CENTRO FEDERAL DE EDUCAÇÃO TECNOLÓGICA DE MINAS GERAIS
Programa de Pós-Graduação em Estudos de Linguagens

Estefânia Cristina da Costa Mendes

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

Belo Horizonte
2020

Estefânia Cristina da Costa Mendes

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

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Estudos de Linguagens do Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais (CEFET-MG), como requisito parcial para obtenção do título de Doutora em Estudos de Linguagens.

Orientadora: Profa. Dra. Ana Elisa Ferreira Ribeiro

Área de concentração: Tecnologias e processos discursivos

Belo Horizonte

2020

Mendes, Estefânia Cristina da Costa.
M538l 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 / Estefânia Cristina da Costa Mendes. – 2020.
186 f. : il.
Orientadora: Ana Elisa Ferreira Ribeiro

Tese (Doutorado) – Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais, Programa de Pós-Graduação em Estudos de Linguagens, Belo Horizonte, 2020.
Bibliografia.

1. Produção de textos. 2. Revisão de Texto. 3. Exame Nacional do Ensino Médio (Brasil). 4. Redação. I. Ribeiro, Ana Elisa Ferreira. II. Título.

CDD: 808.02

Ficha elaborada pela Biblioteca - Campus I – CEFET-MG
Bibliotecário: Wagner Oliveira Braga CRB6 - 3261

FOLHA DE APROVAÇÃO

Ao meu mais recente e maior amor: minha filha Maitê.

AGRADECIMENTOS

Primeiramente, a Deus, por ter me guiado para o caminho da perseverança, o qual me proporcionou alcançar dois grandes sonhos ao longo desses quatro anos: minha efetivação como professora na Rede Federal de ensino e a conclusão do doutorado.

Ao meu pai, minha estrela-guia, cujo amor em vida por mim foi tão forte que sua luz não cessa de me iluminar.

À minha mãe, meu exemplo de força e determinação, amiga de todas as horas, que não mede esforços para me apoiar em qualquer decisão que eu tome.

Aos meus irmãos, que, cada um do seu modo, estão sempre me auxiliando e torcendo por mim.

Ao meu marido, meu lado *yang*, importante nas horas em que era preciso retomar o equilíbrio e que agora se torna ainda mais importante em minha vida por ter me dado meu mais recente presente: nossa filha.

À minha orientadora, Profª. Drª. Ana Elisa Ferreira Ribeiro, mulher polivalente, iluminada e tão generosa a ponto de compartilhar a sua luz com quem a rodeia. Se eu já era sua admiradora antes, lendo as suas produções, tornei-me fã de carteirinha após conhecê-la pessoalmente e de ter tido o privilégio de ser sua orientanda. Obrigada por apostar em mim e por suas contribuições sempre valiosas.

Aos professores e colegas do doutorado, pelos ricos momentos de aprendizado.

Aos amigos queridos, que compreenderam os momentos de sumiço e que nunca pouparam palavras de incentivo.

Ao colégio onde lecionei por quatro anos e aos meus queridos alunos, tanto os sujeitos desta pesquisa, quanto aqueles com os quais tive o privilégio de conviver e aprender nos anos anteriores. Obrigada por me inspirarem a tentar ser uma professora melhor.

Enfim, agradeço a todos que contribuíram direta ou indiretamente para que mais um degrau pudesse ser alcançado.

"É necessário aprender a escrever e a ler – admitindo que nunca se aprende, enfim, porque se está sempre aprendendo, desconhecendo e reconhecendo, passo por passo. Vida a vida".

(BERNARDO, 2000, p. 233)

RESUMO

A presente pesquisa, realizada no ano de 2019, com estudantes do 3º ano do Ensino Médio de uma escola particular mineira, tem como tema principal a produção de textos, focando-se em uma de suas etapas, a revisão de textos, sobretudo a colaborativa. Nesse sentido, busquei avaliar se o reforço da prática dessa parte do processo da escrita, enriquecida pela inclusão de outros leitores, que não só o professor, pode contribuir para a melhoria da competência escritora dos alunos – no caso, dos textos dissertativos-argumentativos nos moldes do Enem. A principal hipótese desta investigação era a de que a revisão colaborativa fortalece a interação entre os alunos, que, ao "ler como escritores" (CASSANY, 1999), poderão se tornar melhores escritores, especialmente porque partirão de um contexto de observação concreto, ou seja, de um texto que foi produzido por um igual, e não por um professor ou apenas pelo aluno "excepcional". Tomou-se como referencial teórico autores como Cassany (1999; 2004a; 2004b; 2006a; 2006b; 2007; 2008) especialmente, Bazerman (2015), Bernardo (2000), Geraldi (2013), Guedes (2009), Ribeiro (2013; 2015; 2016; 2018), entre outros, para alcançar os objetivos traçados e discutir temas-chave desta investigação, como: escrita na sala de aula; redação X produção de texto; escrita como processo; revisão de textos; revisão de textos colaborativa. A pesquisa foi dividida em quatro etapas, as quais tiveram duração total de sete meses: 1ª) aplicação de questionário e produções textuais iniciais; 2ª) produções de texto e oficinas de revisão textual colaborativa; 3ª) realização de grupo focal; e 4ª) comparação dos resultados obtidos com resultados de pesquisas já realizadas. Os principais resultados apontaram que os alunos saíram dessa experiência lendo como escritores, analisando, revisando, corrigindo, criticando, elogiando e sugerindo aspectos no e ao texto do colega, como se estivessem no labor de tecer e lapidar o próprio texto. Tanto pela análise dos dados quantitativos e qualitativos, provenientes das oficinas realizadas e dos textos produzidos, quanto pelos depoimentos colhidos no grupo focal, foi possível verificar que a intensificação no processo de revisão colaborativa, de fato, contribuiu para a melhoria dos textos dos alunos. Se no início desta investigação os alunos faziam redações, agora afirmo que eles passaram a produzir textos na escola e não para a escola (GERALDI, 2013); e acrescento que são textos para além daqueles nos moldes da redação do Enem.

Palavras-Chave: Produção textual. Revisão textual. Revisão colaborativa. Redação do Enem.

ABSTRACT

This research, carried out in 2019, with students from the last year of high school at a private school in Minas Gerais, has as its main theme the text production. It focuses on one of the text production stages, mainly the collaborative editing. This study intends to evaluate whether the reinforcement of this writing process practice, enriched through the inclusion of other readers and not only the teacher, may contribute to the development of the high school students' writing skills. The primary hypothesis of this research is that collaborative editing, especially the one made in groups, enhances the interaction among students. When "students read as writers" (CASSANY, 1999), they might become proficient writers, particularly because they will start from a concrete observation context which is a text that was written by an equal partner and not by a teacher or an exceptional student. Authors such as Cassany (1999; 2004a; 2004b; 2006a; 2006b; 2007; 2008) especially; Bazerman (2015), Bernardo (2000), Geraldi (2013), Guedes (2009), Ribeiro (2013; 2015; 2016; 2018), among others, were taken as theoretical references to achieve the objectives outlines and discuss key themes of this investigation, such as: writing in the classroom; writing versus text production; writing as a process; proofreading; collaborative proofreading. The research was divided in four stages and lasted seven months. The first part was the application of a questionnaire and some initial text productions. The second part consisted of text productions and text editing group workshops. The third part was the promotion of a focus group. Finally, the fourth stage was the comparison of the results obtained with the results of researches previously conducted. The main results showed that the students left this experience reading as writers, analyzing, revising, correcting, criticizing, praising and suggesting aspects in and to the colleague's text, as if they were in the work of weaving and polishing their own texts. Both by analyzing the quantitative and qualitative data from the workshops and texts produced, as well as the testimonies collected in the focus group, it was possible to verify that the intensification in the collaborative review process did in fact contribute to the improvement of the students' texts. If at the beginning of this investigation, students were writing essays, now I state that they started to produce texts at school and not for school (GERALDI, 2013). Moreover, these texts go beyond the model essays for Enem[1].

Keywords: Text production. Editing. Collaborative editing. Enem writing.

[1] ENEM or Exame Nacional do Ensino Médio is a non-mandatory, standardized Brazilian national exam, which evaluates high school students in Brazil. The exam has been used as an admission test for enrollment in several federal universities and other educational institutes at college level since 2009.

RESUMEN

La presente investigación, realizada el año de 2019, con estudiantes del 3º ano de enseñanza media de una escuela particular minera tiene como tema principal la producción de textos, enfocándose en una de sus etapas, la revisión de textos, sobre todo la colaborativa. Se avalió si el refuerzo de la práctica de esa parte del proceso de la escritura, enriquecida por la inclusión de los lectores que no solo el profesor, puede contribuir para la mejoría de competencia escrita de los alumnos en el caso de los textos discursivos-argumentativos (disertación-argumentativa) en los moldes del Enem[2]. La principal hipotesis de esta investigación era de que la revisión colaborativa fortalece la interacción entre los alumnos que, al "leer como escritores" (CASSANY, 1999), podrán volverse mejores escritores, especialmente porque partirán de un contexto de observación concreto, o sea, de un texto que fue producido por un igual, y no por un profesor o apenas por el alumno "excepcional". Se tomó como referencial teórico autores como Cassany (1999; 2004a; 2004b; 2006a; 2006b; 2007; 2008) especialmente, Bazerman (2015), Bernardo (2000), Geraldi (2013), Guedes (2009), Ribeiro (2013; 2015; 2016; 2018) entre otros, para alcanzar los objetivos trasados y discutir temas clave de esta investigación, como: escritura en la sala de clases; reacción X producción de texto; escritura como proceso; revisión de textos colaborativa. La investigación fue dividida en cuatro etapas, las cuales tuvieron duración total de siete meses: 1º) aplicación de cuestionario y producciones textuales iniciales; 2º) producciones de texto y talleres de revisión textual colaborativa: 3º) realización de grupo local y 4º) comparación de los resultados obtenidos con resultados de investigaciones ya realizadas. Los principales resultados apuntaron que los alumnos salieron de esa experiencia leyendo como escritores, analizando, revisando, corrigiendo, criticando, elogiando y sugiriendo aspectos en el texto y al texto del compañero también, como si estuviesen en la labor de tejer y lapidar el próximo texto. Tanto por el análisis de los datos cuantitativos y cualitativos, provenientes de los talleres realizados y de los textos producidos cuanto, por las declaraciones cogidas en el grupo focal, fue posible verificar que la intensificación en el proceso de revisión colaborativa de hecho contribuyó para la mejoría de los textos de los alumnos. Si en el inicio de esta investigación los alumnos hacían redacciones, ahora afirmo que ellos pasaron a producir textos en la escuela y no para la escuela (GERALDI, 2013); Y agrego que son textos más allá de los que están en la línea de la redacción del Enem.

Palabras-Clave: Producción textual. Revisión textual. Revisión colaborativa. Redacción del Enem.

[2] El Exame Nacional do Ensino Mèdio (Enem) es um examen nacional brasileño que avalúa los alunos de la enseñanza secundaria en Brasil. El examen há sido usado como un teste de admisión para el ingresso en varias universidades federales y otros institutos de enseñanza de nível superior desde 2009.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Processos linear e recursivo da escrita 36
Figura 2 – Fluxograma da etapa 1 da pesquisa 74
Figura 3 – Fluxograma da etapa 2 da pesquisa 78
Figura 4 – Fluxograma da etapa 3 da pesquisa 80
Figura 5– Fluxograma da etapa 4 da pesquisa 81
Figura 6 – Esquema do caminho percorrido para a realização desta pesquisa 82
Figura 7 – Produção textual diagnóstico da aluna Iara 97
Figura 8 – Produção textual, etapa 1, da aluna Iara 103
Figura 9 – Produção textual revisada na oficina 1 108
Figura 10 – Produção textual revisada na oficina 2 113
Figura 11 – Produção textual revisada na oficina 3 116
Figura 12 – Produção textual revisada na oficina 4 119
Figura 13 – Produção textual revisada na oficina 5 123
Figura 14 – Exemplos de revisão interativa 128
Figura 15 – Exemplo de revisão indicativa 129
Figura 16 – Exemplo de revisão resolutiva 130
Figura 17 – Exemplo de revisão classificatória 130
Figura 18 – Reescrita da aluna Iara 140
Figura 19 – Depoimento de alunos: redação Enem 2019 152

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 – Médias gerais obtidas pelos participantes dos anos de 2014 a 2018 66
Gráfico 2 – Número de redações nota 1000 de 2014 a 2018..... 67
Gráfico 3 – Frequência de leitura dos alunos participantes 84
Gráfico 4 – Concepções dos alunos participantes sobre a facilidade ou dificuldade de escrita 86
Gráfico 5 – Concepções sobre a prática de revisar textos..... 89
Gráfico 6 – Prática da autorrevisão pelos alunos participantes..... 91
Gráfico 7 – Desempenho geral dos alunos na redação diagnóstico..... 94
Gráfico 8 – Desempenho coletivo nas três produções realizadas, após a diagnóstico 100
Gráfico 9 – Desempenho coletivo, por competência, nas três produções realizadas, após a diagnóstico..... 101
Gráfico 10 – Média de desempenho coletivo dos alunos nas três produções textuais e na diagnóstico..... 102
Gráfico 11 – Desempenho da turma nas produções textuais da 2ª etapa..... 134
Gráfico 12 – Média de desempenho coletivo nas produções textuais da 1ª e da 2ª etapa da pesquisa 135

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Conceituação dos tipos de revisão, segundo a ótica da pesquisa 48
Quadro 2 – Trabalhos selecionados que investigam a revisão de texto colaborativa..... 50
Quadro 3 – Tipos de atendimentos oferecidos pelo Enem 55
Quadro 4 – Exigências de elaboração de um texto dissertativo-argumentativo 64
Quadro 5 – Temas trabalhados nas produções textuais da primeira etapa 93
Quadro 6 – Temas trabalhados nas oficinas de revisão colaborativa 107
Quadro 7 – Tipos de correção elencados por Serafini e Ruiz 127
Quadro 8 – Temas trabalhados nas produções textuais da 2ª etapa 132

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Balanço das inscrições de 2014 a 2018 56
Tabela 2 – Desempenho geral individual dos alunos na redação diagnóstico, por competência 94
Tabela 3 – Desempenho geral individual nas três produções realizadas, após a diagnóstico 99
Tabela 4 – Desempenho coletivo, por competência, nas três produções realizadas, após a diagnóstico 100
Tabela 5 – Média de desempenho coletivo dos alunos, por competência, nas três produções textuais e na diagnóstico 102
Tabela 6 – Notas atribuídas pelas professoras, alunos individualmente e colaborativamente ao texto da oficina 1 111
(continua) 111
Tabela 7 – Notas atribuídas pelas professoras, alunos individualmente e colaborativamente ao texto da oficina 2 115
Tabela 8 – Notas atribuídas pelas professoras, alunos individualmente e colaborativamente ao texto da oficina 3 118
Tabela 9 – Notas atribuídas pelas professoras, alunos individualmente e colaborativamente ao texto da oficina 4 122
Tabela 10 – Notas atribuídas pelas professoras, alunos individualmente e colaborativamente ao texto da oficina 5 125
Tabela 11 – Tipos de revisão empreendidas pelos alunos 128
Tabela 12 – Desempenho dos alunos nas produções textuais da 2ª etapa 132
Tabela 13 – Comparação das médias obtidas na 1ª e na 2ª etapa de produção textual . 135
Tabela 14 – Pontos aumentados nas etapas 136
Tabela 15 – Média de desempenho individual nas produções textuais da 1ª e da 2ª etapa da pesquisa 137
Tabela 16 – Resultados obtidos na produção diagnóstico e na reescrita 138
Tabela 17 – Resultado geral obtido na redação produção e na reescrita e ganho de pontos 138
Tabela 18 – Resultado, por competência, obtido na produção diagnóstico e na reescrita e ganho de pontos 139

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

CAAE	Certificado de Apresentação para Apreciação Ética
Cefet-MG	Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais
Cebraspe	Centro Brasileiro de Pesquisa em Avaliação, Seleção e Promoção de Eventos
CEP	Comitê de Ética em Pesquisa
Cesgranrio	Centro de Seleção de Candidatos ao Ensino Superior do Grande Rio
Conep	Comissão Nacional de Ética em Pesquisa
Encceja	Exame Nacional para Certificação de Competências de Jovens e Adultos
Enem	Exame Nacional do Ensino Médio
Fies	Programa de Financiamento Estudantil
FGV	Fundação Getúlio Vargas
Inep	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	Ministério da Educação
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
PCNEM	Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio
PNLD	Programa Nacional do Livro Didático
Prouni	Programa Universidade para Todos
Saeb	Sistema de Avaliação da Educação Básica
SiSU	Sistema de Seleção Unificada
Sisutec	Sistema de Seleção Unificada da Educação Profissional e Tecnológica
UFMG	Universidade Federal de Minas Gerais
UFRJ	Universidade Federal do Rio de Janeiro
UnB	Universidade de Brasília
Vunesp	Fundação para o Vestibular da Universidade Estadual Paulista

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO 17

1 A ESCRITA NO CONTEXTO ESCOLAR 24
1.1 Escrever ou escrevinhar? 24
1.2 Do produto industrializado ao artesanal: redação e produção de textos 29
1.3 A escrita como tarefa e a escrita como processo 32
1.3.1 Vai valer quanto, professora? 32
1.3.2 Estou sem inspiração, professora! 33
1.4 Entre a revisão, a correção e a punição 37
1.5 Lendo como escritores: a revisão colaborativa 43
1.6 Revisão colaborativa: o que já foi pesquisado 48

2 O EXAME NACIONAL DO ENSINO MÉDIO E A REDAÇÃO 54
2.1 O Exame Nacional do Ensino Médio: características 54
2.2 A prova de redação 57
2.2.1 Correção da redação: quem faz e como se faz 60
2.2.1.1 As cinco competências avaliadas 63

3 METODOLOGIA 68
3.1 Lócus da pesquisa 68
3.2 Sujeitos da pesquisa 69
3.3 Geração e análise de dados 70
3.3.1 Primeira etapa da pesquisa 71
3.3.2 Segunda etapa da pesquisa 74
3.3.2.1 As oficinas de revisão colaborativa 75
3.3.2.2 Produções textuais intercaladas às oficinas 76
3.3.3 Terceira etapa da pesquisa 78
3.3.4 Quarta etapa da pesquisa 80
3.4.5 Resumo esquemático do caminho percorrido para a realização desta pesquisa 81

4 APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS 83
4.1 O que pensam os sujeitos participantes da pesquisa? 83

4.1.1 Hábitos de leitura dos alunos e de seus familiares *83*
4.1.2 Concepções dos sujeitos sobre escrita *85*
4.1.3 Concepções dos sujeitos sobre aspectos relacionados à redação do Enem *86*
4.1.4 Concepções dos sujeitos sobre revisão de textos na sala de aula *88*
4.2 Produção de textos antes das oficinas: desempenho dos alunos e o (não) lugar da autorrevisão de textos **92**
4.2.1 Produção de texto diagnóstico *92*
4.2.2 Considerações sobre as outras três produções textuais realizadas antes das oficinas *98*
4.3 As oficinas de revisão textual e o desempenho dos alunos como escritores ao longo desse processo **106**
4.3.1 As oficinas de revisão textual *106*
4.3.1.1 Oficina 1 – maio *108*
4.3.1.2 Oficina 2 – junho *112*
4.3.1.3 Oficina 3 – julho *116*
4.3.1.4 Oficina 4 – agosto *119*
4.3.1.5 Oficina 5 – setembro *122*
4.3.2 Estratégias de revisão do texto do outro *126*
4.3.3 Entre produções e revisões do texto do outro *131*
4.4 Considerações dos alunos sobre as atividades propostas **142**
4.5 Em diálogo com outras pesquisas semelhantes **147**

CONSIDERAÇÕES FINAIS **149**

REFERÊNCIAS **154**

APÊNDICES **160**

ANEXOS **167**

INTRODUÇÃO

Desde que comecei a lecionar nos Ensinos Fundamental e Médio, em 2009, deparo-me com alunos que apresentam sérias dificuldades para redigir textos. Essa situação não se restringe à minha sala de aula, como podem comprovar depoimentos de colegas, resultados de pesquisas sobre a temática e resultados de exames nacionais. Um exemplo disso é o fato de a nota da grande maioria dos candidatos que realizam a prova de redação do Exame Nacional do Ensino Médio (Enem) estar estagnada, entre 500 e 600 pontos, o que é considerado um desempenho mediano, desde 2009 – quando, por meio do Sistema de Seleção Unificada (SiSU), o Exame tornou-se a principal porta de entrada para universidades públicas em todo o país.

Seria mais cômodo ir "empurrando com a barriga" essa situação problemática; afinal, esse parece ser mesmo um cenário generalizado, porque "os alunos não leem", porque "não se interessam pelas aulas", porque "têm preguiça para escrever", e por muitos outros motivos levantados por nós, professores, e também por outras pessoas que ajudam a alimentar o senso comum.

Essa situação sempre me causou grande incômodo e sempre procurei proporcionar práticas que auxiliassem os alunos a perceber a importância da escrita – mesmo que eu não conseguisse convencê-los a gostar de escrever – e a escrever melhor. Foram várias as tentativas, algumas parecem não ter surtido tanto efeito; outras, porém, me proporcionaram grandes alegrias.

Em 2015, comecei a trabalhar quase que exclusivamente com alunos de 3º ano do Ensino Médio e em cursos preparatórios para o vestibular e o Enem. Por um lado, as dificuldades de escritas eram aqui percebidas também; por outro, via naqueles olhares uma imensa vontade de "aprender a escrever" – como eles mesmos diziam –, o que, em parte, contradizia aquele estereótipo tão arraigado.

Mas de onde vinha essa motivação para "aprender a escrever"? Isso se deve, sobremaneira, ao fato de esses alunos almejarem uma vaga na universidade e, para isso, precisarem obter bons resultados no Enem, especialmente na redação, prova de maior peso no Exame.

Obviamente, podem-se levantar algumas críticas tanto em relação à prova objetiva do Enem, quanto ao texto dissertativo-argumentativo[3] nele cobrado. Uma delas é o fato de ambas as provas ainda trabalharem de modo insuficiente a multimodalidade.

Ao analisar a matriz de referência do Enem, sobretudo a da área de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias, e alguns itens de provas de 2011 e 2015, Ana Elisa Ribeiro (2016b, p. 22) concluiu que a matriz é "[...] bastante lacunar em relação à multissemiotização dos textos circulantes em nossa sociedade, muito embora isso possa estar contido (e implícito) em descritores mais gerais, como aqueles que tratam da produção artística e outros". Dessa forma, a autora expôs que, "[...] diante da possibilidade de produzir textos cada vez mais hibridizados em termos de linguagens e formas de expressão, surge a necessidade de que o leitor lide com mais recursos e perceba mais relações e confrontações, não apenas linguísticas" (RIBEIRO, 2016b, p. 21), o que parece ser mais presente em matrizes e provas de outras áreas, como na matriz de Matemática e suas Tecnologias, cuja competência seis, por exemplo, demanda do estudante "[...] interpretar informações de natureza científica e social obtidas da leitura de gráficos e tabelas, realizando previsão de tendência, extrapolação, interpolação e interpretação" (BRASIL, 2009).

Nesse mesmo viés, a redação é apontada como reprodutora de um único modelo de texto e um único registro de linguagem. Ribeiro (2015) argumentou:

> Os famosos "três parágrafos" ou quatro, de um texto dissertativo-argumentativo, tornam-se uma espécie de meta única de grande parte dos jovens, o que me parece medíocre, em uma sociedade que lida, cada vez mais, com modulações textuais muito mais sofisticadas. É insuficiente, é pouco. A produção textual tem muito mais alcance, quanto mais diversificada e refletida ela é. (RIBEIRO, 2015, p. 122).

Concordo com a autora; entretanto, penso que não devemos desconsiderar a importância da redação do Enem, afinal, para muitos, ela ultrapassa o caráter avaliativo, já que se torna uma oportunidade mais democrática de ingresso no Ensino Superior. Se o professor propuser um trabalho de leitura e escrita mais produtivo, que não só priorize os textos verbais (ou um único deles), mas que leve em consideração as diferentes modulações da linguagem (RIBEIRO, 2013; 2015; 2016a; 2016c), isso irá refletir positivamente no desempenho dos alunos ao longo do ano letivo e, consequentemente, no Enem. Nesse sentido,

[3] Nesta Tese, assumo que a produção escrita no Enem é um gênero textual – gênero redação do Enem – cujo campo tipológico é o dissertativo-argumentativo. Na seção 2.2 abordo essa questão com mais detalhes.

atividades que promovam a imersão do aluno em diversas experiências com a escrita multimodal são essenciais[4].

Além disso, infelizmente, mesmo sendo na maioria das vezes produzido sem que se tenha feito uma discussão sobre a temática, em que seja possível aos alunos exporem oralmente seus conhecimentos prévios, suas dúvidas e fazer relações, e mesmo que em muitos casos o foco seja apenas o produto e não o processo de construção de sentidos, ainda, sim, penso que o texto dissertativo-argumentativo, como todo texto, conforme Ribeiro (2013),

> [...] carrega em si um projeto de inscrição, isto é, ele é planejado, em diversas camadas modais (palavra, imagem, diagramação, etc.) e sua materialidade ajuda a compô-lo, instaurando uma existência, desde a origem, multimodal. Um texto é o resultado de seleções, decisões e edições não apenas de conteúdos, mas de formas de dizer. Há, neles, o produto da costura de intenções, sentidos, linguagens e propiciamentos tecnológicos. A ideia de que todo texto é multimodal está em Kress e Van Leeuwen (1998) [...]. Essa questão é retomada em obras posteriores (como 2001, 2003 e 2006), ainda que tenha sido relativizada, às vezes. (p. 22).

Nesse sentido, pode-se dizer que o trabalho com qualquer gênero textual, do mais simples ao mais complexo, do menos ao mais multimodal, é válido, desde que os objetivos estejam claros.

Por que, então, não unir o útil ("se tornar um bom escritor"), ao agradável, que, a meu ver, torna-se consequência da utilidade: obter um bom resultado na redação do Enem? A partir dessa questão, outra inquietação surge: como fazer isso de forma menos mecanizada e mais produtiva?

Leitura? Prática? Correção? Gramática? Ortografia? Com qual desses fatores se adquire melhor o código escrito? Daniel Cassany[5] (1999) afirmou que, ao se focar apenas a

---

[4] O trabalho de Mendes e Jesus (2018) é um exemplo disso. Neste texto, diante da importância de levar para a sala de aula atividades que mobilizam outros tipos de linguagem, para além do texto verbal, e a possibilidade de mesclar essas atividades com as demandas exigidas pelos alunos, no caso, a redação do Enem, apresentamos discussões e análises a respeito do procedimento de retextualização multimodal, na tentativa de verificar como estudantes do Ensino Médio retextualizam um texto predominantemente verbal em textos multimodais. Outra experiência que leva em consideração a multimodalidade é um projeto que desenvolvi com os alunos do 3º ano do Ensino Médio intitulado *Preparando a "bagagem": rumo à nota 1000 na redação do Enem*. Ele incentiva, principalmente, a busca por repertório sociocultural, em diferentes gêneros textuais (artigos, documentários, infográficos etc.). Os alunos receberam bem a proposta, porque a reprodução de ideias, de certa forma, é penalizada no Enem, como se percebe na competência 2 – o candidato que restringe a sua argumentação a um repertório pessoal ou baseado nos textos de apoio não ultrapassa os 120 pontos.

[5] Daniel Cassany é professor e pesquisador em Análise do Discurso na Universidade Pompeu Fabra, em Barcelona. É formado em Filologia Catalã e possui doutorado em Ensino de Línguas e Literatura. Foi conferencista ou professor visitante em universidades e instituições de mais de 25 países da Europa, América e Ásia. Colaborou com os ministérios da educação da Catalunha, Galiza, Euskadi, Espanha, Argentina, Chile e México, em programas para promover a leitura e a escrita. Publicou, além de vários artigos científicos, mais de doze livros sobre comunicação escrita e ensino de idiomas, em catalão, espanhol e português. Alguns dos títulos, com as respectivas datas de publicação, são: *Describir el escribir* (1988); *La cocina de la escritura* (1996); *Reparar la escritura* (1993); *Construir la escritura* (1999); *Tras las líneas* (2006); *Taller de textos* (2006), *Afilar*

gramática, o resultado acaba sendo estudantes que, embora possam analisar minuciosamente a sintaxe de uma frase, são incapazes de escrever coerentemente um texto longo. Também, ser um bom leitor não necessariamente o tornará um bom escritor. Quanto à pratica, o autor informou que há estudos que a apontam como fator importante para aumentar o grau de competência na expressão escrita e há outros que não são tão conclusivos. Por sua vez, a correção parece ser só positiva quando ajuda o aluno a refazer ou a revisar seu escrito.

Na minha sala aula de aula, procuro propiciar todos esses momentos do processo e não necessariamente de forma estanque. Todavia, o momento da revisão, e mesmo o da correção[6] do texto, deixava-me frustrada. Eis alguns motivos disso:

a) tendo que cumprir um extenso planejamento, com apenas três aulas semanais, era praticamente impossível fazer uma análise mais sistemática e individualizada dos textos com todos os alunos;
b) muitos deles não tinham o hábito de ler ou não se interessavam pelas considerações deixadas por mim nos textos; alguns simplesmente dobravam e guardavam aqueles papéis em suas mochilas;
c) mesmo esforçando-me para indicar as falhas e os acertos num movimento bem dialógico, como propôs Ruiz (2001), tinha consciência de que lacunas poderiam ficar; quase impossível contemplar em anotações às margens ou no verso da folha tantas possibilidades de análise dos textos; além disso, os alunos poderiam não entender alguma intervenção. Nesses casos, havia aqueles que levavam a dúvida consigo, talvez pela timidez, e havia outros (mais destemidos? Mais curiosos?) que me procuravam nos intervalos das aulas para eu lhes explicar algumas daquelas considerações feitas;
d) soma-se a tudo isso o fato de boa parte dos alunos não ter o hábito de reler e revisar suas próprias produções antes de entregá-las ao professor, como muitos já me relataram ao longo dos anos.

