

Revisão colaborativa de textos argumentativos em plataformas digitais no Ensino Médio da Cedef/UFV

Collaborative review of argumentative texts on digital platforms in high school of Cedef/UFV

Sílvio Rodrigo de Moura Rocha (Sílvio Ramiro) ¹

RESUMO

O presente artigo é fruto de um trabalho de produção e revisão de textos em plataformas digitais desenvolvido na Central de Ensino e Desenvolvimento Agrário de Florestal (Cedef), instituição vinculada à Universidade Federal de Viçosa (UFV) com estudantes do terceiro ano do Ensino Médio, cujo objetivo era a construção de textos argumentativos conforme as competências linguísticas avaliadas na prova de redação do Exame Nacional do Ensino Médio (Enem). Nesse sentido, este artigo cumpre muito mais o papel de relato de experiência docente do que de resultado de pesquisa, já que, à medida que os discentes alcançavam resultados satisfatórios de desenvolvimento das competências linguístico-argumentativas, este docente percebeu que a metodologia utilizada em sala de aula, para a condução do processo de escrita dos estudantes, poderia ser estudada com acurácia científica. Assim, os textos argumentativos dos estudantes foram produzidos considerando-se, metodologicamente, a primeira versão como ponto de partida para processos de revisão colaborativa *on-line* entre os próprios estudantes, o que engendrou novas versões até que o texto pudesse chegar às mãos do professor para correção avaliativa. Os resultados aqui apresentados indicam a eficácia do método de revisão entre pares, embora também apontem certa homogeneização das produções após a versão revisada.

Palavras-chave: Produção de textos. Revisão colaborativa. Ensino remoto.

ABSTRACT

The present article arises from the texts production and review on digital platforms developed at Cedef/UFV with students from 3rd year of high school, whose goal was to write argumentative texts according to the linguistic competencies evaluated on National Examination of High School Education (Enem) essay exam. Thereby, this article complies more with the teaching experience report purpose than the research results, whereas, the satisfactory results of linguistic-argumentative competencies development were achieved, it was perceived that the methodology used in classroom, to conduct the student's writing process, could be studied with scientific accuracy. Thus, the students' argumentative texts were produced, methodologically, considering the first version as the starting point for review the online collaborative process among the own students, which engendered new versions before the text could arrive in the teacher's hand to evaluative correction. The results, here presented, indicate the efficiency of the review method among peers, although it also reveals a certain production homogenization, after the revised version.

Keywords: Text production. Collaborative review. Remote learning.

¹ Professor do Ensino Básico, Técnico e Tecnológico (EBTT) da Central de Ensino e Desenvolvimento Agrário de Florestal (Cedef), escola técnica vinculada à Universidade Federal de Viçosa (UFV). Doutor em Literaturas de Língua Portuguesa pela Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais (PUC Minas). Florestal/MG, Brasil. ORCID: <http://orcid.org/0000-0003-2164-5257>. E-mail: silviorocha@ufv.br.



1 INTRODUÇÃO

Durante o período de quarentena determinado por causa da pandemia de coronavírus no Brasil, as aulas da Universidade Federal de Viçosa (UFV) foram suspensas por tempo indeterminado, em seus três *campi*, conforme Ato Administrativo publicado no dia 14 de março de 2020². Nesse contexto, durante três meses, as aulas ficaram interrompidas, até que, no mês de junho, iniciou-se um processo de retomada das aulas por meio de ensino remoto emergencial. No ensino superior e no ensino técnico, foi oferecido um Período Emergencial Remoto opcional, no qual docentes e discentes teriam, respectivamente, a possibilidade de ofertar e cursar disciplinas por intermédio de ferramentas e plataformas digitais de comunicação, de forma emergencial.

No entanto, para o Ensino Médio, não existia a possibilidade de oferta opcional, uma vez que, conforme a Lei de Diretrizes e Bases da Educação, a educação básica é obrigação do Estado e deve ser ofertada a todos os estudantes matriculados. Nesse caso, era necessário o acesso à *internet* e aos meios digitais para todos os discentes e docentes, ou não seria possível a manutenção de aulas no formato remoto. Sendo assim, após pesquisas via *Google* Formulários, ligações telefônicas e contatos via e-mail com os estudantes e/ou seus responsáveis, a equipe coordenadora do Ensino Médio da Central de Ensino e Desenvolvimento Agrário de Florestal (Cedef), escola vinculada à UFV, verificou que 100% dos estudantes do Ensino Médio tinham acesso à *internet* (com alguns raros casos em que essa *internet* era apenas a do telefone celular). Assim, o Conselho Acadêmico Administrativo (Coad) do *campus* UFV Florestal autorizou a oferta de Período de Ensino Remoto Emergencial para o Ensino Médio da instituição³.

Cabe, neste ponto, assumir que ter 100% de acesso à *internet* é simplesmente um primeiro passo para que, na prática, um processo de ensino remoto possa ocorrer. Além desse acesso, seriam necessários outros tantos pré-requisitos, exemplarmente: formação dos professores para lecionar por meio da utilização das ferramentas digitais; formação dos estudantes para usarem as plataformas como suportes para o aprendizado; Ambientes Virtuais de Aprendizagem (AVA) disponíveis para que as aulas fossem lecionadas; metodologias de avaliação formatadas para o aprendizado por meio de recursos digitais; entre outros.

² Ato Administrativo publicado em: <http://www2.dti.ufv.br/noticias/scripts/exibeNoticiaMulti.php?codNot=32258>. Acesso em: 07 abr. 2021.

³ Documentos relativos ao início das aulas remotas disponíveis em: <http://www2.dti.ufv.br/noticias/scripts/exibeNoticiaMulti.php?codNot=32700>. Acesso em: 07 abr. 2021.





