como características particulares de cada uma delas. Uma dessas é características a maior concentração de alterações nas mesmas categorias. Embora as duas turmas tenham apresentado quantidade de alterações diferentes em cada categoria, os resultados mostraram que nas duas turmas foram realizadas mais alterações ortográficas, lexicais, discursivas e de pontuação, no caso da última categoria, no Bloco I houve significativa

quantidade de alterações ainda que não tenha apresentado alterações acima da média da turma.

Outro ponto em comum diz respeito à quantidade de alterações realizadas em cada etapa da atividade. As duas turmas concentraram na terceira etapa a maior quantidade de alterações, seguida da segunda e da primeira etapa. Embora a segunda etapa tenha apresentado mais alterações que a primeira, foi na terceira etapa que se concentrou a maior quantidade de alterações. Essa resposta difere do esperado já que, nesse momento, a expectativa era a de que os alunos se concentrariam em “passar o texto a limpo”, reservando para a segunda etapa a tarefa de alteração. Portanto, a diferença entre o produto e o processo é resultado principalmente das alterações feitas na terceira etapa, ou seja, ao passar o texto a limpo o aluno efetuou mais mudanças do que nas demais etapas. Em alguns casos, esse “passar a limpo” significou produzir um novo texto com a intenção de aprimorar estilisticamente o texto original.

Além dos aspectos apresentados acima, ao analisar os textos qualitativamente, observamos que a proposta de produção apresentada não representou um complicador para os alunos, uma vez que os textos atenderam à proposta de produção apresentada. Em relação à estrutura de um texto narrativo, constatamos que, de modo geral, muitos textos foram iniciados com expressões que geralmente são usadas para a abertura de histórias, tais como “Há muitos anos atrás”. Os textos apresentam ainda elementos que situam o leitor no espaço em que a história ocorreu, além de elementos que promovem a sucessão temporal, tais como “ai”, “e depois”. Além disso, todos os textos têm coerência, pois não apresentam problemas de progressão discursiva. É possível observar que, em nenhum deles, houve prejuízo da compreensão da história que estava sendo narrada. A esse respeito é provável que o gênero relato, em que se privilegia a narrativa, com sequência cronológica, e o tema memória tenham contribuído como facilitador para essa escrita, possibilitando um contexto motivador para os alunos que se envolveram com a produção de um texto sobre suas histórias, assim como mencionado por uma aluna no momento da entrevista “Quando você vive o momento é bem mais fácil, você viveu, escreve sobre algo que você viveu é mais fácil” (Trecho 20, Bloco II). A esse respeito, é importante citar Hayes (1996), que enfatiza o papel da motivação e do afeto no processo de escrita.

Ao analisar as turmas separadamente é possível observar diferenças relacionadas às categorias mais alteradas. Na turma Bloco I, como mencionado, as alterações apresentaram a seguinte ordem quanto à quantidade de alterações: ortografia, alteração lexical, alteração discursiva e pontuação. Na turma Bloco II, a ordem em relação as quantidades apresentam mudanças, foram realizadas, em ordem decrescente: alteração discursiva, ortográfica, alteração lexical e pontuação. Essas diferenças indicam em quais aspectos as turmas mais se concentraram. A turma Bloco I se concentrou mais em aspectos ortográficos com alterações relacionadas principalmente ao uso de consoantes. Já no Bloco II, os alunos se concentram mais em aspectos discursivos. Em relação às alterações lexicais e discursivas, estas, de forma geral, se relacionam às mudanças que alteram o conteúdo do texto. É preciso considerar, contudo, que apesar do Bloco I apresentar mais alterações ortográficas, há significativa quantidade de alterações lexicais e discursivas, enquanto no Bloco II, acompanhada da concentração de alterações discursivas, estão as alterações ortográficas. Além disso, quanto às alterações discursivas, apesar de as duas turmas terem apresentado quantidade significativa de revisões desse tipo, é possível observar uma diferenciação quanto às unidades alteradas, expressão e frase. O Bloco I realizou mais alterações na unidade expressão, ou seja, alterações mais locais, limitadas à oração, enquanto o Bloco II realizou mais alterações na unidade frase, ou seja, alterações mais globais, que produziram mudanças mais profundas no conteúdo.

Em relação alterações ortográficas, uma análise mais detalhada dos tipos de alterações indica que, de forma geral, foram motivadas devido a relação entre texto escrito e a oralidade que, segundo Caliatto (2005), ocorrem devido ao apoio entre letras e som. Modificações como essas indicam ainda há algumas questões relativas à escrita não resolvidas. Em relação à alteração lexical, a adição, retirada ou substituição de palavras, substantivos ou pronomes, esteve relacionada à retomada de referentes. Nessa categoria, também ocorreram adições de conjunções, principalmente, a conjunção “e” com o objetivo de articular enunciados do texto. Na categoria alteração discursiva, também foram feitas alterações relacionadas às motivações anteriores. Foram observadas principalmente, mudanças cujo objetivo foi complementar as informações já apresentadas no texto e adicionar informações novas, como a adição de novos parágrafos. Além de omitir informações no texto seja para torná-lo mais impessoal seja por questões estilísticas. Tais alterações

podem ter sido motivadas pela oportunidade de descobertas, não necessariamente relacionadas a um problema detectado (Hayes et al., 1987). As alterações discursivas podem ter ocorrido não apenas por uma tentativa de adequação a uma dada convenção e sim pela decisão desses alunos em exporem ou não determinadas informações em seus textos. Como pode ser observado na fala do trecho 19, houve uma preocupação em definir o que poderia ou não ser lido por outra pessoa.

Além do que podem indicar as alterações realizadas, há também considerações que podem ser depreendidas das alterações pouco realizadas ou mesmo não realizadas. Além daquelas que não necessariamente resultaram em soluções eficazes. Embora os textos apresentassem necessidades com relação à pontuação e paragrafação, por exemplo, algumas alterações não foram realizadas ou não promoveram soluções eficazes. A esse respeito, segundo Hayes et al. (1987), a revisão envolve a leitura do texto com o de avaliá-lo, ou seja, detectar necessidades nesse texto, sejam problemas quanto às convenções de escrita ou oportunidades para torná-lo melhor em relação ao conteúdo. Essa detecção resulta em uma representação do problema que varia quanto à especificidade dessa avaliação, ou seja, pode ser mais ou menos definida. A partir disso, o escritor tem à sua disposição estratégias para solucionar os problemas detectados, ignorar o problema é uma das estratégias disponíveis. Nesse caso, esses alunos podem não ter detectado o problema e por isso não houve alteração ou ainda que a detecção tenha ocorrido a estratégia escolhida pode ter sido ignorar o problema por não haver ferramentas para a resolução do problema detectado.

Alguns aspectos observados na análise dos textos foram mencionados pelos alunos em suas entrevistas. Como mencionado, a partir da análise dos textos foi possível perceber que a ortografia foi um dos tipos de alterações mais realizados, essa categoria, juntamente com a pontuação, foi citada pelos alunos como fonte de insegurança na atividade de escrita. Essa relação pode indicar que essa insegurança justifique a concentração de alterações ortográficas, por exemplo. Dessa forma, é possível observar algumas questões apresentadas nas entrevistas refletidas na revisão feita pelos alunos, caracterizada como uma revisão enquanto correção. Concepção essa que está presente no contexto escolar e que pode ser reforçada pela figura do professor como corretor do texto trazendo “como consequência o apagamento da autoria e do protagonismo” desse aluno (Spinollo e Correa, 2016, p. 116). Tanto as falas dos alunos quanto do professor possibilitam um tomar de

consciência que auxilia na compreensão das escolhas feitas por esses participantes como “um passo fundamental para a revisão do saber e do saber-fazer na escola” (Spinollo e Correa, 2016, p. 120).

Essa revisão, citada por Spinollo e Correa (2016), abarca um conjunto de ações que passa pela mudança da visão que a escola tem a respeito da revisão de texto e do ensino de produção textual. A esse respeito, cabe ressaltar a importância de um ensino que considere a relevância da revisão, mas que, além disso, considere qual a concepção de revisão subjacente ao trabalho de produção textual junto aos alunos. Para além do espaço escolar, é preciso atentar para a importância dessa discussão ser feita na formação inicial e continuada de professores. Assim, como a necessidade de o poder público investir em uma educação de qualidade considerando as especificidades dos alunos e alunas que ingressam na EJA por meio de uma organização curricular que atenda às suas necessidades.

7 Considerações finais

Esta pesquisa teve o objetivo de verificar o processo de revisão textual de alunos da modalidade de Educação de Jovens e Adultos (EJA), a partir de uma abordagem psicolinguística, com foco nos aspectos processuais da escrita, conjugado ao olhar da Educação. Esse estudo foi desenvolvido em duas turmas, Bloco I e Bloco II, de uma escola exclusiva para a EJA, da rede municipal de ensino do Rio de Janeiro, denominada CREJA. As turmas fazem parte do PEJA II, que em alusão ao ensino regular corresponde ao ensino fundamental segundo segmento. A turma Bloco I corresponderia, portanto, ao 6º e 7º anos e a turma Bloco II ao 8º e 9º anos do Ensino Fundamental do ensino regular, embora essa correspondência seja meramente ilustrativa, pois no PEJA se tenta romper com essa lógica do ensino seriado e considerar mais a aprendizagem processual dos alunos.

As atividades que compuseram a metodologia consistiram em uma proposta de produção de texto organizada em três etapas, escrita, reescrita e produção da versão final, e entrevistas semiestruturadas feitas com os alunos e com o professor de Língua Portuguesa dessas turmas. Por meio da atividade de produção de texto foi possível analisar o processo redacional dos alunos a partir dos dados obtidos nos textos. Foram analisados 11 textos da turma Bloco I e 9 textos da turma Bloco II a partir dos seguintes critérios: ortografia, acentuação, pontuação, paragrafação, alteração lexical, alteração discursiva, concordância nominal e verbal, seleção de tempo, modo e/ou aspecto e outros aspectos do texto. Foram examinados também os tipos de ação de revisão (adição, retirada, substituição, deslocamento, segmentação de palavras). As unidades de análise consideradas foram a palavra, expressão e frase. Quanto às entrevistas semiestruturadas, foi possível conhecer as concepções dos participantes da pesquisa a respeito da produção de texto, principalmente do processo de revisão textual. Esse estudo possibilitou compreender as estratégias de revisão textual em alunos pertencentes à EJA que ainda se encontram em processo de escolarização e aprendizado da escrita e produção textual.