---

el lapicero (2007). Contam com tradução para a Língua Portuguesa *Descrever o escrever*, uma das principais referências desta pesquisa, e *Oficina de textos*. As obras não são endereçadas apenas a estudiosos da língua, mas também a seus usuários. Informações disponíveis em: https://bit.ly/3cNTYwA. Acesso em: 18 maio 2020.

[6] Não vou me aprofundar na distinção entre "correção" e "revisão", por vezes, tratadas como sinônimos. No entanto, opto pelo uso da palavra "revisão", procedimento que, a meu ver, garante um aspecto mais interativo entre professor e aluno, ou entre qualquer figura que revise e o que escreve. Esse expediente empodera o caráter analítico e construtivo do aluno em relação a todo processo da escrita, contribuindo para maior autonomia do estudante, o qual também passa a analisar com maior eficiência o próprio discurso e o discurso do outro. Assim, ao ser revisado, o texto pode ser melhorado, aperfeiçoado. Já a correção, segundo Serafini (1992), caracteriza-se pelo conjunto de intervenções feitas pelo professor, prioritariamente para apontar, nem sempre de forma clara, defeitos e erros e, secundariamente, para avaliar. Dessa forma, parece não encorajar o aluno a reescrever seu texto. A correção aproximar-se-ia ao julgamento de uma versão considerada "única e definitiva", desconsiderando, por vezes, a autonomia e subjetividade do aluno.

Assim, percebo que o meu *feedback* não estava sendo suficiente para contribuir para textos mais organizados e claros e, principalmente, para o desenvolvimento de temas com ideias menos estereotipadas.

É a partir desse cenário que surgiu o problema de pesquisa que norteia esta investigação: como inserir a revisão de textos no processo de escrita dos alunos, de maneira mais instigante e, consequentemente, mais produtiva, a fim de que essa etapa do processo não seja ignorada por eles e que o texto acabe sendo lido pelo professor – único leitor – já no momento da correção?

Embora eu venha realizando algumas tentativas, buscando metodologias diferenciadas para trabalhar o processo de revisão de textos com os alunos, objetivando contribuir para o aumento de sua competência escritora, acreditava que ainda faltava sistematizar essa experiência; que ainda era necessário analisar os resultados com os olhos da ciência para verificar a viabilidade e a possível eficiência da proposta. Sendo assim, esta investigação se justifica:

a) porque, por meio da aplicação e análise de metodologias de ensino que contribuam para amenizar a situação descrita anteriormente – a falta de gosto por todo processo de escrita e o *feedback* insuficiente –, espero contribuir para a mudança de paradigma da minha sala de aula num primeiro momento; no entanto, a posteriori, os resultados podem auxiliar a prática de outros professores nessa difícil tarefa e fomentar a ampliação das discussões sobre produção de texto no Ensino Médio, sobretudo em relação à revisão do texto, parte do processo;
b) porque não há muitos trabalhos (especificamente teses e dissertações) que se detêm na revisão de textos em Língua Portuguesa, sobretudo a colaborativa, protagonizada por alunos de Ensino Médio. Geralmente, essas pesquisas estão mais voltadas para a fase de alfabetização. No Capítulo 1, na seção 1.6, apresento algumas dessas investigações.

A principal hipótese desta investigação – realizada, no ano de 2019, com estudantes do 3º ano do Ensino Médio de uma escola particular mineira –, era a de que a revisão colaborativa fortalece a interação entre os alunos, que, ao "ler como escritores" (CASSANY, 1999), poderão se tornar melhores escritores[7], especialmente porque partirão de um contexto

[7] Nesta pesquisa, não entrarei na discussão sobre as (in)distinções de escritor, redator, escrevente, autor (Cf. Foucault (2002) e Barthes (2004), por exemplo). O vocábulo "escritor" poderá aparecer como sinônimo de autor,

de observação concreto, ou seja, de um texto que foi produzido por um igual, e não por um professor ou apenas pelo aluno "excepcional". Defendo, portanto, a tese de que a revisão de texto, sobretudo a colaborativa, pode auxiliar ainda mais o aluno a produzir melhor seus textos – no caso, textos dissertativo-argumentativos nos moldes do Enem – de forma mais crítica, autônoma e criativa.

Sendo assim, o objetivo geral da investigação foi analisar de que modo a revisão de texto, protagonizada colaborativamente pelos alunos, pode levá-los à melhor competência escritora. Os objetivos específicos foram:

a) analisar se a intensificação no processo de revisão colaborativa de fato contribui para a melhoria dos textos dos alunos;
b) verificar que estratégias de revisão (SERAFINI, 1992; RUIZ, 2001) são mais empregadas pelos alunos quando revisam o texto do outro;
c) investigar, por meio do grupo focal, as impressões dos alunos a respeito da atividade de revisão textual colaborativa empreendida e que estratégia julgam ser a melhor para ajudá-los na melhoria da escrita: a autorrevisão, a revisão colaborativa do texto do outro ou a revisão do professor;
d) comparar os dados obtidos com os de pesquisas semelhantes já realizadas.

A Tese está organizada em cinco capítulos: no primeiro capítulo, intitulado *A escrita no contexto escolar*, é apresentado o referencial teórico que embasa este trabalho, o qual possibilitará alcançar os objetivos definidos. A partir de autores como Cassany (1999; 2004a, 2004b; 2006a; 2006b; 2007; 2008), Bazerman (2015), Bernardo (2000), Geraldi (2013), Guedes (2009), Ribeiro (2013; 2015; 2016; 2018) entre outros, foram discutidos os conceitos-chave para realização desta pesquisa, tais como, escrita na sala de aula; redação X produção de texto; escrita como processo; revisão de textos; revisão de textos colaborativa.

No Capítulo 2, *O Exame Nacional do Ensino Médio e a Redação*, foram expostas considerações sobre o Enem e o texto dissertativo-argumentativo nele cobrado e sobre os critérios de correção. Além disso, fez-se um breve panorama sobre os principais resultados

---

uma vez que assumo a ideia de que autoria se forma também no contexto escolar. Sobre esta última questão, Fortunato (2009, p. 16) defendeu: "[...] todo ato de escrita é um movimento singular de representação simbólica, é um ato de autoria de um escritor em atividade social de comunicação. A produção de textos exige do escritor uma série de decisões e de ações de linguagem que representam um trabalho intenso, resultado de operações cognitivas complexas. A aprendizagem da escrita compreende o domínio desses procedimentos e de sua gestão durante o processo de produção de textos, por isso, ensinar a escrever textos é ensinar procedimentos de autoria" e é estimular a autonomia, acrescento.

obtidos pelos candidatos, em 2018, nesta parte do Exame. Foco os dados de 2018 pelo fato de a coleta de dados ter sido feita de março a setembro de 2019 com as diretrizes vigentes até então, que eram ainda as de 2018, já que o Enem 2019 só ocorreria em novembro de 2018, época em que essa etapa da pesquisa já havia se encerrado. No entanto, sempre que oportuno, trago, em rodapé, considerações acerca dos resultados do Enem 2019.

A apresentação dos princípios metodológicos adotados para se abordar o assunto proposto, inclusive indicando como os dados foram coletados e analisados, foi feita no Capítulo 3: *Metodologia*.

No Capítulo 4, são apresentados e analisados, baseando-me no referencial teórico e na comparação com pesquisas semelhantes já realizadas, os dados obtidos.

Por fim, nas Considerações Finais, contemplei a síntese final da Tese, a resposta à hipótese enunciada na Introdução e a manifestação do meu ponto de vista sobre os resultados obtidos e sobre o alcance desses.

1 A ESCRITA NO CONTEXTO ESCOLAR

1.1 Escrever ou escrevinhar?

E-mails, bilhetes, currículo, lista de compras, formulários, entre tantos outros são gêneros textuais presentes no nosso cotidiano e com os quais devemos lidar, lendo-os ou escrevendo-os. De acordo com Charles Bazerman (2015),

> [...] escrever no século XXI é algo muito mais complexo e variado do que era há cinco mil anos, ou mesmo cem anos atrás, em larga medida por causa dos recursos e invenções textuais em expansão; do grande número de textos que se pode ecoar, tomar como base e recusar; e das relações sociais complexas que tomaram força institucional através dos conjuntos de textos que as definem. (p. 149).

Esse cenário exige que o cidadão seja letrado, ou melhor, multiletrado[8], para que tenha condições de acessar o universo de textos disponíveis hoje, de forma hábil, e, assim, participar efetivamente das práticas sociais do mundo contemporâneo. Bazerman (2015) afirmou que, além de compor campos de atuação da nossa época letrada, "[...] cada texto que escrevemos reivindica um lugar, uma identidade, uma significação, uma ação nesses campos da vida" (p. 8). O autor complementou: "[...] quanto mais pudermos escrever para além dos limites de prescrições burocráticas repressores tanto mais obteremos o poder de nos definir e representar no mundo letrado" (BAZERMAN, 2015, p. 8).

Assim, saber usar o código escrito em diferentes situações é essencial. No entanto, ensinar a produzir textos no Brasil não é tarefa fácil. Talvez, essa dificuldade já se inicie em relação à própria definição do que é texto, a qual é variada. De "conjunto de palavras e frases", concepção muitas vezes lembrada pelo senso comum, o texto também pode ser definido como produto lógico do pensamento do autor, como produto da codificação de um emissor ou até mesmo como o próprio lugar da interação, a depender da concepção de língua e de sujeito que se adote. É nessa última noção de texto que esta pesquisa está fundamentada. Assim, concordo com a ideia de que, nos textos, os interlocutores, dialogicamente, se

[8] O termo "letramento" começou a circular no Brasil em meados da década de 1980; talvez, por ser relativamente novo, seu conceito ainda seja impreciso. Magda Soares (2002) apontou que essa imprecisão não implica diversidade de conceitos, mas de ênfases. Para essa autora, "[...] letramento é o estado ou condição de indivíduos ou de grupos sociais de sociedades letradas que exercem efetivamente as práticas sociais de leitura e de escrita, participam competentemente de eventos de letramento" (SOARES, 2002, p. 145). Já o termo "multiletramentos" surgiu, pela primeira vez, no Manifesto intitulado *A pedagogy of multiliteracies: designing social futures*, de um grupo de pesquisadores denominado *The New London Group* (NLG*),* em 1996. Conforme Rojo (2012), o multiletramento engloba a multiplicidade cultural das populações e a multiplicidade semiótica de constituição dos textos por meio dos quais nos comunicamos.

constroem e são construídos. O sentido do texto é construído na interação entre texto e sujeitos (KOCH, 2011).

Mas nem sempre o texto teve a relevância que tem hoje no ensino de Língua Portuguesa, embora nunca tenha deixado de estar presente. João Wanderlei Geraldi (2013) esclareceu que, mesmo com a predominância do ensino gramatical, o texto aparece como um modelo em vários sentidos: i) como objeto de leitura, em que aquele que melhor lia era o que mais se aproximava da leitura (modelo) do professor; ii) como objeto de imitação (modelo) para a produção de textos; iii) como objeto de fixação de sentidos, uma vez que prevalecia a leitura do professor ou do crítico, diferente do que hoje é desejado: leitura como produção de sentidos (GERALDI, 2013).

Nessas três formas de introduzir o texto na atividade de sala de aula, percebe-se que se torna "[...] uno o que, por princípio, poderia levar à pluralidade. Fixa-se a dinamicidade; torna-se produto pronto, acabado, o que era possibilidade" (GERALDI, 2013, p. 108). No entanto, como ressaltou Geraldi, essas diferentes formas de apropriação das reflexões sobre o texto permitiram, mesmo que no campo da proposta, uma virada, "[...] à medida que se vulgarizam as reflexões que apontam para a produção de sentidos, para a importância de conhecimentos prévios do leitor, para os 'espaços em branco' do texto, para suas virtualidades" (GERALDI, 2013, p. 108).

A concepção de linguagem como meio de interação e de texto como o próprio lugar de interação, embora não seja muito recente – já que estudos feitos por Bakhtin, apresentados no livro *Marxismo e filosofia da linguagem*, publicado em 1929[9], na Rússia, já abordavam a linguagem como atividade social[10] –, teve maior repercussão no Brasil a partir dos anos de 1980, quando o cenário linguístico-educacional passou a tomar o texto como unidade central do ensino de língua. Logo, se considerarmos o tempo para que essa proposta começasse a se popularizar e chegar às universidades, podemos deduzir que só no começo do século XXI começaram a chegar às escolas de ensino básico professores com essa formação.

De acordo com Koch (2011), nessa concepção interacional (dialógica) da linguagem, os sujeitos são vistos como atores/construtores sociais e os interlocutores, como sujeitos ativos que dialogicamente nele se constroem e são construídos. A compreensão não é mais

[9] Cf. BAKHTIN, M. M.; VOLOCHINOV, V. N. *Marxismo e filosofia da linguagem*: problemas fundamentais do método sociológico em ciência da linguagem (1929). Tradução de Michel Lauhud e Yara Frateschi Vieira. 11. ed. São Paulo, 2004. Embora muitas vezes atribuída ao próprio Bakhtin, essa obra foi redigida no âmbito do Círculo de Bakhtin por Valentin N. Volóchinov (1895-1936) e publicada em 1929.

[10] Segundo a teoria bakhtiniana, a linguagem constitui-se a partir da interação entre indivíduos, ou seja, é a forma pela qual os indivíduos estabelecem relações sociais.

apenas captação de uma representação mental ou decodificação de mensagem resultante de uma codificação de um emissor. Passa a ser concebida como uma atividade interativa altamente complexa de produção de sentidos, que se realiza, sim, com base nos elementos linguísticos presentes na superfície textual e na sua forma de organização, mas que também exige a mobilização de diversos saberes (enciclopédia) e sua reconstrução no interior do evento comunicativo. A língua, então, é encarada como um conjunto de práticas sociais e de linguagem historicamente situadas, em diversas esferas de comunicação da atividade humana.

As contribuições trazidas por essa nova perspectiva de linguagem foram bastante significativas para o ensino de Língua Portuguesa, já que, de coadjuvante, o texto passa a ser o protagonista do trabalho em sala de aula. Vale destacar que essa é a concepção que fundamenta os princípios do ensino de língua materna apresentados pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) n. 9394/96, a qual procura direcionar o ensino de língua/linguagem para o desenvolvimento de competências relativas a situações concretas de uso. Embora os objetivos apresentados pelos documentos citados sejam referentes à visão interacionista da linguagem, os conceitos demonstrados, por vezes, vinculam-se à concepção estruturalista.

Também, como bem enfatizou Geraldi (2013), essa virada, em muitas salas de aula, parece ter ficado apenas na proposta. Mais especificamente ao que concerne à ideia de texto como imitação – já que a produção escrita é o foco desta pesquisa –, percebe-se que ainda hoje a escola parece fabricar robôs em série, alunos que irão seguir certos comandos. Quando as atividades de escrita são propostas, por vezes, elas precisam ser antecedidas pela leitura do modelo que deverá ser seguido. Ana Maria Netto Machado (2007) ilustrou bem essa questão:

> [...] as aulas de Língua Portuguesa, ressalvando raras exceções, são regidas pela obediência a regras e modelos do escrever corretamente. Até nos casos de aulas de produção de textos, os professores não resistem a oferecer textos consagrados para serem lidos antes de permitir aos alunos expressarem-se na folha. Automaticamente, tais textos lidos passam a ocupar o lugar de ideais a serem imitados. O simples fato de oferecê-los envia uma mensagem de que, sem esse estímulo, os alunos não seriam capazes de escrever. Por isso eles funcionam mais como inibidores do que como incentivadores. (p. 185).

Como se vê, essa prática pode trazer consequências bastante negativas ao aluno, como a inibição a até mesmo a inferiorização, já que nunca vão se sentir capazes o suficiente para escrever com autonomia. Machado reforça o fato de que as didáticas centradas em modelos, além de não favorecerem a autonomia, não favorecem também a autoria, pois "[...] essas [autoria e autonomia] requerem coragem e ousadia para transgredir minimamente as normas,

características incompatíveis com as atitudes de subserviência que a escola dos ideais e modelos cultiva" (MACHADO, 2007, p. 186).

E qual a consequência da dependência aos modelos – a redação do Enem não deixa de ser um – quando o aluno precisa ultrapassar os muros da escola rumo à universidade?

Uma delas pode relacionar-se à aquisição de um baixo letramento (SOARES, 2002), ou seja, o aluno, embora alfabetizado, não tem condições de participar efetivamente das práticas socais de leitura e escrita cotidianas. Na mesma linha, os multiletramentos (NLG, 1996; ROJO, 2009; 2012) certamente ficarão comprometidos, haja vista que, se o professor se prende a um modelo, geralmente verbal, considerado ideal, pouca ou nenhuma importância dará a trabalhos com textos que exploram diferentes modulações da linguagem[11]. Afinal, conforme Ribeiro (2018), "[...] ensinar a escrever satisfatoriamente é, já, ampliar o 'poder semiótico' (Kress, 2003) de uma pessoa, uma comunidade, uma população, de forma importante" (p. 77). Esse "poder semiótico", segundo Kress (2003, p. 39) *apud* Ribeiro (2018, p. 83), é "[...] o poder de produzir e disseminar sentidos". A autora procurou ampliar essa breve definição feita por Kress, considerando o poder semiótico como "[...] o nosso poder de lidar com signos, produzir sentido, manejar linguagens, mais que apenas palavras, inclusive tanto para ler quanto para escrever" (RIBEIRO, 2018, p. 83).

Outra consequência talvez seja as publicações das pérolas dos vestibulares, além do baixo desempenho na prova de redação, claro. Gustavo Bernardo (2000) expôs que, naquelas publicações, se unem "[...] professores e jornalistas na crítica fácil à expressão, ou desexpressão (mistura de desespero com expressão) de uma geração calada – que, mesmo quando parece falar nessas redações, continua calada" (BERNARDO, 2000, p. 16).

É interessante ressaltar, ainda com base em Bernardo (2000), que essa desarticulação do pensamento adolescente vem sendo apresentada como doença em si, encobrindo males mais profundos, entre eles o analfabetismo. Sobre esse silenciamento adolescente, o autor argumentou:

> [...] aprendemos a falar na vida. Assim como a calar. Quem cala, não consente. Quem cala, ou está se guardando ou se submetendo. A segunda opção é a mais comum: quem cala se submeteu. Entretanto, existem variações barulhentas da submissão calada, onde o que se fala é o nada. Uma dessas variações parece ser a redação escolar. (BERNARDO, 2000, p. 17).

[11] Embora já se tenha trazido uma breve definição dos termos "letramento" e "multiletramentos" anteriormente, não é intenção deste estudo aprofundar nessas questões.

Para Bernardo, tanto professor, quanto o aluno são vítimas do mesmo abatimento. O aluno pode começar a perceber o efeito disso quando:

> [...] "tem" de escrever e não sabe como começar. Na realidade, ele não sabe como começar, como fazer um meio e como terminar. Recorda-se confusamente de duas noções opostas que lhe foram transmitidas pela escola e pelos mais velhos: escrever é um dom e escrever é questão de técnica. Não sabe com qual das duas fica. Se escrever é um dom, se ele não tem o dom, e não deve ter porque não baixa nenhuma inspiração na hora "h", não adianta técnica. Se escrever é questão de técnica, por que uns pegam logo a tal da técnica e ele não? [...] Logo, não tem mesmo jeito, o negócio é se conformar e enganar, escrevendo as frases do mestre em qualquer ordem para ver se o dito cujo "cai nessa". (BERNARDO, 2000, p. 18).

O professor pode também começar a perceber o efeito da apatia sobre ele mesmo no momento da correção:

> [...] quase sempre, um trabalho feito de madrugada, ou no dia de descanso, de graça, sem nenhuma graça. Um trabalho acriativo, extremamente cansativo, que o despotencializa. Que o desumaniza. Um trabalho que lhe tira completamente a vontade de, ele mesmo, escrever qualquer coisa, tamanho o peso quer do cansaço quer daquelas ideias e frases estropiadas que devolvem ao mestre as condições da sua profissão (e da sua sociedade calada, porém barulhenta). (BERNARDO, 2000, p. 19).

Assim, conforme apontou Machado (2007), antes de permitir que o aluno escreva, a escola de qualquer nível parece considerar que ele deve ser cuidadosamente preparado, deve aprender "como se deve fazer". Ao contrário, é imprescindível autorizar o aluno "[...] a experimentar-se na folha, de modo que ele possa produzir um resultado, examiná-lo, degustá-lo, conhecê-lo, reagir a ele, analisá-lo, criticá-lo, refazê-lo, isto é, aprender a partir dele, crescer" (MACHADO, 2007, p. 191). Nesse mesmo viés, Ribeiro (2018) argumentou:

> Escrita é poder. Sem expressão pode ser que uma massa de jovens leitores torne-se apenas uma massa que silencia suas boas ideias. Escrever, ampliar o "poder semiótico", dominar os recursos disponíveis (ou os designs, como queria o New London Group, nos anos 1990), mobilizar conhecimentos sobre a própria escrita e sobre os efeitos dela no outro, em quem lê, em quem reage. Essas são aprendizagens de grande relevância para hoje, desde sempre. (p. 188).

Diante do exposto, posso afirmar que nossos alunos precisam escrever e não escrevinhar[12].

[12] Chamo de "escrevinhar", aqui, o escrever sem reflexão crítica, sem planejamento. Segundo o *Aulete Digital*, escrevinhar é "[...] escrever (futilidades, tolices, ou textos sem qualidade)". ESCREVINHAR. *In:* Aulete Digital. [*S. l.*]: Lexicon, 2020. Disponível em: http://www.aulete.com.br/escrevinhar. Acesso em: 13 jun. 2018.

Obviamente, não estou aqui negando a importância da leitura prévia de outros textos, mesmo que consagrados ou considerados "modelos". Ressalto, porém, que essa leitura não deve ocorrer de forma leviana, acrítica. A leitura que dialoga, que duvida, que questiona, que refuta, que concorda, que compara, que amplia os horizontes de forma consciente deve imperar. Paulo Coimbra Guedes (2009) defendeu que:

> [...] precisamos do exercício da cópia para adquirir a necessária familiaridade, não só com código, mas também com 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. (p. 267).

Por comparação, e não por imitação. Determinar como um tema deve ser exposto, como o texto deve ser estruturado, além de outras práticas que imobilizam o aluno, são ações "ancestrais" – reproduzindo a palavra de Guedes –, porém ainda presentificadas. Contornar essa situação pode se iniciar com a constituição do professor como interlocutor dos alunos. Para Guedes (2009), isso implica ao professor "[...] devolver-lhes e (devolver-se) a palavra caçada" por aquelas práticas (p. 78).

Nesse mesmo sentido, Geraldi (2013) afirmou que será necessário que:

> [...] o professor, de qualquer nível de ensino, no jogo institucional, abandone a posição de guardar para si o território de detector/transmissor de um saber para se colocar, com os alunos, em outro território: o da construção de reflexões e, portanto, de conhecimentos a propósito da linguagem. Enquanto interlocutor de seus alunos, seus conhecimentos funcionariam como subsídios para reflexão, na interação de sala de aula. (p. 221-222).

O momento da escrita em sala de aula não seria um enriquecedor espaço de interação entre professor e aluno? Na próxima seção, a produção de textos e a redação são colocadas em foco.

1.2 Do produto industrializado ao artesanal: redação e produção de textos

O que praticamos na escola? Redações ou produções de texto? Embora quase sempre tratadas como sinônimas, sem distinção alguma, essas duas práticas têm suas especificidades.

Para Guedes (2009), composição, redação e produção de texto são expressões sinônimas, já que designam um mesmo fenômeno: a ação de escrever textos. O que as distinguiria seria o fato de vincularem teorias que expressam diferentes formas de considerar

não só a ação de escrever textos, a ação de ensinar a escrever textos e a ação de exercitar a linguagem, mas também nossa própria organização social.

De acordo com o autor, a palavra composição, usada para designar textos escritos na escola, é a mais antiga. Vincula-se à mesma teoria que dá embasamento à gramática tradicional e vê a linguagem como instrumento de organização e de expressão do pensamento dentro dos princípios da chamada lógica formal. Para a composição, interessaria mais a correção do processo de raciocinar do que a finalidade com que o raciocínio é anunciado.

Já o termo redação, conforme relatou Guedes (2009), intensificou-se a partir do desenvolvimentismo dos anos 1950, perpassou todo o período do chamado milagre econômico e começou a decair com a crise econômica da segunda metade dos anos 1970. A linguagem, segundo a teoria mais influente sobre o ensino de língua na época, é um meio de comunicação, um código pelo qual o emissor cifra a mensagem que será decifrada pelo receptor, caso não haja ruídos no canal de comunicação por meio do qual é transmitida essa mensagem. "Tudo muito limpo, muito organizado, bastando um bom trabalho de manutenção" (GUEDES, 2009, p. 89).

A produção de textos, por sua vez, "[...] não se trata de compor, isto é, de juntar com brilho, nem de redigir, isto é, de organizar, mas de produzir, transformar, mudar, mediante ação humana, o estado da natureza com vistas ao interesse humano" (GUEDES, 2009, p. 90). A linguagem já não é vista apenas como instrumento para organizar o pensamento nem apenas como meio de comunicação; ela é reconhecida como forma de ação, processo para estabelecer vínculos, criar compromissos entre interlocutores.

Ao sintetizar as três ações, Guedes (2009) ainda reforçou:

> [...] composição pressupõe leitores iguais ao autor, que vão aplaudir a riqueza do vocabulário ou o virtuosíssimo com que o pronome oblíquo é colocado, ou, em outro gênero, a riqueza da rima. Redação pressupõe leitores que vão executar os comandos. Produção de texto pressupõe leitores que vão dialogar com o texto produzido: concordar e aprofundar ou discordar e argumentar, tomando o texto como matéria-prima para seu trabalho. (p. 90).

Parece-me que a pedagogia tradicional, que criou "[...] o famigerado gênero 'redação escolar', cuja característica principal é, dado um tema no vazio, escrever para ninguém ler. Mero exercício de preenchimento de umas tantas linhas" (GUEDES, 2009, p. 11), permanece reinando nas salas de aula. Continua-se produzindo texto para a escola e não na escola (GERALDI, 2013). As tarefas propostas servem apenas para treinar capacidade de escrita em

vez de dedicar-se a um interesse substantivo em termos de conteúdo ou de ação (BAZERMAN, 2015).

Certamente, há muita redação sendo chamada de produção de textos. Guedes (2009) argumentou:

> [...] de nada adianta denominar produção textual a tarefa de produzir um texto, no primeiro dia de aula, sobre minhas férias, levar essas composições para casa e devolvê-las aos alunos apenas com os erros assinalados, mesmo que o instrumento para assinalá-los não tenha sido a "antipedagógica" caneta vermelha. (p. 91).

Assim, não adianta mudar o nome da ação e não mudar a própria ação.

Bazerman (2015) comentou que as tarefas propostas em sala de aula, em relação à escrita, propiciam muito pouca interação. O estudante parece estar sempre em fase de aquecimento, fazendo algo acontecer, e raramente adquire o senso de estar em uma conversação longa, com inúmeras idas e vindas, em focar e fortalecer motivos, criar uma relação com o interlocutor e desenvolver questões e conteúdos em jogo na conversação.

Mas de quem seria a culpa por essa prática vazia de significado, que leva à escrita "industrializada", em série, mecanizada, sem que se detenha ao processo, ao passo a passo, ao fazer artesanal? É preciso prudência ao simplesmente culpabilizar o aluno e também o professor. Bernardo (2000) expôs que:

> [...] o professor que cria múltipla escolha para trabalhar menos e avaliar pior, e cobra redações, quando faz, sobre normas estanques do tipo "máximo de 30 linhas e olha lá!, não escrevam eu acho que!" deve ser moralmente julgado com cuidado – seus atos refletem as condições profissionais, de desprestígio crescente e, portanto, de desumanização crescente. O aluno que escreve a palavra difícil para impressionar, que reproduz o estilo do professor para se dar bem, ou que não articula uma frase depois da outra e se recusa a organizar o pensamento por escrito, deve ser moralmente julgado com mais cuidado ainda. (p. 194).

O autor ressalta que também não se deve, por um lado, pôr a culpa no sistema, o que seria cômodo; por outro, seria inútil, pois "[...] o sistema continuaria nos sistematizando" (BERNARDO, 2000, p. 195). Assim propõe julgar moralmente tanto professor, quanto aluno, que, por inércia, corroboram o sistema, mas sem deixar de lado as condições materiais que envolvem os sujeitos.

1.3 A escrita como tarefa e a escrita como processo

1.3.1 Vai valer quanto, professora?

> Eu mesmo me recordo de que, quando estudava "primária e bacharelado" pensava que um bom texto deve ser extenso, redigido numa linguagem culta e que explique muito detalhadamente todos os ângulos. [...] estávamos convencidos de que a nota estava relacionada com tamanho dos exames. (CASSANY, 1999, p. 198).