Nesse contexto, diversas foram as demandas que a UFV, em seus vários níveis de ensino, passou a buscar atender, conforme alguns requisitos elencados no parágrafo anterior. Uma das mais relevantes demandas foi a formação do corpo docente para, minimamente, lecionar por meio dos AVAs disponíveis e recomendados pela instituição. Assim, entre os dias 01 e 05 do mês de junho de 2020, uma programação de cursos *on-line* foi oferecida pela Coordenadoria de Educação Aberta e a Distância (Cead) para os professores do Ensino Médio da Universidade. Essa programação englobou a participação dos dois colégios de Ensino Médio vinculados à instituição, o Colégio de Aplicação da UFV (Coluni) e a Ceadaf, a qual, especificamente, é tema deste artigo, com base na análise do processo de ensino de produção de textos na disciplina língua portuguesa, no 3º ano do Ensino Médio, durante o ano letivo de 2020.

2 A PRECARIIDADE DA RELAÇÃO ENTRE TECNOLOGIA E EDUCAÇÃO NO BRASIL

Em recente ensaio, a professora e pesquisadora Ana Elisa Ribeiro (2021a) trata da noção de precariedade, problema recorrente nos contextos educacionais brasileiros. Segundo a autora, o adjetivo “precário” é derivado do substantivo “prece” e, por extensão de sentido, ao longo da história humana, teve sua acepção ampliada para situações em que era necessário recorrer às preces como saída para agir com celeridade, mesmo com insuficiência de recursos. Em “bom português”⁴, refere-se a ações cujas soluções são alcançadas por meio de “gambiarra”, “trocando o pneu com o carro em movimento”, “resolvendo do dia para a noite”, “apagando incêndio” ou “se virando nos trinta”. Não seria nenhum exagero defender que, no Brasil, a educação pública vive em constantes “ciclos de precariedade” (RIBEIRO, 2021a), sendo um deles o atual contexto de ensino remoto no qual as instituições educacionais estão inseridas durante a pandemia de covid-19.

No terceiro mês de quarentena, em maio de 2020, quando as discussões sobre Educação a Distância (EaD) começaram a fervilhar nos ambientes acadêmicos e midiáticos, o jornal *O Estado de São Paulo* publicou uma reportagem (Cafardo, 2020) com pesquisa realizada pelo Instituto Península, na qual se constatava que 80% dos professores brasileiros não se sentiam aptos a lecionar por meio de plataformas digitais e que quase 90% deles nunca tiveram experiência com ensino a distância. Embora os números sejam altos, eles não causam qualquer perplexidade àqueles que, além do

⁴ As aspas justificam-se aqui, bem como em outras expressões da sequência, para marcar a utilização de linguagem coloquial no texto.





contexto jornalístico, conhecem e lidam, academicamente, com o sistema educacional brasileiro, ainda distante de projetos em que os recursos tecnológicos façam parte das situações de ensino e de aprendizagem. Ainda citando Ribeiro (2021a), corroboramos que

um ciclo da precariedade é composto por nossas condições pré-pandemia, quando a maior parte das escolas, a despeito dos 30 anos de estudos e alertas sobre a relação possível entre tecnologias digitais e educação, não investia nessa questão. Por exemplo: não estruturava nem fornecia nenhum ambiente virtual de aprendizagem (AVA), não solucionava questões hoje básicas como acesso a *wi-fi* e acesso remoto a sistemas escolares, negava e proibia acessos a certas plataformas, burocratizava excessivamente o uso de recursos digitais, não conseguia ou não atualizava ou dava manutenção em equipamentos rapidamente obsoletos. E sabemos, diga-se, que a obsolescência é uma questão inerente às tecnologias digitais, entre outras. (...) Qual era o máximo de investimento que muitas escolas fizeram, antes da Covid-19? Fixar projetores em salas de aula, guardar alguns deles em armários de setores especializados, emprestar *notebooks* (cabos e periféricos) para as aulas, disponibilizar ligações e instalações nas paredes, para que tudo pudesse funcionar. (RIBEIRO, 2021a, p. 4)

Nesse cenário, às pressas, as escolas brasileiras precisaram se preparar para a adoção de uma modalidade de ensino para a qual, evidentemente, os docentes não estavam aptos e não tinham sistemas apropriados para tanto. Assim, a saída foi aprender enquanto lecionavam com as poucas ferramentas que estavam à disposição naquele momento, nos computadores e dispositivos pessoais. Muitas redes de ensino, públicas e privadas, e instituições, a fim de amenizar prejuízos, ofereceram uma formação básica, por meio de oficinas, minicursos, palestras e webinários, durante as semanas que antecederam o início das aulas on-line, como a UFV, que ofertou, em cinco dias, variados minicursos e encontros com duração aproximada de duas horas. Esses eventos se resumiram a colocar os docentes a par de alguns recursos, *softwares* e aplicativos simples que pudessem auxiliar o trabalho: *Google Meet*, para lecionar aulas síncronas e gravar assíncronas; *OBS*, para gravar telas e produzir aulas narradas; *Youtube*, para disponibilizar vídeos próprios e selecionar outros já disponíveis; *PVANet*, AVA da própria UFV para gerir cursos e depositar arquivos; entre outros.

Enfim, esses pequenos momentos de formação contribuíram – não só na UFV, mas em todo o país – como estímulo para que os professores se libertassem de parte da insegurança/resistência que tinham em lecionar na modalidade remota e como tutoriais elementares para gerenciar as plataformas digitais gratuitas indicadas pela instituição⁵.

⁵ Importante registrar que, sendo a UFV assinante do pacote *Google*, o *Google Meet* utilizado pelos docentes da UFV contava com certos recursos mais avançados, embora ainda simples, do que os da versão gratuita (como gravação de aulas e presença de mais de cem pessoas na mesma sala).