A análise dos textos foi feita a partir de três aspectos: comparação da primeira e da última versão dos textos quanto à quantidade de palavras, os tipos de alteração

feita considerando as categorias de análise e as ações de revisão, a quantidade de alterações feitas em cada etapa. Dessa forma, foi possível, de acordo com os objetivos da pesquisa: identificar que aspectos do texto são focalizados no processo de revisão, caracterizar qual a natureza das modificações realizadas (mudanças relativas ao uso culto da língua; pontuação; coesão e coerência textuais etc.), identificar em que momentos são feitas modificações no texto em desenvolvimento e o que é priorizado, etc. e comparar as produções de alunos do início (Bloco I) e do final (Bloco II) do Ensino Fundamental II, com vistas a avaliar o desenvolvimento das capacidades de escrita dos alunos.

A partir dos resultados das análises, verificamos que essas turmas se caracterizam como um grupo heterogêneo enquanto escritores. Como considerado nas discussões gerais, é possível observar a variação existente em relação à quantidade de palavras e os tipos de alteração realizadas. Verificamos que individualmente os alunos apresentam perfis diferentes de escritores privilegiando determinados tipos de alteração em detrimento de outros: em uma mesma turma há alunos que priorizam aspectos mais locais, como ortografia ou pontuação, enquanto outros se concentraram em alterações discursivas. Verificamos ainda a existência de alguns aspectos em comum os quais podem ser usados como norteadores para estratégias de ensino voltadas para a revisão de texto e conseqüentemente para a produção textual.

Identificamos ainda que, de modo geral, nas duas turmas há uma significativa concentração de alterações nos aspectos relacionados à norma culta da língua, em especial a ortografia. Nessa categoria, foram realizadas alterações, principalmente substituições, quanto ao uso das consoantes. A esse respeito, cumpre destacar que a presente pesquisa contemplou a produção de textos escritos, contudo, é preciso ter em mente que, para um ensino de língua portuguesa efetivo, se faz necessário considerar que essa é uma prática de linguagem associada à leitura e à análise linguística. “Dessa forma, os alunos poderão descobrir o funcionamento do sistema grafofonêmico da língua e as convenções ortográficas, analisando as relações entre fala e a escrita, as restrições ao emprego das letras impostas pelo contexto, os aspectos morfosintáticos” (Santos et al., 2012, p.93).

Embora essa tendência se observe nas duas turmas, cabe notar que no Bloco II as alterações se concentraram na categoria alteração discursiva. Essa variação quanto às categorias privilegiadas indica que os alunos do Bloco II apresentam uma

tendência a uma análise mais global do texto. As alterações feitas visaram acrescentar informações que contribuíssem para a clareza das mensagens já inseridas nas versões anteriores, assim como a adição de informações novas. Essas alterações indicam que esses escritores apresentam uma preocupação quanto ao possível leitor desse texto preenchendo lacunas existentes no texto e que poderiam representar dificuldades de compreensão. Além disso, indicam que, ao modificar o texto, os alunos das séries finais do Ensino Fundamental promoveram mudanças relacionadas à revisão como descoberta de oportunidades (Hayes et al., 1987), ou seja, alterações que não consistiram exclusivamente em soluções para problemas detectados. Os escritores buscaram também estabelecer a coesão por meio da retomada de referentes e promover a articulação entre partes do texto. Essa diversidade indica que é possível desenvolver, nas duas turmas, atividades que promovam a ampliação do que pode ser realizado no processo de revisão de texto.

Em relação ao propósito de cada etapa, ainda que fosse possível fazer alterações em todas as etapas, o esperado era que o número de revisões fosse maior na segunda, já que nesse momento, o foco deveria estar nas possíveis modificações. Como mencionado, na seção Procedimentos e condução da tarefa, na segunda etapa, foi pedido que os alunos relessem os textos e os modificassem, caso julgassem necessário. Ao terminar, poderiam passar o texto a limpo. A quantidade maior de revisões na última etapa sugere que, mesmo nesse momento de finalização da atividade, os alunos continuaram dispostos a efetuar mudanças em seu texto. O propósito da divisão de atividades em etapas foi o de acompanhar o processo de produção dos textos e, dessa forma, poder recuperar as alterações feitas ao longo desse processo e não apenas na última versão do texto. Dessa forma, verificamos a partir desses resultados que o produto final produzido pelos alunos foi resultado principalmente das modificações feitas na terceira etapa ao passar o texto a limpo.

A título de síntese, podemos afirmar que, apesar de os alunos apresentarem alterações em todas as etapas, assim como em todas as categorias, a concentração das alterações nas categorias relacionadas às convenções de escrita, como a ortografia, por exemplo, indica que o foco desses alunos ainda está fortemente centralizado em aspectos mais superficiais do texto. A escrita correta das palavras parece ser ainda uma preocupação para esses alunos. Esses aspectos podem estar relacionados à concepção que esses alunos têm de revisão somente como correção e por isso podem não considerar outros tipos de análise durante a revisão. A revisão

centrada na correção foi um aspecto presente na fala dos alunos, como pode ser observado nas entrevistas semiestruturadas; questões ortográficas e de pontuação foram citados como problemas a serem resolvidos. É preciso considerar a visão do professor como aquele que corrige o texto detectando problemas pontuais, como verificado na entrevista feita com o professor. As mudanças realizadas pelos alunos, portanto, podem indicar que para eles a revisão está centrada na correção ortográfica, assim como em outros aspectos superficiais do texto, o que reflete uma cultura escolar. Essa concepção irá definir as tarefas a serem executadas (Hayes et al., 1987), ou seja, será a partir dessas concepções que o aluno irá definir seus objetivos e metas para a revisão. Nesse caso, essa concepção demonstra a necessidade de direcionar esses alunos para outras possibilidades durante a revisão.

Por fim, cabe ainda destacar que a análise dos tipos de revisão feitas pelos alunos tanto das turmas do Bloco I quanto do Bloco II – os quais compreendem o início e o final do PEJA II, ou seja do Ensino Fundamental - indica que algumas questões relativas à alfabetização ainda estão presentes nessas turmas. Apesar de considerar que essas questões podem ser frequentes em classes de EJA, entendemos que “é preciso que se diferencie o que deve estar automatizado o mais cedo possível para liberar a atenção do aluno para outros aspectos da escrita e o que pode ser objeto de consulta ao dicionário” (Brasil, 1997, p. 58).

Como afirma Allal e Chanquoy (2004), as pesquisas sobre escrita contribuíram para a compreensão da escrita como uma atividade complexa que envolve vários subprocessos. Segundo os autores, um dos fatores que pode estar relacionado à complexidade da escrita diz respeito aos fatores individuais: ainda que um grupo de alunos componha uma mesma turma, há perfis diferentes de escritores em um mesmo contexto. Considerar essa individualidade pode representar uma importante contribuição para o ensino de revisão, conforme Allal e Chanquoy (2004), pois lidar com essas diferenças no ambiente escolar implica não somente no reconhecimento de que tais diferenças existem, é preciso também considerar a importância de caracterizar tais diferenças em relação, por exemplo, aos aspectos contemplados na revisão. Essa reflexão pode representar um importante caminho para compreender qual a concepção que os alunos têm de revisão e, conseqüentemente, de escrita. A esse respeito, segundo Hayes et al. (1987), escritores iniciantes precisam aprender, não só “(1) que tipo de informação devem considerar no texto que revisam, mas, talvez ainda mais importante, (2)

como definir metas e fazer planos de revisão, e (3) como dar suporte a (“monitorar”) suas capacidades de atenção enquanto o trabalho está em andamento.” (p.199, tradução nossa).¹³

No que diz respeito à revisão de texto, a partir da análise apresentada, concluímos que esses alunos apresentam perfis diversificados de escritor. É importante não só reconhecer essa heterogeneidade, como também analisar quais aspectos a caracterizam, como aqueles apresentados nesta pesquisa. Essa caracterização pode ser um importante ponto de partida para a elaboração de estratégias adequadas de ensino de revisão de texto e, por sua vez, de produção textual. Além disso, considerar a revisão de texto como parte importante da escrita pode contribuir para o ensino de produção de texto, uma vez que a compreensão de que a escrita é uma atividade processual implica em reconhecer a importância de ser um avaliador do próprio texto, conforme apontam Hayes et al.. (1987). Nessa concepção, faz-se necessário promover meios de instrumentalizar o aluno com conhecimento necessário para a revisão.

Esta pesquisa apresentou limitações quanto ao perfil dos participantes, uma vez que as turmas investigadas eram de um mesmo professor. Uma opção para ampliar as possibilidades da pesquisa seria observar turmas de diferentes professores, para dessa forma, estabelecer comparações a respeito das concepções de revisão de diferentes turmas e diferentes professores. Além disso, seria importante verificar como atividades de revisão mais centradas na estruturação do texto e no conteúdo impactariam a reescrita dos alunos.

Partindo da concepção de que pesquisas no campo da psicolingüística podem contribuir com importantes reflexões a respeito do ensino de produção de texto na EJA, estudos futuros poderiam examinar a produção de diferentes gêneros textuais considerando as diferentes demandas para a revisão de texto, como por exemplo, pesquisas que utilizem gêneros de caráter opinativo/argumentativo. Outra possibilidade é considerar a utilização de outras ferramentas de análise como programas de computador que possibilitem análises mais detalhadas do processo de escrita do aluno da EJA. Por fim, verificar se há diferenças entre aqueles cujo

¹³ “Novices must learn not only (1) what information to attend to in the text they revise, but perhaps more importantly (2) how to set goals and make plans for revising, and (3) how to support (or “monitor”) their attentional capacities while work is under way. (Hayes et al., 1987, p. 199)

percurso de formação ocorre de forma contínua no próprio Centro de Referência e os casos de alunos que iniciaram sua escolarização em outros espaços.