A citação que acabamos de ler ilustra o que se passa na cabeça de muitos dos nossos alunos. Para parte deles, escrever significa buscar a correção, ser avaliado e mostrar conhecimento e habilidades; creio, porém, que, para a maioria, escrever se resume a cumprir uma tarefa e "não perder nota". E pouco importa a correção e muito menos a produção de conhecimento. Segundo Bazerman (2015), os motivos mais profundamente vinculados à escrita

> [...] são evitar o embaraço e obter aprovação. Por mais primorosas que sejam as avaliações, a imaginação dos estudantes sobre o que se pode realizar por escrito é limitada e suas motivações muitas vezes são fortemente afetadas por emoções de aversão e pelo medo de deixar a desejar. O estudante não é preparado para ver a escrita simplesmente como execução bem-sucedida de uma tarefa, de modo a atender as condições para fazer o que tem a fazer. (BAZERMAN, 2015, p. 107).

Essa obrigatoriedade da nota tem como consequência a falta de engajamento e de produção de uma escrita significativa, que os poderia levar ao desenvolvimento de habilidades de escrita.

Segundo Machado (2007), o lugar mais frequente para as práticas escriptológicas dos alunos na escola é a prova, o exame ou o trabalho valendo nota. Para a autora,

> [...] momento em geral ansiogênico para sujeitos de qualquer idade, pois implica avaliação, isto é, julgamento, por parte de alguém que detém as insígnias socialmente legitimadas para emitir um conceito. Tal conceito terá consequências para o aluno: será elogiado ou desprezado pelos pares, agradado ou criticado por seus familiares, passará ou não de ano com todas as repercussões que esse fato acarreta para auto-estima e autoconceito de uma criança ou de quem quer que seja. O momento de escrever na escola é, pois, na maior parte das vezes, momento tenso, associado a situações desagradáveis: Que bom se não existissem tais momentos, pensam muitos alunos! (MACHADO, 2007, p. 183).

Quando pensamos a prática de escrita no Ensino Médio, as atividades podem estar diretamente associadas aos vestibulares e aos exames nacionais. Estes podem, então, definir o currículo ensinado, gerando formas estanques de tarefas quando o ponto de chegada se

resume a obter uma boa nota. Para que professores e alunos não se sintam acorrentados a essa estrutura, mas também não deixem de considerar tais provas, essa dinâmica institucional básica pode ser complementada com interação e engajamento – o professor se preocupando com o que o aluno escreve e respondendo aos pensamentos que exprime, a fim de levá-lo a uma escrita mais eficiente. É exatamente essa mudança de postura que esta pesquisa pretende evidenciar.

A avaliação, associada com punições e recompensas, certamente limita a capacidade dos alunos de se dedicarem mais profundamente a outras formas de escrita. Isso não significa que temos que demonizar as tarefas avaliativas. De acordo com Bazerman (2015),

> [...] a prática de professores que estabelecem tarefas é essencial para desafiar os estudantes e mantê-los na tarefa de aprendizagem. A prática, contudo, limita a capacidade dos estudantes de identificarem situações de escritas significativas às quais podem querer responder e assim não promovem sua capacidade de identificar motivos para escrever fora das tarefas obrigatórias. (BAZERMAN, 2015, p. 106).

Embora o objetivo desta pesquisa tenha sido descrever o processo e os resultados obtidos com a escrita do texto dissertativo-argumentativo dos alunos, mais especificamente ao que concerne à parte do processo, a revisão do texto, não deixei de promover atividades que procuraram ampliar, por meio de textos multimodais, o repertório desses alunos, seja como leitores, seja como escritores, como já apontado na Introdução deste texto.

O ensino da escrita, com escassez da experiência do escrever em circunstâncias variadas, leva ao fracasso no seu domínio da vida adulta, como mostram os depoimentos colhidos por Machado (2007) entre orientadores de teses e dissertações.

Oportunizar práticas mais prazerosas, diversificadas e concretas de escrita aos alunos seria um bom começo. Mesmo que os textos façam parte da avaliação, é interessante que se avalie também o processo, e não apenas o produto final. Alunos e professores precisam valorizar mais o trabalho artesanal com o texto.

Na próxima seção, são apresentadas algumas considerações sobre o processo de escrita.

1.3.2 Estou sem inspiração, professora!

Não é raro ouvirmos, de alunos, frases como a que intitula esta seção. Ignorar o fato de a escrita ser um processo que demanda tempo, reflexão e dedicação é comum. De acordo com Bazerman (2015),

> [...] todo esse trabalho raramente acontece em uma única peça, apesar de ainda termos esperança de que tudo virá em uma visão, assim como as sinfonias supostamente vieram a Mozart, restando apenas a transcrição [...] Mesmo que por sorte tenhamos tido uma visão de toda a estrutura e da essência de um texto (isso acontece), ainda há muitos detalhes e níveis de trabalho que precisam ser enfrentados para a confecção do texto. (BAZERMAN, 2015, p. 187).

Sobre a suposta inspiração, Bernardo (2000) argumentou:

> [...] obviamente defendo o rascunho. Não acredito na inspiração. Acredito no esforço múltiplo de uma pessoa, que faz e desconfia do que faz, refaz e desconfia do que refez, até esgotar aquele movimento numa obra, num produto, de modo a partir para outros que devem ser feitos e refeitos. (BERNARDO, 2000, p. 38-39).

Para ilustrar o fato de que escrever é um processo, Bazerman (2015) citou o gênero textual *e-mail*. Segundo o autor, mesmo que gastemos apenas dois minutos para fazê-lo, nesse período, precisamos ler, reconhecer que precisamos responder, decidir o que precisamos comunicar, escolher as melhores palavras e revisar antes de pressionar o botão enviar.

Cassany aponta que, nos últimos anos, vários autores têm se interessado pelo processo de composição da escrita e têm formulado algumas teorias para explicar essa complexa atividade intelectual. Ele próprio propôs uma visão de escrita multidimensional, que varia da psicologia sociocultural vygotskyana à visão cognitiva do processo de escrita do texto. A primeira pressupõe que a escrita é uma herança sócio-histórica que o ser humano adquire e desenvolve em sociedade. A segunda define a escrita como uma tarefa altamente reflexiva e complexa, que traz como consequência o fato de não poder se falar em escrita espontânea (CASSANY, 2004b).

No Brasil, a proposta dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) de Língua Portuguesa, por exemplo, ancorada na noção de gêneros textuais, permitiu evidenciar o processo, e não mais o produto.

No entanto, nem sempre esses processos são incentivados por professores e praticados por alunos em sala de aula. Por vezes, parte deles aparece: quando escrevem, normalmente transcrevem o fluxo de seu pensamento, sem uma elaboração das ideias; quando revisam, limitam-se a "catar" desvios de norma-padrão[13]; quando é necessário reescrever, "nem pensar", seria uma tarefa muito custosa. O planejamento é quase sempre zero.

[13] Os conceitos de "norma culta" e "norma padrão" são comumente tratados como sinônimos. Embora não seja foco desta pesquisa trabalhar com essa distinção, cabe mencionar que, segundo Faraco (2008), "[...] se a norma culta/comum/standard é a variedade que os letrados usam correntemente em suas práticas mais monitoradas de fala e escrita, a norma-padrão não é propriamente uma variedade da língua, mas – como bem destaca Bagno

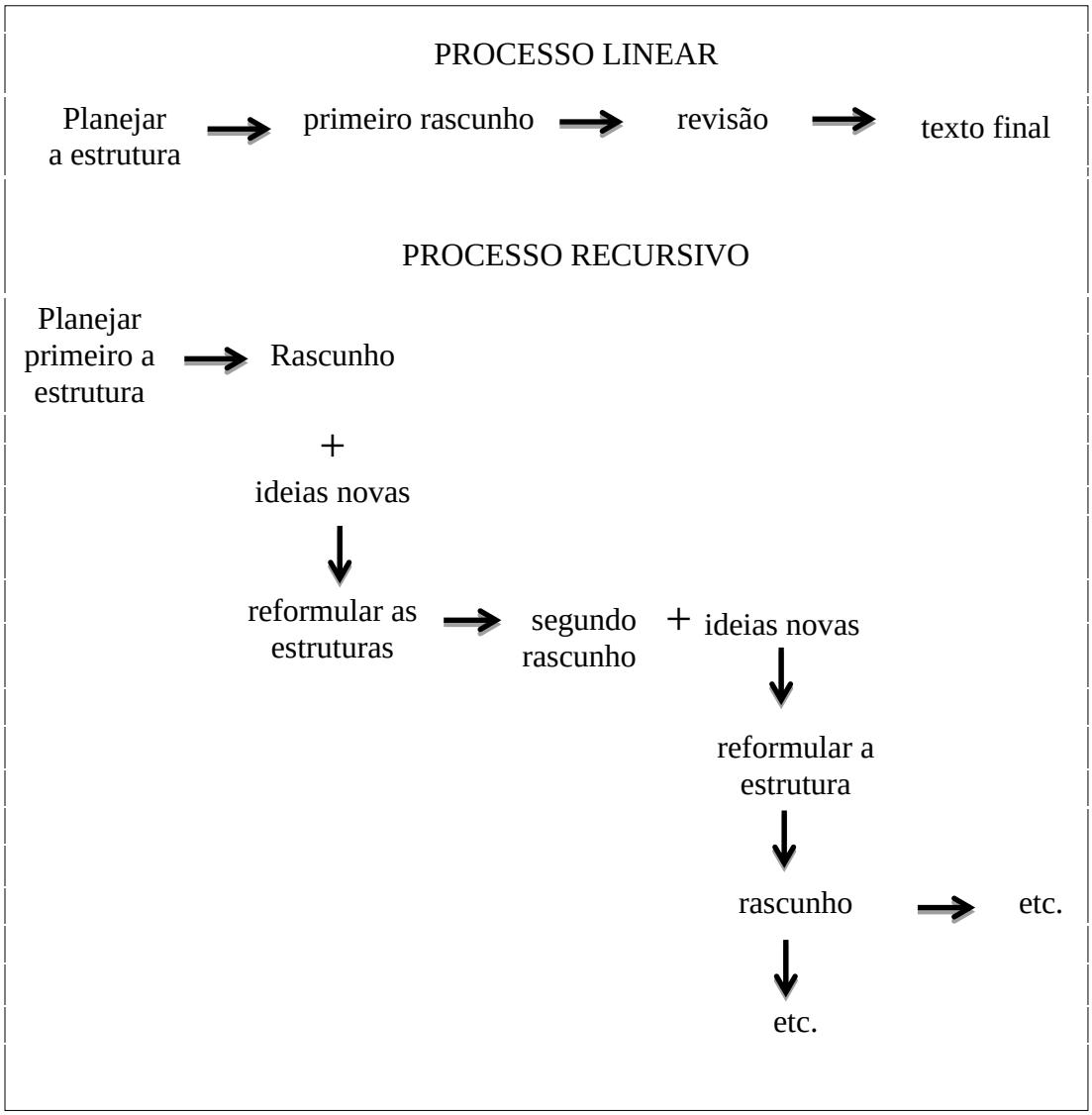
Alunos dizem estar sem inspiração, com preguiça ou com pressa; professores afirmam não terem tempo nem para acompanhar o processo de escrita, tampouco para corrigir tantas redações; e, assim, perpetuamos a crença de que escrever é algo extremamente penoso e para poucos. Como formar escritores competentes diante dessa situação? Cassany definiu, por um lado, quem seria o bom escritor: "[...] os bons escritores só são aqueles que se dedicam mais tempo a compor o texto, os que escrevem mais rascunhos, os que corrigem e revisam cada fragmento, os que elaboram minuciosamente o texto, os que não têm vergonha de refazer uma outra vez a escrita" (CASSANY, 1999, p. 196), ou seja, segundo o autor, sem engajamento não há conversão em grandes escritores (CASSANY, 2004a). Por outro lado, os "escritores incompetentes"

> [...] não dominam essas micro-habilidades e acreditam que a operação de escrever um texto consiste simplesmente em anotá-lo no papel à medida que vão ocorrendo. Acreditam que um texto escrito é espontâneo como um oral; que não há necessidade de reelaborá-lo nem revisá-lo. Em síntese, não aprenderam a gerar idéias, a enriquecê-las, a organizá-las para um leitor e a traduzi-las no código escrito. (CASSANY, 1999, p. 108).

Evidentemente, o processo de escrita não necessariamente precisa ser linear, organizando-se em planejamento, escrita, revisão e reescrita, por exemplo. Cassany apontou que os escritores competentes nem sempre utilizam esse processo de redação linear e ordenado; ao contrário, podem recorrer a um processo recursivo e cíclico, o qual se pode interromper em qualquer ponto para começar de novo. Esses dois processos foram esquematizados da seguinte forma pelo autor:

(2007a) – um constructo sócio-histórico que serve de referência para estimular um processo de uniformização" (p. 75).

Figura 1 – Processos linear e recursivo da escrita



Fonte: CASSANY, 1999, p. 113.

Bazerman (2015) também concordou que o processo de escrita não é uma sequência fixa, ao contrário do que às vezes se ensina na escola, já que por serem específicos as tarefas, as condições e os sujeitos envolvidos, também serão diferentes as formas de trabalhar, as sequências de eventos e a atenção.

Então, mais uma vez, quando nos poucos momentos em que a escrita é trabalhada como processo em sala de aula, está se fazendo do jeito "errado"? Bazerman (2015) lembrou que os processos-padrão ensinados na escola surgem das condições particulares de trabalho estabelecidas em sala de aula para serem concluídos em um tempo relativamente curto, com recursos, em grande parte, já na mente do aluno. Mas ele ressalta que, "[...] embora esse modelo que se move a partir de geração de ideias, do esboço à revisão, não reconheça

plenamente as diferenças individuais, ele serve suficientemente bem para apresentar aos alunos a ideia de processo" (BAZERMAN, 2015, p. 188).

O autor ainda afirmou que ter consciência do processo pode dar confiança e direção à escrita e que "[...] é um alívio não sentir que temos de resolver todos os problemas simultaneamente e de manter tudo na mente de uma só vez; somos, então, capazes de concentrar nossos recursos mentais, inevitavelmente limitados, em um item de cada vez" (BAZERMAN, 2015, p. 188).

Além de ter consciência do processo, Bazerman enfatizou que é preciso confiar nele. Ele é que irá livrar o escritor do sentimento limitante e debilitante, já que se reconhece que não é preciso fazer tudo de uma vez e que o texto pode ser paulatinamente melhorado.

Para o autor, a consciência das limitações de nossos textos emergentes nos traz a consciência de nossas próprias limitações como escritores, a qual pode ser agravada por crenças sobre como os outros vão nos julgar através da nossa escrita. "Quando escrevemos, nos colocamos literalmente na linha de fogo para que outros possam avaliar nossa obra" (BAZERMAN, 2015, p. 191).

Um típico exemplo dessa linha de fogo são as correções feitas pelos professores, muitas vezes focando apenas os problemas de superfície textual. Assim, conforme Bazerman (2015), o fato de um texto estar terminado, não significa o fim dos problemas pessoais e psicológicos com os quais temos que lidar.

Nós, professores, precisamos ajudar os nossos alunos a aprender a conviver com as incertezas e o senso de limitação, para que eles sigam em frente com a escrita. Bazerman (2015) afirmou que "[...] para escrever é preciso ter coragem e vontade de avançar, apesar do risco e da incerteza" (p. 191). Confiar no processo, engajar o aluno e engajar-se.

Nesta pesquisa, como já sabido, enfatiza-se parte do processo, a revisão, a qual será tratada com maiores detalhes a seguir.

1.4 Entre a revisão, a correção e a punição

A revisão é parte do processo de escrita e, como se viu, não necessariamente precisa acontecer ao final dele. São poucos os alunos que têm o hábito de revisar seus próprios textos – prática que chamarei aqui de "autorrevisão", que me parece uma etapa sofisticada do processo de produção textual – antes de encaminhá-los à revisão do professor.

Embora seja muito comum a ideia de que a avaliação do texto do aluno é tarefa do professor, White e Arndt (1995)[14], citados por Menegassi (1998), expuseram que os alunos "[...] devem ser [também] seus próprios avaliadores, uma vez que sem uma noção do que está errado com o texto, há pouca chance de estarem aptos a reformulá-lo" (WHITE; ARNDT, 1995, p. 116 *apud* MENEGASSI, 1998, p. 37). Mas o que é revisar um texto?

Definir o que é a revisão de textos não é uma tarefa fácil. No campo da edição, Roger Costa, Daniella Rodrigues e Daniela Pena (2011) apontaram que, até entre os pesquisadores ou mesmo dentro de uma mesma obra, é possível perceber diferenças de conceitos. Para os autores, "[...] essa diferenciação decorre, a nosso ver, de abordagens monodisciplinares em que a revisão é estudada". Ainda, segundo eles, um agravante dessa situação é o fato de a prática aqui discutida ser frequentemente concebida, fora do escopo da ciência, como "correção" de texto (COSTA; RODRIGUES; PENA, 2011, p. 53).

Se a definição do que seja revisar não é consensual, conceituar o sujeito revisor também não o é. Ribeiro (2016c), embora reconheça que as atribuições daqueles envolvidos na produção editorial – revisores, preparadores e editores de textos (também chamados de copidesques) – se mesclem e se conectem, procurou tecer considerações, pautada em manuais de revisão ou de estilo gráfico, a respeito dos limites e contiguidades das tarefas, trazendo um pouco de luz a esses conceitos nebulosos. A correção ortográfica, segundo análises de Ribeiro (2006c), é apontada como uma das principais atuações do revisor de texto, embora alguns autores, como Saatkamp (1996), indiquem que o revisor também deva voltar sua atenção para o sentido do texto. Para Ribeiro (2016c):

> [...] a depender dos propósitos da revisão, a interação e a negociação entre autor e revisor têm muito mais implicações do que a simples "correção", para a qual não haveria contra-argumentos, dado que ela estaria fundamentada na inexorável "gramática tradicional". As negociações envolvidas no "retorno sobre o dizer" (Fiad; Barros, 2003) são mais sutis e mais flexíveis do que se imagina [...]. (p. 73-74).

Segundo Bazerman (2015),

> [...] a revisão é um processo contínuo já que examinamos e reconsideramos o que escrevemos. À medida que podemos ver o que emerge, podemos avaliar se gostamos da direção que está sendo tomada ou se queremos mudar. À medida que nos comprometemos com uma direção e analisamos os resultados, podemos considerar como podemos tornar o texto mais o tipo de coisa que o vemos se tornar – ou seja, como podemos tornar o texto mais forte ou mais eficaz em termos de *design* e objetivos emergentes. (p. 171).

[14] WHITE, R. V., ARNDT, V. *Process writing*. London: Longman, 1995.

No intuito de deixar o texto mais claro, não basta revisarmos apenas os elementos de superfície, como a ortografia; considerar tanto a situação, quanto o gênero e o público ao qual se destina contribui para uma revisão de qualidade.

Para o senso comum, de acordo com Muniz Jr. (2010, p. 278), "[...] o revisor simplesmente aplica uma norma a um texto, para expurgar desse texto um erro (ausência de norma)". O autor complementou:

> [...] a finalidade de intervenções como a do revisor é, à guisa de definição, preparar os textos para circular socialmente. O profissional, com "seu olhar de alteridade", prevê as leituras possíveis/prováveis e, com base nisso, propõe novas textualizações para que o texto em questão tenha efeitos o mais próximos possíveis dos previstos. A depender do gênero discursivo em questão, esses efeitos estão ligados a objetivos de aprendizado, fruição estética, reflexão, mudança de comportamento etc. (MUNIZ JR., 2010, p. 274).

E como fica a revisão textual quando o contexto é a sala de aula? Infelizmente, nem mesmo os documentos oficiais que regem o ensino no país dão conta de definir satisfatoriamente esse conceito.

Em *Revisão e reescrita em documentos oficiais: conceitos e orientações metodológicas*, Menegassi e Gasparotto (2014) discutiram como os conceitos e as orientações metodológicas sobre os processos de revisão e reescrita de textos em situação de ensino são concebidos, apresentados e orientam o trabalho do professor de Língua Portuguesa. Entre os documentos analisados, estão os quatro volumes dos PCN: PCN do 1º e 2º ciclos do Ensino Fundamental (BRASIL, 1997), PCN do 3º e do 4º ciclos do Ensino Fundamental (BRASIL, 1998), PCN do Ensino Médio (PCNEM) (BRASIL, 1999) e PCN+ (BRASIL, 2002), produzidos posteriormente como complementação para os PCNEM. Os resultados demonstraram irregularidades no tratamento desses processos, revelando que os documentos que norteiam o ensino de língua materna no país ainda não estão discutindo apropriadamente o processo de produção textual escrita, em específico a revisão e a reescrita, mesmo os documentos mais recentes.

Ainda segundo os autores,

> [...] embora não tenham apontado no corpo do texto a sua base teórica, os PCN 3º e 4º ciclos são os mais completos ao proporem a prática de revisão e reescrita. Além de definirem os conceitos, oferecem caminhos metodológicos que podem orientar a prática do professor, fazendo compreender que a reescrita deve ser trabalhada de maneira pensada pelo aluno, porém, a reflexão do professor sobre a sua prática deve ser anterior ao trabalho do aluno, no sentido de contribuir com o diálogo entre professor/revisor e aluno/autor, passo imprescindível nesse processo. (MENEGASSI; GASPAROTTO, 2014, p. 189).

De acordo com as análises empreendidas por Menegassi e Gasparotto (2014, p. 178), os PCN 3º e 4º ciclos propõem a revisão, mesmo que de forma sutil: "[...] durante a elaboração de um texto, se releem trechos para prosseguir a redação...", e utilizam o termo refacção para o processo de reelaboração textual que está inserido no processo de escrita. Os procedimentos de reescrita elencados são: "[...] ajustes aos padrões normativos, parte do processo de escrita, geração de reflexões, utilização de operações linguísticas, possibilidade de agir criticamente sobre o próprio texto" (p. 178). Segundo os autores, fica evidente a consciência de que "[...] a escrita é um processo em que a revisão e a refacção são subprocessos que se engendram em todas as fases da elaboração textual" (p. 178).

Obviamente, revisar textos não é uma tarefa tão simples, seja para alunos, seja até mesmo para alguns professores. Irandé Antunes (2010, p. 13) afirmou que não é difícil comprovar a dificuldade de alguns professores em se fazer uma análise mais aprofundada de textos. Segundo a autora, "[...] submetidos durante anos, desde alunos e depois como professores, a uma prática de análise que se esgotava na identificação de categorias gramaticais ou sintáticas, eles deixam de perceber os aspectos mais relevantes de construção da textualidade".

Quanto aos alunos, especialmente quando falamos daqueles que concebem a escrita como um processo automático, eles podem até ver a tarefa de revisar como um fardo, que de alguma forma interfere no sentido do fluxo de seus pensamentos. Sobre essa dificuldade, Bazerman (2015) apontou:

> [...] é difícil ler nossos textos pensando se eles farão sentido para outros leitores que não nós mesmos. Afinal, fizeram sentido para nós, que os escrevemos e, portanto, olhar para o texto outra vez pode evocar apenas a significação que já temos em nossa cabeça. Ter um leitor que aponte falhas, confusões ou ambiguidade nos ajuda a analisar o texto de forma nova como uma expressão de um conjunto de significações coerentes. Até mesmo ler o texto em voz alta para alguém pode nos dar consciência suficiente das palavras, fazendo com que tenhamos consciência de se estamos fazendo sentido. (p. 173).

Bazerman (2015) ainda continuou esclarecendo que "[...] precisamos nos afastar do texto que remendamos no calor da batalha" (p. 174). Assim, critérios para avaliar o texto são imprescindíveis, pois, sem tê-los, nos manteremos no campo da incerteza, sem saber se a intervenção feita é de fato uma melhoria. Como resultado da revisão, podemos alcançar maior potencial expressivo, maior sucesso em comunicar nossos sentidos, e mais influência sobre os

outros, mesmo que o processo de revisão, por vezes, pareça ser “frio” e “técnico” (BAZERMAN, 2015).

As revisões textuais realizadas em sala de aula, independentemente se são feitas pelo aluno ou pelo professor, normalmente, não têm o intuito de adequar os textos para uma possível publicação, mas possui finalidade pedagógica. Sobre a revisão textual, e também sobre a reescrita, no contexto escolar e fora dele, Gasparotto e Menegassi (2013) teceram os seguintes comentários:

> [...] a revisão e a reescrita textual, etapas fundamentais para a construção textual, revelam o olhar analítico sobre o texto construído, a fim de adequar sua estrutura e conteúdo à maior compreensão do leitor, mantendo o objetivo comunicativo do enunciador. No contexto escolar, essas etapas são processos dialógicos que marcam a interação, oral ou escrita, entre aluno/enunciador e professor/leitor/revisor. A atitude responsiva do aluno mediante a reescrita pode, assim, proporcionar a constatação de processos implícitos concernentes à escrita; entre eles, as escolhas do professor ao tecer comentários no texto do aluno e as escolhas de reescrita do aluno em posse de seu texto revisado. (p. 29).

Assim, a revisão no contexto escolar caracteriza-se como um conceito mais fechado, comumente chamada de “correção”, por meio da qual se objetiva o levantamento de questões que devem (ou deveriam) levar o aluno à reflexão sobre o seu próprio escrito e, por consequência, à melhoria da sua escrita, diferenciando-se da revisão no campo editorial. Nesta tese, opto por não trabalhar com a ideia de correção para não atribuir, de imediato, ao texto do outro, o caráter de erro, o que pode levar os alunos a não observarem a revisão como uma etapa importante da construção do texto. Todavia, revisando-o, por meio da interlocução, considera-se que a produção textual pode ser ajustada, aperfeiçoada, e que o aluno não precisa ficar restrito aos apontamentos do professor (ou do colega, no caso desta investigação), expediente que contribui para a ampliação do conhecimento do estudante acerca do seu processo de escrita.

Mas como o aluno pode saber se sua escrita e revisão, do próprio texto (autorrevisão) ou do texto do outro, foram bem-sucedidas?

Infelizmente, como bem lembrou Bazerman, embora a escola seja o lugar onde estamos mais propensos a obter respostas, muitas vezes, não as obtemos ou as obtemos parcialmente. Isso, claro, é bastante decepcionante, “[...] aumentando a autodúvida sobre o valor de nossa mensagem ou nossa habilidade em transmiti-la” (BAZERMAN, 2015, p. 192).

Sobre a prática de escrita na escola, Guedes (2009) expôs: “[...] escrever para ninguém ler. Quando muito ocorria a ‘correção’ da redação com a também famigerada caneta

vermelha, ‘correção’ centrada em erros de grafia (sempre tão visíveis) e em ‘deslizes’ de certa norma gramatical. Não, mais que isso” (GUEDES, 2009, p. 12).

No entanto, como aponta Bazerman (2015), o papel do professor é complicado.

> Muitas vezes, os professores sentem a necessidade de identificar áreas de correção, melhoria e instrução, ou mesmo de avaliar nosso trabalho com uma nota. Isso pode levar a muitos comentários negativos misturados com comentários positivos receptivos. As respostas de professores podem nos fazer temer que todos os públicos estejam constantemente nos avaliando e corrigindo. Mesmo quando os comentários dos professores são positivos e receptivos, sabemos que eles estão respondendo a partir do papel de um professor e não como alguém que tem razões práticas, pessoais ou funcionais para levar nossas mensagens a sério. (BAZERMAN, 2015, p. 193).

Correções punitivas levam os alunos a considerem “[...] que cometeram uma espécie de crime. Se escutam falar em escrever como um dom, entendem que seu crime está em não serem bem dotados (ou bem doados). Logo, lhes parece perfeitamente lógico concluir ‘que não tem mais jeito, nunca mais escreverão direito’” (BERNARDO, 2000, p. 35). O autor ainda complementou: “[...] esta maneira de explicar um problema, padronizada e dogmática, desexplica” (BERNARDO, 2000, p. 35).

A correção meramente punitiva em nada contribuirá para o desenvolvimento da competência escritora do aluno. Este pegará a folha, olhará a nota, dobrará e guardará entre as páginas do caderno – isso quando não jogam o texto no lixo. Meios de tornar essa correção mais interativa (por isso minha opção por falar em revisão), em que o aluno tenha a oportunidade de analisar o que precisa ser melhorado e reescrever seu texto, são urgentes. E esse é um dos pontos que busquei com esta pesquisa.

É importante mencionar outra questão relacionada à correção descompromissada (ou apressada). Bernardo afirmou que a confusão verbal no texto de alguém pode ser reflexo de outras confusões mais profundas. Segundo ele, “[...] a expressão truncada pode estar refletindo, sintomatizando, apontando outras trancas, outros trancos, como baixa auto-estima e pavor do julgamento alheio” (BERNARDO, 2000, p. 36).

O autor complementou: “[...] a expressão ilegível, ou quase, pode indicar medo insano de se comunicar [...], pois facilitar a leitura do outro representa facilitar o seu acesso às nossas idéias, em última instância, a nós mesmos. Dificultar-lhe a leitura representa o contrário, representa afastá-lo” (BERNARDO, 2000, p. 36).

Como o processo de escrita, especialmente ao que tange o final do processo – revisão pelo aluno e revisão pelo professor –, poderia ser exercitado de forma menos traumática e mais produtiva?