Nem de longe se pode dizer que houve, de fato, um processo de formação para a educação a distância⁶, mas apenas um processo de aproximação do corpo docente com novos suportes tecnológicos que passavam a substituir o quadro, o giz, o papel e os projetores presentes nas salas de aula presenciais. Nessa perspectiva, ainda que houvesse boa vontade das partes (instituições, técnicos, docentes e discentes) envolvidas nos processos de migração do ensino presencial para o remoto, a precariedade mantinha-se como tônica da implementação das aulas *on-line*, dada a necessidade sanitária que não se podia prever, mas também dada a negligência das redes públicas e privadas de educação para uma demanda que, como enfatiza Ribeiro (2021a), já era prevista e alertada há mais de trinta anos.

2.1 Da precariedade ao processo de produção de textos no ensino remoto

As expressões e clichês populares a que nos referimos neste trabalho, como “apagar incêndio” e “se virar nos trinta”, embora recorrentes, não devem (ou não deveriam) servir para justificar e atenuar o tamanho dos problemas nacionais, considerando, falaciosamente, que o brasileiro, acostumado a improvisar, saiba “fazer do limão uma limonada”. Acostumar-se a esse tipo de situação ou tratar com indiferença os dilemas e a precariedade da educação são motivos que nos levam, há décadas, a figurar entres os piores índices nos exames nacionais e internacionais que avaliam estudantes de Ensino Fundamental e Médio no Brasil.

Os recentes resultados do país no Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb) e no Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (Pisa), assim como a média das notas do Exame Nacional do Ensino Médio (Enem), não deixam dúvida de que, no quesito leitura e produção de textos, é ainda necessário um largo processo de trabalho para que a situação possa sair do cenário de precariedade. Por outro lado, mesmo antes da pandemia, muito já se falava, sobretudo nos ambientes acadêmicos ligados à linguística aplicada, sobre a necessidade de aplicação e desenvolvimento de metodologias de ensino de produção de textos em plataformas e mídias digitais.

Assim, já instados a esse tipo de trabalho em sala de aula há alguns anos e, agora, alguns já provocados pelo cenário pandêmico, diversos trabalhos têm sido publicados no país em relação a esse tipo de abordagem de produção textual no ensino básico, com destaque para Coscarelli e Ribeiro (2011), Rojo (2012), Ribeiro (2016; 2021a; 2021b) os quais concorreram como ponto de

⁶ Este trabalho, a todo tempo, evita a utilização do termo Educação a Distância, preferindo a expressão “ensino remoto”, tendo em vista que, dadas as circunstâncias emergenciais, não houve formação para, de fato, um processo de EaD.

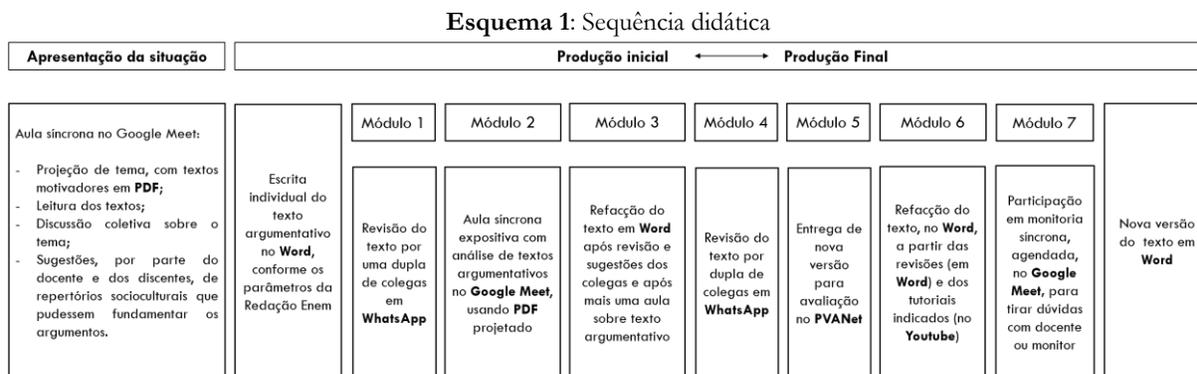


partida para as experiências que, emergencialmente, foram construídas na Cedaf frente à precariedade que, inicialmente, assolara-nos.

3 O PROCESSO DE REVISÃO COLABORATIVA EM PLATAFORMAS DIGITAIS

Dadas, exclusivamente, as fontes digitais (ou digitalizadas: escaneadas/fotografadas) como suporte e material de aulas, a UFV, em resolução aprovada pelo Cepe determinou que o seu próprio AVA, nomeado de PVANet (remetendo à ideia de pavilhão de aula na internet), fosse tomado como plataforma central para que o ensino remoto se construísse para docentes e discentes. Esse procedimento revela que outras plataformas poderiam ser utilizadas, desde que lincadas ao PVANet, o qual, para muitos docentes, não atendia às necessidades metodológicas julgadas pertinentes às suas componentes curriculares. Foi o caso, por exemplo, da língua portuguesa, no 3º ano do Ensino Médio-Técnico. Nesse sentido, optou-se por adotar, além do PVANet, o aplicativo de videoconferência *Google Meet*; o editor de textos *Word*; o aplicativo de mensagens *WhatsApp*, o visualizador de documentos em PDF, e a plataforma de compartilhamento de vídeos *Youtube*, a fim de que fosse possível cumprir o processo metodológico de produção de textos argumentativos preparatórios para a redação do Enem 2020.