8 Referências bibliográficas

ALLAL, L.; CHANQUOY, L. Introduction: Revision revisited. In. ALLAL, L.; CHANQUOY, L., LARGY, P. (Eds). **Revision: Cognitive and Instructional Processes**. New York: Springer Science+Business Media, 2004. p. 1-7.

ALAMARGOT, D., CHANQUOY, L. **Through the models of writing**. Dordrecht-Boston-London: Kluwer Academic Publishers, 2001

AZEVEDO, C. S. **Escrita criativa em sala de aula do EJA: Efeitos sobre a produção textual dos alunos**. Pelotas, 2007. F. **Dissertação (Mestrado em Educação)** – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Pelotas. Disponível em: <https://wp.ufpel.edu.br/geale/files/2010/11/Cristiane_Santos.pdf>

BEARD, R.; MYHILL, D.; NYSTRAND, M.; RILEY, J. The History of Writing. In. BEARD, R.; MYHILL, D.; NYSTRAND, M.; RILEY, J. (Eds). **The SAGE Handbook of Writing Development**. London: SAGE Publications, 2009. p. 17-21.

BENÍCIO, M. L. **Percursos da Formação: A experiência de formação em serviço no Programa de Educação Juvenil (SME/RJ) no período de 1995-1997**. 2006. 290 f. Dissertação (Mestrado em Educação – Campo do Cotidiano). Departamento de Educação, Universidade Federal Fluminense, Brasil, 2006.

BONI, V; QUARESMA, S. J. Aprendendo a entrevistar: como fazer entrevistas em Ciências Sociais. **Revista Eletrônica dos Pós-Graduandos em Sociologia Política da UFSC**, janeiro-julho/2005, v. 2, nº 1 (3), p. 68-80. Disponível em: <<https://periodicos.ufsc.br/index.php/emtese/article/viewFile/%2018027/16976>>. Acesso em: 17 jul. 2018.

BRASIL. Constituição (1988). Constituição da República Federativa do Brasil, Brasília. **Supremo Tribunal Federal, Secretaria de Documentação**, 2017. 518 p. Disponível em: <http://www.stf.jus.br/arquivo/cms/legislacaoConstituicao/anexo/CF.pdf>. Acesso em: jan 2018

_____. Lei nº 9394 de 20 de dezembro de 1996. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial**. Brasília, DF, 20 dez. 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm>. Acesso em: Jan 2018

_____. Ministério da Educação. **Educação para jovens e adultos: ensino fundamental: proposta curricular - 1º segmento**. RIBEIRO, V. M. M. (Coord.). São Paulo: Ação Educativa; Brasília, 2001. 239p. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/secad/arquivos/pdf/eja/propostacurricular/primeirosegmento/propostacurricular.pdf>>. Acesso 10 jul. 2018.

_____. Ministério da Educação. Parecer do Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica (CNE/CEB 11/2000), de 7 de junho de 2000. Sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos. **Diário Oficial da União**. Seção 1e, p. 15, 09 jun. 2000. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/secad/arquivos/pdf/eja/legislacao/parecer_11_2000.pdf>. Acesso em: 05 out 2016.

_____. Ministério da Educação e do Desporto. **Parâmetros curriculares de Língua Portuguesa: 1º e 2º ciclos**. Brasília: MEC/ SEF, 1997. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro02.pdf>>:

_____. Ministério da Educação. **Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos do Ensino Fundamental - Língua Portuguesa**. Brasília: MEC/SEF, 1998. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/portugues.pdf>> Acesso em: Jan 2018.

_____. Ministério da Educação. **Proposta Curricular para a educação de jovens e adultos: segundo segmento do ensino fundamental: 5a a 8a série: introdução**. Brasília, v.2, 256p., 2002. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/secad/arquivos/pdf/eja_livro_01.pdf. Acesso em: Jan 2018.

CALIATTO, S. G. **Avaliação da Escrita em Jovens e Adultos**. 2005, 130 f. Dissertação (Mestrado em Educação), Faculdade de Educação da UNICAMP, Universidade Estadual De Campinas, Campinas, 2005.

CORENZA, J.; PEREIRA, W. T. Eu tenho histórias para contar e ensinar! E você? Relato de prática pedagógica positiva no PEJA da Maré. In: SANTOS, A. M. O.; SILVA, E. S. (Orgs.). **Vivências educativas na Maré: desafios e possibilidades**. Rio de Janeiro: Editora REDES da Maré, 2013, p. 66-102.

COSTA, R. C; SILVA, R.; VILAÇA, M. L. C. A evolução e revolução da escrita: um estudo comparativo. **XVII Congresso Nacional de Linguística e Filologia**, 2013.

FÁVERO, O., BRENNER, O. F. Programa de Educação de Jovens e Adultos (PEJA). In: **Reunião anual da Anped**. Anais da 29ª Anped. Caxambu, 2006. Disponível em: <<http://29reuniao.anped.org.br/trabalhos/trabalho/GT18-2088-Int.pdf>>. Acesso em: 15 Dez 2018.

FERRARO, A. R. Analfabetismo e níveis de letramento no Brasil: o que dizem os censos?. **Educ. Soc.**, Campinas, vol. 23, n. 81, p. 21-47, dez. 2002. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/%0D/es/v23n81/13930.pdf>>. Acesso em: 11 Jun 2018.

FLOWER, L. S.; HAYES, J. R. A Cognitive Process Theory of Writing. **College Composition and Communication**, n. 4, v. 32, p. 365-387, Dez. 1981. Disponível em: <<http://www.jstor.org/stable/10.2307/i215180>>. Acesso em: Jan. 2018.

HADDAD, S.; Di PIERRO, M. C. Escolarização de Jovens e Adultos. **SciELO**, 2000. n. 14, 2000. p[.108-194]. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n14/n14a07>>. Acesso em: 20 Jun 2018.

HAYES, J. R., FLOWER, L. S. Identifying the organization of writing processes. In: GREGG, L.; STEINBERG, E. R. (Eds). **Cognitive processes in writing**. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum, 1980, p. 3-30.

_____. FLOWER, L, SCHRIVER, K. A., STRATMAN, J. F., CAREY, L. Cognitive processes in revision. In. ROSENBERG, S. (Ed.) **Reading, Writing, and language processes**. Cambridge, England: Cambridge University Press, 1987, p.176-240. Disponível em: <https://www.researchgate.net/publication/234662220_Cognitive_Processes_in_Revision_CDC_Technical_Report_No_12>. Acesso em: 10 Jan. 2018.

_____. 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, 1996, p.1-27. Disponível em: <https://www.researchgate.net/publication/271429714_A_new_framework_for_understanding_cognition_and_affect_in_writing>. Acesso em: 05 Jan. 2018.

_____. What triggers revision? In. ALLAL, L.; CHANQUOY, L., LARGY, P. (Eds). **Revision: Cognitive and Instructional Processes**. New York: Springer Science+Business Media, 2004, p.8-20.

_____. Modeling and remodeling writing. **Written Communication**, v. 29, n. 3, p.369-388, 2012. Disponível em: <https://www.researchgate.net/publication/258200001_Modeling_and_Remodeling_Writing>. Acesso em: 05 Jan 2018.

LIMA, I. D. M. **Revisão textual: comparando-se crianças e adultos em processo de revisão textual**. Recife, 2012. 90 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia Cognitiva) - Centro de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Federal de Pernambuco. Disponível em: <www.bdt.d.ufpe.br/handle/123456789/11242>. Acesso em: Jan. 2018

MACHADO, M. M. A educação de jovens e adultos no Brasil pós-Lei nº 9.394/96: a possibilidade de constituir-se como política pública. **Em Aberto**, Brasília, v. 22, n. 82, p. 17-39, 2009. Disponível em: <http://emaberto.inep.gov.br/index.php/emaberto/article/view/2240/2207>. Acesso em Jan 2018

_____. A Educação de Jovens e Adultos no século XXI: da alfabetização ao ensino profissional. **Inter-Ação**, Goiânia, v. 36, n. 2, p. 393-412, 2011. Disponível em:< A Educação de Jovens e Adultos no século XXI:da alfabetização ao ensino profissional>

MARCUSCHI, L. A. **Da fala para a escrita: atividade de retextualização**. São Paulo: Cortez, 2010

OLIVEIRA, I. B. Reflexões acerca da organização curricular e das práticas pedagógicas na EJA. **Educar**, Curitiba, n. 29, p. 83-100, 2007. Editora UFPR.

RIBEIRO, V. M.; CARREIRA, D. Meta 4: Escolaridade e competências básicas: análise de seus impactos sociais, culturais e econômicos na perspectiva das desigualdades de gênero e raça. In: CATELLI JR, R.; HADDAD, S.; RIBEIRO, V. M. (Orgs.). Educação de Jovens e Adultos: **insumos, processos e resultados**, 1ª edição. 1414 p. São Paulo: Ação Educativa, 2014.

RIBEIRO, V. M; CATELLI Jr., R.; HADDAD, S. In. RIBEIRO, V. M.; CATELLI Jr., R.; HADDAD, S. (Orgs). **A avaliação da EJA no Brasil: insumos, processos, resultados**. Brasília. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), 2015. 56p. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/documents/186968/486324/A+avalia%C3%A7%C3%A3o+da+EJA+no+Brasil+insumos%2C+processos%2C+resultados/8ec3ac3b-2e82-4e44-bcd2-d4e0347b4d15?version=1.2>>. Acesso em: Jan 2018.

RIO DE JANEIRO (Município). Secretaria Municipal de Educação. **Competências**: Decreto N°: 43292 de 08/06/2017.