Em relação à correção feita pelo professor, Ruiz (2001) já apontou que a correção interativa, na qual o corretor dialoga com o autor, dando sugestões e discutindo aspectos do texto, subsidia muito mais a construção da autoria e a aprendizagem da escrita; diferentemente de se adotar apenas a correção resolutiva, indicativa ou classificatória. Nas correções de tipo resolutivo, o corretor resolve os problemas encontrados no texto, seja adicionando, substituindo, suprimindo, seja deslocando as palavras. Já no tipo indicativo, o corretor apenas marca os problemas encontrados no texto. Por fim, nas correções de tipo classificatório, o corretor utiliza metalinguagem para indicar os problemas, propondo ao aluno que corrija o seu próprio erro (SERAFINI, 1992).

Mas o que poderia ser feito antes de se chegar à revisão do professor, para que o aluno se sinta mais motivado a escrever?

Cassany (2006a) abordou a importância de se repensar o papel do professor e do aluno e de se inserir a revisão[15] de textos no processo de escrita. Para isso, ele criou como propostas: proceder à revisão dos rascunhos em vez dos textos finais e personalizar as revisões na forma de entrevistas.

Já Guedes (2009) citou a noção de "[...] falsificação historicamente dada das condições específicas de produção da escrita", elaborada por Alcir Pécora (1983)[16]. Buscando amenizar essa prática de o aluno escrever apenas para um leitor – seu professor –, Guedes procurou desenvolver procedimentos para levá-los a "[...] escrever para produzir significados, para criar vínculos com seus leitores, para regatar, na instância pública da escrita, a discursividade dos usos orais e privados da linguagem" (GUEDES, 2009, p. 52).

Concordo com Guedes sobre a necessidade de se recuperar, na sala de aula, essa perspectiva dialógica e interativa. Uma forma que encontrei de colocar isso em prática foi convidar os alunos para serem revisores dos textos dos colegas; nesse sentido, esta pesquisa buscou analisar se a revisão colaborativa contribui para a melhoria da competência escritora dos alunos, uma vez que poderão aprender a "ler como escritores" (CASSANY, 1999).

1.5 Lendo como escritores: a revisão colaborativa

Cassany (1999) descreve a teoria sobre aquisição do código escrito, proposta por Smith (1983), a qual postula que, ao ler textos, o indivíduo pode aprender a gramática, os mecanismos de coesão e as regras de coerência textual de que necessita para escrever. Mas, se

[15] O autor usa o termo "correção". Opto, como já mencionado, pelo uso de "revisão".
[16] PÉCORA, Alcir. *Problemas de redação*. São Paulo: Martins Fontes, 1983.

é certo que todos os escritores costumam ser bons leitores, nem todos os leitores são necessariamente bons escritores. Isso levou Smith a afirmar que há necessidade de ler de uma determinada maneira para aprender a escrever: temos de "ler como escritor" (CASSANY, 1999, p. 66).

Qual seria, então, a vantagem de ler como escritor? "Para ler como um escritor, comprometemo-nos – engajamento – com o autor do texto e, lendo-o, reescrevermos com ele [...]. Lendo como um escritor (como um emissor) aprendemos a escrever como um escritor" (CASSANY 1999, p. 72). Cassany esclareceu que, dessa forma, podemos ler de duas maneiras, mas apenas uma delas contribui para a aquisição do código escrito. Esse fato explicaria por que determinadas pessoas que são bons leitores não são, todavia, escritores competentes. Trata-se de indivíduos que leem exclusivamente como leitores (como receptor). Poucas vezes ou nunca leem como um escritor (CASSANY, 1999).

Ribeiro (2013) afirmou que a leitura atenta de um texto e de suas particularidades auxilia esses leitores no ato da escrita:

> [...] se, de um lado, a produção dos textos que circulam em nossa sociedade, geralmente, ocorre alinhavada a um projeto, tanto textual quanto gráfico (e eles se imbricam quando são concebidos), de outro lado, é necessário pensar a leitura desses textos, mas não como uma ação aleatória e ingênua, mas como uma atuação informada pelos conhecimentos de como eles são planejados. A análise dos textos, de suas composições e dos discursos não deixa de ser insumo para aqueles que também se dedicam a produzir textos. (RIBEIRO, 2013, p. 22).

Nesse sentido, acredito que o momento da revisão colaborativa é uma excelente oportunidade de os alunos praticarem a leitura como escritores.

Serafini (1992), ao se referir à revisão colaborativa entre alunos, citou três motivos que ressaltam a importância de sua aplicação: primeiro, 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.

Cassany (2009), no capítulo *Quando escrever é ler*, falou sobre a importância de os textos dos alunos serem lidos por outros leitores além do professor, afirmando, inclusive, que o professor também precisa de outras leituras para "[...] iluminar as suas" (p. 13). Na mesma direção, em *Construir la escritura*, o autor ofereceu uma didática de produção escrita, na qual destaca que o caráter comunicativo-funcional deveria ser sempre desenvolvido em sala de aula, incentivando os alunos a falarem do que escrevem e a compartilharem e confrontarem sua escrita com os pares (CASSANY, 2004b).

Guedes empreendeu uma experiência de análise de textos na qual os melhores alunos da sala, os quais foram chamados de leitores leigos, eram selecionados para avaliarem as redações dos colegas. Segundo ele, todos os alunos "[...] trabalharam com o maior empenho: os redatores, para não darem aos leitores o gosto de lhes descobrir erros, e os leitores leigos para descobri-los" (GUEDES, 2009, p. 29).

Essa estratégia, além de propiciar maior envolvimento dos alunos com a produção de textos, promove maior interação entre eles, já que o diálogo não ficará restrito ao professor. Também, todos os textos terão importância, e não só aquele considerado "o melhor". Guedes criticou a escolha de um único texto para ser lido como modelo:

> [...] o velho hábito escolar de ler para a turma o melhor texto da aula, sem discussão de critérios e sem comparações entre os textos produzidos na turma, faz com que o trabalho dos demais alunos perca toda a importância diante dessa entronização discricionária legitimada pelo critério romântico da *genialidade* que ainda rege nossa relação com a palavra escrita (ainda que a *genialidade* tenha sido reduzida a *talento* e, mais recentemente, rebaixada a *criatividade*). Esse estranho elitismo, que torna insuportável o sentimento de incompetência vivenciado pelo aluno que tem dificuldades para escrever, não apenas cava um poço intransponível entre o texto *criativo* e o texto *técnico*, mas também os apresenta como antípodas e, pior do que tudo, proclama a autossuficiência e a intangibilidade desse artista proclamado à revelia da leitura dos leitores que não teve. (GUEDES, 2009, p. 50-51, grifos do autor)

Guedes continuou argumentando que, tradicionalmente, a produção de textos é vivenciada pelo aluno na escola como um "falso diálogo" privado com o professor. O diálogo seria falso porque o professor não seria verdadeiramente um leitor, que gosta ou não gosta do que leu, que responde às inquietações manifestadas no texto. O professor, em vez de dialogar com o texto, apenas o avaliaria a partir de critérios quase sempre exclusivamente formais para o dissertativo e invariavelmente comparativos para o "criativo" (parece Fernando Veríssimo, por exemplo). Segundo o autor, esses critérios dificilmente tornam-se claros e preciosos para os alunos, já que quase sempre permaneceriam vagos e obscuros para o próprio professor. Assim, ambos os procedimentos desobrigam o professor de ensinar: "[...] ele ou julga, como um juiz ou como um crítico; ou *compreende*, como um *psicólogo*" (GUEDES, 2009, p. 51, grifos do autor).

Assim, introduzir o leitor, como revisor, no processo de produção, antes que o texto chegue às mãos do professor, pode amenizar essa sensação de "fardo", de fazer algo em vão, que muitos alunos têm em relação à escrita e, principalmente, pode contribuir para que o processo seja mais produtivo: eu leio e aprendo com a escrita do outro; eu escrevo e aprendo com a leitura do outro.

Segundo Guedes, desconstruir o âmbito privado da escrita em sala de aula, inserindo o leitor no processo, contribui para que os alunos passem "[...] da produção de redações escolares para a produção de discursos, isto é, textos que fazem uso consciente dos recursos expressivos da língua com a finalidade de produzir deliberados efeitos de sentido sobre determinados leitores" (GUEDES, 2009, p. 52).

Se bem orientados, para lerem/revisarem além dos aspectos superficiais do texto, os leitores/revisores poderão, por meio da experimentação da linguagem, contribuir para o processo e para consigo mesmos. Nesse sentido, Pedro de Souza (2007) falou da "[...] laparoscopia como metáfora de um modo particular de intervenção de um escrevente no corpo da escrita de outro, objetivando não a correção cirúrgica que elimina os elementos espúrios de uma escritura, mas a intromissão que explora lugares outros do texto a vir a ser" (p. 20-21).

Essa prática dissolve a ideia de escrever para a escola; os alunos terão a oportunidade de escrever para leitores concretos, os quais, mesmo que julguem a escrita, poderão contribuir com sua leitura. Outro ponto importante a ser destacado é que todas as produções serão lidas, todas serão foco de atenção e não só aquelas consideradas excepcionais, como alguns professores fazem.

Guedes (2009) aponta que:

> [...] a leitura e o comentário do texto por parte dos leitores que estão na aula criam uma boa chance de – nesse conjunto de textos produzidos por e para esses leitores – a falsificação ser superada pelo exercício da resposta e da reação às propostas, perguntas e provocações, inspirações que cada autor recebe da crítica e de outros textos. Desse modo, acaba instalando-se entre eles a interlocução, a intertextualidade, como ocorre na vida real dos textos no mundo fora da sala de aula. (p. 76)

Aumentar a interlocução em sala de aula, convidando os alunos a darem palpites sobre os textos lidos, não significa, como afirmou Guedes, que o professor deixará de ser o locutor preferencial. Segundo ele,

> [...] para o mal, nas falsas condições de produção de escrita que vêm caracterizando nossa escola, onde a reprodução de alguns poucos modelos oficialescos e consagrados, com variações transparentes, torna-se, paradoxalmente, o conteúdo de uma correspondência privada entre aluno e professor; para o bem, se a palavra decisiva que o aluno legitimamente espera do professor concretizar-se num exemplo, num ponto de referência ou para adesão, ou para o repúdio, ou para resposta que o aluno for capaz de dar; para o diálogo, enfim. (GUEDES, 2009, p. 77).

Nesse sentido, o professor se diluiria como leitor entre os demais, inclusive falando de suas preferências como leitor, mas sua leitura de professor organizaria o que os demais disseram e acrescentaria o que ainda precisa ser dito.

A leitura do texto em aula (antecedida ou não de uma leitura individual pelos demais alunos) não é uma prática apenas da ordem da metodologia, afirmou Guedes, pois visa resgatar a discursividade, a responsabilidade do autor para com o leitor, "[...] diluída na redação escolar pela certeza ou pela esperança de que o texto não será lido (mesmo que seus erros fossem assinalados) ou pela desilusão com leituras que privilegiavam as questões formais sobre a tentativa – até quando ela houve – de discutir uma questão" (GUEDES, 2009, p. 80-81).

Ler o texto do outro e, principalmente, ter o texto lido por outro, contribui também para trabalharmos a questão da crítica, pois aprender a ouvi-la atentamente, bem como as sugestões dos outros, é em si um desafio. Segundo Bazerman (2015),

> [...] podemos ver suas sugestões sobre a linguagem tanto como triviais quanto como um atentado à nossa significação. Podemos ver sua incapacidade de compreender as nossas ideias como um fracasso intelectual da parte deles. Ou podemos sentir que as revisões sugeridas distanciam o texto de nossas intenções. Embora não precisemos aceitar tudo o que nos é sugerido, precisamos levar todas as sugestões a sério para ver se elas podem melhorar o texto. (BAZERMAN, 2015, p. 173).

Bazerman continuou afirmando que apenas quando aprendermos a desistir do nosso "apego apaixonado", quando conseguimos ver as críticas dos demais com algum julgamento imparcial, podemos começar a ser imparciais ao julgar nossa própria escrita (BAZERMAN, 2015, p. 173).

Além de praticar a escuta da crítica, é importante que o aluno também aprenda a se posicionar. De acordo com Cassany, é importante que os escritores falem entre eles de suas respectivas maneiras de escrever, do estilo, do processo de composição, das dificuldades. Nas aulas, os professores podem analisar como seus alunos escrevem os textos e podem falar com eles do tema "Entre amigos". Só assim seria possível evitar que os autores desenvolvam processos equivocados e pouco eficientes. "Tal como temos visto, boa parte das superstições, dos mal-entendidos e dos problemas da composição escrita provêm do silêncio, do fato de não haver falado disto" (CASSANY, 1999, p. 198).

Portanto, um processo mais eficiente de escrita requer o acompanhamento de outras ações humanas. "Através de debates com os outros ou consigo mesmo, através do ato de

escrever assumido como um ato de debate e confronto de idéias, também se chega às verdades – mas não só" (BERNARDO, 2000, p. 189).

Entrar nessa discussão é estar disposto a mudar, do contrário, "[...] quem pega de um papel disposto a achar tudo 'lindo' não quer escrever" (BERNARDO, 2000, p. 224).

Por fim, quanto mais leitura, maior o acervo de modelos para serem comparados, pesados e medidos, julgados, aceitos, rejeitados, trocados; mais profundo o processo de autoconhecimento e maior a chance para a produção de um texto ao mesmo tempo inteligível e original (GUEDES, 2007). Além disso, "[...] é necessário aprender a escrever e a ler – admitindo que nunca se aprende, enfim, porque se está sempre aprendendo, desconhecendo e reconhecendo, passo por passo. Vida a vida" (BERNARDO, 2000, p. 233).

Antes de dar prosseguimento ao texto, retomo alguns termos já mencionados até aqui e que serão recorrentemente utilizados ao longo deste trabalho, procurando defini-los a partir da ótica desta pesquisa, quais sejam: autorrevisão, revisão individual, revisão em duplas, revisão colaborativa, revisão do professor e reescrita.

Quadro 1 – Conceituação dos tipos de revisão, segundo a ótica da pesquisa

Tipo de revisão	**Definição**
Autorrevisão	Revisão textual empreendida pelo aluno, sem qualquer orientação do professor, em seu próprio texto, a fim de aperfeiçoá-lo.
Revisão individual	Revisão textual empreendida pelo aluno no texto do outro, objetivando o levantamento de sugestões para melhoria do escrito.
Revisão em dupla	Revisão textual empreendida por dois alunos no texto de um terceiro, objetivando o levantamento de sugestões para melhoria do escrito.
Revisão colaborativa	Revisão textual empreendida interativamente e oralmente pela turma, com a mediação do professor, no texto de um dos colegas ou no texto de outro alheio à turma. Momento em que todos são convidados a colaborarem, apontando acertos e falhas, dando sugestões, entre outras ações, objetivando a melhoria do texto em análise. Ela é colaborativa, porque há a colaboração para enriquecimento do texto do outro, a autoria do texto é mantida. É simétrica, porque foca a relação aluno-aluno, diferente da relação professor-aluno, que é assimétrica.
Revisão do professor	Revisão textual orientada, empreendida pelo professor, com o intuito de levantar questões a serem mantidas ou aperfeiçoadas pelo aluno, para que este possa, a partir da leitura do docente, refletir sobre sua escrita e proceder à reescrita, quando for o caso.
Reescrita	Produção textual, caracterizada como segunda versão, elaborada a partir das orientações presentes na primeira versão, a qual foi revisada pelo próprio autor ou por terceiros, como o professor ou o colega, a fim de aperfeiçoar o primeiro escrito.

Fonte: Elaborado pela autora.

1.6 Revisão colaborativa: o que já foi pesquisado

Conforme foi mencionado na Introdução deste texto, não há muitos trabalhos, sobretudo teses e dissertações, que se detêm na revisão de textos em Língua Portuguesa,

especialmente a colaborativa, protagonizada por alunos de Ensino Médio. Geralmente, essas pesquisas estão mais voltadas para a fase de alfabetização. Em textos de Língua Inglesa, no entanto, há uma produção considerável relacionada ao papel da revisão colaborativa. Dóris de Almeida Soares, da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), é uma grande colaboradora nessa área.

Embora os trabalhos, em Língua Portuguesa, que foquem a revisão colaborativa protagonizada por alunos do Ensino Médio não sejam tão abundantes, não posso deixar de mencionar que há bastantes trabalhos que se detêm tanto à revisão, quanto à reescrita de textos de alunos. Entre eles, há os de Raquel Selek Fiad, atualmente professora titular da Universidade Estadual de Campinas. Muitas de suas pesquisas dedicam-se à análise da reescrita e da autoria, especialmente no Ensino Fundamental 1. Também, Renilson José Menegassi, da Universidade Estadual de Maringá (UEM), no Paraná, é um exemplo de pesquisador profícuo desse campo. Seus trabalhos investigam tanto a influência da revisão textual docente no processo de reescrita de textos de alunos, quanto a constituição da escrita na formação inicial e continuada de educadores de língua, como habilidade de aprendizagem e de ensino como docente.

Spinillo (2015) apontou a escassez de trabalhos que tomam como cerne a revisão colaborativa:

> O papel do interlocutor tem sido considerado em pesquisas que examinam a escrita colaborativa em crianças (e.g., ALLAL; LOPEZ; LEHAUS; FORGET, 2005; ROCHA, 1999), em pesquisas que analisam o papel do adulto na reescrita de textos por crianças (e.g., FIAD, 1997; MAYRINK-SABINSON, 1997; SERAFIM; OLIVEIRA, 2010) e em práticas de sala de aula em que o texto do aluno é revisado pelo professor (FUZA; MENEGASSI, 2012; SPINILLO, 2010). Nessas pesquisas o foco é a escrita de maneira geral e não a revisão colaborativa em particular. Assim, pouco se sabe a respeito do papel do interlocutor no processo de revisão, de maneira específica [...]. (p. 232-233).

Na investigação de Spinillo (2015), 60 crianças de oito anos, alunas do 3º ano do Ensino Fundamental, foram solicitadas a revisarem um texto problemático em duas situações: individual e colaborativa. O texto apresentava limitações diversas: sintática, ortográfica, legibilidade etc. Comparações entre as duas situações de revisão foram feitas em relação a três aspectos inerentes ao processo de revisão textual: as ações de revisão, as unidades linguísticas alteradas e a natureza da alteração. Observou-se que em ambas as situações as crianças utilizavam a estratégia de edição e não a reescrita. Uma das principais diferenças entre as situações foi que na revisão individual o revisor se concentrava nos aspectos formais do texto, enquanto que, na colaborativa, os revisores tendiam a considerar tanto os aspectos formais,

como os de conteúdo. Concluiu-se que a interlocução própria da situação colaborativa favorece a emergência de uma dinâmica que propicia a descoberta de que o texto pode ser objeto de múltiplas reformulações.

Ao usar as palavras-chave "revisão colaborativa" ou "revisão coletiva", tanto no *Google Acadêmico*, no *Scielo*, quanto no *Catálogo Capes de Teses e Dissertações*, obtive alguns resultados, entre os quais destaquei apenas aqueles cujo título do trabalho continha uma dessas palavras ou outra de mesmo campo semântico, como "compartilhada". A investigação de Spinillo citada anteriormente é um exemplo. Além disso, apenas trabalhos cujas revisões foram feitas em textos em Língua Portuguesa foram contemplados.

Dos cinco trabalhos destacados, além do de Spinillo, apenas dois (um artigo de periódico e um de anais de eventos) investigaram a revisão colaborativa no Ensino Médio; os demais (dois artigos de periódicos e uma dissertação) também se concentraram no Ensino Fundamental.

O Quadro 2 sintetiza as principais informações acerca dos trabalhos destacados.

Quadro 2 – Trabalhos selecionados que investigam a revisão de texto colaborativa

Autoria	**Título**	**Ano de publicação**	**Segmento de ensino contemplado**	**Natureza da publicação**
Lucena	Revisão colaborativa de textos no 2º grau	1997	Ensino Médio	Artigo de periódico
Barros e Soares	Revisão de textos: considerações sobre atividades individuais e colaborativas	2012	Ensino Médio	Anais de evento
Aliberti	Relações interativas e o processo de produção de textos: relato reflexivo sobre a revisão compartilhada	2013	Ensino Fundamental	Artigo de periódico
Oliveira	A revisão textual: aprender a rever textos em colaboração	2014	Ensino Fundamental	Dissertação
Spinillo	A revisão textual feita individualmente e em colaboração: há diferenças?	2015	Ensino Fundamental	Artigo de periódico
Mafra e Barros	Revisão coletiva, correção do professor e autoavaliação: atividades mediadoras da aprendizagem da escrita	2017	Ensino Fundamental	Artigo de periódico

Fonte: Elaborado pela autora com dados da pesquisa.

Como o trabalho de Spinillo já foi comentado anteriormente, apresento um pequeno resumo das demais pesquisas:

O artigo *Revisão colaborativa de textos no 2º grau*, de Ana Maria Cardoso Lucena (1997), teve como objetivo descrever a atuação de alunos de 2º grau ao revisar textos próprios com o auxílio de outros parceiros do contexto escolar (professor e colegas), verificando as contribuições dessa atividade para o processo de ensino-aprendizagem. Os sujeitos envolvidos nessa pesquisa foram quatro alunos do 3º ano do 2º grau, os quais produziram quatro textos em três versões cada um. No final dos encontros, para obtenção do *corpus*, contou-se com 16 textos, em três versões cada um, totalizando 48 produções. As discussões foram gravadas em fita cassete e transcritas. Para proceder-se à análise desse *corpus*, tornou-se necessário tomar cada ocorrência, na qual o aluno efetuou alguma alteração, e classificá-la segundo seu maior efeito na realização local (estrutura de superfície) ou global (significação) do texto. Essa pesquisa revelou que as atividades de revisão colaborativa podem contribuir para a) desmitificar a ideia da escrita como sendo uma atividade solitária; b) valorizar o conhecimento dos sujeitos envolvidos nas tarefas de reconstrução dos textos; c) substituir o contato formal e, na maioria das vezes, sem consequências positivas, que ocorre entre professor e aluno na correção de textos por uma discussão verbal direta; e d) proporcionar experiências de análise da linguagem, tendo em vista suas características e possibilidades de repercussão.

Inserido na área de Aquisição e Desenvolvimento da Escrita, o artigo *Revisão de textos: considerações sobre atividades individuais e colaborativas*, de Marcilene Gaspar Barros e Maria Elias Soares (2012), buscou analisar a contribuição de atividades de revisão individual e colaborativa (em pares) a partir das mudanças operacionalizadas nos textos pelos alunos. Participaram da pesquisa 22 alunos do primeiro ano do Ensino Médio, com idade entre 15 e 16 anos, de uma escola pública do município de Fortaleza. Para a aplicação das atividades, foram realizados doze encontros nos meses de novembro e dezembro do ano de 2011. Cada encontro foi dedicado a um momento específico do trabalho de escrita. O gênero textual solicitado foi o artigo de opinião. Assim como em outras pesquisas, as autoras também verificaram que muitos dos problemas encontrados eram de superfície textual, sobretudo problemas ortográficos. A análise não revelou ser a atividade de revisão colaborativa (em pares) superior àquela realizada de forma individual.

No artigo *Relações interativas e o processo de produção de textos: relato reflexivo sobre a revisão compartilhada*, de Larissa Carolina Barbosa Aliberti (2013), são apresentadas reflexões sobre uma experiência pedagógica relacionada à produção de textos narrativos, desenvolvida com estudantes do segundo ano do Ensino Fundamental 1 em uma escola da rede particular da zona centro-sul de São Paulo. A finalidade do trabalho foi apresentar

considerações sobre a importância da realização de atividades interativas relacionadas à escrita para potencializar a qualidade da produção das crianças e sua apropriação de procedimentos de revisão de textos. A análise foi composta de registro em vídeo e transcrição de uma situação de revisão coletiva de um trecho de conto. Considerou-se que a troca de saberes entre alunos-alunos e alunos-professor possibilitou avanço da competência escritora, especificamente, através de discussões coletivas e análises em pequenos grupos, a respeito dos textos e das formas de produzi-los e aprimorá-los.

Na dissertação intitulada *A revisão textual: aprender a rever textos em colaboração*, Maria Armanda Matos Oliveira (2014) desenvolveu um projeto de intervenção, numa turma de 2º ano do Ensino Fundamental, cujo objetivo era, através da revisão conjunta de um texto, ajudar os alunos a melhorar o seu conhecimento a respeito de conteúdos linguísticos e metalinguísticos e também a sua capacidade de colaboração no processo de revisão textual. O projeto terminou com a elaboração de um panfleto informativo a partir dos textos revistos, que circulou pela comunidade escolar. A autora observou visíveis progressos, quer no tipo de colaboração, quer nas reflexões desencadeadas sobre a escrita. No entanto, afirma que o pouco tempo destinado à pesquisa (o qual ela não deixa explicitamente claro) não permitiu a observação do efetivo impacto que a tarefa de revisão colaborativa teve na apropriação de técnicas de escrita individual.

Gabriela Martins Mafra e Eliana Merlin Deganutti de Barros (2017), no artigo *Revisão coletiva, correção do professor e autoavaliação: atividades mediadoras da aprendizagem da escrita*, tomaram como pilar teórico os estudos desenvolvidos pelo interacionismo sociodiscursivo, sobretudo na sua vertente didática. O objetivo foi verificar as potencialidades das estratégias de revisão/reescrita textual sob a perspectiva da correção do professor, da revisão coletiva e da autoavaliação do aluno, para o desenvolvimento de capacidades de escrita dos aprendizes. O *corpus* de análise foi composto por textos escritos por alunos do Ensino Fundamental 2, participantes de um subprojeto PIBID-UENP de Língua Portuguesa, a partir do desenvolvimento de uma sequência didática conduzida pelo gênero "carta-resposta do leitor", o qual compôs o jornal escolar PIBID (2ª edição, ano 2015). Os resultados apontaram a correção do professor como a atividade de maior impacto na aprendizagem da escrita. Isso revela a importância do papel agentivo do docente no processo de revisão/reescrita do texto, no âmbito escolar.

Como se pode perceber, os resultados das pesquisas arroladas anteriormente são bastante diversificados; houve três em que o trabalho com a revisão colaborativa, de certo modo, possibilitou avanços na aprendizagem dos alunos (SPINILLO, 2015; LUCENA, 2007;

ALIBERTI, 2013); duas em que não se observou um impacto efetivo desse tipo de revisão (OLIVEIRA, 2014), ou que ela seja superior à revisão individual (BARROS; SOARES, 2012), e uma que apontou a correção do professor como de maior impacto para os alunos (MAFRA; BARROS, 2017). No Capítulo 4, na seção 4.5, apresentarei os resultados obtidos nesta pesquisa com os resultados obtidos nas investigações aqui citadas.

No próximo capítulo, intitulado *O Exame Nacional do Ensino Médio e a Redação*, foram expostas considerações sobre o Enem e o texto dissertativo-argumentativo nele cobrado e sobre os critérios de correção. Além disso, fiz um breve panorama sobre os principais resultados obtidos pelos candidatos, em 2018, nesta parte do Exame.

2 O EXAME NACIONAL DO ENSINO MÉDIO E A REDAÇÃO

2.1 O Exame Nacional do Ensino Médio: características

O Exame Nacional do Ensino Médio (Enem) foi criado em 1998 com o objetivo de avaliar o desempenho do estudante ao final da educação básica, isto é, findo o Ensino Médio. Insere-se no bojo das reformas sofridas pelo Ensino Médio a partir de 1996, com a publicação da nova LDB.

O Exame adota como princípio a indissociabilidade entre educação e cidadania, priorizando a relevância prática e social do conhecimento. É realizado anualmente pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep) e Ministério da Educação (MEC). Hoje, é considerado o maior exame do Brasil, e o segundo maior do mundo em número de participantes.

Em 2009, ganhou maior destaque quando, por meio do Sistema de Seleção Unificada (SiSU), tornou-se a principal porta de entrada para universidades públicas em todo o Brasil. De acordo com a apresentação do Enem, feita pelo MEC (BRASIL, [20--]a) em seu *site*, cerca de 500 universidades já usam o resultado do Exame como critério de seleção para o ingresso no Ensino Superior, seja complementando, seja substituindo o vestibular.

Além de viabilizar o ingresso em instituições públicas, o Exame garante a permanência de estudantes em universidades particulares, por meio de bolsas de estudo, integrais ou parciais, do Programa Universidade para Todos (Prouni). Outro auxílio é o subsídio do Programa de Financiamento Estudantil (Fies), que financia mensalidades com taxas de juros abaixo das praticadas no mercado. O Enem também pode ser a porta de entrada para a formação técnica, por meio do Sistema de Seleção Unificada da Educação Profissional e Tecnológica (Sisutec).

Somado aos benefícios que podem ser usufruídos em território nacional, há ainda a possibilidade de o participante aproveitar a nota do Enem para estudar em Portugal, desde 2014. A primeira instituição portuguesa a aceitar estudantes brasileiros com a nota do Enem foi a Universidade de Coimbra, considerada uma das mais antigas do mundo. Atualmente, mais de trinta instituições portuguesas utilizam o Enem como forma de seleção de estudantes.

Existe ainda o Enem PPL, aplicado para pessoas privadas de liberdade e jovens sob medida socioeducativa que inclua privação de liberdade. Sua finalidade é a mesma do Enem "tradicional": avaliar o desempenho escolar e acadêmico ao fim do Ensino Médio.

Segundo informações disponíveis no *site* do Inep sobre o Enem (BRASIL, [20--]b), qualquer pessoa pode fazer o Exame; entretanto, participantes com menos de 18 anos, que apenas concluirão o Ensino Médio após o ano de aplicação da prova, os chamados "treineiros", podem usar o resultado somente para uma autoavaliação de conhecimentos.