Assim, ao considerar a já consagrada metodologia de produção textual proposta por Schneuwly e Dolz (2004), o trabalho efetivou-se conforme a seguinte sequência didática:



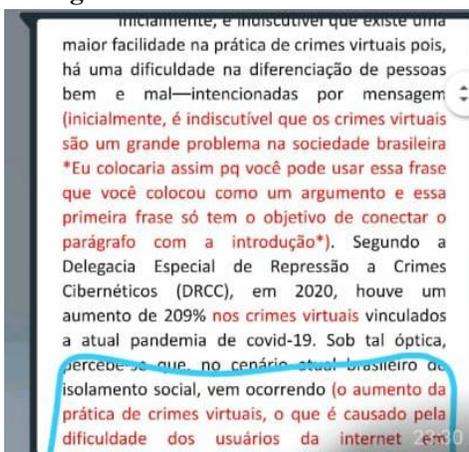
Fonte: elaboração própria

A ideia de continuidade, aliada à autonomia discente, perpassa não só a construção do esquema anterior como todo o trabalho desenvolvido em modalidade remota de ensino de produção textual. Esse entendimento justifica o fato de que a *produção inicial* se relaciona à *produção final* por

meio de uma seta apontada tanto para a esquerda quanto para a direita e representa a revisão textual como parte intrínseca da construção do texto. Assim, nem sempre, o discente produtor do texto percorria sete módulos para chegar à última versão aqui representada – assim como também era possível que, após o módulo 7 e a nova versão que ele enseja, o estudante ainda desejasse apresentar seu texto à revisão da dupla de colegas ou à monitoria agendada com o professor ou com o monitor.

Ao longo dos módulos posteriores à produção inicial, os estudantes estabeleciam entre si um processo virtual de revisão colaborativa, por meio da qual aqueles que já demonstravam “bom” ou “excelente domínio” de cada uma das competências auxiliavam colegas que ainda estavam com “domínio mediano” ou “insuficiente” – segundo parâmetros da grade de correção da redação Enem (BRASIL, 2019). Esse processo ocorria, majoritariamente, por meio de conversas em pequenos grupos de *WhatsApp*, nos quais estavam inseridos uma dupla de estudantes revisores e dois ou três discentes que necessitavam dessas revisões – alguns estudantes relatam também a utilização de webconferências em *Google Meet* com os colegas para o desenvolvimento desse trabalho. A seguir, exemplificamos com um *print* de uma dessas sessões de revisão colaborativa entre os estudantes:

Imagem 1: Revisão colaborativa em *Word*



Fonte: grupo de *WhatsApp* de estudantes revisores

A partir desse *print*, pode-se perceber que o estudante revisor revela, em vermelho, no corpo do texto, uma sugestão de reelaboração das sentenças produzidas pelo colega, e justifica o motivo dessa intervenção. Interessante reconhecer a utilização do futuro do pretérito (*colocaria*) por parte do estudante revisor, levando a crer que há certo cuidado com o texto do colega, já que não se impõe o que deve ser feito, e sim se estabelece um diálogo que, além de propor a melhoria, também abre margem para que o autor do texto possa refletir e cuidar do próprio projeto textual. Esse tipo de



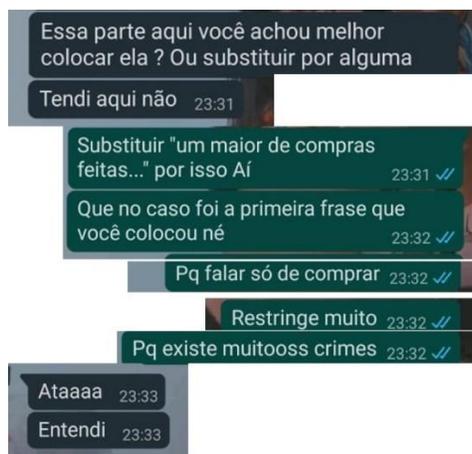
expediente revisional operado pelos estudantes referenda o que Costa (2020), retomando Serafini (1992), nomeia de *revisão colaborativa (entre pares)*, a qual, conforme a pesquisadora, assume sua relevância por três motivos:

primeiro, [porque] os alunos são melhores para criticar do que para produzirem textos; segundo, a correção feita pelos colegas de classe funciona como um estímulo à produção escrita; e, terceiro, entre os alunos, o diálogo é muito mais próximo do que entre o aluno e o professor. (COSTA, 2020)

De modo intuitivo (embora, em alguns momentos, provocados pelo docente), os estudantes construíram, durante seu trabalho *on-line*, o que Serafini (1992) classifica como *correção resolutive*, uma vez que eles procuram resolver os problemas que enxergam nos textos dos colegas, mas também o que Ruiz (2010) categoriza como *correção textual-interativa*, tendo em vista a presença de comentários, sugestões e diálogos que provocam a reflexão do aluno produtor do texto que, no módulo seguinte, seria responsável por sua nova versão.

Relevante ressaltar ainda que, no processo de revisão dos estudantes, a exemplo da imagem indicada anteriormente, flagramos uma preocupação do aluno revisor com a gênese do gênero textual pretendido, a redação Enem. Isso fica evidente por haver, a partir do asterisco posto pelo revisor, uma preocupação com o tipo de estratégia textual que deve, desde o início do parágrafo, ser antecipada. Entre professores e alunos em preparação para o Enem (a exemplo do contexto da Cedef), é comum se utilizar o termo *projeto de texto*, frequentemente apontado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas (Inep), em sua Cartilha do participante de 2019 (BRASIL, 2019); assim, essa estratégia é parte do trabalho em sala de aula, uma vez que se pretende, como estratégia linguístico-argumentativa, já evidenciar para o leitor (corretor) qual é o problema apresentado, antes de inserir qual é a tese defendida pelo autor com base nesse problema/tema. Logo, esse é um tipo de procedimento com o qual os estudantes que já construíram habilidades mais desenvolvidas para o texto dissertativo-argumentativo já estão acostumados, o que os leva, então, a propor tais práticas para os colegas, evidenciando certa padronização comum em gêneros já consagrados em testes e vestibulares.