RIO DE JANEIRO (Município). Secretaria Municipal de Educação. **Orientações Curriculares para a Educação de Jovens e Adultos: Áreas específicas**. Rio de Janeiro, 2010. Disponível em: <<http://www.rio.rj.gov.br/dlstatic/10112/4246634/4104946/LinguaPortuguesaPEJAlPEJAI.pdf>>

RIO DE JANEIRO (Município). Centro Municipal De Referência De Educação De Jovens E Adultos. **Orientações curriculares para as Escolas exclusivas de Educação de jovens e Adultos CREJA/ CEJA: Área específica Português**. 2015.

RIO DE JANEIRO (Município). Portaria E/SUBE/CED nº 11, de 19 de agosto de 2013. Estabelece critérios para o funcionamento dos Centro de educação de Jovens e Adultos (CEJA) e para a implementação da modalidade EJA com abordagem metodológica de ensino semipresencial e de educação a distância no Centro Municipal de Referência de educação de Jovens e Adultos (CREJA) e nos CEJA. **Diário Oficial do Município do Rio de Janeiro**, Rio de Janeiro, n. 106, p. 24-25, 20 ago. 2013. Disponível em: <http://doweb.rio.rj.gov.br/visualizar_pdf.php?edi_id=2154&page=1>. Acesso em: 15 mai. 2018.

RIO DE JANEIRO (Município). Secretaria Municipal de Educação, Esportes e Lazer. **Documentos Norteadores do PEJA**. Rio de Janeiro, 2017. 55 p. Disponível em: <<http://www.rioeduca.net/rioeduca/BLOG%20PROFESSORES/PEJA/Documentos%20Norteadores%20%20do%20PEJA%202017.pdf>>. Acesso em: 09 Jul. 2018.

RODRIGUES, E. S. A “**análise de erros**” na escrita: um estudo experimental exploratório da produção de textos escritos argumentativos. 1996. 120 f. Dissertação (Mestrado em Estudos da Linguagem). Departamento de Letras, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, PUC-Rio, Brasil, 1996.

SANTOS, L. W.; RICHE, R. C.; TEIXEIRA, C. S. **Análise e produção de textos**. São Paulo: Contexto, 2012.

SILVA, J. L. da. **Permanência e desempenho na EJA**: um estudo sobre eficácia escolar no Programa de Educação de Jovens e Adultos do Município do Rio de Janeiro. 2010, 282 f. Tese (Doutorado em Educação), Departamento de Educação do Centro de Teologia e Ciências Humanas da PUC-Rio, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, PUC-Rio, Brasil, 2010.

_____. da. Políticas públicas educacionais: um estudo sobre o peja no município do rio de janeiro. **Términos Revista científica**, 2012. v.1, n.1, 2012. p.1-17. Disponível em: <<http://132.248.9.34/hevila/Teminosrevistacientifica/2012/vol1/no1/2.pdf>>

SPINILLO, A. G.; CORREA, J. A revisão textual na perspectiva de professoras do ensino fundamental, **Educar em Revista**, Curitiba, n. 62, p. 107-123, out/dez. 2016. Editora UFPEL. Disponível em: <https://wp.ufpel.edu.br/geale/files/2010/11/Cristiane_Santos.pdf>

VALENTE, F., TAFAGI, N. M., OLIVEIRA, D. O CREJA no contexto da Educação de Jovens e Adultos no município do Rio de Janeiro: um breve olhar. **Revista Cátedra Digital, Rio de Janeiro, 2017. Seção Outras Palavras. v. 3, 2017.** Não paginado. Disponível em <<http://revista.catedra.puc-rio.br/index.php/o-creja-no-contexto-da-educacao-de-jovens-e-adultos-no-municipio-do-rio-de-janeiro-um-breve-olhar/>>. Acesso em: Jun. 2018.

VENTURA, J. A diminuição das matrículas na EJA no Rio de Janeiro – cenários e enfrentamentos a partir do Fórum EJA/ RJ. **Revista Cátedra Digital, Rio de Janeiro, 2017. Seção Outras Palavras. v. 3, 2017.** Não paginado. Disponível em:<<http://revista.catedra.puc-rio.br/index.php/no-3-educacao-de-jovens-e-adultos/>>

VIEIRA, A. M. M. **Produções textuais na EJA**: a reescrita como prática de Aprendizagem. 2015. 150 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Letras), Centro de Ciências Aplicadas e Educação, Universidade Federal da Paraíba, UFP, Paraíba, 2015. Disponível em: <<http://tede.biblioteca.ufpb.br/bitstream/tede/7666/2/arquivototal.pdf>>. Acesso em: 13 Jul. 2018.

9 Anexos

Anexo 1 – Texto usado na atividade de produção de texto

A mulher que um dia acordou '17 anos mais jovem'

Em um belo dia, há sete anos, a britânica Naomi Jacobs, de 32 anos, acordou acreditando que tinha apenas 15. Na época, os médicos concluíram que ela estava sofrendo de um tipo muito raro de amnésia causada por estresse, a amnésia global transitória. Essa amnésia foi provocada pelo "fechamento" de uma parte do cérebro da britânica, fazendo com que ela perdesse, temporariamente, os últimos 17 anos de sua vida. A britânica, que acabou se recuperando com o passar do tempo, escreveu um livro sobre a experiência, *Forgotten Girl* ("Mulher Esquecida" em tradução livre).

Em entrevista à BBC, ela contou como foi sua reação ao acordar com a memória de quando tinha 15 anos - e tendo de lidar com a "nova" realidade de mãe solteira vivendo no "futuro". "Inicialmente, não reconheci o cômodo, o quarto onde eu tinha acordado, a cama onde eu tinha acordado. Saltei da cama em choque", conta Naomi sobre o primeiro dia de sua amnésia. Naomi lembra que sua voz também soava diferente, não soava como a voz de uma adolescente. "Esta foi a primeira coisa (que notei). Primeiramente soava estranho, pois eu falava alto e minha voz estava mais grave e rouca. Pensei que ainda estava sonhando quando vi meu rosto no espelho do banheiro." E este foi apenas o começo da manhã na qual ela acordou pensando que tinha 15 anos de idade.

Mas, os sustos continuariam. Um dos maiores foi quando um menino pequeno correu na direção de Naomi dizendo "mamãe, mamãe". "Fiquei totalmente chocada. (Senti) Tudo: de medo a alegria, ver esta criança que eu não lembrava ter dado à luz e saber que, sem dúvida, ele era meu filho, pois se parecia muito comigo, até o terror de ter responsabilidade por esta criança pequena." [...] Outro problema para Naomi era a tecnologia do século 21. Ela não se lembrava de smartphones, por exemplo. "A última vez que vi um telefone celular, era do tamanho de um tijolo, aquela coisa grande e cinza com a antena preta. [...] Parte da memória de Naomi dos últimos 17 anos tinha desaparecido. Mas, outra parte ainda funcionava. Por exemplo: ela conseguia dirigir e ainda se lembrava de senhas de banco recentes. [...]

No entanto, Naomi perdeu a memória de "tudo o que tinha a ver com eventos da minha vida, tudo o que tinha alguma conexão emocional, como o nascimento do meu filho, mortes, casamentos...". [...] Os médicos afirmaram que, na maioria dos casos de amnésia parecidos com os de Naomi, o paciente recupera as memórias poucas horas depois. Mas a britânica precisou de meses para se recuperar. [...] Neste intervalo, os médicos recomendaram que ela não forçasse sua memória ou mesmo lesse jornais, para evitar situações de estresse. [...] Com a ajuda da família, Naomi começou a se recuperar lentamente. Aos poucos ela voltou a sair de casa. Familiares e amigos lhe explicaram o que aconteceu no mundo, como os ataques de 11 de

setembro de 2001 ou as mudanças políticas e sociais na Grã-Bretanha. "Facebook, Google e YouTube soavam como se fossem totalmente inventados" [...]

Naomi mantinha diários e lendo estas páginas ela começou a reconstruir a própria personalidade, o relacionamento com o filho e até a questionar algumas de suas decisões. [...] Apesar de todos os sustos e o choque de não reconhecer nem o próprio filho, a britânica reconhece que teve uma chance incrível de ver o mundo através dos olhos de uma adolescente. "Viver tudo de novo através dos meus olhos de 15 anos me deu uma nova perspectiva, e me permitiu fazer mudanças, melhorar minha qualidade de vida, para ter certeza de que isso não vai acontecer de novo

Fonte:

https://www.bbc.com/portuguese/noticias/2015/04/150413_mulher_amnesia_fn

Anexo 2 – Texto digitado do aluno A-I

Texto com as alterações em azul, feitas na primeira etapa, e verde, feitas na segunda etapa da atividade

HÁ minha historia

HÁ minha estori[a]1 Eu {com mecei}1 [começei]2 a trabalha {ao}2 [com]2 {me}1 meus sete anos {ma}1 [de idade]2 na/roça para ajudar no na renda familiar[,]2 tivir que [lagar]2 [deixar]2 meus estudos por conta do trabalho e deporis viagei para RJ {laga[n]2do}2 [deixando]2 tudo para tr{a}3[á]3s.

Foi uma experiência muito ruim por que dixei a minha filha com a pena oitos meses de idades e não porder a com viver com ela depois de três meses eu conseguir trazer ela e minha esposa para car, depois tivemos otrosoutro filho, e esse eu com seguir a acompanhar a té hoje, ele tem 6 ano de idade.

Texto com todas as alterações

Há minha histoória

{ [HÁ minha estori[a]2 }3 Eu {com mecei}1 [i come {ç }3 [c]3ei]2 a trabalha[r]3 {ao}3 [com]3 {me}1 meus sete anos [de idade]2 {ma}1 na/roça para a judar {no}1 na renda familiar [,]2 tiv{ir}3[é]3 que {lagar}2 [deixar]2 meus estudos por {co}1 conta do trabalho e deporis viagei para [o]3 RJ {[laga[n]2do]2}3 {[deixando]2 }3 [largando]3 tudo para [a]3 tr{a}3[á]3s.