Nota-se, portanto, que, juntamente com outras políticas afirmativas, o Enem contribuiu para a democratização do acesso à vida universitária, por isso é sempre muito procurado por estudantes.

Aos inscritos no Exame, são oferecidos três tipos de atendimento (especializado, específico e por nome social), e quinze recursos de acessibilidade. Os participantes podem solicitar mais de um atendimento e mais de um recurso de acessibilidade, desde que justifiquem a necessidade (BRASIL, 2018a). No Quadro 3, estão listados os tipos de atendimento.

Quadro 3 – Tipos de atendimentos oferecidos pelo Enem

Atendimentos especializados por tipo	**Atendimentos específicos por tipo**	**Recursos de acessibilidade por tipo**
Autismo	Classe hospitalar	Apoio para pernas
Baixa visão	Gestante	Auxílio para leitura
Cegueira	Idoso	Auxílio para transcrição
Déficit de atenção	Lactante	Guia-Intérprete
Deficiência auditiva	Outra condição	Leitura labial
Deficiência física		Mesa e cadeira sem braços
Deficiência intelectual (mental)		Mesa para cadeira de rodas
Discalculia		Não necessito
Dislexia		Prova ampliada
Surdez		Prova em braile
Surdocegueira		Prova super ampliada
Visão monocular		Sala de fácil acesso
		Tempo adicional
		Tradutor-Intérprete de Libras
		Videoprova em Libras

Fonte: Elaborado pela autora com dados extraídos de BRASIL, 2018b, *on-line*.

Por meio do balanço das inscrições e perfil dos participantes realizado pelo Inep (BRASIL, 2018b), de 2014 a 2018, é possível notar que o ano de 2014 bateu o recorde de inscritos, com 9.5529.028 inscrições realizadas. Em 2017, houve redução de inscritos em

relação aos anos anteriores. A queda do número de 2016 para 2017 pode estar relacionada ao fato de que, a partir da edição 2017[17], a nota do Exame não serviu mais como diploma de conclusão do Ensino Médio, como já o foi. Essa função voltou a ser do Exame Nacional para Certificação de Competências de Jovens e Adultos (Encceja).

A edição 2018 do Enem recebeu 6.774.891 inscrições e teve 5.513.662 (81,3%) participantes confirmados para as provas. Registrou o menor percentual de ausentes desde 2009. Ao todo, 1.352.566 participantes não compareceram aos dois dias de prova, o que corresponde a 24,53% dos 5.513.747 participantes confirmados. Essa redução no número de ausentes aponta o sucesso das mudanças adotadas pelo MEC e pelo Inep para promover a inscrição consciente e evitar o desperdício da verba pública. Nos últimos cinco anos, a média de abstenção no Enem foi de 29%, gerando um prejuízo de R$ 962 milhões (BRASIL, 2018a)[18].

Na Tabela 1, a seguir, é possível visualizar as inscrições realizadas e confirmadas, bem como os participantes presentes e os inscritos no Encceja (quando for o caso), nas edições de 2014 a 2018.

Tabela 1 – Balanço das inscrições de 2014 a 2018

Inscrições: de 2014 a 2018				
Edição	Inscrições realizadas	Inscrições confirmadas	Participantes presentes	Inscritos Encceja E. M.
2014	9.529.028	8.760.366	6.239.724	
2015	8.478.106	7.746.442	5.608.426	
2016	9.276.333	8.627.371	5.939.521	
2017	7.603.291	6.731.341	4.714.088	1.273.978
2018	6.774.891	5.513.662	4.161.096[19]	1.339.279

Fonte: BRASIL, 2018b, adaptado pela autora.

[17] De acordo com Mendonça Filho, Ministro da Educação de maio de 2016 a abril de 2018, é desnecessário aplicar o Enem como instrumento de certificação. Além disso, para ele, a prova acaba exigindo de um jovem ou de um adulto, que não pensa no Ensino Superior, muito mais do que seria necessário (BRASIL, 2017). Conforme dados do Ministério da Educação, dos 8,6 milhões de inscritos no Enem 2016, cerca de 1,2 milhão queria apenas o certificado de conclusão do Ensino Médio e somente 70 mil deles atingiram a nota mínima.

[18] Em 2019, segundo dados do Inep, foram 6.384.957 inscrições realizadas, 5.095.308 inscrições confirmadas; compareceram 3,7 milhões (72,9% – maior percentual de presentes na história). Disponível em: https://bit.ly/35chyjE. Acesso em: 31 mar. 2020. O Exame Nacional para Certificação de Competências de Jovens e Adultos (Encceja) teve, em 2019, 2.973.375 inscritos. Número 75% maior do que o total de inscritos na edição de 2018. Disponível em: https://glo.bo/3bLJIEP. Acesso em: 31 mar. 2020.

[19] Esse valor não consta na tabela oficial, já que foi divulgado em 27 de maio de 2018, aproximadamente seis meses antes da aplicação das provas. O dado está disponível em: https://bit.ly/3feus5u. Acesso em: 18 jan. 2019.

Todos esses dados comprovam que, embora haja opiniões contrárias à aplicação do Exame, o Enem é, sem dúvida, principal e reconhecido caminho para ingresso na universidade.

2.2 A prova de redação

Além das 180 questões que avaliam quatro áreas do conhecimento – Linguagens, Códigos e suas Tecnologias, Matemática e suas Tecnologias, Ciências da Natureza e suas Tecnologias e Ciências Humanas e suas Tecnologias –, o Enem contempla também uma redação.

O texto dissertativo-argumentativo, segundo a Cartilha do Participante de 2018,

> [...] se organiza na defesa de um ponto de vista sobre determinado assunto. É fundamentado com argumentos, para influenciar a opinião do leitor, tentando convencê-lo de que a ideia defendida está correta. É preciso, portanto, expor e explicar ideias. Daí a sua dupla natureza: é argumentativo porque defende uma tese, uma opinião, e é dissertativo porque se utiliza de explicações para justificá-la. O objetivo desse texto é, em última análise, convencer o leitor de que o ponto de vista em relação à tese apresentada é acertado e relevante. Para tanto, mobiliza informações, fatos e opiniões, à luz de um raciocínio coerente e consistente. (BRASIL, 2018c, p. 15-16).

O participante do Enem deve elaborar, em no mínimo sete, e no máximo trinta linhas, um texto dissertativo-argumentativo a partir de uma frase-tema, geralmente de um problema atual da sociedade brasileira. A proposta de redação vem acompanhada por textos de apoio, de gêneros textuais diversos. O objetivo da coletânea é proporcionar dados para que o candidato construa seu próprio raciocínio sobre o tema. É importante que o aluno transforme as ideias da coletânea em argumentos, pois qualquer cópia direta de algum desses textos poderá zerar a nota da redação.

A estrutura básica é introdução, desenvolvimento e conclusão. É preciso apresentar uma tese sobre o tema proposto, desenvolver a argumentação e apresentar uma proposta de intervenção ou solução. É opcional dar um título ao texto.

Na cartilha do participante de 2018, o Inep (BRASIL, 2018c) fez as seguintes ponderações sobre a redação:

> A prova de redação exigirá de você a produção de um texto em prosa, do tipo dissertativo-argumentativo, sobre um tema de ordem social, científica, cultural ou política. Os aspectos a serem avaliados relacionam-se às competências que devem ter sido desenvolvidas durante os anos de escolaridade. Nessa redação, você deverá defender uma tese – uma opinião a respeito do tema proposto –, apoiada em

> argumentos consistentes, estruturados com coerência e coesão, formando uma unidade textual. Seu texto deverá ser redigido de acordo com a modalidade escrita formal da língua portuguesa. Você também deverá elaborar uma proposta de intervenção social para o problema apresentado no desenvolvimento do texto que respeite os direitos humanos. (p. 7).

Essa é uma parte da prova que gera bastante ansiedade nos alunos, pois é a única em que podem alcançar o desejado mil, sem depender do desempenho dos outros inscritos, contribuindo fortemente para a média final das suas próprias notas.

E por que se dá tanto valor à escrita em uma prova? A banca tem como objetivo avaliar a capacidade de reflexão e análise crítica do candidato quanto aos temas sociais cobrados. Denotar a capacidade de argumentação e articulação de soluções para a pauta proposta é importante, inclusive, para demonstrar maturidade para a vida acadêmica e profissional. São características e habilidades que serão levadas para a vida toda.

Se por um lado tem-se a valorização da redação do Enem como parte da forma de ingresso na universidade, e, por isso, como motivadora da prática escritora dos candidatos pré-avaliação, por outro, há um conjunto de críticas, as quais, em geral, salientam a artificialidade do processo, bem como a homogeneização da escrita dos alunos.

Emanuel Silva (2016) apontou um dos paradoxos que envolve o Exame: para ele, a redação oscilaria entre texto como produção – assentada na visão sociointeracionista de língua – e texto como produto – sob a ótica da teoria da comunicação, que perdurou até os anos 80.

Para o autor, a composição da matriz de competências, por um lado, inserir-se-ia dentro da primeira visão.

> Na composição da matriz, é perceptível a existência de uma preocupação com a adoção de critérios de avaliação voltados para a funcionalidade da escrita, por meio dos quais se busca a criação de um sistema avaliativo em consonância com a perspectiva do valor social do conhecimento. A observação do texto vai além de suas características formais.
>
> Há a intenção de que os aspectos linguístico-textuais sejam considerados em função da construção de sentidos. Na 4ª competência, por exemplo, os mecanismos de coesão não são vistos como simples emendas das frases do texto. Mais do que as conexões em si, está em jogo a maneira como o aluno é capaz de realizá-las, pondo-as a serviço da sua argumentação. O cuidado com o valor discursivo do texto também é muito evidente na 2ª, na 3ª e na 5ª competência. A 2ª, na medida em que preza pela capacidade de relacionar conhecimentos de diferentes áreas, vai ao encontro da 3ª.
>
> Em ambas, é avaliado quão competente o aluno se mostra na utilização dos saberes adquiridos para a construção de uma argumentatividade com sólida sustentação do seu posicionamento. A inserção da 5ª competência na matriz apresenta-se diretamente vinculada ao projeto de uma educação com fins utilitários. A temática da proposta coloca o aluno diante de uma situação-problema que exige dele a mobilização de seus conhecimentos na tentativa de formular uma solução exequível e coerente com a linha argumentativa assumida. (SILVA, 2016, p. 132-133).

Por outro lado, a proposta de redação, segundo Silva (2016), situar-se-ia na visão da teoria da comunicação. Para exemplificar tal afirmação, Silva (2016) analisa a proposta de 2012 – "O movimento imigratório para o Brasil no século XXI". As considerações apontadas podem ser estendidas às demais propostas, visto que essas seguem um mesmo padrão. Segundo o autor, a proposta enquadra-se perfeitamente no paradigma da redação escolar, já que é solicitado que o aluno redija um texto dissertativo-argumentativo sobre o tema e, em seguida, contextualiza-se a proposta apenas por meio de alguns textos de apoio, sem se informar nada sobre a situação comunicativa em que se deve dar a escrita e sobre o interlocutor. Sobre a ausência do interlocutor, Silva (2016) complementou:

> 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. (p. 136).

O autor também ressaltou que a avaliação não contempla a diversidade de gêneros, nem de tipos textuais. Inclusive, discute-se muito se a redação do Enem seria um tipo ou um gênero textual.

Daniela Prado e Rodrigo Morato (2016), apoiados em autores como Roxane Rojo, Carolyn Miller e Schneuwly e Dolz e na noção de que os gêneros textuais atendem a propósitos sociais, procuraram investigar, a partir de uma concepção dialógica da linguagem e do sujeito, em que medida a redação do Enem se consolidaria como gênero; ponderação com a qual concordo.

> [...] a produção escrita no ENEM, de certo modo, objetiva "aferir" a competência linguística, gramatical e interativa do candidato ao término da educação básica, compondo um texto dissertativo-argumentativo – situado no campo tipológico – a um gênero textual, podendo, então, ser considerada como o gênero redação do ENEM. [...] Do lugar onde nos situamos, apostamos na compreensão da produção escrita no ENEM para além de um tipo textual, acreditamos na tomada de uma posição que vê a produção de escrita como uma experiência de linguagem, já que pressupomos que tal produção constitui-se a partir de uma prática social efetiva que deveria garantir ao candidato (estudante que produz redações no exame do ENEM) o lugar de sujeito *na* e *pela* língua, de modo a revelar sua experiência de linguagem. [...] O querer e o dizer constituem-se de maneiras diversificadas, dependendo das condições de produção dos textos, todavia estes seguem algumas estruturas básicas e estáveis. (PRADO; MORATO, 2016, p. 206, grifos dos autores).

Não descarto, aqui, os pontos fracos do Exame; no entanto, opto por ressaltar seus potenciais. Acredito que, embora, estruturalmente falando, haja uma tendência a certa homogeneidade – e isso é esperado, já que os gêneros textuais têm estrutura composicional relativamente estáveis, como apontou Bakhtin (2000) –, do ponto de vista discursivo, os efeitos de sentido que se procuram produzir, as escolhas lexicais, o direcionamento da argumentação e até mesmo as possíveis falhas mostram a heterogeneidade dessas textos. Além disso, ao pensarmos no pré-Exame, trabalha-se – pelo menos é o que procuro fazer – com os alunos diversificados temas, por meio de gêneros textuais diversos (charges, artigo de opinião, documentários são só alguns exemplos), objetivando não só a produção de textos, e não apenas o dissertativo-argumentativo, mas também a análise de questões mais amplas.

2.2.1 Correção da redação: quem faz e como se faz

Há muita curiosidade sobre os aspectos avaliados no Enem, mas, sobretudo, sobre quem e como se corrige a redação. Embora o processo de correção seja sigiloso, já que avaliadores não podem se identificar como tais, tampouco divulgar informações e materiais oriundos do processo, tanto de capacitação, quanto de correção, o Inep deixa muito claro aos participantes como se dá o processo. Tais dados podem ser obtidos, por exemplo, por meio do site do órgão e por meio das cartilhas disponibilizadas aos participantes.

As tecnologias digitais influenciaram significativamente o Enem, garantindo a ele mais dinamismo e eficiência na correção das redações dos candidatos. O Centro Brasileiro de Pesquisa em Avaliação, Seleção e Promoção de Eventos (Cebraspe), vinculado à Universidade de Brasília (UnB), responsável pela aplicação e avaliação das provas, desde o início do processo até 2016, quando o consórcio formado pela Fundação Getúlio Vargas (FGV), Centro de Seleção de Candidatos ao Ensino Superior do Grande Rio (Cesgranrio) e Fundação para o Vestibular da Universidade Estadual Paulista (Vunesp) assumiu a responsabilidade pela aplicação e pela banca de correção do Enem , a partir de 2006, passou a digitalizar os textos dos participantes para que a avaliação pudesse ser feita *on-line*. Essa medida possibilitou que corretores de vários estados do país façam parte do processo.

Gisele Andrade e Mauro Rabelo (2007) acrescentaram outras vantagens trazidas com a digitalização das provas, entre as quais podemos citar: i) preservação dos textos originais (não é possível amassá-los, rasurá-los, rasgá-los etc.); ii) avaliação de cada texto por dois corretores simultaneamente, diminuindo a duração do processo; iii) elaboração de relatórios

automáticos de compatibilidade de notas, permitida pelo uso de um *software*, o que dá ao supervisor, que tem acesso a esses dados, a possibilidade de ajustar o que está incompatível e interagir com o corretor, a fim de refinar os critérios de correção; iv) geração automática de relatórios sobre o desenvolvimento do processo de avaliação, o que facilita a atividade do supervisor de monitoramento dos corretores, através de dados estatísticos relacionados à quantidade de avaliações feitas pelos corretores, tempo utilizado para cada texto, quantidade de incompatibilidades etc., em prol da qualidade técnica; v) localização, no sistema, com agilidade, do texto de determinado participante por meio do número da máscara, que identifica os textos digitalizados, além da verificação de quais foram os corretores que avaliaram, quando e quanto tempo levaram; vi) garantia da não identificação do participante, ou seja, o corretor não tem acesso à parte da folha de resposta em que foi produzido o texto e que traz os dados do participante; vii) possibilidade de se criar um banco digital de dados para que seja utilizado em pesquisas.

Outra importante contribuição das tecnologias digitais, iniciada em 2012, é a possibilidade de ofertar a vista pedagógica das redações. Além da nota, é apresentada também a descrição do nível que o participante alcançou em cada competência. Há ainda a comparação do desempenho do candidato com o dos demais.

Por conta, portanto, do emprego de tecnologias digitais, a redação do Enem é corrigida por, pelo menos, dois corretores de forma independente. Cada corretor atribui uma nota entre zero e 200 pontos para cada uma das cinco competências. Exceto a segunda, todas as outras são avaliadas através de níveis de habilidade de 0 a 5. O nível 0 não pode ser atribuído à segunda competência, porque já se caracteriza como fuga ao tema.

A nota final do participante será a média aritmética das notas totais atribuídas pelos corretores, desde que as notas atribuídas a cada uma das competências não discrepe em 80 pontos ou a nota total final não discrepe em mais de 100 pontos. Caso ocorra discrepância, a redação é avaliada, de forma independente, por um terceiro avaliador; assim, a nota final será a média aritmética das duas notas totais que mais se aproximarem. Ainda, se a discrepância continuar, após a terceira avaliação, a redação é avaliada por uma banca presencial composta por três professores, que atribuirá a nota final do participante (BRASIL, 2018c).

Como já indicado, cada competência, exceto a segunda, apresenta cinco níveis de pontuação, partindo de 0 a 200 (Ver APÊNDICE A). Recebe nota zero a redação que apresentar fuga total ao tema; não obediência à estrutura dissertativo-argumentativa; extensão menor que sete linhas; cópia integral de texto(s) motivador(es) da proposta de redação e/ou de texto(s) motivador(es) apresentado(s) no caderno de questões; impropérios, desenhos e outras

formas propositais de anulação (tais como, números ou sinais gráficos fora do texto); parte deliberadamente desconectada do tema proposto; assinatura, nome, apelido ou rubrica fora do local devidamente designado para a assinatura do participante; texto predominantemente em língua estrangeira; folha de redação em branco, mesmo que haja texto escrito na folha de rascunho.

É preocupante o número de participantes que fogem ao tema anualmente, configurando-se como principal motivo de anulação em 2017: das 6,5% das redações que receberam nota zero, 5,01% foram por fuga ao tema. Em 2018, das 2,73% anuladas, 0,77% foi por fuga. O segundo motivo de anulação em 2018 foi cópia integral dos textos motivadores: 0,36% (BRASIL, 2018d). Este é outro motivo preocupante de anulação, demonstrando a dificuldade dos candidatos de desenvolver o tema. Soma-se à fuga e às cópias, o considerável número de tangenciamentos ao tema. Nesse caso, também se observam dificuldades de leitura e interpretação consideradas inaceitáveis para essa avaliação: o candidato aborda o tema parcialmente, explorando apenas o assunto, não articulando a discussão à frase temática em sua amplitude.

Ainda sobre os motivos que levam à nota zero, em 2017, uma decisão do Tribunal Regional Federal da 1ª Região (TRF-1) determinou a suspensão do item do edital do Enem que previa nota zero para quem desrespeitar os direitos humanos na redação. A decisão foi tomada em ação civil pública movida pela Associação Escola Sem Partido, para a qual a regra de anulação não apresentaria critério objetivo e teria caráter de policiamento ideológico. Apesar de o julgamento ter decidido suspender essa parte específica do edital, ele não alterou as regras que definem as cinco competências exigidas na redação. Portanto, mantém-se a orientação para a competência cinco: o estudante deve elaborar proposta de intervenção para o problema abordado, respeitando os direitos humanos. Sendo assim, o candidato que desrespeitar os direitos humanos, desde 2017, não levará nota zero, mas não alcançará a nota 1000 (REDAÇÃO..., 2017).

Para a avaliação das redações de participantes surdos ou com deficiência auditiva, são adotados mecanismos de avaliação coerentes com o aprendizado da Língua Portuguesa como segunda língua, de acordo com o Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005. Já para os casos de redações de participantes dislexos, são adotados critérios de avaliação que levem em conta questões linguísticas específicas relacionadas à dislexia.

2.2.1.1 As cinco competências avaliadas

O Inep, na cartilha distribuída aos participantes de 2018, expôs que o objetivo do material é, ao que concerne especificamente à redação, explicitar os critérios de avaliação, a fim de auxiliar o estudante a se preparar para o Exame.

Para formular e reformular o Enem, o Inep apoia-se em alguns documentos educacionais, como Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB 9.394/96), Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), Reforma do Ensino Médio, Matrizes Curriculares de Referência para o Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb) e textos da organização curricular em áreas de conhecimento (SOARES, 2014).

O Instituto justifica a separação por competências da seguinte forma: "[...] tendo em vista que o texto é entendido como unidade de sentido em que todos os aspectos se inter-relacionam para constituir a textualidade, a separação por competências na matriz tem a finalidade de tornar a avaliação mais objetiva" (BRASIL, 2018c).

A competência 1 – Demonstrar domínio da modalidade escrita formal da língua portuguesa – avalia se o candidato tem conhecimento das convenções da escrita, entre as quais se encontram as regras de ortografia e de acentuação gráfica regidas pelo atual Acordo Ortográfico, das regras gramaticais, das escolhas de registro e de escolha vocabular e se a construção sintática do texto é bem feita, a fim de beneficiar a leitura.

A Matriz de Referência para Redação do Enem, assim como todo o processo, também costuma ser alvo de críticas a cada ano. Raquel Freitag (2014) aponta que a Matriz, especificamente o que é cobrado na competência 1, não está em consonância com as diretrizes dadas pelos Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa (BRASIL, 1998; 1999) e com o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) (BRASIL, 2011), os quais preconizam o tratamento da diversidade linguística. Segunda a autora, essa competência contrasta, ainda, com a própria matriz cognitiva geral do Enem[20], que cobra o "domínio da norma culta da Língua Portuguesa", ou seja, evidencia-se, nesse caso, certa confusão terminológica. Freitag (2014, p. 62) concluiu que "[...] a divergência entre o que é cobrado no exame e as diretrizes penaliza o estudante da escola pública, e amplia ainda mais o abismo social existente hoje no Brasil".

Compreender a proposta de redação e aplicar conceitos das várias áreas de conhecimento para desenvolver o tema, dentro dos limites estruturais do texto dissertativo-

[20] BRASIL. *Matriz de referência Enem*. Eixos cognitivos (comuns a todas as áreas). Disponível em: https://bit.ly/2L1B1Kyy. Acesso em: 01 maio 2019.

argumentativo em prosa, competência 2, avalia se o candidato desenvolve a temática proposta na forma de texto dissertativo-argumentativo. Nessa competência, observa-se também o uso repertório, se pessoal e/ou baseado nos textos de apoio, ou se sociocultural.

Ainda, segundo a Cartilha de 2018, a redação atenderá às exigências de elaboração de um texto dissertativo-argumentativo se combinar os dois princípios de estruturação, explicitados a seguir:

Quadro 4 – Exigências de elaboração de um texto dissertativo-argumentativo

I – Apresentar uma tese, desenvolver justificativas para comprovar essa tese e uma conclusão que dê um fechamento à discussão elaborada no texto, compondo o processo argumentativo (ou seja, apresentar introdução, desenvolvimento e conclusão).	TESE – É a ideia que você vai defender no seu texto. Ela deve estar relacionada ao tema e apoiada em argumentos ao longo da redação. ARGUMENTOS – É a justificativa para convencer o leitor a concordar com a tese defendida. Cada argumento deve responder à pergunta "por quê?" em relação à tese defendida.
II – Utilizar estratégias argumentativas para expor o problema discutido no texto e detalhar os argumentos utilizados.	ESTRATÉGIAS ARGUMENTATIVAS – São recursos utilizados para desenvolver os argumentos, de modo a convencer o leitor: • exemplos; • dados estatísticos; • pesquisas; • fatos comprováveis; • citações ou depoimentos de pessoas especializadas no assunto; • pequenas narrativas ilustrativas; • alusões históricas; e • comparações entre fatos, situações, épocas ou lugares distintos.

Fonte: BRASIL, 2018c, p. 16.

O terceiro aspecto a ser avaliado – Selecionar, relacionar, organizar e interpretar informações, fatos, opiniões e argumentos em defesa de um ponto de vista – analisa a inteligibilidade do texto, ou seja, de sua coerência e da plausibilidade entre as ideias apresentadas, o que é garantido pelo planejamento prévio à escrita.

Os aspectos a serem avaliados na competência 4 – Demonstrar conhecimento dos mecanismos linguísticos necessários para a construção da argumentação – dizem respeito à estruturação lógica e formal entre as partes da redação. A organização textual exige que as frases e os parágrafos estabeleçam entre si uma relação que garanta a sequenciação coerente do texto e a interdependência entre as ideias.

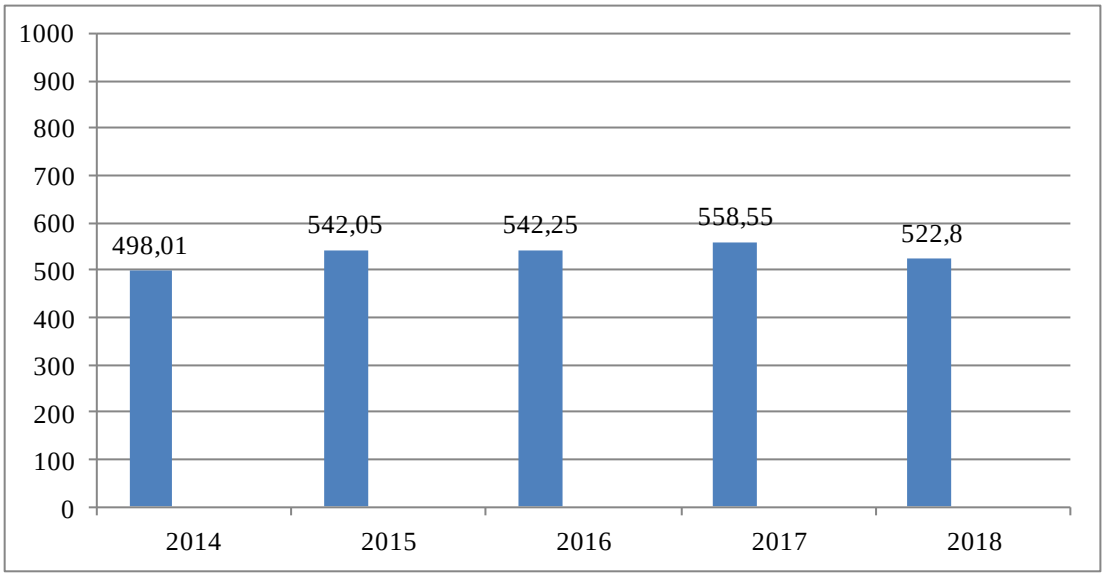
Por fim, a última competência – Elaborar proposta de intervenção para o problema abordado, respeitando os direitos humanos – avalia a apresentação de uma proposta de intervenção para o problema abordado. A proposta deve ser coerente em relação à tese desenvolvida no texto e aos argumentos utilizados, já que expressa a visão do candidato sobre as possíveis soluções para a questão discutida. Além disso, é necessário, ao idealizar a proposta de intervenção, respeitar os direitos humanos, ou seja, não romper com os valores de cidadania, liberdade, solidariedade e diversidade cultural.

A proposta de intervenção também deve refletir os conhecimentos de mundo de quem a redige e, quando muito bem elaborada, deve conter não apenas a exposição da ação interventiva sugerida, mas também o ator social competente para executá-la, de acordo com o âmbito da ação escolhida: individual, familiar, comunitário, social, político, governamental e mundial. Além disso, a proposta de intervenção deve conter o meio de execução da ação e o seu possível efeito, bem como algum outro detalhamento.

Sobre a avaliação empreendida a partir das cinco competências, vale mencionar algumas questões.

Como já rapidamente referido neste texto, a média de desempenho dos estudantes não ultrapassa os 600 pontos. O Gráfico 1 demonstra as médias gerais obtidas pelos participantes dos anos de 2014 a 2018.

Gráfico 1 – Médias gerais obtidas pelos participantes dos anos de 2014 a 2018[21]



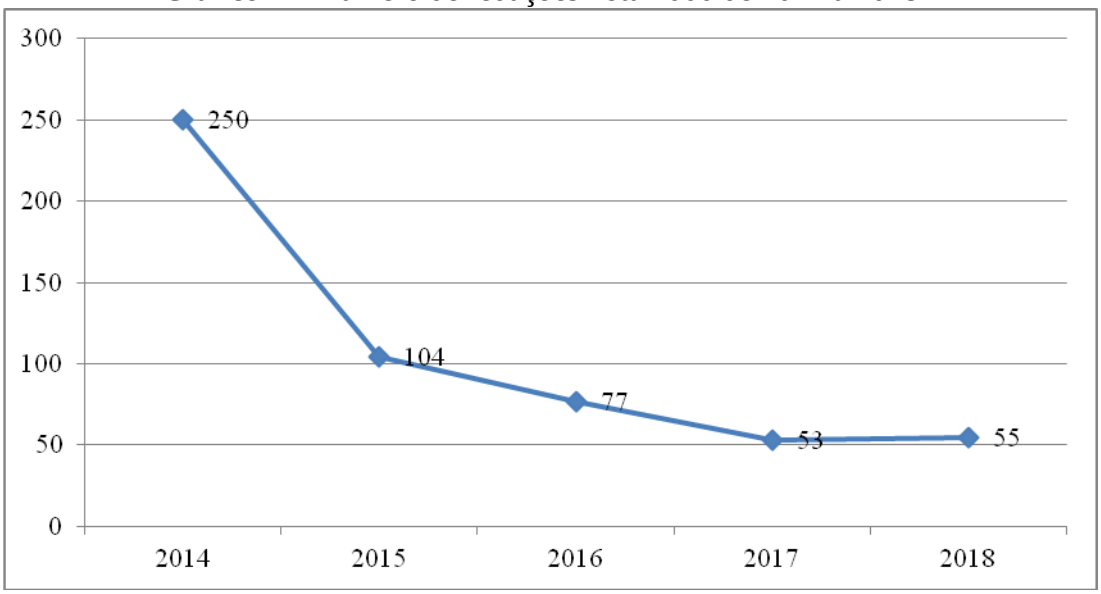
Fonte: Elaborado pela autora com dados extraídos de BRASIL, 2019, *on-line*.