Imagem 2: Conversa em *Whats.App*


Fonte: grupo de *Whats.App* de estudantes revisores

A conversa inserida anteriormente demonstra que os estudantes, colaborativamente, constroem a revisão do texto ao mesmo tempo em que trocam mensagens e tiram dúvidas um dos outros em relação a aspectos relacionados à produção e à intervenção nas redações. No exemplo, identifica-se que o autor tem dúvidas sobre “se deve colocar” a parte marcada ou se deve “substituir por alguma”. Embora a pergunta do autor seja bem objetiva, é relevante destacar que o estudante revisor se preocupou em explicar por que acredita que seja melhor substituir por outra, já que, conforme ele, tratar só de crimes relacionados a compras virtuais “restringe muito / Pq existe muitos crimes”. Aqui, novamente, delinea-se a construção de uma revisão textual interativa (RUIZ, 2010), respeitando o lugar de autor e marcando o de revisor; também se volta a flagrar a preocupação com as estratégias argumentativas e com o projeto de texto, prática recorrente entre estudantes de Ensino Médio, no processo de construção da redação do Enem.

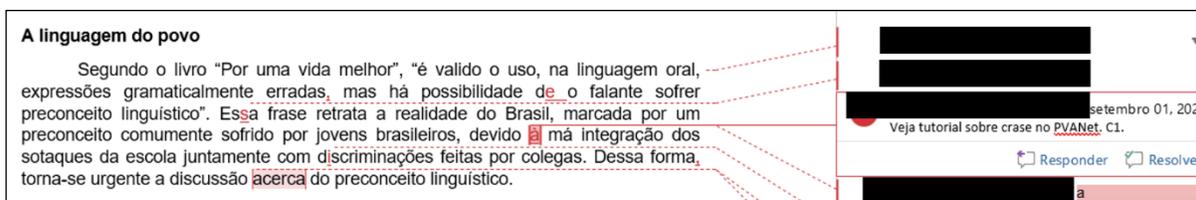
4 A CURADORIA PARA A CONSTRUÇÃO DE TUTORIAIS

No esquema anteriormente apresentado, no módulo 6, destaca-se a presença de vídeos disponíveis no *Youtube*, gravados por outros professores, e utilizados como tutoriais para o processo de refacção⁷ dos textos. Esse processo ocorre após a correção feita pelo docente ou pelo monitor, depois de o texto ser depositado no PVANet pelo estudante, já tendo sido revisado pelos pares, em revisão colaborativa. Esses vídeos foram selecionados pelo docente da componente curricular à

⁷ A refacção é tomada aqui como o processo de revisão do texto, por parte do próprio discente, após recebê-lo com as marcas de correção e revisão sugeridas pelo docente ou pelo monitor.

medida que, desde a primeira proposta de produção em modalidade remota, os desvios e as dificuldades dos discentes em relação à norma culta foram se apresentando nos textos corrigidos. Como não seria possível utilizar aulas expositivas para tratar, isoladamente, de cada regra ou tópico gramatical com o qual algum aluno evidenciasse dificuldade, esses vídeos passaram a ser ferramentas importantes para que cada estudante, individualmente, pudesse entender melhor como resolver determinado problema, conforme indicações do corretor (docente ou monitor) no próprio corpo do texto em *Word*. Esse processo de correção e indicação do desvio linguístico-gramatical em relação à norma culta fica exemplificado conforme a imagem a seguir:

Imagem 3: *Print* de revisão feita pelo professor



Fonte: PVANet/UFV (2020)

Nessa imagem, aponta-se a transgressão da norma e indica-se que o discente assista a um vídeo cujo *link* está disponibilizado no PVANet, a fim de que o estudante possa consultá-lo durante o processo de recebimento e/ou revisão do texto. O código C1, pactuado com os discentes, indica que aquele é um desvio considerado pela banca do Enem como passível de perda de pontos na Competência 1 da grade de correção, a qual avalia as habilidades do candidato em “demonstrar domínio da modalidade escrita formal da língua portuguesa” (BRASIL, 2019).

No trabalho desenvolvido com os estudantes, a partir do qual este artigo se origina, optou-se pela curadoria de vídeos apenas relacionados à competência 1 da grade correção da redação do Enem. Essa escolha justifica-se, como já afirmado, pela resistência do docente a aulas de gramática descontextualizadas que, geralmente, não são adequadas para todos os alunos, uma vez que as normas são inúmeras e que elas precisam corresponder às demandas reais dos estudantes, em textos concretos, e não em textos exemplares projetados no quadro ou na tela do computador.

Além do mais, as outras competências dizem respeito a processos linguístico-textuais que, a nosso ver, demandam mais discussões e interações, o que poderia ser feito por meio das revisões colaborativas ou por meio da presença dos estudantes em momentos de monitoria agendadas em *Google Meet*. No entanto, no caso da competência 1, as regras gramaticais, em geral, já são objetivamente tratadas por um número extenso de vídeos disponibilizados por professores *youtubers*.

Para favorecer a contextualização como recurso pedagógico capaz de contribuir para a construção do conhecimento, seria mais conveniente que esses vídeos fossem indicados aos estudantes no local exato em que os desvios apareciam.

É válido relevar que a noção de curadoria tem sido impulsionada nas últimas décadas por causa da popularização do acesso à rede mundial de computadores e, sobretudo, por causa da necessidade de saber filtrar a infinidade de informações e conteúdos disponibilizados em *sites* e plataformas digitais. Assim, Weisgerber (2012), pesquisadora na área de *marketing* digital, defende que um curador, no atual cenário marcado pelas multimidialidades, não apenas copia ou seleciona informações, páginas, *links*, mas é capaz de editorializar, resumir e inserir esses conteúdos em uma esfera pragmática em que eles sejam efetivos e funcionem como ferramentas para a construção de outros saberes.