Foi uma experiência muito ruim por que d {i }3 [ei]3 xei a minha filha com a p {e }3 [i]3na[s]3 oitos meses de idade {s }3 e não po{r }3der a com viver com ela depois de três meses eu conseguir {ta} trazer ela e minha esposa para car, depois tivemos o [u]tros filho, e esse eu com seguir a acompanhar a t {é}3 [e]3 hoje, ele tem 6 ano de idade.

Anexo 3 - Texto original do aluno A-I – Etapa 1

Há minha ^{história} ~~história~~ eu com meu a trabalhava ~~eu~~
 meus sete anos ~~meu~~ marafos para ajudar ~~no~~ no resto
 famílias ~~ter~~ que ~~de~~ meu ~~estudo~~ por conta do
 trabalho e depois ~~reagir~~ ^{no} ~~de~~ ^{longando} tudo para ~~três~~ ^{três}.
 Foi uma experiência muito ruim por que ~~disse~~
 a minha filha com a pena ~~de~~ ^{de} ~~meses~~ de ~~idade~~ e ~~meu~~
~~na~~ com ~~apenas~~ com ela depois de três meses eu ~~comecei~~
 quis trazer ela e minha esposa para ~~lar~~, depois ~~três~~
~~meses~~ ~~de~~ ~~outra~~ filha, e ~~eu~~ eu com ~~requis~~ a ~~campanha~~
~~lar~~ a ~~ti~~ ~~hoje~~, ele tem ~~uma~~ de ~~idade~~

Anexo 5 - Texto original do aluno A-I – Texto passado a limpoHÁ minha história

Eu comecei a trabalhar com meus sete anos de idade na roça para ajudar na renda familiar, tive que deixar meus estudos por ~~o~~ tanto do trabalho e debaixo viagei para o RJ deixando tudo para a trás.

Foi uma experiência muito ruim por que deixei a minha filha com a pinas oito meses de idade e não poderia com viver com ela depois de três meses eu consegui a trazer ela e minha esposa para cá, depois tivemos outro filho, hoje eu com seguir a companhia a te hoje, ele tem 6 anos de idade.

Anexo 6 – Autorização para pesquisa - Portaria E/ SUBE nº 1/ 2018



PREFEITURA
DA CIDADE DO RIO DE JANEIRO
Secretaria Municipal de Educação
Subsecretaria de Ensino
Rua Afonso Cavalcanti, nº 455 – sala 412 – Bl. I – CASS
Cidade Nova – Rio de Janeiro – RJ
CEP 20211-110
Telefone: (21) 2976-2301 Fax: (21) 2976-2313
Correio eletrônico: cedsm@rioeducacao.net

AUTORIZAÇÃO PARA PESQUISA

Sr (a) Diretor (a) da E/SUBE/GEJA/CREJA

Autorizamos a realização do projeto de Pesquisa Acadêmica, processo nº07/007.705/2018, sob o título: ***“O Processo de Revisão Textual de Alunos do Ensino Fundamental da Educação de Jovens e Adultos”***, da mestrandia Ana Lídia Gonçalves Medeiros, do Programa de Pós-Graduação Estudos da Linguagem da PUC-Rio, de acordo com o ***Parecer Favorável do Comitê de Ética em Pesquisa da PUC-Rio, da Equipe Técnica da E/EPF/GFP e da Equipe Técnica da E/SUBE/GEJA.***

O objetivo deste estudo é investigar o processo de produção escrita de alunos do Ensino Fundamental da Educação de Jovens e Adultos.

O campo de pesquisa será o Centro de Referência em Educação de Jovens e Adultos (CREJA).

A pesquisa fará uso de entrevista semiestruturada e gravação com professores e alunos voluntários.

O pesquisador se compromete a respeitar a rotina da escola e a divulgar os resultados à Subsecretaria de Ensino, conforme a Portaria E/SUBE nº 1/2018.

O projeto de pesquisa terá validade até março de 2021, podendo ser prorrogada após nova autorização.

Este documento deverá ser entregue na sede da E/SUBE/GEJA/CREJA.

Rio de Janeiro, 27 de novembro de 2018

Vania Maria de Souza

VANIA MARIA DE SOUZA
E/SUBE – ASSISTENTE I

Matr. 70/302.738-0

VANIA MARIA DE SOUZA
Assistente I – E/SUBE
Matrícula: 70/302.738-0

Anexo 7 – Parecer do Comitê de Ética em Pesquisa da PUC-Rio

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA
DO RIO DE JANEIRO



COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA DA PUC-Rio – CEPq / PUC-Rio Parecer Nº 31/2018

O Comitê de Ética em Pesquisa da PUC-Rio denominado, CEPq – PUC-Rio, vinculado à Vice-Reitoria para Assuntos Acadêmicos, é responsável pela avaliação e acompanhamento de todas as pesquisas envolvendo seres humanos, a ele encaminhadas, observando os fundamentos éticos e científicos pertinentes.

Identificação:

Título: “O Processo de revisão textual de alunos do Ensino Fundamental da Educação de Jovens e Adultos”. (Departamento de Letras da PUC-Rio).

Autora: Ana Lídia Gonçalves Medeiros (Doutoranda do Departamento de Letras da PUC-Rio).

Orientadora: Erica dos Santos Rodrigues (Professora do Departamento de Letras da PUC-Rio).

Co-orientador: Renato Pontes Costa (Professor do Departamento de Letras da PUC-Rio).

Apresentação: O projeto apresenta a proposta de um estudo de verificação das estratégias de revisão textual de alunos da modalidade de educação de jovens e adultos (EJA), a partir de uma abordagem psicolinguística, com foco nos aspectos processuais da escrita. A pesquisa tem como objetivo geral a investigação do processo de produção escrita de alunos do ensino fundamental, segundo segmento, da modalidade EJA, em especial as estratégias de revisão e monitoramento do texto escrito. Irá comparar alunos em fase inicial e em fase final do ensino fundamental com vistas a avaliar o desenvolvimento de suas capacidades, verificando, inclusive, se há diferença entre aqueles que cursaram todo o ensino fundamental no mesmo centro de ensino e aqueles que iniciaram a escolarização em outros espaços.

Aspectos éticos: O projeto e os Termos de Consentimento Livre e Esclarecido (Responsável e Professor) e Termo de Assentimento apresentados estão de acordo com os princípios e valores do Marco Referencial, Estatuto e Regimento da Universidade no que se referem às responsabilidades de seu corpo docente e discente. Os Termos expõem com clareza os objetivos da pesquisa e os procedimentos a serem seguidos. Garantem o sigilo e a confidencialidade dos dados coletados. Informam sobre a possibilidade de interrupção na pesquisa sem aplicação de qualquer penalidade ou constrangimento.

Parecer: Favorável

Lidia Lopes Rodrigues da Silva

Profa. Lídia Lopes Rodrigues da Silva

Coordenadora do Comitê de Ética em Pesquisa – PUC-Rio

Rio de Janeiro, 06 de setembro de 2018

Vice-Reitoria para Assuntos Acadêmicos
Comitê de Ética em Pesquisa da PUC-Rio – CEPq/PUC-Rio
Rua Marquês de São Vicente, 225 - Gávea - 22453-900
Rio de Janeiro - RJ - Tel. (021) 3527-1612 / 3527-1618
e-mail: vrac@puc-rio.br

Anexo 8 – Orientações Curric. de LP (Trecho) – PEJA II (Bloco I/II)

PUC-Rio - Certificação Digital Nº 1713225/CA

Objetivos	Conteúdos	Habilidades	UP1	UP2	UP3	Sugestões
Construir a escrita de gêneros discursivos diversos adequados ao leitor e aos objetivos da comunicação, ampliando os contextos de produção.	07 - Articulação e mecanismos textuais	<p>Empregar, de acordo com as possibilidades de cada gênero:</p> <ul style="list-style-type: none"> Mecanismos básicos de coesão (retomada pronominal, repetição, substituição lexical). Esquemas temporais básicos (presente, passado e futuro). Sinais básicos de pontuação (ponto final, de interrogação, de exclamação, vírgula). Recursos gráficos suplementares (distribuição espacial, margem, marcação de parágrafo, letra maiúscula). Formas ortográficas resultantes de padrões regulares e de palavras de uso mais frequentes. Mecanismos básicos de concordância nominal e verbal. 	X	X	X	<p>Produção coletiva ou individual de pequenas narrativas, predominantemente dos gêneros estudados, a ser construída em etapas: um grupo inicia, um segundo desenvolve o texto e um terceiro conclui, observando o uso adequado dos mecanismos textuais.</p> <p>Produção de um texto coletivo com posterior revisão e reescritura em grupos: um grupo será responsável pela ortografia, outro pela concordância nominal e verbal, outro pela pontuação etc.</p>
Desenvolver os processos de revisão, análise e reescritura do próprio texto, observando a adequação ao leitor, os objetivos propostos e os recursos constituintes: lexicais, sintáticos e discursivos.		<p>Analisar o próprio texto, verificando a adequação ao leitor e aos objetivos da comunicação e observando os mecanismos básicos de coesão, os recursos gráficos suplementares, os esquemas temporais, a pontuação, a ortografia e os mecanismos básicos de concordância nominal e verbal.</p>				

10 Apêndice

Apêndice 1 - Roteiro da entrevista semiestruturada: professor



PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DO RIO DE JANEIRO

MESTRADO EM ESTUDOS DA LINGUAGEM

Pesquisadora: Ana Lídia Gonçalves Medeiros

Orientadora: Prof^a Erica dos Santos Rodrigues

Coorientador: Prof. Renato Pontes Costa

1 DADOS PESSOAIS

- 1.1 Sexo: () feminino () masculino
- 1.2 Estado civil: () solteiro () casado () separado () outro
- 1.3 Idade: () 15 –19 anos () 20 a 25 () 26 a 30 () 31 a 40 () mais de 40
- 1.4 Formação:

2 INFORMAÇÕES PROFISSIONAIS

- 2.1 Há quanto tempo você atua como professor: Por que você escolheu trabalhar no CREJA?
- 2.2 Há quanto tempo trabalha no CREJA?
- 2.3 Leciona em outro lugar?
- 2.4 Você atua em qual grupo bloco do PEJA II?