Em contrapartida, o número de mil é bastante pequeno e sofreu decréscimo considerável de 2014 a 2015. Em 2018, houve pequeno aumento em relação a 2017. Pode-se levantar como hipótese para diminuição do número de mil, tanto a maior exigência do Exame, quanto o maior alinhamento entre corretores e critérios de correção[22].

[21] Desde 2018, o Inep divulga as Sinopses Estatísticas do Exame Nacional do Ensino Médio (Enem). A primeira é referente ao Enem 2017. As informações, disponíveis para *download*, estão organizadas por região geográfica e unidade da federação, e foram obtidas por meio de questionário socioeconômico e da aplicação da prova em si.

[22] A nota média obtida pelos candidatos na redação em 2019 foi de 592,9 pontos. O valor é maior do que o observado em 2018, quando a proficiência média dos candidatos na redação foi de 522,8 pontos. Disponível em: https://bit.ly/2VO7kDb. Acesso em: 31 mar. 2020.

Gráfico 2 – Número de redações nota 1000 de 2014 a 2018[23]



Fonte: ROCHA; MORENO, 2019, *on-line*., 2018c, p. xx.

Roxane Rojo (2009), ao analisar os resultados de 2001 e 2005, apontou que o fato de as notas serem maiores na competência 1 e menores na 5 pode demonstrar que a escola – tanto pública, como privada – "[...] parece estar ensinando mais regras, normas e obediência a padrões linguísticos que o uso flexível e relacional de conceitos, a interpretação crítica e posicionada sobre os fatos e opiniões, a capacidade de defender posições e de protagonizar soluções" (ROJO, 2009, p. 33).

Tais dados corroboram a necessidade de trabalhos que vão para além da estrutura e do puramente linguístico, e que possibilitem a formação de uma consciência crítico-reflexiva dos alunos por meio do multiletramento, que, conforme Rojo (2012), engloba a multiplicidade cultural das populações e a multiplicidade semiótica de constituição dos textos por meio dos quais nos comunicamos.

A seguir, o caminho percorrido para a realização desta pesquisa é exposto.

[23] Na edição de 2019, 53 participantes, assim como em 2017, obtiveram nota 1000. Disponível em: https://glo.bo/3bLJIEP. Acesso em: 31 mar 2020.

3 METODOLOGIA

A seguir, apresento os princípios metodológicos adotados para se abordar o assunto proposto.

3.1 Lócus da pesquisa

A pesquisa, que teve como tema principal a produção de textos, focando-se em uma de suas etapas, a revisão de textos, especialmente a colaborativa, foi realizada em 2019, com alunos do 3º ano do Ensino Médio de uma escola da cidade de Ouro Preto, MG; estabelecimento onde eu lecionava e cidade na qual residia.

O colégio é um dos mais tradicionais estabelecimentos de ensino de Minas Gerais. Com mais de 80 anos dedicados ao ensino de crianças e jovens, e dirigido por padres; oferta, em caráter particular, ensino de qualidade desde a Educação Infantil até o Ensino Médio. Durante 36 anos (de 1934 a 1970), funcionou em regime de externato misto e, sobretudo, internato masculino.

No ano em que a pesquisa foi realizada, 2019, contava apenas com uma turma de 3º ano do Ensino Médio, cenário muito diferente de anos anteriores. As aulas para esse segmento de ensino eram ofertadas de segunda a sexta, no horário da manhã, e de segunda a quarta, no horário da tarde. Os simulados do Enem eram aplicados, frequentemente, aos sábados. Essas provas eram elaboradas nos mesmos moldes do Enem, pelo sistema de ensino adotado pela escola.

Além de estudarem os conteúdos relativos ao 3º ano, no período da manhã, pelo caráter integrado, os estudantes também revisavam conteúdos dos 1º e 2º anos, no período da tarde. Em relação às disciplinas que mais diretamente se relacionam a esta pesquisa, eram ofertadas: Língua Portuguesa, com três aulas semanais; Literatura, com duas aulas semanais; Língua Portuguesa do Integrado, com duas aulas a cada quinze dias; e Redação, também com duas aulas a cada quinze dias. Ou seja, semanalmente, os alunos tinham sete aulas ligadas a esses conteúdos, visto que Língua Portuguesa do Integrado e Redação tinham ofertas alternadas.

Eu era responsável pelas três aulas de Língua Portuguesa, ofertadas no período matutino. O livro didático utilizado era dividido em três frentes, sendo que a primeira era dedicada, principalmente, à leitura e escrita textual, com a qual eu trabalhava, a segunda, com conteúdo de Literatura e a terceira, com tópicos gramaticais.

Contávamos com boa estrutura. A sala de aula, que compõe um prédio histórico, era bastante espaçosa e possuía *datashow* fixo. Também, eu podia contar com as cópias dos textos que eram disponibilizadas pela escola.

3.2 Sujeitos da pesquisa

A turma contava com catorze alunos, entre os quais seis são do sexo masculino e oito do sexo feminino, com idades de 16 a 18 anos. Todos os alunos participaram das atividades desenvolvidas ao longo da pesquisa; no entanto, apenas onze consentiram ou assentiram que os dados individuais gerados a partir de sua participação fossem analisados.

É importante esclarecer, mais uma vez, que esse número de alunos está bem abaixo do quantitativo que a escola costuma ter para esse nível de ensino. A crise financeira enfrentada por muitos brasileiros nos últimos anos certamente contribuiu para a diminuição de alunos matriculados em escolas particulares.

Pelo baixo número de participantes, optei pelo uso do número absoluto em vez da porcentagem ao longo da exposição das análises dos dados, para termos uma noção mais real destes. Minha intenção aqui está longe de fazer generalizações, mas intento, a partir dos resultados obtidos com esta pesquisa, contribuir para outros trabalhos, seja para que possam replicar aquilo que deu certo, seja para repensar os pontos falhos. Por se tratar de uma autopesquisa, reconheço as limitações e as dificuldades de tomar distância do meu próprio trabalho; no entanto, procuro ser o mais fidedigna possível na exposição e análise dos dados.

Entre os participantes, cujos dados são avaliados, oito são do sexo feminino e três do sexo masculino. As idades dos jovens variam de 16 a 18 anos, sendo quatro já maiores de idade, seis com 17 e um com 16 anos.

São alunos que estavam estudando juntos, pelo menos, desde o 1º ano do Ensino Médio. Apenas dois deles entraram na escola, lócus da pesquisa, em 2019, ano da coleta de dados, atraídos, principalmente, pelo fato de a instituição oferecer o 3º ano integrado. Nove dos alunos estavam estudando em instituição privada desde o Ensino Fundamental; um, há dois anos, e era a primeira vez que um estava matriculado em uma escola particular.

Entre os alunos, quatro afirmaram terem sido reprovados apenas uma vez: três, no Ensino Fundamental – 5º e 7º anos –, e um, no 1º ano do Ensino Médio.

Quanto à escolaridade dos pais, constatou-se que oito das mães têm formação superior, duas têm nível médio e uma não teve a escolaridade informada pelo filho. Em relação aos

pais, cinco têm nível superior completo, quatro têm o nível médio, um não concluiu o Ensino Médio e um não teve a escolaridade informada pelo filho.

Diante desses dados mais gerais expostos até aqui, pode-se resumir que os participantes desta pesquisa são alunos que, em sua maioria, estudaram durante toda a vida escolar em instituição particular, sem reprovação, e cujos pais apresentam bom nível de escolaridade, especialmente as mães.

3.3 Geração e análise de dados

Considerando a minha inquietação, já apontada na Introdução desta tese, em relação à falta de gosto de muitos alunos por todo processo de escrita e ao meu *feedback* insuficiente (segundo meu próprio julgamento), procurei enfatizar parte do processo de escrita, a revisão de texto. No entanto, um problema surgiu: como inseri-la no processo de escrita dos alunos, de maneira mais instigante e, consequentemente, mais produtiva, a fim de que essa etapa não seja ignorada e o texto acabe sendo lido pelo professor, único leitor, já no momento da correção? Seria a revisão de textos colaborativa uma alternativa? Sendo assim, o objetivo geral da investigação foi analisar de que modo a revisão de texto, protagonizada colaborativamente pelos alunos, pode levá-los à melhor competência escritora.

Trata-se, portanto, de uma pesquisa-ação, uma vez que procurei compreender a minha prática pedagógica e aprimorá-la. Tripp (2005) definiu, em termos sucintos, a pesquisa-ação como toda tentativa continuada, sistemática e empiricamente fundamentada de aprimorar a prática. No campo educacional, ainda segundo o autor, "[...] é principalmente uma estratégia para o desenvolvimento de professores e pesquisadores de modo que eles possam utilizar suas pesquisas para aprimorar seu ensino e, em decorrência, o aprendizado de seus alunos" (TRIPP, 2005, p. 445).

No interior da pesquisa-ação, surgiram variedades distintas. Tripp (2005) arrolou cinco: *pesquisa-ação técnica, pesquisa-ação prática, pesquisa-ação política, pesquisa-ação socialmente crítica* e *pesquisa-ação emancipatória*. Embora não seja objetivo deste trabalho tratar uma a uma, esta pesquisa, segundo a classificação de Tripp, seria pesquisa-ação prática:

> [...] a pesquisa-ação prática é diferente da técnica pelo fato de que o pesquisador escolhe ou projeta as mudanças feitas. Nesse caso, as duas características distintivas são: primeiro, é mais como a prática de um ofício – o artífice pode receber uma ordem, mas o modo como alcança o resultado desejado fica mais por sua conta de sua experiência e de suas idéias –; e segundo, porque o tipo de decisões que ele toma sobre o quê, como e quando fazer são informadas pelas concepções profissionais

> que tem sobre o que será melhor para seu grupo. Os artífices estabelecem seus próprios critérios para qualidade, beleza, eficácia, durabilidade e assim por diante. Assim, em educação, o pesquisador tem em mira contribuir para o desenvolvimento das crianças, o que significa que serão feitas mudanças para melhorar a aprendizagem e a auto-estima de seus alunos, para aumentar interesse, autonomia ou cooperação e assim por diante. (TRIPP, 2005, p. 457).

Segundo Tripp (2005), é importante que se reconheça a pesquisa-ação como

> [...] um dos inúmeros tipos de investigação-ação, que é um termo genérico para qualquer processo que siga um ciclo no qual se aprimora a prática pela oscilação sistemática entre agir no campo da prática e investigar a respeito dela. Planeja-se, implementa-se, descreve-se e avalia-se uma mudança para a melhora de sua prática, aprendendo mais, no correr do processo, tanto a respeito da prática quanto da própria investigação. (p. 445-446).

Considerando as quatro fases do ciclo básico da investigação-ação propostas por Tripp (2005), planejei uma metodologia de ensino baseada no reforço de um dos pontos do processo de escrita, a revisão de textos, trabalhando-a de forma colaborativa na turma, e implementei-a ao longo de sete meses do ano letivo de 2019. A seguir, apresento, com mais vagar, esse planejamento e implementação. A descrição e a avaliação da pesquisa foram feitas no capítulo seguinte.

No intuito de alcançar os objetivos traçados, a pesquisa foi planejada em quatro etapas, as quais foram implementadas ao longo de sete meses: 1ª) aplicação de questionário e produções textuais iniciais; 2ª) produções de texto e oficinas de revisão textual; 3ª) realização de grupo focal; e 4ª) comparação dos resultados obtidos com resultados de pesquisas já realizadas.

3.3.1 Primeira etapa da pesquisa

A primeira etapa foi realizada nos meses de março e abril de 2019, quando obtive parecer favorável do Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) do Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais (CEFET-MG), vinculado à Comissão Nacional de Ética em Pesquisa (Conep)[1]. Essa etapa foi dividida em dois momentos: 1) aplicação de questionário e 2) produção de textos inicial.

No primeiro momento, foi aplicado um questionário (APÊNDICE B) aos alunos, por meio do qual busquei traçar o perfil dos sujeitos participantes da pesquisa, bem como algumas de suas concepções sobre leitura, escrita, redação do Enem e revisão de textos – os resultados,

obtidos, tanto por análise quantitativa, quanto qualitativa, podem ser vistos na seção 4.1. Foram usados nomes fictícios para preservar a identidade dos sujeitos participantes.

Por meio desse diagnóstico, foi possível traçar melhor o encaminhamento das atividades, ao se detectar os pontos fortes e aqueles que precisariam de mais atenção. Também, esses dados permitiram, como se verá na seção 4.4, a comparação entre as concepções e práticas de escrita dos alunos antes e após as oficinas, especialmente ao que concerne à revisão de textos.

A "produção de textos inicial" compôs o segundo momento da primeira etapa. Nele, os alunos foram incentivados a produzirem textos, semanalmente, nos moldes da redação do Enem. Para análise, foram selecionados os textos produzidos na segunda semana de cada quinzena, contabilizando quatro produções por aluno e 44 no total, considerando apenas as dos onze alunos que consentiram ou assentiram participar da pesquisa.

É importante mencionar que a maior parte dessas produções foi realizada em sala, na aula de Língua Portuguesa, e não necessariamente com caráter avaliativo que considera apenas a nota alcançada, ou nos sábados destinados à realização dos simulados elaborados, nos mesmos moldes do Enem, pelo sistema de ensino adotado pela escola. Assim, além de o aluno poder contar apenas com seu próprio repertório e com as informações dadas pelos textos de apoio, foi possível que eu obtivesse maior monitoramento dos escritos, evitando o plágio, por exemplo.

A primeira produção textual, a qual chamei diagnóstico, foi feita logo no início da pesquisa, sem que os alunos tivessem, de minha parte, qualquer informação relacionada à forma composicional, estilo e conteúdo do texto dissertativo-argumentativo e muito menos sobre a revisão textual.

Após a realização da produção textual diagnóstico, os alunos continuaram escrevendo novos textos. Diferentemente do que ocorreu no contexto da primeira produção, embora ainda não tivessem recebido informações explícitas sobre a importância de se revisar o texto, eles já estavam estudando alguns aspectos, previstos no material didático adotado pela escola, que possivelmente lhes dariam alguns subsídios para empreender melhorias nos textos. Alguns dos pontos estudados na ocasião foram: coerência e coesão, planejamento, introdução e tese do texto dissertativo-argumentativo, estratégias de argumentação e contra-argumentação, conclusão, entre outros.

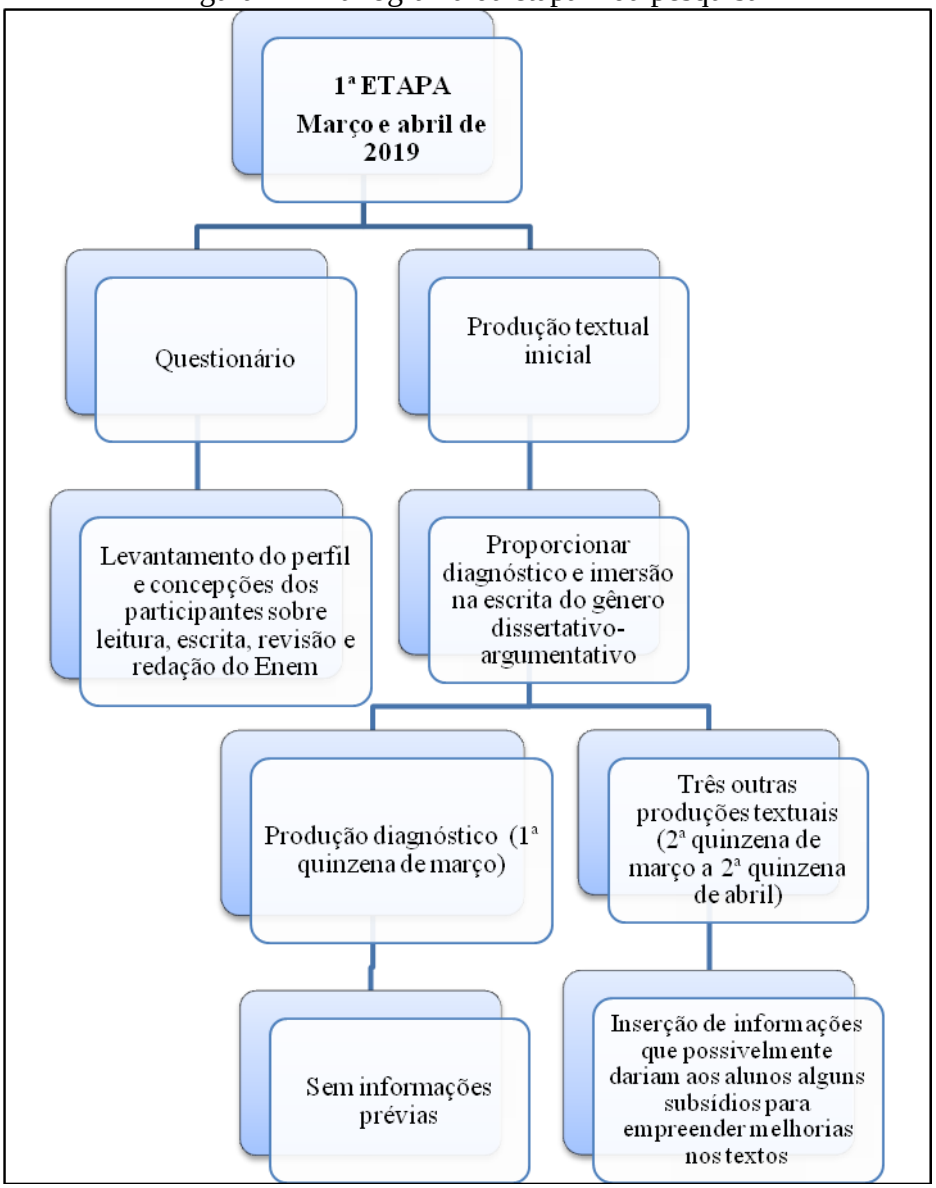
Os textos foram corrigidos por mim, também professora da turma, e por outra docente, cooperadora da pesquisa, que também leciona na mesma turma[24], de acordo com os critérios estabelecidos pela Matriz de Referência para Correção de Redações do Enem 2018 (ver APÊNDICE A). Ressalta-se que nesta fase não se deu destaque à revisão de textos. Meu intuito era criar mais uma oportunidade, além do questionário, de sondar se os alunos incluíam essa etapa no processo de escrita.

As notas obtidas nas três produções foram comparadas à produção diagnóstico. O objetivo, nesse momento, foi avaliar se a imersão no mundo da escrita desse gênero textual, bem como a assimilação de informações pertinentes a ele, contribuiu para o progresso da escrita ou não dos alunos, e em que competências isso ficou mais evidente. As análises da primeira etapa podem ser vistas na seção 4.2.

A escolha dos temas trabalhados nessa etapa e em toda a pesquisa contou também com a participação dos alunos, que indicaram aqueles de seu maior interesse e/ou aqueles que poderiam "cair no Enem". Outros foram propostos pelo material didático utilizado pelo aluno e/ou pelos simulados ofertados pela escola. Os temas propostos nessa fase, bem como os textos de apoio que os acompanhavam, poderão ser vistos nos Anexos de A a D.

[24] A entrada da professora cooperadora deve-se ao fato de termos julgado necessário aproximar o contexto de revisão empreendido na pesquisa àquele de correção praticado no Enem, o qual conta com, no mínimo, dois corretores.

Figura 2 – Fluxograma da etapa 1 da pesquisa



Fonte: Elaborado pela autora.

3.3.2 Segunda etapa da pesquisa

A segunda etapa, realizada de maio a setembro de 2019, constituiu-se das oficinas de revisão textual intercaladas a mais produções de textos, ambas as atividades ofertadas mensalmente, totalizando cinco textos revisados e cinco textos produzidos.

3.3.2.1 As oficinas de revisão colaborativa

As oficinas foram ofertadas no período de aulas, geralmente nas aulas geminadas[25], em que os alunos tiveram a oportunidade de ler como escritores, colaborativamente, diferentes textos produzidos por também alunos, a fim de propiciar o contato com ocorrências mais próximas de sua realidade.

Antes de iniciarmos essa etapa, trabalhamos os critérios de correção por meio da Matriz de Referência para Redação do Enem 2018 (APÊNDICE A). Na ocasião, diversos exemplos foram mostrados para que fosse possível aos alunos assimilar todo esse conteúdo, bem como a nomenclatura proveniente dele de forma mais eficaz.

Além de contar com a autoria dos próprios alunos, procurei variar a temática dos textos (ver propostas nos ANEXOS de E a I), considerando tanto o interesse dos estudantes, quanto os assuntos mais em voga naquele momento, para que os alunos pudessem ter a oportunidade de discutir diferentes problemas sociais e aumentar seu repertório pessoal.

Também busquei selecionar textos de pontuações diferentes, estas atribuídas por mim e pela professora cooperadora, no intuito de que eles pudessem observar e entender melhor as nuances de desempenho e ter condições de responder a questionamentos que surgiam quando se comparavam os textos analisados, tais como: por que uma redação "aparentemente melhor", segundo leitura prévia dos alunos, recebia nota menor que outra que, a primeira vista, não era tão boa assim? Esse expediente evitou que ficássemos restritos às redações mil, muitas vezes, produzidas por professores, aumentando as possibilidades de análise e demonstrando aos alunos que alcançar o tão sonhado mil não é uma tarefa impossível. Esses textos foram trabalhados de forma aleatória, justamente para que os alunos não entendessem a atividade como uma análise de progressão de notas, por exemplo.

Antes de procedermos à revisão colaborativa, os textos de apoio eram lidos e discutidos pela turma, objetivando a interação com o assunto, bem como a sondagem de conhecimentos prévios.

Em seguida, os alunos recebiam, impressa, a produção textual para análise. Fazíamos a leitura inicial e eles procediam à revisão (individual ou em dupla). Eles eram incentivados a fazer marcações e anotações que julgassem necessárias, inclusive apontando a nota, por competência e total, que eles achavam que o texto teria obtido. Essas considerações eram entregues a mim para que eu pudesse acompanhar de forma mais monitorada a realização da

[25] Aulas geminadas são uma sequência de duas aulas de 50 minutos cada, totalizando 1h e 40min.

atividade e a pertinência das observações. Em 4.3.2, utilizo essas informações para verificar as estratégias de revisão do texto do outro, se resolutiva, indicativa, classificatória ou interativa (SERAFINI, 1992; RUIZ, 2001), empregadas pelos alunos, um dos objetivos específicos desta pesquisa.

Finalmente, o texto era projetado para toda turma, por meio do *datashow*, e partíamos para a revisão colaborativa[26].

Nesse momento, os alunos eram convidados a organizar suas carteiras em semicírculo, objetivando melhor visualização do material projetado e também maior interação entre a turma. Era mais comum que eles ficassem, no dia a dia, distribuídos na forma tradicional, em filas. A escola adotava a prática do "mapa de sala", em que alguns professores se reuniam para discutir a disposição dos alunos no ambiente, com vistas a evitar as conversas paralelas excessivas.

Nosso combinado era o de que todos deveriam contribuir, seja ampliando a colocação de algum colega seja até mesmo refutando-a, sempre de forma respeitosa e com justificativas pertinentes. Eu, como professora regente, procurei intervir o mínimo possível nas colocações dos alunos, fazendo apenas algumas provocações, a fim de dar prosseguimento às análises, destacando algum aspecto que não havia sido comentado por algum aluno, elogiando as ponderações pertinentes e incentivando a sua reelaboração quando incoerentes.

Iniciava a socialização perguntando-lhes o que tinham achado do texto de uma forma geral: se era claro, informativo, organizado, com bons argumentos, entre outros aspectos. Em seguida, iniciávamos a análise colaborativa por competência, de acordo com a Matriz de Referência para Correção de Redações do Enem 2018 (APÊNDICE A), momento em que os alunos também tinham a oportunidade de ratificar as impressões iniciais e, por consequência, a nota atribuída, ou rever os possíveis desacordos, além de poder apontar os pontos fortes, identificar os pontos fracos, sem deixar de sugerir melhorias neste último caso. Na seção 4.3.1, detalho cada uma das oficinas.

3.3.2.2 Produções textuais intercaladas às oficinas

Como já mencionado no início desta seção, intercalou-se uma produção textual a uma oficina de revisão; no entanto, diferentemente do que ocorreu na primeira etapa, na segunda, o

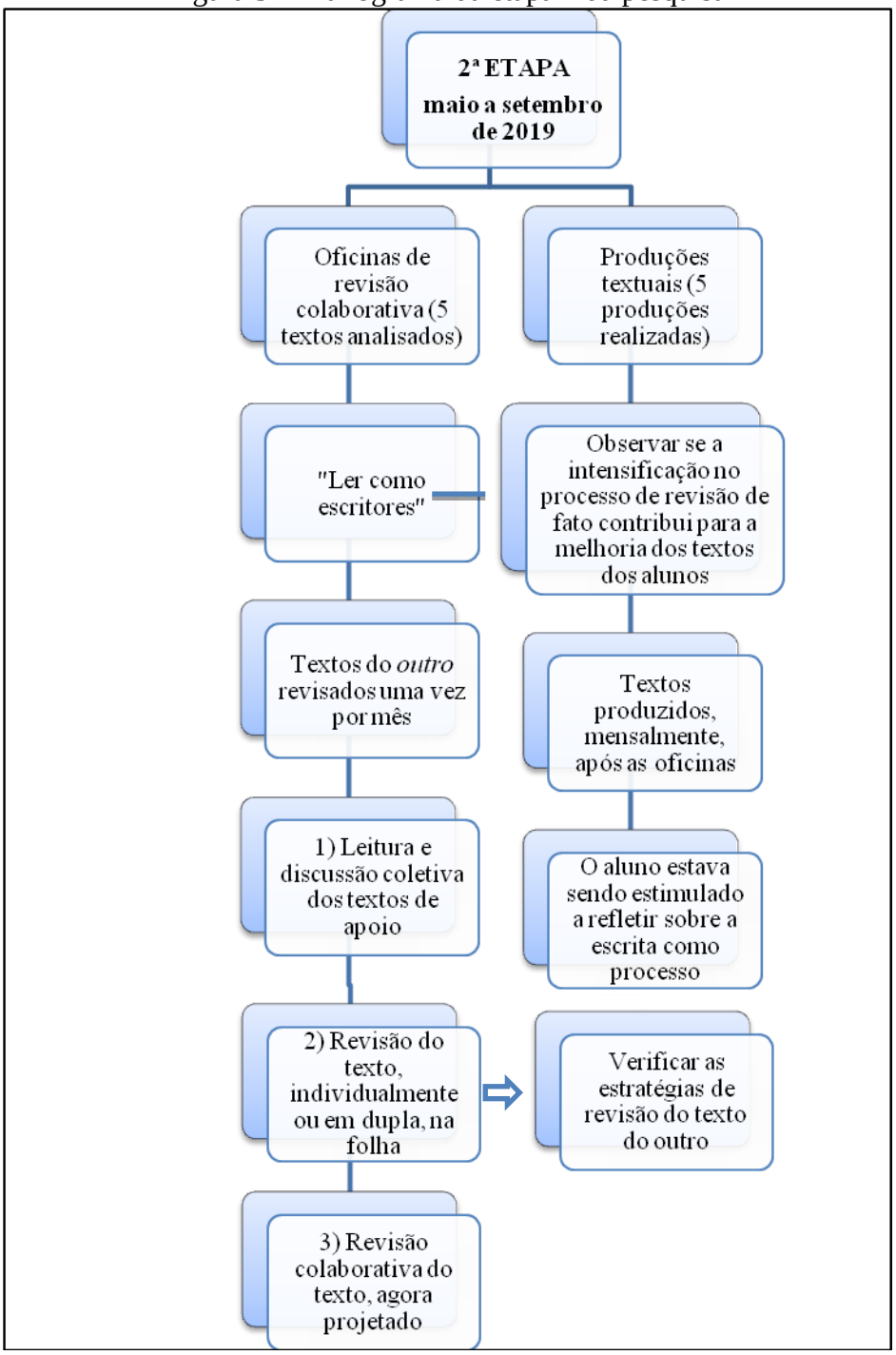
[26] Como visto no Quadro 1, na seção 1.5, chamo de revisão textual colaborativa aquela que é empreendida interativamente e oralmente pela turma, com a minha mediação, no texto de um dos colegas ou no texto de outro alheio à turma. Momento em que todos são convidados a colaborarem, apontando acertos e falhas, dando sugestões e melhorias, entre outras ações, objetivando a melhoria do texto em análise.

aluno foi estimulado a refletir sobre a escrita como processo, considerando, especialmente, no caso desta pesquisa, a revisão como parte fundamental dele. Além de noções teóricas, essa imersão no mundo da revisão se deu, sobretudo, por meio das oficinas de revisão colaborativa.