No ambiente escolar, essa função de curador pode ser materializada pela figura do professor que, em nosso caso, executa tal papel à medida que o texto de um estudante revela a necessidade de um material que possa engajar, em determinada situação específica, o aprendizado de uma norma gramatical. Portanto, vídeos curtos, com cerca de 7 minutos produzidos por professores que utilizam linguagem contemporânea (professores *youtubers*), eram selecionados com o propósito de dialogar com o tipo de mídia já acessada por esse público jovem.

Imagem 4: Print do AVA da UFV com tópicos indicativos dos temas dos vídeos



Fonte: PVANet/UFV (2020)



Ao se verificar, durante a correção do texto, um desvio em relação à norma culta (competência 1), o corretor direcionava o aluno, a partir de comentário no sistema de correção do *Word*, para um dos vídeos na página do PVANet (conforme a lista de *links* categorizados e a norma gramatical que o discente precisasse compreender melhor – Imagem 4). Obviamente, assistir ao vídeo poderia não ser uma saída resolutiva para todos os estudantes, caso em que eles poderiam, após contato com os tutoriais, procurar o docente ou o monitor da componente curricular em horários agendados para reuniões no *Google Meet*.

5 RESULTADOS ALCANÇADOS COM O TRABALHO

A tabela a seguir apresenta os resultados quantitativos alcançados por cinco estudantes que participaram, como tutorados, da revisão colaborativa. Eles foram auxiliados por colegas que já alcançavam notas acima de 800 pontos desde a primeira produção. Esses resultados e as produções que os justificam também serão analisados de modo qualitativo nesta mesma seção.

Tabela 1: Notas das redações

Estudantes	Redação 1: 1º bimestre	Redação 2: 2º bimestre	Redação 3: 2º bimestre	Redação 4: 3º bimestre
1	680	720	760	840
2	600	840	840	840
3	680	880	920	840
4	720	840	840	800
5	800	800	880	880
Média	708	816	848	824

Fonte: elaboração própria

A tabela acima indica a evolução das notas dos estudantes conforme o modelo de correção baseado na grade e nas normas de correção do Enem/Inep (BRASIL, 2019). Os textos selecionados para compor a construção deste artigo são de alunos que, necessariamente, produziram todas as primeiras quatro redações propostas para o ano letivo de 2020 e compareceram às sessões de revisão colaborativa com seus pares e às monitorias com o professor e/ou com o monitor da componente curricular. Esse recorte se justifica pelo objetivo do trabalho, que pretendia analisar os resultados do processo de revisão colaborativa (COSTA, 2020), adaptado ao contexto do ensino remoto ofertado pela Cedef/UFV para a 3ª série do Ensino Médio. A nota registrada na tabela diz respeito à avaliação



da versão final entregue pelo aluno para a correção, considerando que, antes dessa entrega, ele participou dos processos de revisão e de monitoria mencionados. A redação 1, no entanto, foi produzida sem que esses processos ocorressem, de modo que, como controle, se pudesse comparar a pontuação recebida pelos estudantes nessa redação sem revisão e monitoria com as outras cuja produção foi mediada pela metodologia em questão.

Chama muito a atenção a distância numérica entre as notas da redação 1 e as da redação 2. Esse aspecto revela o papel da revisão colaborativa já no primeiro momento em que ela foi implantada como metodologia para o ensino de produção textual: a média atingida pelos estudantes na redação 1 tem o valor de 708 pontos, enquanto a média na redação 2 é de 816 pontos. Tendo em vista a grade de correção do Enem, para se alcançar notas acima de 800 pontos, é necessário que os estudantes mantenham as avaliações, no mínimo, no nível IV (160 pontos) em algumas competências e no nível V (200 pontos) em outras, em uma escala que vai do nível 0 ao nível V. Para o Inep, estar no nível IV significa demonstrar *bom domínio* daquela competência, enquanto estar no nível V significa demonstrar *excelente domínio* da mesma competência. No caso dos estudantes avaliados, antes do processo de revisão colaborativa, conforme a média 708, alguns ainda mantinham seus textos no nível III, com domínio mediano, ao passo que a média registrada na redação 2 e nas seguintes permite inferir que a metodologia de revisão implementada contribuiu para a mudança significativa de níveis em cada uma das competências. Houve, também, na redação 3, expressivo aumento da média, que subiu de 816 para 848. Esses dados revelam ainda maior progresso do bom domínio para o excelente domínio, com certa oscilação para baixo na redação 4, que migrou para a média 824 (avaliação ainda alta e que requer, no mínimo, uma das competências avaliadas no nível máximo – nível V).

Diante dos resultados alcançados, é importante destacar também certa homogeneização das redações após o momento em que elas passaram pela revisão colaborativa. Não podemos, por certo, desconsiderar que os gêneros textuais (aqui, consideramos a redação do Enem um gênero), são enunciados relativamente estáveis, conforme a teoria bakhtiniana, o que justificaria essa padronização dos textos dos alunos; ao mesmo tempo, é preciso considerar que ser relativamente estável significa, logicamente, ser também relativamente maleável. Marcuschi (2008) defende que, por um lado, os “gêneros são formas textuais escritas ou orais bastante estáveis, histórica e socialmente situadas” (MARCUSCHI, 2008, p. 155), “mas por outro lado [são] um convite a escolhas, estilos, criatividade e variação” (MARCUSCHI, 2008, p. 156). Assim, desperta-nos a atenção a grande estabilidade adquirida pelos textos dos estudantes que evidenciam a aprendizagem de um modelo, repetem-no em

suas próprias produções e provocam os seus pares a também repeti-lo. Como exemplo da estabilização, inserimos dois trechos de redações de estudantes diferentes, mas que mantêm um parágrafo introdutório prototípico conforme os parâmetros da redação Enem:

Imagem 5: Redação do estudante 1

O desarmamento tem a finalidade de combater a obtenção ilegal de armas e o seu envolvimento com criminalidade no Brasil. Nesse seguimento, vale destacar a importância do papel governamental sobre essa temática, assim como foi citado por Max Weber ao sustentar a necessidade do Estado de resolver os conflitos de seus cidadãos em nome da civilidade. Entretanto, em desacordo com o ideal do sociólogo, o Brasil não usufrui totalmente dessa prática no contexto do desarmamento de seus indivíduos, uma vez que diariamente pessoas sofrem atentados a mão armada e policiais são mortos em confrontos com traficantes. Assim, é necessário analisar as questões para que sejam tomadas medidas que diminuam esses problemas.

Fonte: PVANet/UFV (2020)

Imagem 6: Redação do estudante 5

Simone Beauvoir defendia que todo ser humano é responsável por tudo, inclusive por seus semelhantes. Nesse viés, o voluntariado é algo de extrema importância a ser explorado no Brasil, tendo em vista os benefícios que ele traz à sociedade. Entretanto, é possível perceber que o individualismo e a falta de perspectiva para praticantes e receptores contradiz o ideal da filósofa, logo acaba por dificultar o desempenho das funções do trabalho voluntário no país. Destarte, faz-se necessário promover medidas para melhora da questão.

Fonte: PVANet/UFV (2020)

Embora os dois parágrafos introdutórios tratem de temas distintos (desarmamento da população e trabalho voluntário), ambos os autores escolhem um modelo semelhante de construção. Nos trechos apresentados, existem quatro períodos, com conectivos de mesmo valor lógico-semântico, marcados em cada início de sentença (nesse viés/nesse seguimento; entretanto/entretanto; assim/destarte). Ambos optam pelo terceiro período como momento de construir sequência discursiva problematizadora, ao inserir tese por meio do articulador opositivo “entretanto”, após dois períodos que incluem o tema e um “repertório sociocultural”, conforme exigência do Enem explicitada na competência 2 e amplamente difundida entre os estudantes. Os dois textos também apresentam o último período de natureza conclusiva, com os articuladores equivalentes “assim” e “destarte”, propondo, até mesmo com léxico repetido, que a “questão” seja solucionada com algumas “medidas”. Esse procedimento sugere uma antecipação calculada da “proposta de intervenção”, constituinte importante da competência 5 avaliada pelo Inep.



De um lado, sobre essa homogeneização das produções escolares e para vestibulares, Guedes (2009) afirma que:

(...) precisamos do exercício da cópia para adquirir a necessária familiaridade, não só com o código, mas também com o conteúdo da escrita para poder construir a originalidade de nosso texto, ou [...] precisamos de muitas imagens prontas para, por comparação, construir a nossa. Para escrever o que pensamos, é preciso antes escrever o que já lemos, assim como para chegar a ser o que somos foi preciso ser o que fizeram de nós. (GUEDES, 2009, p. 267)

De outro lado, Silva (2016) defende que:

(...) ao aluno é exigido escrever um texto por meio do qual não interage com ninguém. A única certeza que ele tem é que o texto será lido por professores avaliadores. Assim como ocorre na redação escolar, a figura do interlocutor é apagada. Aqui, é a banca que passa a “ocupar” o lugar esvaziado pelo apagamento dele. A mobilização dos conhecimentos necessários à escrita não ultrapassa os limites do próprio texto. Uma vez que não há uma imagem como referência de interlocutor, não se faz necessária a realização de escolhas linguístico-textuais orientadas por propósitos sociointerativos. *Basta apenas que a escrita siga um modelo já cristalizado.* A composição do texto – padrão redação escolar –, o registro linguístico, o tipo textual, a pessoa do discurso, entre tantos outros aspectos, já se encontram predeterminados. (SILVA, 2016, p. 136, grifo nosso)

As ponderações desses dois autores apontam para a necessidade da cópia como ponto de partida para o processo construção de um gênero textual, conforme Guedes (2009), mas também para a problematização de se consagrar um modelo prototípico (SILVA, 2016), o que pode gerar o apagamento do interlocutor e limitar a escrita aos limites do próprio texto. Os resultados alcançados e ora apresentados endossam o fato de que o modelo serve como origem dos textos dos estudantes, inclusive promovendo o aumento de suas notas, no entanto também corroboram que o padrão protípico é um instrumento de limitação de uma produção mais autônoma.

Assim, os resultados alcançados pelos estudantes conforme o aumento de suas notas nas redações 2, 3 e 4, comparadas à redação 1, demonstram uma evolução frente à demanda de ancorar sua produção em relação a um modelo prototípico de redação Enem. Esse modelo, além de estar exemplificado na Cartilha do participante (BRASIL, 2019) divulgada pelo Inep, também é largamente divulgado na mídia, em reportagens sobre o tema, em portais educacionais, em vídeos de professores *youtubers*, em videoaulas de pré-vestibulares e até mesmo é utilizado em nossas aulas de redação, por demanda dos estudantes para saberem como construir a aclamada redação nota 1000 no Enem. Então, se existe a homogeneização do texto, ela procura cumprir a expectativa de uma banca reconhecida pelo estudante como autorizada para atribuir à sua produção uma nota responsável por





aprová-lo, ou não, no curso superior pretendido, motivo pelo qual o estudante certamente procura imitar textos já consagrados como bem avaliados, tanto por seu próprio desejo quanto pela indicação dos colegas que, já mais familiarizados com esse modelo, provocam-no a repeti-lo quando fazem a revisão colaborativa mediada pelas plataformas digitais.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este artigo é fruto de um processo de ensino e de aprendizagem de produção de textos que, à medida que se adensava, despertava nossa atenção em relação aos progressos alcançados pelos estudantes que se dedicavam a participar tanto das revisões colaborativas quanto das monitorias, além do acesso aos vídeos da curadoria. Nesse sentido, neste momento, ele cumpre muito mais o papel de relato de experiência docente do que de resultado de pesquisa.