3 INFORMAÇÕES SOBRE A ATUAÇÃO NA EJA

- 3.1 Desde quando você atua na EJA e por que você trabalha na EJA?
- 3.2 Você já fez algum curso voltado para a área de EJA? Qual?
- 3.3 Qual a sua opinião sobre seu aluno ter voltado a estudar?
- 3.4 Como você percebe o seu papel no processo ensino-aprendizagem dos seus alunos?
- 3.5 Qual é a importância do estudo da Língua Portuguesa para a formação dos seus alunos?
- 3.6 Além disso, você acredita que ela pode contribuir na vida cotidiana dos seus alunos?

4 INFORMAÇÕES SOBRE O ENSINO DE PRODUÇÃO DE TEXTO

- 4.1 Qual a sua opinião sobre a produção de texto na EJA?

4.2 Em sua opinião, quais aspectos precisam estar envolvidos em uma produção de texto?

4.3 De forma sucinta, descreva seu trabalho quanto à produção de texto?

4.4 Você percebe dificuldades dos seus alunos quanto à produção de texto? Quais?

4.5 A respeito da produção textual, o que você espera que o aluno já saiba quando ingressa nessa etapa do PEJA?

Apêndice 2 - Roteiro da entrevista semiestruturada: alunos



PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DO RIO DE JANEIRO

MESTRADO EM ESTUDOS DA LINGUAGEM

Pesquisadora: Ana Lúcia Gonçalves Medeiros

Orientadora: Prof^a Erica dos Santos Rodrigues

Coorientador: Prof. Renato Pontes Costa

1 QUESTÃO SOBRE AS AULAS DE PORTUGUÊS

1. O que acham das aulas de português? Em que situações de vida diária mais sentem a importância dessas aulas?

2. LEITURA E PRODUÇÃO DE TEXTO

1. Em relação às aulas que trabalham redação, o que vocês têm aprendido que tem sido importante para desenvolver sua capacidade de escrita? Em que vocês tinham dificuldades e/ou se sentiam inseguros e têm melhorado?
2. O que gostaria de estudar um pouco mais nesta parte de produção de texto?
3. Nas duas últimas aulas, vocês escreveram um texto sobre uma história vivida por vocês, puderam reler o texto e passar a limpo. Qual a opinião de vocês sobre poder reler o texto e modificá-lo? Vocês tiveram alguma dificuldade em algum momento dessa atividade?

4. INFORMAÇÕES SOBRE A ATIVIDADE DE PRODUÇÃO DE TEXTO

1. Nós conversamos sobre o que desejamos aprender e o que já aprendemos, inclusive, com relação à produção de texto. De tudo o que conversamos hoje, deixamos de falar sobre algo importante para vocês?

Apêndice 3 - Questionário



PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DO RIO DE JANEIRO

MESTRADO EM ESTUDOS DA LINGUAGEM

Pesquisadora: Ana Lúcia Gonçalves Medeiros

Orientadora: Prof^a Erica dos Santos Rodrigues

Coorientador: Prof. Renato Pontes Costa

1. DADOS PESSOAIS

1.1. **Nome:**

1.2. **Sexo:** () feminino () masculino

1.3. **Estado civil:** () solteiro () casado () separado () outro:

1.4. **Idade:** () 14 –19 anos () 20 a 25 () 26 a 30 () 31 a 40 () mais de 40

1.5. **Cor/ Raça:** () Preta () Parda () Branca () Amarela () Indígena

1.6. **Onde você nasceu?**

1.7. **Onde você mora?**

1.8. **Marque qual(is) tipo (s) de condução você usa para chegar ao CREJA e quantas.**

() ônibus quantos? _____

() trem quantos? _____

() outro quantos? _____ Qual/quais? _____

() nenhum

1.9. **Quanto tempo dura o trajeto da sua casa até o CREJA?**

2. INFORMAÇÕES PROFISSIONAIS

2.1. **Quanto às informações profissionais você está:**

() Empregado (a) () Procura 1º emprego

() Desempregado (a) () Aposentado (a)

() Trabalhador doméstico () Outra situação

2.2. Caso esteja trabalhando, qual sua profissão?

Possui carteira assinada () Sim () Não

Há quanto tempo está no emprego?

() menos de 1 ano () 1- 2 anos () 2 - 4 anos () mais de 5 anos

2.5. Se não, há quanto tempo não está trabalhando? _____

3. ESCOLARIDADE

No PEJA, você está atualmente matriculado em que bloco? Bloco I () Bloco II ()

Você tem alguma dificuldade para frequentar a escola? Se sim, quais?

Você já estudou em outra escola além do CREJA? () sim () não

A escola onde você estudou era () pública () particular

A escola estava localizada no Rio de Janeiro? () sim () não

Onde?

_____ **Até**
qual série/ ano você estudou nessa escola? _____

4. LEITURA E PRODUÇÃO DE TEXTO

Você costuma ler e/ ou escrever fora da escola? Onde? No trabalho, em casa, na igreja, ou outro lugar, por exemplo.

Se sim, o que costuma ler e/ ou escrever normalmente?

Apêndice 4 - Termo de consentimento livre e esclarecido - Aluno

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DO RIO DE JANEIRO

MESTRADO EM ESTUDOS DA LINGUAGEM

Pesquisadora: Ana Lídia Gonçalves Medeiros

Orientadora: Prof^a Erica dos Santos Rodrigues

Coorientador: Prof. Renato Pontes Costa

Gostaríamos de convidar você a participar como voluntário(a) da pesquisa de Mestrado intitulada “O processo de revisão textual de alunos do Ensino Fundamental da Educação de Jovens e Adultos”. Essa pesquisa está sendo desenvolvida por Ana Lídia Gonçalves Medeiros, aluna de Mestrado do Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem da PUC-Rio, sob orientação da professora Erica dos Santos Rodrigues, do Departamento de Letras da referida universidade, e coorientação do professor Renato Pontes Costa, do Departamento de Educação da mesma instituição. O objetivo do estudo é entender que estratégias os alunos da modalidade EJA utilizam no processo de elaboração de seus textos e em que medida elementos linguísticos, discursivos e textuais dificultam esse processo.

Se aceitar participar deste estudo, você vai realizar uma entrevista com perguntas sobre sua idade, informações profissionais, escolaridade, etc. Essa entrevista será gravada em áudio com o objetivo de guardar as informações para futuras análises. Você também irá participar de uma atividade de produção de texto, que será realizada em dia e horário em que você esteja na escola. Os dados coletados ficarão sob responsabilidade da pesquisadora responsável por um período mínimo de 5 (cinco) anos.

Esta pesquisa apresenta riscos mínimos: você pode sentir algum nível de cansaço ou desconforto ao realizar a entrevista e ao fazer a produção de texto. No entanto, caso isso ocorra, poderá desistir a qualquer momento de participar sem acarretar nenhum prejuízo a você. A entrevista será realizada em local reservado e você terá liberdade para não responder a questões que julgar constrangedoras. É assegurada a confidencialidade das informações pessoais: seu nome será substituído por códigos tanto na coleta de dados como no registro da redação. Os pesquisadores tratarão a sua identidade com padrões profissionais, atendendo as legislações brasileiras (Resoluções Nº 510/16 e Nº 466/12 do Conselho Nacional de Saúde), utilizando as informações somente para os fins acadêmicos e científicos. As informações somente poderão ser divulgadas de forma anônima e serão

mantidas no (a) presente projeto, também, de forma anônima. Os resultados da pesquisa estarão à sua disposição quando esta for finalizada.

Para participar deste estudo você não vai ter nenhum custo, nem receberá qualquer vantagem financeira. Caso você, participante, sofra algum dano decorrente dessa pesquisa, a pesquisadora garante indenizá-lo por todo e qualquer gasto ou prejuízo. Sua participação irá, contudo, contribuir para a melhor compreensão dos processos envolvidos na produção textual de alunos da EJA, e potencialmente para o desenvolvimento de estratégias de ensino de produção textual para essa modalidade.

Este termo de consentimento encontra-se impresso em duas vias originais: uma será arquivada pelo pesquisador responsável por um período de 5 (cinco) anos e a outra será fornecida a você.

Declaro que concordo em participar da pesquisa, que me foi dada a oportunidade de ler e esclarecer as minhas dúvidas e que as informações sobre minha escolaridade e rotina em sala de aula quanto à disciplina de Língua Portuguesa poderão ser divulgadas. Recebi uma via original deste termo de consentimento livre e esclarecido

Rio de Janeiro, ____ de _____ de 2018.

Assinatura do Participante

Assinatura da Pesquisadora

Assinatura do Orientador

Assinatura do Coorientador

Contatos:

Pesquisadora: Ana Lúcia Gonçalves Medeiros

E-mail: alidiamedeiros@bol.com.br

Orientadora: Erica dos Santos Rodrigues

E-mail: ericasr@puc-rio.br

Coorientador: Renato Pontes Costa

E-mail: recostta@puc-rio.br

Comitê de Ética em Pesquisa da PUC-Rio (CEPq-PUC-Rio)

Telefone: (21) 3527-1618

Apêndice 5 – Termo de assentimento livre e esclarecido

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DO RIO DE JANEIRO

MESTRADO EM ESTUDOS DA LINGUAGEM

Pesquisadora: Ana Lídia Gonçalves Medeiros

Orientadora: Prof^a Erica dos Santos Rodrigues

Coorientador: Prof. Renato Pontes Costa

Gostaríamos de convidar você a participar como voluntário(a) da pesquisa de Mestrado intitulada “O processo de revisão textual de alunos do Ensino Fundamental da Educação de Jovens e Adultos”. Essa pesquisa está sendo desenvolvida por Ana Lídia Gonçalves Medeiros, aluna de Mestrado do Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem da PUC-Rio, sob orientação da professora Erica dos Santos Rodrigues, do Departamento de Letras da referida universidade, e coorientação do professor Renato Pontes Costa, do Departamento de Educação da mesma instituição. O objetivo do estudo é entender que estratégias os alunos da modalidade EJA utilizam no processo de elaboração de seus textos e em que medida elementos linguísticos, discursivos e textuais dificultam esse processo.