Foram produzidos cinco textos ao longo desse período, um por mês, após realização de cada oficina de revisão, também com temáticas variadas (ANEXO A e ANEXO J a M), totalizando 55 textos analisados. Neste momento, procurei avaliar se os alunos que já revisavam seus próprios textos estavam dando mais importância à autorrevisão e se os demais aderiram a ela em seu processo de escrita. Toda essa tarefa foi acompanhada, por mim, por meio de observação, notas de campo e análise do material resultante das atividades de escrita e revisão propostas.

Além disso, a avaliação realizada nos textos produzidos concomitantemente às oficinas de revisão colaborativa foi comparada à dos textos produzidos na primeira etapa, contribuindo para responder a um dos objetivos específicos desta investigação: observar se a intensificação no processo de revisão de fato contribui para a melhoria dos textos dos alunos. Para avaliar a progressão de desempenho, tomei como base a Matriz de Referência para Redação Enem 2018 (APÊNDICE A), além das próprias considerações dos alunos, por meio do grupo focal, que fez parte da terceira etapa da pesquisa. Assim, além de uma avaliação quantitativa, esta investigação contou também com a avaliação qualitativa, já que procurei refletir, por meio de exemplos, sobre o processo de aprendizagem dos alunos, durante todo o processo de aplicação.

Figura 3 – Fluxograma da etapa 2 da pesquisa



Fonte: Elaborado pela autora.

3.3.3 Terceira etapa da pesquisa

O grupo focal, terceira etapa da pesquisa, foi realizado após o término das oficinas, em setembro de 2019[27], para analisarmos as percepções dos alunos sobre o trabalho com a revisão colaborativa de texto. Segundo Trad (2009, p. 777), o grupo focal é uma "[...] estratégia complementar de tipo qualitativa, sua adoção atende invariavelmente ao objetivo de apreender percepções, opiniões e sentimentos frente a um tema determinado num ambiente de interação". A escolha pelos grupos focais deve-se ao fato de estes propiciarem:

> [...] um debate aberto e acessível a todos; os assuntos em questão são de interesse comum; as diferenças de status entre os participantes não são levadas em consideração; e o debate se fundamenta em uma discussão racional. Nesta característica final, a ideia de "racional" não é que a discussão deva ser lógica ou desapaixonada. O debate é uma troca de pontos de vista, ideias e experiências [...], mas sem privilegiar indivíduos particulares ou posições. (GASKELL; BAUER, 2002, p. 79).

A técnica permite, portanto, um conhecimento mais profundo do grupo pesquisado e obtenção de maior quantidade de informação num curto período de tempo. Soma-se a isso o fato de essa interação entre os participantes poder gerar novas ideias que poderão contribuir para a pesquisa.

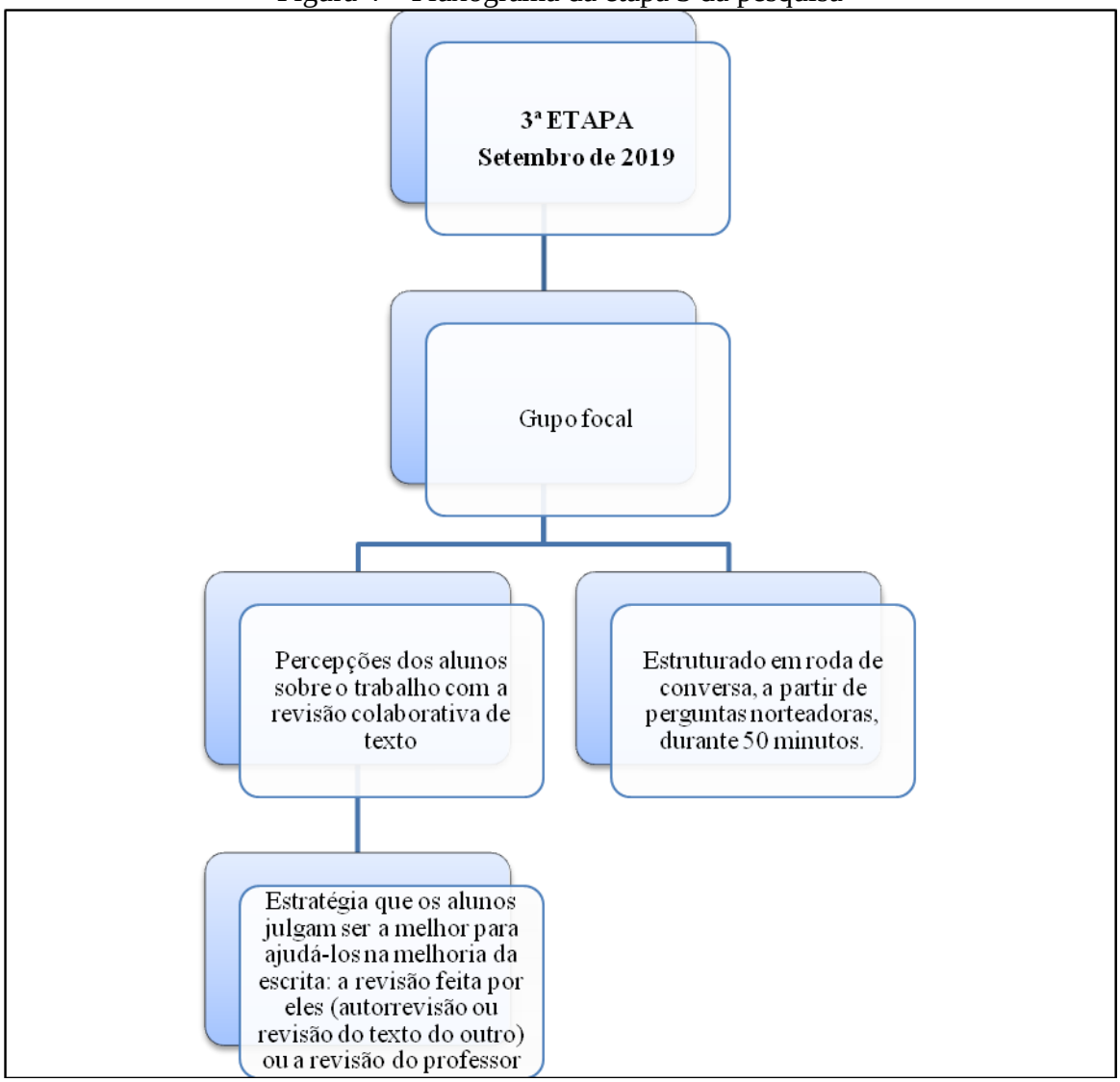
De acordo com Minayo (1993), a formação de um grupo focal deve obedecer a critérios previamente determinados pelo pesquisador, de acordo com os objetivos da investigação, cabendo a ele a criação de um ambiente favorável à discussão, que propicie aos participantes manifestar suas percepções e pontos de vista.

Desse modo, foi feito um grupo com duração de 50 minutos e estruturado em forma de roda de conversa, em que foi possível, além de outras questões, investigar que estratégia os alunos julgam ser a melhor para ajudá-los na melhoria da escrita: a revisão feita por eles (autorrevisão ou revisão do texto do outro), ou a revisão do professor – mais um dos objetivos específicos (ver questões norteadoras no APÊNDICE E). A atividade foi gravada em áudio e alguns depoimentos poderão ser lidos na seção 4.4.

Vale relembrar que foram onze os alunos que consentiram ou assentiram a utilização dos dados produzidos por eles ao longo da pesquisa. Assim, não ultrapassamos demais o número considerado razoável para compor os grupos, que é de quatro a dez pessoas. Gondim (2002) ressaltou que o tamanho do grupo não deve ser grande, a fim de que todos os membros tenham oportunidade de se expressarem.

[27] No projeto de pesquisa e no texto de qualificação, a previsão era que essa etapa fosse realizada em outubro; no entanto, devido à minha nomeação em um concurso público, precisei adiantá-la alguns dias para concluir a pesquisa com a turma.

Figura 4 – Fluxograma da etapa 3 da pesquisa

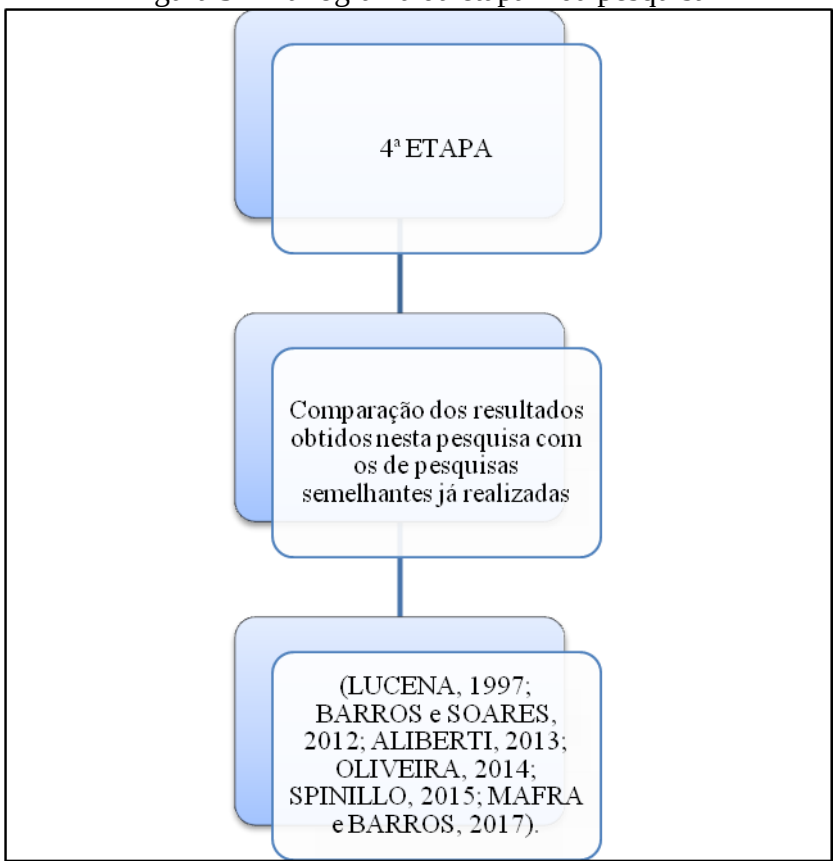


Fonte: Elaborado pela autora.

3.3.4 Quarta etapa da pesquisa

No intuito de investigar o último objetivo específico arrolado, busco comparar os resultados obtidos nesta pesquisa com os de pesquisas semelhantes já realizadas, as quais foram resumidas na seção 1.6. A análise comparativa é exposta na seção 4.5, do Capítulo 4.

Figura 5– Fluxograma da etapa 4 da pesquisa

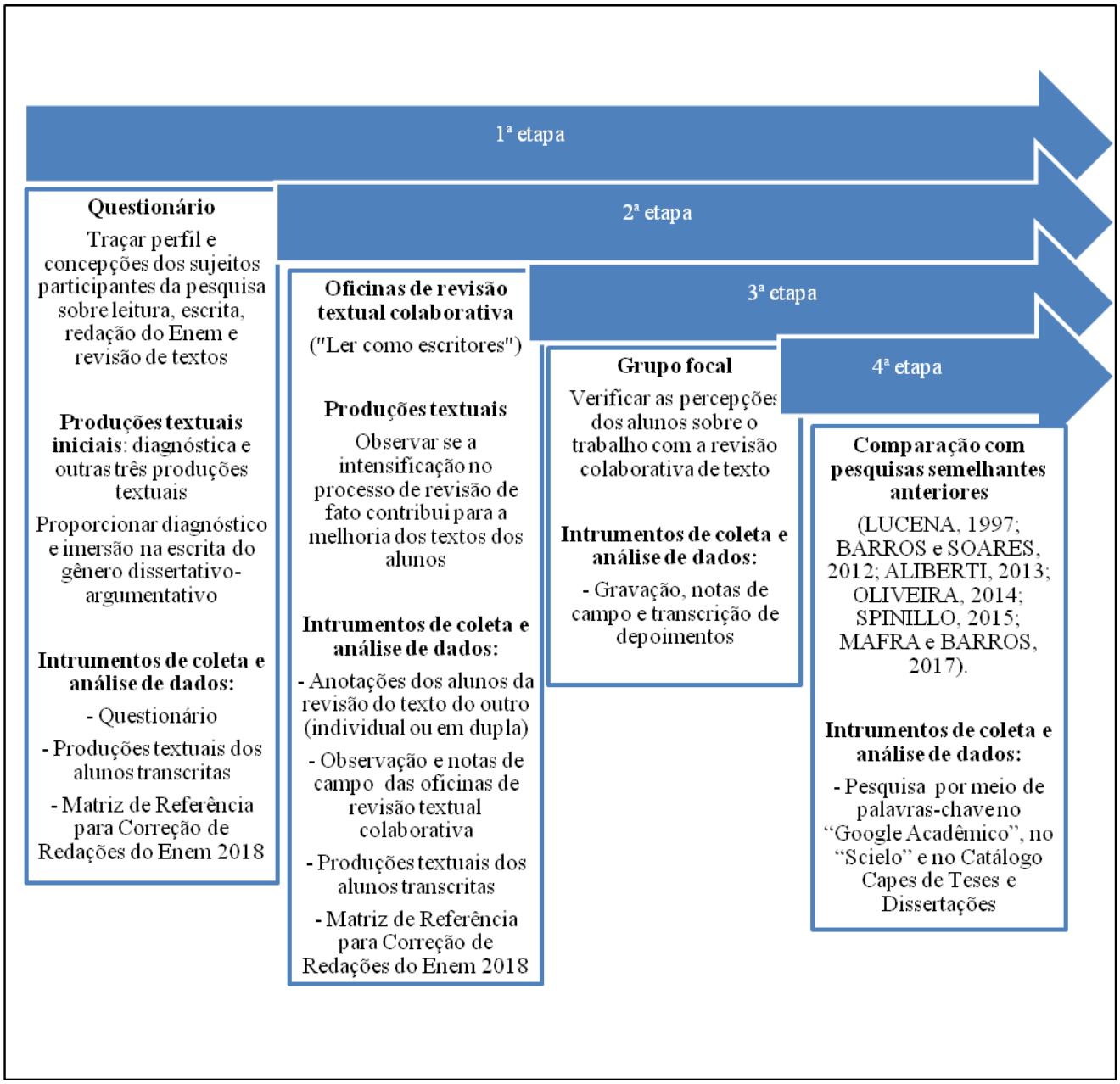


Fonte: Elaborado pela autora.

3.4.5 Resumo esquemático do caminho percorrido para a realização desta pesquisa

O esquema a seguir (FIGURA 6) sintetiza as quatro etapas realizadas em busca de respostas para os objetivos desta investigação.

Figura 6 – Esquema do caminho percorrido para a realização desta pesquisa



Fonte: Elaborado pela autora com dados da pesquisa.

No próximo capítulo, são apresentados os resultados obtidos nesta pesquisa.

4 APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS

Neste capítulo, serão apresentados e analisados os dados obtidos ao longo da pesquisa. Inicialmente, serão apontadas, a partir da análise do questionário aplicado no início do processo de investigação (APÊNDICE B), algumas das concepções dos participantes da pesquisa sobre leitura, escrita, redação do Enem e revisão de textos (seção 4.1). Ressalta-se que o perfil destes já foi exposto no Capítulo 3, seção 3.1. Em seguida, comentar-se-á sobre o contexto de produção e revisão textual antes (seção 4.2), durante (seção 4.3) e após as oficinas (seção 4.4).

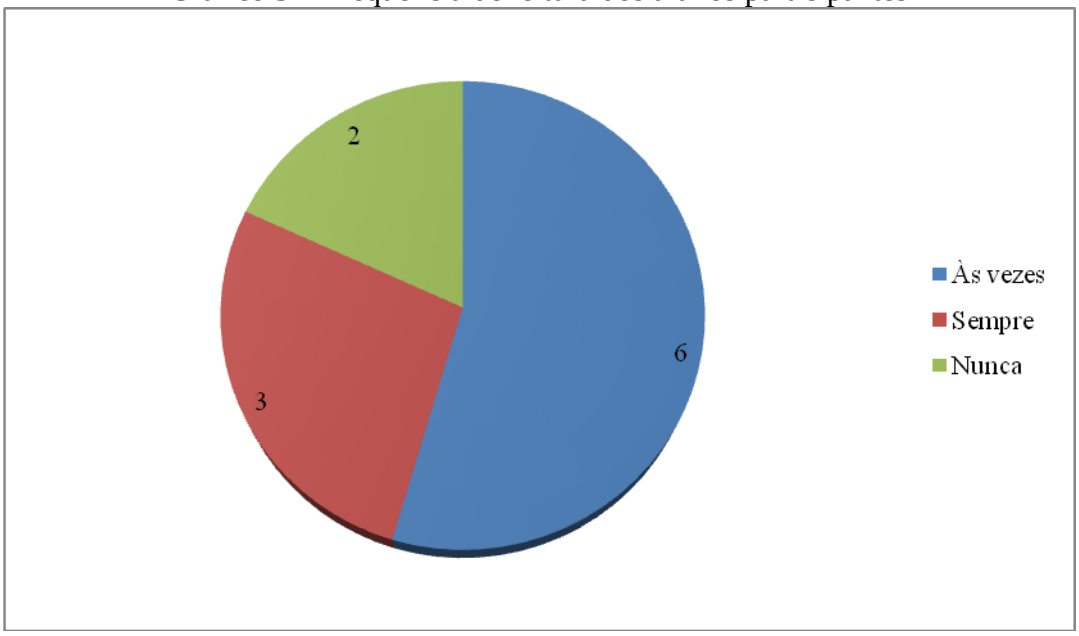
4.1 O que pensam os sujeitos participantes da pesquisa?

4.1.1 Hábitos de leitura dos alunos e de seus familiares

Cassany (1999) afirma que ser um bom leitor não necessariamente tornará alguém um bom escritor; no entanto, não se pode negar a contribuição da leitura para a formação intelectual do ser humano e, em consequência, para sua escrita. Vimos, no Capítulo 1 desta tese, que, conforme Guedes (2009), quanto mais leitura, maior o acervo de modelos para serem comparados, pesados e medidos, julgados, aceitos, rejeitados, trocados, mais profundo o processo de autoconhecimento e maior a chance para a produção de um texto ao mesmo tempo inteligível e original. Assim, a fim de contribuir para a elaboração de um perfil mais detalhado dos sujeitos participantes, algumas questões relacionadas à leitura foram propostas.

Quando indagados sobre a frequência de leitura, dos onze sujeitos participantes da pesquisa, seis responderam que leem “às vezes”; três leem “sempre” e dois nunca leem, como podemos visualizar no Gráfico 3.

Gráfico 3 – Frequência de leitura dos alunos participantes



Fonte: Elaborado pela autora com dados da pesquisa.

Embora, como se percebe, a leitura não seja um hábito tão frequente entre esses alunos, ou pelo menos leituras do que eles julgam ser leitura, a se presumir pelas respostas dadas a seguir, em relação ao que eles leem, nove deles responderam que seus familiares têm esse hábito, e, em apenas duas das casas, a leitura é ausente – ou não é presenciada por esses alunos.

Foram vários os gêneros textuais e suportes citados pelos alunos como fonte de leitura, como as publicações em redes sociais, o que desmistifica um pouco a falsa ideia de que muitos têm de que leitura "válida" é leitura de textos literários, especialmente romances, e de preferência dos cânones. Entre gêneros mais citados estão os livros, sendo os de autoajuda, os romances e os diários, nesta ordem, os mais lidos; as notícias, especialmente as *on-line*; e as revistas. Embora livros, jornais e revistas sejam suportes mais tradicionais, chama atenção o fato de o gênero autoajuda ser bastante disseminado entre esses jovens. Já entre os pais, predominam jornais, romances e revistas.

A relação hábito de leitura e desenvolvimento de boa escrita na redação do Enem foi vista por todos como importante, uma vez que, segundo eles, ler possibilita "aumento do conhecimento de mundo" (5)[28], "melhoria da escrita" como um todo (5), melhoria do vocabulário (2), apropriação de "linguagem mais culta" (1), melhoria de questões gramaticais

[28] Os números entre parênteses indicam quantos alunos mencionaram aquela determinada justificativa. Cabe ressaltar que um mesmo aluno pode ter exposto mais de um argumento quando as questões eram dissertativas. O mesmo acontece em outras ocorrências a seguir, em que é possível verificar mais de uma resposta, por aluno, para uma mesma questão.

(1) e aperfeiçoamento para melhor “interpretação dos complexos textos que a prova apresenta” (1).

Segundo Menegassi (2010), as etapas dos processos de leitura e escrita ocorrem de forma concomitante e recursiva, dependendo uma da outra para sua realização, propiciando um conjunto harmônico de estratégias e habilidades no leitor e produtor de textos.

De forma geral, os dados revelam um grupo que precisa incluir mais o hábito de leitura em seu cotidiano, embora seja frequente essa prática em suas casas por seus familiares. Estaria baixo o incentivo? Dar exemplo “fazendo” é suficiente para que nossos filhos também o façam, como muitos preconizam?

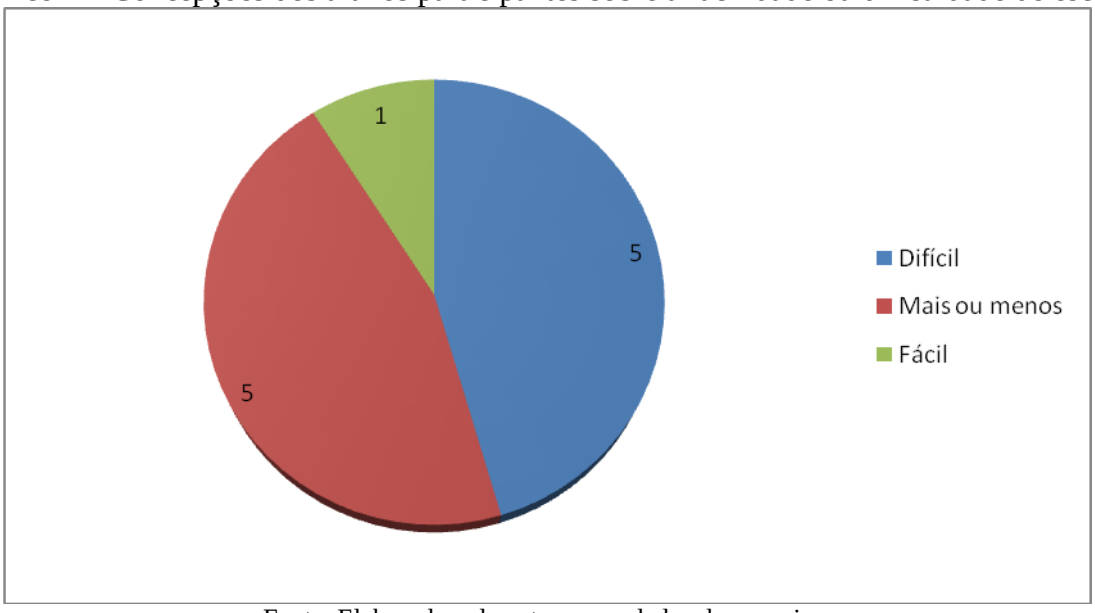
Apesar de apenas pouco mais da metade dos alunos afirmar ter o hábito de leitura, foi notório nas respostas que eles são conscientes da contribuição dessa prática para uma boa escrita.

4.1.2 Concepções dos sujeitos sobre escrita

“Colocar no papel” as “ideias”, “opiniões”, “sentimentos”, “experiências” é a concepção de escrita predominante entre os alunos. Dez deles citaram uma ou algumas dessas palavras e expressões. Vale ressaltar que um lembrou que isso deve ser feito “de forma organizada” e outro afirmou que a escrita é “uma forma de comunicação”.

Acreditam ser difícil a tarefa de escrever cinco dos sujeitos da pesquisa, porque, para eles, “passar”, “organizar” as ideias “no papel” é uma tarefa “complexa”, “árdua” ou porque nem sempre conseguem “se expressar”. “Depende”, “mais ou menos” e “em partes” foram respostas dadas por cinco dos alunos. A facilidade ou dificuldade, segundo eles, tem relação estreita com a temática, com a situação de comunicação, com a necessidade ou não de se “escolher bem as palavras”, o que pode gerar “bloqueio criativo”, segundo uma resposta dada. Apenas um respondeu não achar ser difícil escrever, a dificuldade só existiria quando o tema não lhes é familiar (ver GRÁFICO 4).

Gráfico 4 – Concepções dos alunos participantes sobre a facilidade ou dificuldade de escrita



Fonte: Elaborado pela autora com dados da pesquisa.

Embora não tenha sido respondido explicitamente que a escrita é um processo, algumas respostas dão indício de que os alunos, mesmo que intuitivamente, têm consciência disso. Isso porque a escrita não seria um ato de inspiração (essa concepção não foi mencionada por nenhum deles), mas além de "passar" as ideias para o papel, é preciso "organizá-las"; logo, também não é uma mera transcrição, e é aí que para muitos reside a dificuldade, além do desconhecimento do tema, como apontado por outros.

4.1.3 Concepções dos sujeitos sobre aspectos relacionados à redação do Enem

"Um texto dissertativo-argumentativo" fez parte da resposta de oito dos participantes sobre o que seria a redação do Enem. O texto deve ser desenvolvido a partir de um tema (3), assunto (1), tese (1), e deve apresentar "ponto de vista" (1) e "argumentos para convencer o leitor" (1). Outros se lembraram da sua estrutura – introdução, desenvolvimento e proposta de intervenção (1) –, e de aspectos da avaliação – restrição do número de linhas e competências avaliadas (1). "Uma forma de testar sua escrita e seus conhecimentos" foi resposta dada por um dos alunos. Dois disseram não saber o que é a redação do Enem. Nesse último caso, creio que a resposta dada estava mais ligada ao fato de, talvez, não conseguirem elaborar uma resposta para a questão, por falta de organização das ideias ou mesmo por preguiça, do que propriamente ao desconhecimento do gênero textual.

Nota-se que a expressão “dissertativo-argumentativo” é bastante disseminada entre os participantes, embora pareça não haver um entendimento claro sobre o que seria esse tipo textual; tese e assunto foram confundidos com tema, por exemplo.

Quando indagados sobre o que consideram uma redação nota mil, cinco afirmaram que são textos que “seguem”, “obedecem” “todas as competências”; cinco fizeram menção a textos que não apresentam erros ortográficos ou gramaticais, que seguem a “norma culta”; quatro acrescentaram o fato de que são produções que apresentam “bons argumentos”; para quatro são textos que apresentam boas ideias e/ou ideias bem organizadas; para dois, textos com apresentação de introdução, desenvolvimento e conclusão. Fatores como coesão, coerência, tese bem defendida, e adequação ao tema foram apontados como contribuintes para obtenção da nota mil em pelo menos uma das respostas. Apenas um dos alunos não respondeu.

Sobre o que é avaliado na redação do Enem, sete fizeram alguma menção relacionada a aspectos gramaticais e ortográficos (“pontuação”, “norma culta”, ortografia, entre outros), quatro citaram o desenvolvimento do tema, dois apontaram a organização textual, outros dois a proposta de intervenção e também dois, a adequação às competências. Em pelo menos uma das respostas foram citados “clareza”, “respeito aos direitos humanos”, “caligrafia”, “argumentação” e “estrutura”. Apenas dois responderam não saber o que é avaliado.

O fato de um grande número de alunos mencionar os aspectos de superfície textual pode ser indício de que tal fator é um dos mais apontados nas correções dos textos que eles produziram ao longo da vida escolar; afinal, resolver ou indicar desvios parece ser muito mais fácil que interagir com os alunos; isto demanda mais tempo, dá mais trabalho.

Cabe apontar também que todos os aspectos mencionados, de alguma forma, fazem parte da matriz de competências da redação, exceto a caligrafia. Embora seja recomendável que o aluno escreva de modo inteligível, possibilitando ao corretor ler seu texto, um candidato com letra “feia”, não pode ser punido por isso. O avaliador deve tentar, ao máximo, entender a letra do participante.

Quanto aos motivos que levam à nota zero, todos mencionaram a fuga ao tema. Talvez, por este ser o motivo que mais faz os candidatos zerarem, como apontado no Capítulo 2, além de ser mais discutido, inclusive na mídia. Cinco citaram o texto insuficiente, com menos de sete linhas; três lembraram-se do desrespeito aos direitos humanos, ponto que, como já citado no Capítulo 2, desde 2017, não zera a redação; no entanto, zera a competência 5; um mencionou o “plágio”, fazendo referência à cópia integral dos textos motivadores; e um

apontou os desenhos na redação, incluídos, na grade de correção, como “formas elementares de anulação”.

Desenvolver bem o tema, para cinco, é “saber argumentar”; para três, é apresentar as ideias de forma clara e compreensível; para dois, é organizar o texto de acordo com a introdução, desenvolvimento e conclusão; e, para um, é explicá-lo com exemplos e definições. Todas as respostas, de certa forma, estão incluídas na concepção de bom desenvolvimento de texto proposto pelo Enem, para o qual o aluno deve avaliar a pertinência de seus repertórios, selecionar os argumentos mais adequados em relação à temática e ao seu ponto de vista, relacioná-los, organizá-los de forma clara e estratégica, além de interpretá-los, desenvolvendo-os para uma efetiva defesa do ponto de vista.