Ressaltamos também que, apesar de conduzirmos o processo de produção textual na modalidade de ensino remoto, isso não pressupõe que os textos produzidos são multimídias ou multimodais⁸, já que se pretendeu apenas um processo de transposição do suporte folha de papel para o suporte tela de computador como meio de materialização do texto argumentativo escrito, por meio da utilização das ferramentas que os dispositivos domésticos permitiam. Nesse sentido, não se pretendia a produção de textos argumentativos que se materializassem de modo multimídia, com imagens, sons, movimentos, e sim a utilização de plataformas digitais para a construção, sobretudo, do método de ensino, e não do texto argumentativo. Os recursos tecnológicos e *softwares* utilizados foram ferramentas importantes para a revisão colaborativa, a monitoria, as curadorias, mas não para engendrar textos multimídias. Essa questão, no entanto, não distancia nosso trabalho do foco dos processos de letramentos digitais nem dos multiletramentos na Educação Básica, uma vez que as ferramentas tecnológicas foram utilizadas com o objetivo de possibilitar experiências de leitura e, sobretudo, produção de texto engajadas e autônomas, promovendo o lugar da atividade discente frente às Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDICs).

Como relato de experiência, então, este artigo, produzido diante de um contexto precário de educação e saúde pública, arrefece nossas frustrações e encoraja nosso projeto de uma educação inclusiva com acesso de todos os estudantes brasileiros às tecnologias digitais e ao letramento digital, fundamentais para a consolidação da cidadania e da emancipação das crianças e adolescentes do país.

⁸ Válido apontar que Ribeiro (2021b) defende a ideia de que todo texto é multimodal, tese que endossamos em nosso doutorado, mas que, pela extensão deste trabalho, fica aqui somente indicada como discussão a se conferir e aprofundar.





No campo dos estudos da linguagem, especialmente da linguística aplicada, endossa o discurso de que os letramentos digitais podem promover experiências de produção de textos que dialoguem com os valores e as práticas letradas da juventude brasileira.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Ministério da Educação**. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Redação no Enem 2019: cartilha do participante. Brasília: Inep/Mec, 2019. Disponível em: http://download.inep.gov.br/educacao_basica/enem/downloads/2019/redacao_enem2019_cartilha_participante.pdf. Acesso em: 10 nov. 2020.

CAFARDO, R. Oito em cada dez professores não se sentem preparados para ensinar online. **O Estado de São Paulo**, 2020. Disponível em: <https://educacao.estadao.com.br/noticias/geral,oito-em-cada-dez-professores-nao-se-sentem-preparados-para-ensinar-online,70003305049>. Acesso em: 01 jan. 2021.

COSCARELLI, C.; RIBEIRO, A. E. **Letramento digital**: aspectos sociais e possibilidades pedagógicas. 3. ed. Belo Horizonte: Ceale: Autêntica, 2011.

COSTA, E. C. **Lendo como escritores**: a revisão de textos colaborativa como mediadora no processo de aprimoramento da competência escritora de estudantes do ensino médio para o Enem. 2020. 187 f. Tese (Doutorado em Estudos da Linguagem) – Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2020.

GUEDES, P. C. **Da redação à produção textual**: o ensino da escrita. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

MARCUSCHI, L. A. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão**. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

RIBEIRO, A. E. **Textos multimodais**: leitura e produção. São Paulo: Parábola Editorial, 2016.

RIBEIRO, A. E. Educação e tecnologias digitais na pandemia: ciclos da precariedade. **Cadernos de Linguística**, v. 2, n. 1, p. 1-6, jan. 2021a.

RIBEIRO, A. E. NOI Notas de uma orientadora imperfeita: pesquisa, ler e escrever na área de Letras. **Trem das Letras**, v. 8, n. 3, p. 1-18, e021001, jan. 2021b.

ROJO, R. Pedagogia dos multiletramentos: diversidade cultural e de linguagens na escola. In: ROJO, R.; MOURA, E. (org.). **Multiletramentos na escola**. São Paulo: Parábola Editorial, 2012. p. 11-31.

RUIZ, E. D. **Como corrigir redações na escola**: uma proposta textual-interativa. São Paulo: Contexto, 2010.





SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. **Gêneros orais e escritos na escola**. Tradução e organização: Roxane Rojo e Gláís Sales Cordeiro. Campinas: Mercado de Letras, 2004.

SERAFINI, M. T. **Como escrever textos**. Tradução: Maria Augusta Bastos de Mattos. São Paulo: Globo, 1989.

SILVA, E. C. da. Da composição à produção textual: onde se situa o Enem? **Revista do GELNE**, v. 18, n. 2, p. 116-139, 2016.

WEISGERBER, C. **Building thought leadership in an age of curation**, 16 nov. 2011, 76 slides. Slide Share. Disponível em: <https://pt.slideshare.net/corinnew/building-thought-leadership-through-content-curation>. Acesso em: 01 jan. 2021.

Artigo recebido em: 10/05/2021

Artigo aprovado em: 27/08/2021

Artigo publicado em: 30/09/2021

COMO CITAR

ROCHA, S. R. de M. Revisão colaborativa de textos argumentativos em plataformas digitais no Ensino Médio da Cedaf/UFV. **Diálogo das Letras**, Pau dos Ferros, v. 10, p. 1-18, e02117, 2021.