Se aceitar participar deste estudo, você vai realizar uma entrevista com perguntas sobre sua idade, informações profissionais, escolaridade, etc. Essa entrevista será gravada em áudio com o objetivo de guardar as informações para futuras análises. Você também irá participar de uma atividade de produção de texto, que será realizada em dia e horário em que você esteja na escola. Os dados coletados ficarão sob responsabilidade da pesquisadora responsável por um período mínimo de 5 (cinco) anos.

Esta pesquisa apresenta riscos mínimos: você pode sentir algum nível de cansaço ou desconforto ao realizar a entrevista e ao fazer a produção de texto. No entanto, caso isso ocorra, poderá desistir a qualquer momento de participar sem acarretar nenhum prejuízo a você. A entrevista será realizada em local reservado e você terá liberdade para não responder a questões que julgar constrangedoras. É assegurada a confidencialidade das informações pessoais: seu nome será substituído por códigos tanto na coleta de dados como no registro da redação. Os pesquisadores tratarão a sua identidade com padrões profissionais, atendendo as legislações brasileiras (Resoluções Nº 510/16 e Nº 466/12 do Conselho Nacional de Saúde), utilizando as informações somente para os fins acadêmicos e científicos. As informações somente poderão ser divulgadas de forma anônima e serão

mantidas no (a) presente projeto, também, de forma anônima. Os resultados da pesquisa estarão à sua disposição quando esta for finalizada.

Para participar deste estudo você não vai ter nenhum custo, nem receberá qualquer vantagem financeira. Caso você, participante, sofra algum dano decorrente dessa pesquisa, os pesquisadores garantem indenizá-lo por todo e qualquer gasto ou prejuízo. Sua participação irá, contudo, contribuir para a melhor compreensão dos processos envolvidos na produção textual de alunos da EJA, e potencialmente para o desenvolvimento de estratégias de ensino de produção textual para essa modalidade.

Este termo de assentimento encontra-se impresso em duas vias originais: uma será arquivada pelo pesquisador responsável por um período de 5 (cinco) anos e a outra será fornecida a você.

Declaro que concordo em participar da pesquisa, que me foi dada a oportunidade de ler e esclarecer as minhas dúvidas e que as informações sobre minha escolaridade e rotina em sala de aula quanto à disciplina de Língua Portuguesa poderão ser divulgadas. Recebi uma via original deste termo de assentimento livre e esclarecido.

Rio de Janeiro, ____ de _____ de 2018.

Assinatura do Participante

Assinatura da Pesquisadora

Assinatura do Orientador

Assinatura do Coorientador

Contatos:

Pesquisadora: Ana Lúcia Gonçalves Medeiros

E-mail: alidiamedeiros@bol.com.br

Orientadora: Erica dos Santos Rodrigues

E-mail: ericasr@puc-rio.br

Coorientador: Renato Pontes Costa

E-mail: recostta@puc-rio.br

Comitê de Ética em Pesquisa da PUC-Rio (CEPq-PUC-Rio)

Telefone: (21) 3527-1618

Apêndice 6 - Termo de consentimento livre e esclarecido/respons.



PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DO RIO DE JANEIRO

MESTRADO EM ESTUDOS DA LINGUAGEM

Pesquisadora: Ana Lúcia Gonçalves Medeiros

Orientadora: Prof^a Erica dos Santos Rodrigues

Coorientador: Prof. Renato Pontes Costa

O menor _____, sob sua responsabilidade, está sendo convidado a participar como voluntário(a) da pesquisa de Mestrado intitulada “O processo de revisão textual de alunos do Ensino Fundamental da Educação de Jovens e Adultos”. Essa pesquisa está sendo desenvolvida por Ana Lúcia Gonçalves Medeiros, aluna de Mestrado do Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem da PUC-Rio, sob orientação da professora Erica dos Santos Rodrigues, do Departamento de Letras da referida universidade, e coorientação do professor Renato Pontes Costa, do Departamento de Educação da mesma instituição. O objetivo do estudo é entender que estratégias os alunos da modalidade EJA utilizam no processo de elaboração de seus textos em que medida elementos linguísticos, discursivos e textuais dificultam esse processo.

Caso você concorde na participação do menor sob sua responsabilidade, ele irá realizar uma entrevista com perguntas sobre sua idade, informações profissionais, escolaridade, etc. Essa entrevista será gravada em áudio com o objetivo de guardar as informações para futuras análises. Ele também irá participar de uma atividade de produção de texto, que será realizada em dia e horário em que você esteja na escola. Os dados coletados ficarão sob responsabilidade da pesquisadora responsável por um período mínimo de 5 (cinco) anos.

Esta pesquisa apresenta riscos mínimos: ao menor sob sua responsabilidade poderá sentir algum nível de cansaço ou desconforto ao realizar a entrevista e ao fazer a produção de texto. No entanto, caso isso ocorra, poderá desistir a qualquer momento de participar sem acarretar nenhum prejuízo. A entrevista será realizada em local reservado e ele terá liberdade para não responder a questões que julgar constrangedoras. É assegurada a confidencialidade das informações pessoais: seu nome será substituído por códigos tanto na coleta de dados como no registro da redação. Os pesquisadores tratarão a identidade do menor com padrões profissionais, atendendo as legislações brasileiras (Resoluções N° 510/16 e N° 466/12 do Conselho Nacional de Saúde), utilizando as informações somente

para os fins acadêmicos e científicos. As informações somente poderão ser divulgadas de forma anônima e serão mantidas no (a) presente projeto, também, de forma anônima. Os resultados da pesquisa estarão à sua disposição quando esta for finalizada.

Para participar desta pesquisa, o menor sob sua responsabilidade não vai ter nenhum custo, nem receberá qualquer vantagem financeira. Caso o participante sofra algum dano decorrente dessa pesquisa, a pesquisadora garante indenizá-lo por todo e qualquer gasto ou prejuízo. Sua participação irá, contudo, contribuir para a melhor compreensão dos processos envolvidos na produção textual de alunos da EJA, e potencialmente para o desenvolvimento de estratégias de ensino de produção textual para essa modalidade.

Este termo de consentimento encontra-se impresso em duas vias originais: uma será arquivada pelo pesquisador responsável por um período de 5 (cinco) anos e a outra será fornecida a você.

Declaro que concordo em participar da pesquisa, que me foi dada a oportunidade de ler e esclarecer as minhas dúvidas e que as informações sobre a escolaridade do menor sob minha responsabilidade bem como sobre sua rotina em sala de aula quanto à disciplina de Língua Portuguesa poderão ser divulgadas. Recebi uma via original deste termo de consentimento livre e esclarecido.

Rio de Janeiro, ____ de _____ de 2018.

Assinatura do Participante

Assinatura da Pesquisadora

Assinatura do Orientador

Assinatura do Coorientador

Contatos:

Pesquisadora: Ana Lídia Gonçalves Medeiros

E-mail: alidiamedeiros@bol.com.br

Orientadora: Erica dos Santos Rodrigues

E-mail: ericasr@puc-rio.br

Coorientador: Renato Pontes Costa

E-mail: recostta@puc-rio.br

Comitê de Ética em Pesquisa da PUC-Rio (CEPq-PUC-Rio)

Telefone: (21) 3527-1618

Apêndice 7 - Termo de consentimento livre e esclarecido/ professor

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DO RIO DE JANEIRO

MESTRADO EM ESTUDOS DA LINGUAGEM

Pesquisadora: Ana Lúcia Gonçalves Medeiros

Orientadora: Prof^a Erica dos Santos Rodrigues

Coorientador: Prof. Renato Pontes Costa

Gostaríamos de convidar você a participar como voluntário(a) da pesquisa de Mestrado intitulada “O processo de revisão textual de alunos do Ensino Fundamental da Educação de Jovens e Adultos”. Essa pesquisa está sendo desenvolvida por Ana Lúcia Gonçalves Medeiros, aluna de Mestrado do Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem da PUC-Rio, sob orientação da professora Erica dos Santos Rodrigues, do Departamento de Letras da referida universidade, e coorientação do professor Renato Pontes Costa, do Departamento de Educação da mesma instituição. O objetivo do estudo é entender que estratégias os alunos da modalidade EJA utilizam no processo de elaboração de seus textos em que medida elementos linguísticos, discursivos e textuais dificultam esse processo. Se aceitar participar deste estudo, você vai realizar uma entrevista com perguntas sobre sua idade, informações profissionais, escolaridade, etc. Essa entrevista será gravada em áudio com o objetivo de guardar as informações para futuras análises. Os dados coletados ficarão sob responsabilidade da pesquisadora responsável por um período mínimo de 5 (cinco) anos.

Esta pesquisa apresenta riscos mínimos: você pode sentir algum nível de cansaço ou desconforto ao realizar a entrevista e ao fazer a produção de texto. No entanto, caso isso ocorra, poderá desistir a qualquer momento de participar sem acarretar nenhum prejuízo a você. A entrevista será realizada em local reservado e você terá liberdade para não responder a questões que julgar constrangedoras. É assegurada a confidencialidade das informações pessoais: seu nome será substituído por códigos tanto na coleta de dados como no registro da redação. Os pesquisadores tratarão a sua identidade com padrões profissionais, atendendo as legislações brasileiras (Resoluções Nº 510/16 e Nº 466/12 do Conselho Nacional de Saúde), utilizando as informações somente para os fins acadêmicos e científicos. As informações somente poderão ser divulgadas de forma anônima e serão mantidas

no (a) presente projeto, também, de forma anônima. Os resultados da pesquisa estarão à sua disposição quando esta for finalizada.

Para participar deste estudo você não vai ter nenhum custo, nem receberá qualquer vantagem financeira. Caso você, participante, sofra algum dano decorrente dessa pesquisa, a pesquisadora garante indenizá-lo por todo e qualquer gasto ou prejuízo. Sua participação, irá, contudo, contribuir para a melhor compreensão dos processos envolvidos na produção textual de alunos da EJA, e potencialmente para o desenvolvimento de estratégias de ensino de produção textual para essa modalidade.

Este termo de consentimento encontra-se impresso em duas vias originais: uma será arquivada pelo pesquisador responsável por um período de 5 (cinco) anos e a outra será fornecida a você.

Declaro que concordo em participar da pesquisa, que me foi dada a oportunidade de ler e esclarecer as minhas dúvidas e que as informações sobre minha escolaridade e rotina em sala de aula quanto à disciplina de Língua Portuguesa poderão ser divulgadas. Recebi uma via original deste termo de consentimento livre e esclarecido.

Rio de Janeiro, ____ de _____ de 2018.

Assinatura do Participante

Assinatura da Pesquisadora

Assinatura do Orientador

Assinatura do Coorientador

Contatos:

Pesquisadora: Ana Lídia Gonçalves Medeiros

E-mail: alidiamedeiros@bol.com.br

Orientadora: Erica dos Santos Rodrigues

E-mail: ericasr@puc-rio.br

Coorientador: Renato Pontes Costa

E-mail: recostta@puc-rio.br

Comitê de Ética em Pesquisa da PUC-Rio (CEPq-PUC-Rio)

Telefone: (21) 3527-1618

Apêndice 8 - Termo de autorização - gravação de voz



PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DO RIO DE JANEIRO

MESTRADO EM ESTUDOS DA LINGUAGEM

Pesquisadora: Ana Lídia Gonçalves Medeiros

Orientadora: Prof^a Erica dos Santos Rodrigues

Coorientador: Prof. Renato Pontes Costa

Eu, _____,
CPF _____, RG nº _____,
depois de entender os riscos e benefícios que a pesquisa intitulada O processo de revisão textual de alunos do Ensino Fundamental da Educação de Jovens e Adultos poderá trazer e, entender especialmente os métodos que serão usados para a coleta de dados, assim como, estar ciente da necessidade da gravação de minha entrevista, **AUTORIZO**, por meio deste termo, a pesquisadora Ana Lídia Gonçalves Medeiros, aluna de Mestrado do Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem da PUC-Rio, sob orientação da professora Erica dos Santos Rodrigues, do Departamento de Letras da referida universidade, e coorientação do professor Renato Pontes Costa, do Departamento de Educação da mesma instituição a realizar a gravação de minha entrevista sem custos financeiros a nenhuma parte.

Esta **AUTORIZAÇÃO** foi concedida mediante o compromisso dos pesquisadores acima citados em garantir-me os seguintes direitos:

1. poderei ler a transcrição de minha gravação;
2. os dados coletados serão usados exclusivamente para gerar informações para a pesquisa aqui relatada e outras publicações dela decorrentes, quais sejam: revistas científicas, congressos e jornais;
3. minha identificação não será revelada em nenhuma das vias de publicação das informações geradas;
4. qualquer outra forma de utilização dessas informações somente poderá ser feita mediante minha autorização;
5. os dados coletados serão guardados por 5 anos, sob a responsabilidade da pesquisadora responsável Ana Lídia Gonçalves Medeiros e, após esse período, poderão ser destruídos e,
6. serei livre para interromper minha participação na pesquisa a qualquer momento e/ou solicitar a posse da gravação e transcrição de minha entrevista.
7. este termo de autorização para gravação de voz encontra-se impresso em duas vias originais: uma será arquivada pelo pesquisador responsável por um período de 5 (cinco) anos e a outra será fornecida a mim.

Rio de Janeiro, ____ de _____ de 2018.

Assinatura do Participante

Assinatura da Pesquisadora

Assinatura do Orientador

Assinatura do Coorientador

Contatos:

Pesquisadora: Ana Lúdia Gonçalves Medeiros

E-mail: alidiamedeiros@bol.com.br

Orientadora: Erica dos Santos Rodrigues

E-mail: ericasr@puc-rio.br

Coorientador: Renato Pontes Costa

E-mail: recostta@puc-rio.br

Comitê de Ética em Pesquisa da PUC-Rio (CEPq-PUC-Rio)

Telefone: (21) 3527-1618

Apêndice 9 – Termo de autorização - gravação de voz



PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DO RIO DE JANEIRO

MESTRADO EM ESTUDOS DA LINGUAGEM

Pesquisadora: Ana Lídia Gonçalves Medeiros

Orientadora: Prof^a Erica dos Santos Rodrigues

Coorientador: Prof. Renato Pontes Costa

Eu, _____,
CPF _____, RG nº _____,
depois de entender os riscos e benefícios que a pesquisa intitulada O processo de revisão textual de alunos do Ensino Fundamental da Educação de Jovens e Adultos poderá trazer e, entender especialmente os métodos que serão usados para a coleta de dados, assim como, estar ciente da necessidade da gravação de minha entrevista, **AUTORIZO**, por meio deste termo, a pesquisadora Ana Lídia Gonçalves Medeiros, aluna de Mestrado do Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem da PUC-Rio, sob orientação da professora Erica dos Santos Rodrigues, do Departamento de Letras da referida universidade, e coorientação do professor Renato Pontes Costa, do Departamento de Educação da mesma instituição a realizar a gravação de minha entrevista sem custos financeiros a nenhuma parte.

Esta **AUTORIZAÇÃO** foi concedida mediante o compromisso dos pesquisadores acima citados em garantir-me os seguintes direitos:

1. poderei ler a transcrição de minha gravação;
2. os dados coletados serão usados exclusivamente para gerar informações para a pesquisa aqui relatada e outras publicações dela decorrentes, quais sejam: revistas científicas, congressos e jornais;
3. minha identificação não será revelada em nenhuma das vias de publicação das informações geradas;
4. qualquer outra forma de utilização dessas informações somente poderá ser feita mediante minha autorização;
5. os dados coletados serão guardados por 5 anos, sob a responsabilidade da pesquisadora responsável Ana Lídia Gonçalves Medeiros e, após esse período, poderão ser destruídos e,
6. serei livre para interromper minha participação na pesquisa a qualquer momento e/ou solicitar a posse da gravação e transcrição de minha entrevista.

7. este termo de autorização para gravação de voz encontra-se impresso em duas vias originais: uma será arquivada pelo pesquisador responsável por um período de 5 (cinco) anos e a outra será fornecida a mim.

Rio de Janeiro, ____ de _____ de 2018.

Assinatura do Participante

Assinatura da Pesquisadora

Assinatura do Orientador

Assinatura do Coorientador

Contatos:

Pesquisadora: Ana Lídia Gonçalves Medeiros

E-mail: alidiamedeiros@bol.com.br

Orientadora: Erica dos Santos Rodrigues

E-mail: ericasr@puc-rio.br

Coorientador: Renato Pontes Costa

E-mail: recostta@puc-rio.br

Comitê de Ética em Pesquisa da PUC-Rio (CEPq-PUC-Rio)

Telefone: (21) 3527-1618

Apêndice 10 - Termo de autorização - gravação de voz/ respons.



PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DO RIO DE JANEIRO

MESTRADO EM ESTUDOS DA LINGUAGEM

Pesquisadora: Ana Lúcia Gonçalves Medeiros

Orientadora: Profª Erica dos Santos Rodrigues

Coorientador: Prof. Renato Pontes Costa

Eu, _____,
CPF _____, responsável pelo menor
_____, portador do RG
nº _____, depois de entender os riscos e benefícios que a pesquisa
intitulada O processo de revisão textual de alunos do Ensino Fundamental da
Educação de Jovens e Adultos poderá trazer e, entender especialmente os métodos
que serão usados para a coleta de dados, assim como, estar ciente da necessidade
da gravação de minha entrevista, **AUTORIZO**, por meio deste termo, a
pesquisadora Ana Lúcia Gonçalves Medeiros, aluna de Mestrado do Programa de
Pós-Graduação em Estudos da Linguagem da PUC-Rio, sob orientação da
professora Erica dos Santos Rodrigues, do Departamento de Letras da referida
universidade, e coorientação do professor Renato Pontes Costa, do Departamento
de Educação da mesma instituição a realizar a gravação da entrevista feita ao menor
sob minha responsabilidade sem custos financeiros a nenhuma parte.

Esta **AUTORIZAÇÃO** foi concedida mediante o compromisso dos
pesquisadores acima citados em garantir-me os seguintes direitos:

1. poderei ler a transcrição da gravação;
2. os dados coletados serão usados exclusivamente para gerar informações
para a pesquisa aqui relatada e outras publicações dela decorrentes, quais sejam:
revistas científicas, congressos e jornais;
3. a identificação do menor sob minha responsabilidade não será revelada
em nenhuma das vias de publicação das informações geradas;
4. qualquer outra forma de utilização dessas informações somente poderá
ser feita mediante minha autorização;
5. os dados coletados serão guardados por 5 anos, sob a responsabilidade da
pesquisadora responsável Ana Lúcia Gonçalves Medeiros e após esse período,
poderão ser destruídos e

6. o menor sob minha responsabilidade será livre para interromper sua participação na pesquisa a qualquer momento e/ou solicitar a posse da gravação e transcrição de sua entrevista.

7. este termo de autorização para gravação de voz encontra-se impresso em duas vias originais: uma será arquivada pelo pesquisador responsável por um período de 5 (cinco) anos e a outra será fornecida a mim.

Rio de Janeiro, ____ de _____ de 2018.

Assinatura do Responsável

Assinatura da Pesquisadora

Assinatura do Orientador

Assinatura do Coorientador

Contatos:

Pesquisadora: Ana Lúdia Gonçalves Medeiros

E-mail: alidiamedeiros@bol.com.br

Orientadora: Erica dos Santos Rodrigues

E-mail: ericasr@puc-rio.br

Coorientador: Renato Pontes Costa

E-mail: recostta@puc-rio.br

Comitê de Ética em Pesquisa da PUC-Rio (CEPq-PUC-Rio)

Telefone: (21) 3527-1618