Para cinco dos alunos, o repertório sociocultural produtivo ainda não é um conceito claro; para outros cinco, relaciona-se ao conhecimento de mundo; e, para um, as “estratégias” utilizadas pelo escritor para desenvolver seu texto – no entanto, não se especifica que tipo de estratégias seria. As respostas, no entanto, são coerentes com o que o Enem considera como repertório, isto é, aquele que é legitimado pelas várias áreas do conhecimento: História, Geografia, Sociologia, Filosofia, Política, Cultura, Artes, Literatura etc. E ele será visto como produtivo quando o participante o articular à discussão proposta por ele.

Por fim, oito dos alunos consideram ser difícil alcançar nota mil na redação do Enem, embora dois destes tenham ressaltado que não se trata de uma tarefa impossível. Entre as justificativas para as possíveis dificuldades estão o desconhecimento do tema (3), as exigências dos critérios de avaliação (3), a necessidade de se ter um conhecimento de mundo amplo (1), as dificuldades em organizar bem as ideias (1) e o fator emocional (1). Para os três que não consideram ser difícil alcançar o tão sonhado mil, são necessárias dedicação e prática.

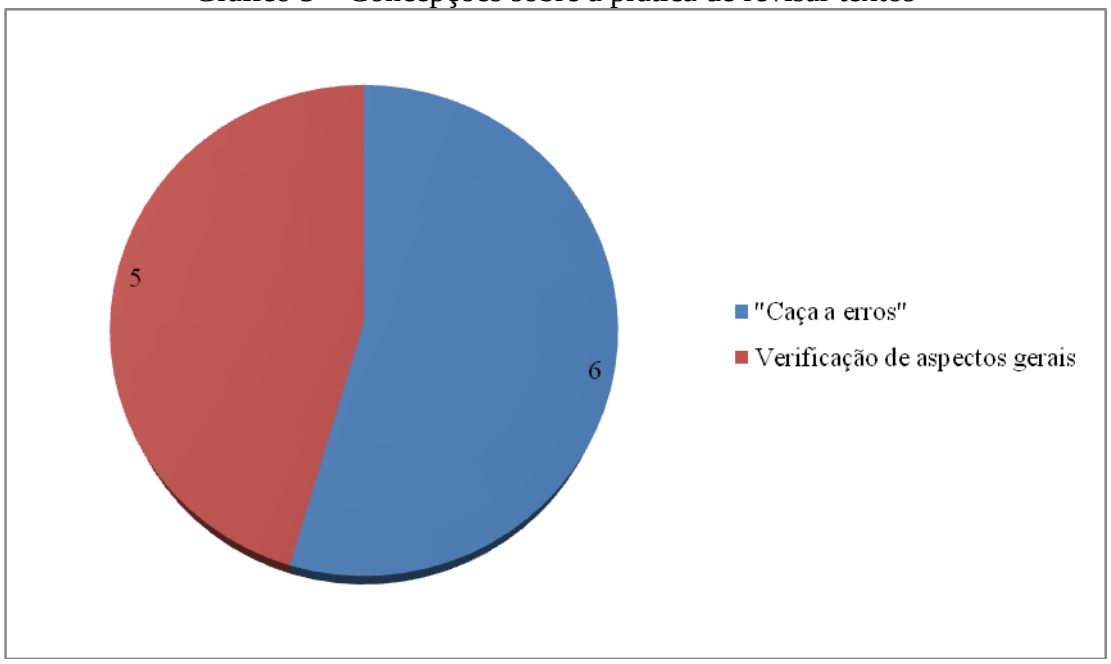
De forma geral, pode-se verificar, por meio das respostas, que os conhecimentos desses alunos sobre aspectos da redação do Enem são incipientes, sobretudo em relação ao que de fato é e como se organiza esse gênero textual.

4.1.4 Concepções dos sujeitos sobre revisão de textos na sala de aula

Entre as questões mais importantes para esta pesquisa estão aquelas relacionadas à revisão de textos. Antes de iniciar as oficinas de revisão, julguei necessário verificar, primeiramente, por meio do questionário, como os alunos concebem essa parte do processo de escrita e se têm o hábito de incluí-lo nas suas práticas.

“O que é revisar um texto?”. “Reler”, analisar”, “avaliar” e “rever” o texto foram respostas dadas pelos alunos a essa questão. O movimento de retorno ao já escrito, portanto, é unânime nas respostas; entretanto, a finalidade dessa volta é díspar. A ideia de “caçar erros” está fortemente presente em seis das respostas; porém, apenas três delas ficam restritas a elementos de superfície textual. Destas, dois mencionaram a necessidade de se verificar a “organização das ideias” e uma lembrou que a revisão tem o intuito de “fazer melhorias” no texto, embora não tenha detalhado o que chama de “melhorias. Dos cinco alunos que não mencionaram a revisão como simples prática de correção de erros, dois apontaram a verificação da coesão e da coerência, um indicou que é preciso “ver se as deias estão bem colocadas”, um, a necessidade de deixar o texto claro para o leitor e um, a importância de se fazer uma revisão “com detalhes”, mas não menciona que aspectos devem de fato ser revisados dessa forma.

Gráfico 5 – Concepções sobre a prática de revisar textos



Fonte: Elaborado pela autora com dados da pesquisa.

Como se percebe, embora questões ortográficas e gramaticais não tenham sido as únicas mencionadas, elas ainda são vistas como um dos principais pontos – se não o principal – a serem verificados no momento da revisão. Antunes (2010) afirmou que, quando se centra numa análise cujo foco é apenas os elementos de superfície, perde-se de vista “[...] os aspectos globais do texto, quer dizer, aquilo que lhe confere *centralidade e unidade semântico-pragmática*, como sua concentração temática ou a finalidade comunicativa predominante” (ANTUNES, 2010, p. 23, grifos da autora).

Como se viu no Capítulo 1 deste trabalho, mais especificamente na seção 1.4, não há um consenso quando o assunto é delimitar o que é a revisão de textos. Frisa-se, no entanto, que, objetivando tornar o texto mais eficaz de acordo com seus objetivos, as intervenções realizadas não devem ser reduzidas a simples correções ortográficas, por exemplo.

A esse respeito, Antunes (2010) expõe que, para ultrapassar a prática de análise que equivale à mera identificação de categorias gramaticais, se requer:

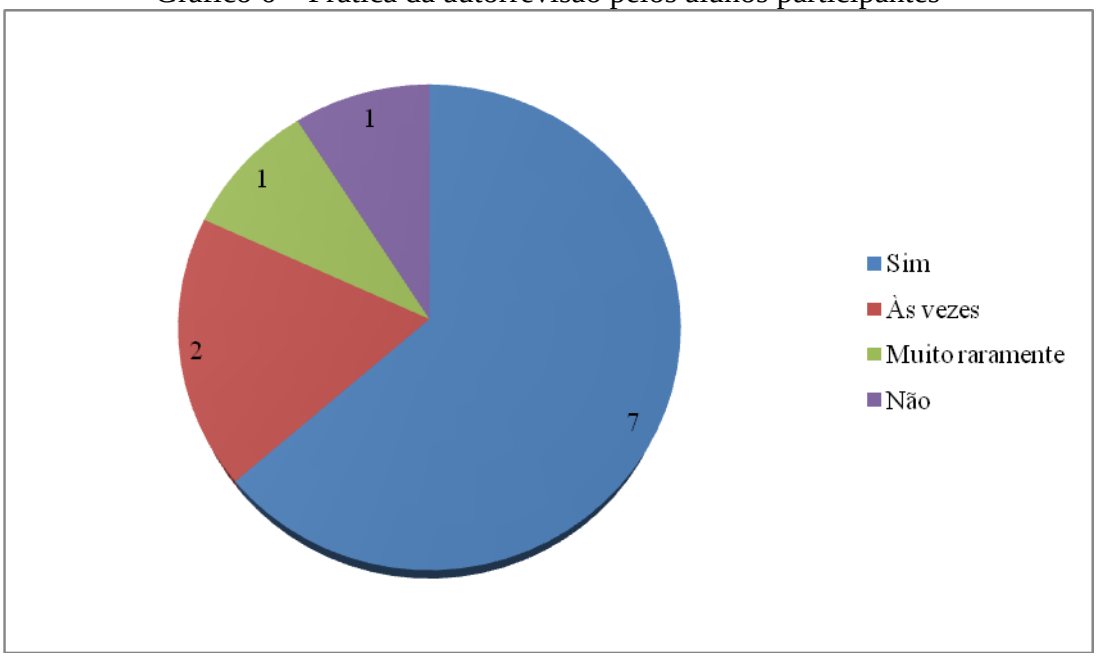
> [...] por um lado, o estudo das questões eminentemente textuais, como aquelas relativas aos critérios da coesão, da coerência, da relevância informativa, da intertextualidade e de tantas outras, presas às condições contextuais em que acontecem as ações de linguagem. Por outro lado, exige que se instaure na escola, com regularidade, a prática da análise dessas questões textuais em exemplares reais, orais e escritos, que circulam ou circularam em nossas atividades sociais. (ANTUNES, 2010, p. 15).

A Matriz de Referência para Redação Enem, como já foi visto na seção 2.2.1.1, do Capítulo 2, abrange muitos desses critérios para além da observância da norma-padrão.

Os alunos também foram perguntados se costumam revisar os textos que escrevem, ou seja, se praticam a autorrevisão, e em que situações costumam fazê-lo. Minha intenção era verificar, caso a revisão fosse uma prática presente nos escritos dos alunos, se eles dão prioridade a determinados gêneros textuais e/ou situações. Será que à medida que o contexto comunicacional torna-se mais formal, os estudantes tenderiam a dar mais importância à revisão de textos?

Dos alunos, sete afirmaram revisar seus textos. Os motivos para isso mostraram-se bastante variados, “para verificar se há conexão entre as ideias”, “para verificar se está coerente”, “para ter certeza de que não há erros”. A questão do “erro” é mais uma vez retomada; no entanto, felizmente, não é a única.

Gráfico 6 – Prática da autorrevisão pelos alunos participantes



Fonte: Elaborado pela autora com dados da pesquisa.

As situações em que a revisão ocorre também variam: “reviso todos os meus textos”, “[reviso] quando fico na dúvida se gostei ou não”, “[reviso e] mostro a outra pessoa para que eu possa ter outra opinião”. Interessante a menção a outro leitor, que não o professor. Essa interação auxilia o aluno a conceber melhor uma finalidade para sua escrita. Conforme vimos, Bazerman (2015) afirmou que, quando se tem um leitor que aponta falhas, confusões ou ambiguidade, isso propicia ao escritor analisar o texto de forma nova, como uma expressão de um conjunto de significações coerentes. Além de levar o aluno a adquirir o senso de estar em uma conversação longa, com inúmeras idas e vindas, em focar e fortalecer motivos, criar uma relação com o interlocutor e desenvolver questões e conteúdos em jogo na conversação.

Entre os alunos, dois declararam que revisam “às vezes” – “quando creio que poderia ter escrito melhor” – e “mais ou menos” – “apenas quando não entendi alguma coisa”. Nesse último caso, é possível inferir que o aluno não concebe a revisão como parte de um processo linear de escrita, no qual a verificação ocorreria apenas ao término da escrita. Como vimos, Cassany (1999) expôs que o escritor pode recorrer a um processo recursivo e cíclico, o qual se pode interromper em qualquer ponto para começar de novo.

“Muito raramente” foi a resposta dada por um dos alunos em relação à prática de revisão dos seus próprios textos (autorrevisão) – “quando realmente vale ponto ou é solicitado pelo professor”. Essa resposta corrobora a afirmação de Bazerman (2015) de que “evitar o

embaraço" e "obter a aprovação", infelizmente, são os motivos mais profundamente vinculados à escrita de muitos alunos. Um afirmou não revisar seus textos.

Sintetizando os dados relacionados à concepção dos alunos sobre a revisão de textos, pude verificar, entre aqueles que incluem essa tarefa no processo de escrita, número que poderia, ou melhor, deveria ser maior, que a eliminação do que consideram "erros" é concebida como principal prática da revisão. A preocupação com o interlocutor ainda parece ser insuficiente, como se bastasse o texto fazer sentido para si próprio; também o contexto comunicacional e o gênero textual não foram mencionados como balizadores da prática de revisão. Assim, afirmo que, neste início de pesquisa, os alunos fazem redações, e não produções de textos. Estão produzindo texto para a escola e não na escola (GERALDI, 2013). Minha intenção com esta pesquisa é justamente contribuir para a mudança dessa perspectiva, levando-os a compreender que, no texto, evento comunicativo foco do nosso estudo, "[...] operam, simultaneamente, ações linguísticas, sociais e cognitivas", como bem nos lembrou Antunes (2010, p. 31).

4.2 Produção de textos antes das oficinas: desempenho dos alunos e o (não) lugar da autorrevisão de textos

4.2.1 Produção de texto diagnóstico

Como já exposto no Capítulo 3 – Metodologia –, a pesquisa iniciou-se de fato com os alunos em março de 2019. Assim, até abril, os alunos produziram quatro textos propostos por mim e também por simulados que eles realizavam, os quais eram propostos pelo sistema de ensino que a escola adotava. O Quadro 5 sintetiza os temas dos textos selecionados para análise.

Quadro 5 – Temas trabalhados nas produções textuais da primeira etapa

Mês	Tema
1ª quinzena de março	A importância da conservação do passado para o futuro do país
2ª quinzena de março	Desafios e perspectivas para ampliação da agricultura sustentável no Brasil
1ª quinzena de abril	Desafios para democratização do acesso à saúde no Brasil
2ª quinzena de abril	A impunidade e sua relação com os índices de criminalidade no país

Fonte: Elaborado pela autora com dados da pesquisa.

O texto diagnóstico foi feito logo no início da pesquisa, sem que os alunos tivessem, pelo menos de minha parte, qualquer informação relacionada ao texto dissertativo-argumentativo e muito menos sobre a revisão textual. Cabe ressaltar que as produções foram feitas todas em sala; assim, o aluno só teve como base seu próprio repertório e as informações dadas pelos textos de apoio.

Sendo a primeira produção realizada por eles na pesquisa, cabe tratá-la com maiores detalhes. Nesse momento, serão apresentados os dados obtidos por meio da produção textual dos onze alunos que consentiram ou assentiram participar da pesquisa.

O tema da primeira produção, como apontado no Quadro 5, foi "A importância da conservação do passado para o futuro do país". Essa proposta foi selecionada entre algumas ofertadas no livro didático utilizado pelos alunos.

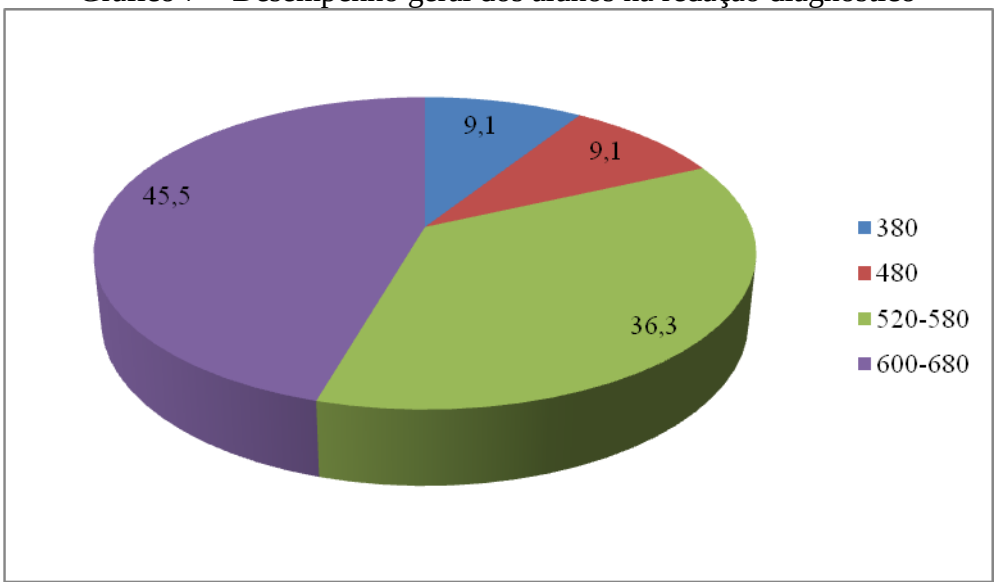
Lemos, em conjunto, os textos de apoio (Ver ANEXO A) e conversamos brevemente sobre a temática. Procurei não estender a discussão, a fim de não influenciar demais os alunos e permitir que os textos fossem produzidos com o máximo de repertório próprio possível.

Como já apontado, foi possível verificar pela análise dos questionários que os alunos, em geral, ainda não tinham um conhecimento mais consistente sobre aspectos da redação do Enem, sobretudo em relação ao que de fato é e como se organiza esse gênero textual. Esse conhecimento vago refletiu-se no primeiro texto elaborado.

Por meio da correção baseada na Matriz de Referência para Correção de Redações do Enem 2018 (APÊNDICE A), verificou-se que a média dos alunos nesta primeira produção foi de 567 pontos. As notas obtidas foram bem variadas e oscilaram entre 380 e 680, não se diferenciando muito do quadro nacional que, como vimos no Capítulo 2, está estagnado, desde 2009, entre 500 e 600 pontos, o que é considerado um desempenho mediano. Dos

alunos, cinco ficaram na casa dos 600 pontos; quatro, na casa dos 500 pontos; e apenas dois ficaram abaixo dos 500, sendo que um deles tangenciou o tema. O Gráfico 7, a seguir, sintetiza esses dados.

Gráfico 7 – Desempenho geral dos alunos na redação diagnóstico



Fonte: Elaborado pela autora com dados da pesquisa.

Obviamente, a falta de conhecimento sobre o funcionamento do texto dissertativo-argumentativo cobrado pelo Enem, a não frequência em elaborá-lo, além do fato de ser a primeira produção do ano letivo, são aspectos que podem ter contribuído para o desempenho mais baixo. No entanto, faz-se importante analisar o desempenho por competência, a fim de sondar em que aspectos os alunos tiveram mais dificuldades.

Tabela 2 – Desempenho geral individual dos alunos na redação diagnóstico, por competência

(continua)

Aluno[29]	**Comp. 1**	**Comp. 2**	**Comp. 3**	**Comp. 4**	**Comp. 5**	**Nota total obtida**
Bruna	120	120	120	120	40	520
Carla	120	120	100	120	120	580
Clara	120	120	120	120	40	520
Iara	160	140	120	120	120	660
Ivi	120	120	120	120	120	600
Joana	120	40	40	120	60	380
Laura	140	160	120	120	120	660
Leonardo	160	120	100	120	140	640
Max	140	140	120	120	0	520
Maurício	120	120	160	160	120	680
Yolanda	140	120	100	120	0	480

[29] Ressalta-se, como apontado no Capítulo 3 – Metodologia –, que os nomes usados são fictícios, a fim de resguardar a identidade dos participantes.

Aluno[29]	Comp. 1	Comp. 2	Comp. 3	Comp. 4	Comp. 5	Nota total obtida
Média da Turma	133	120	110	124	80	567

Fonte: Elaborado pela autora com dados da pesquisa.

As notas da competência 1 ficaram entre 120 e 160 pontos. Seis dos estudantes obtiveram 120, o que demonstra o domínio "mediano" da modalidade escrita formal da Língua Portuguesa e escolha de registro, "alguns" desvios gramaticais e de convenção de escrita. Os desvios mais comuns nos textos analisados são relacionados à pontuação, acentuação e regência. Embora o desempenho tenha sido mediano, esta foi a competência em que, na média, a turma obteve melhor resultado. Isso pode estar relacionado ao fato de que para muitos deles escrever bem ainda se relaciona a saber ortografia, por exemplo, como vimos na seção 4.1.

Na competência 2, responsável por observar a adequação ao tema e à estrutura do texto dissertativo-argumentativo, além do uso de repertório, a maioria dos alunos (7) obteve a nota 120, isso significa que, embora os textos abordem o tema proposto, apresentem as três partes do texto dissertativo-argumentativo (introdução, desenvolvimento e conclusão), recorrem a um repertório pessoal ou baseado nos textos de apoio. Apenas um obteve 160 pontos por ter usado repertório sociocultural, porém ainda de forma superficial. Um recebeu 140 pontos, a média das notas atribuídas pelas duas corretoras (120 e 160)[30]. Um aluno recebeu 40 pontos por ter tangenciado; empenhou-se mais em falar sobre o incêndio no Museu Nacional do que em utilizar esse fato como exemplo para abordar a importância da conservação do passado para o futuro do país.

A maioria dos alunos (6) também obteve 120 pontos na competência 3, devido a apresentarem textos pouco organizados, sem um projeto de texto claro e/ou com informações e opiniões desenvolvidas de forma limitada. Apenas um aluno obteve 160, por ter sido possível identificar em seu texto um projeto de texto e por ter apresentado melhor desenvolvimento de suas ideias, porém ainda com algumas falhas. Três dos alunos obtiveram 100 pontos, média da nota atribuída pelas duas corretoras, as quais atribuíram 120 ou 80 pontos. Pode-se afirmar que obter 80 pontos não deixa de ser um fato preocupante considerando o nível de ensino em que os alunos se encontram. As falhas aqui estavam relacionadas tanto a certa desorganização do texto, não havia um projeto claro, quanto ao

[30] Um desses casos de média de notas será comentado ainda nesta seção, quando apresento uma produção textual a título de exemplificação.

desenvolvimento precário das ideias. Um aluno obteve 40 pontos, pois fatos, opiniões e/ou argumentos eram tangentes ao tema.

Quanto à competência 4, foi possível identificar que dez dos alunos, embora façam uso de mecanismos linguísticos necessários para a construção da argumentação, ainda o fazem de forma pouco diversificada e deixando de usá-los em alguns momentos. Não houve falhas consideráveis em relação aos usos. Não posso deixar de mencionar que também houve bom desempenho nessa competência assim como na de número 1, visto que essa foi a primeira produção textual realizada pelos alunos.

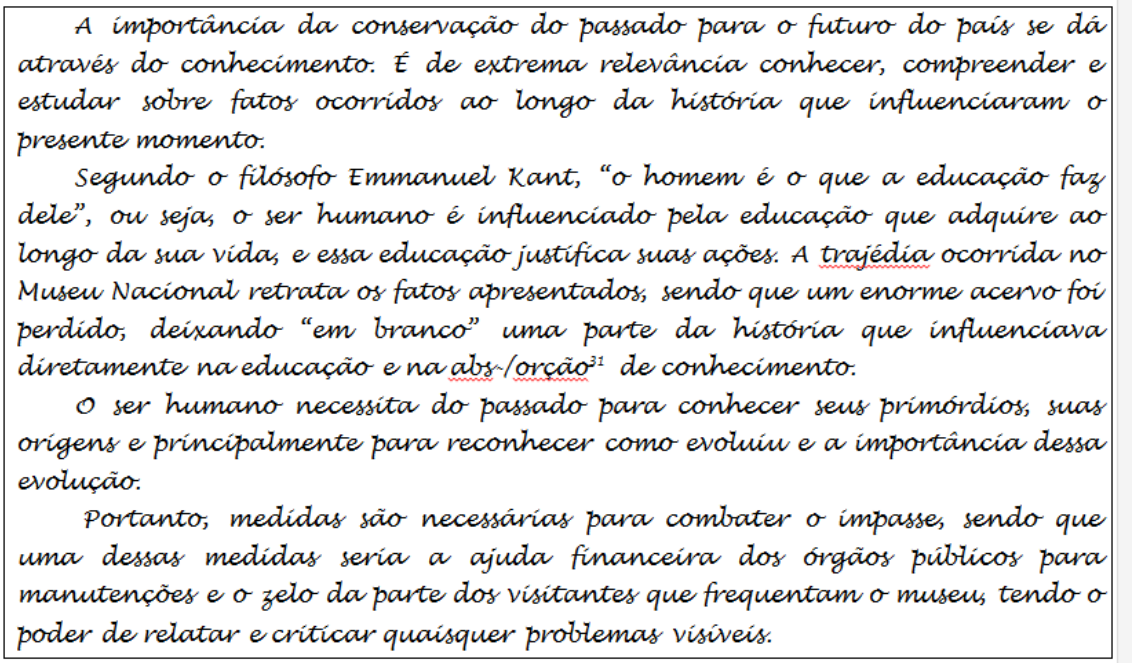
Finalmente, a competência 5 foi na que mais as notas oscilaram e na que a pontuação, em geral, foi menor também – a média obtida pela turma foi de 80 pontos. Isso pode estar relacionado ao fato de eles não conhecerem as especificidades do processo, já que, no Enem, não basta fazer uma conclusão de tipo resumitiva, por exemplo, é preciso também propor melhorias para a situação problemática apontada. A maioria, cinco, obteve 120 pontos. Dois zeraram, por não incluir uma proposta de intervenção em seu texto ou por ter recorrido a apenas elementos nulos. Como visto no Capítulo 2, para se alcançar a nota máxima nessa competência, além de não desrespeitar os diretos humanos, o candidato precisa abordar os cinco elementos válidos em sua intervenção (quem, o quê, como, com que finalidade) além do detalhamento de um desses elementos; assim, quem obteve 120 pontos, por exemplo, inseriu três elementos válidos na sua conclusão.

E o (não) lugar da revisão? Enquanto os alunos escreviam seus textos, pude observar que poucos recorreram a rascunhos e/ou a esquemas que pudessem orientar sua escrita; a maioria escreveu diretamente na folha que seria entregue. As revisões feitas, com o propósito de fazer os ajustes que contribuiriam para a melhoria do texto, adequando-os, portanto, às competências avaliadas, aconteceram ao longo da escrita, dentro daquele processo não linear exposto por Cassany (1999). Não observei nenhum aluno revisando a versão "final" antes de entregá-la. Diante dessas primeiras impressões, uma nova pergunta surgiu: o aluno é capaz de fazer a autorrevisão? Se não o fazem, é porque não sabem ou porque realmente julgam que seus textos já estariam "prontos"? No decorrer das análises, busco responder a esta e a outras questões já levantadas.

A título de exemplificação, transcrevo uma dessas redações para comentar cada uma das competências avaliadas. A transcrição, feita para facilitar a leitura, procurou ser fidedigna ao texto original, respeitando, inclusive, os possíveis deslizes de qualquer ordem, uma vez que eles também fazem parte das análises. Além disso, procurei utilizar uma fonte diferente, em

relação ao texto da tese, que simula um manuscrito. Como as produções na casa dos 600 pontos foram a maioria, vejamos uma delas.

Figura 7 – Produção textual diagnóstico da aluna Iara



A importância da conservação do passado para o futuro do país se dá através do conhecimento. É de extrema relevância conhecer, compreender e estudar sobre fatos ocorridos ao longo da história que influenciaram o presente momento.

Segundo o filósofo Emmanuel Kant, "o homem é o que a educação faz dele", ou seja, o ser humano é influenciado pela educação que adquire ao longo da sua vida, e essa educação justifica suas ações. A trajédia ocorrida no Museu Nacional retrata os fatos apresentados, sendo que um enorme acervo foi perdido, deixando "em branco" uma parte da história que influenciava diretamente na educação e na abs~/orção[31] de conhecimento.

O ser humano necessita do passado para conhecer seus primórdios, suas origens e principalmente para reconhecer como evoluiu e a importância dessa evolução.

Portanto, medidas são necessárias para combater o impasse, sendo que uma dessas medidas seria a ajuda financeira dos órgãos públicos para manutenções e o zelo da parte dos visitantes que frequentam o museu, tendo o poder de relatar e criticar quaisquer problemas visíveis.

Fonte: Dados da pesquisa.

Por apresentar estrutura sintática boa e poucos desvios, o texto recebeu nota 160 na competência 1. Exemplos desses desvios são: "tragédia" grafada com "j" na linha 7; inadequação da regência do verbo "influenciar", que é transitivo direto, linhas 9 e 10; inadequação na divisão silábica de "absorção", na linha 10.

O texto apresenta as três partes do texto dissertativo-argumentativo e aborda o tema de forma completa. Embora use um repertório legitimado, citação de Immanuel Kant (linhas 5 e 6), a aluna não o faz de forma produtiva, já que não vincula satisfatoriamente o trecho do filósofo com a discussão: de que forma a educação adquirida (ou não) pelo homem se relaciona ao incêndio no Museu Nacional? Esses aspectos levaram uma das corretoras a atribuir 160 para essa aluna, enquanto que a outra, por considerar que uma das partes do texto é embrionária (o 2º parágrafo de desenvolvimento), ou seja, é curto, com pouca produção, não poderia ultrapassar os 120. Assim, por não caracterizar discrepância, já que a diferença não ultrapassa os 80 pontos, conforme regras do Enem, fez-se a média das notas, totalizando, então, 140 pontos na competência 2 para a aluna.

Na competência 3, a aluna obteve 120 pontos, porque o texto é pouco organizado em defesa de um ponto de vista e apresenta informações, fatos e opiniões desenvolvidos de forma

limitada. Embora seja possível inferir um projeto de texto, pretendendo-se argumentar que só se pode reconhecer a importância da conservação do passado para o futuro do país por meio do conhecimento, e usando-se a citação de Kant para contribuir com isso, pode-se notar que a aluna não consegue fazer essa associação de forma clara, nem avançar na discussão. Se "o ser humano é influenciado pela educação que adquire ao longo da sua vida, e essa educação justifica suas ações" a "tragédia ocorrida no Museu Nacional" retrataria então a falta de educação das pessoas?

Ainda, ao propor que "medidas são necessárias para combater o impasse", no parágrafo conclusivo, não deixa claro que impasse é esse. Seria a falta de preservação dos museus pelo desconhecimento das pessoas em relação à sua importância?

O texto recebeu nota 120 na competência 4, por apresentar repertório de recursos coesivos pouco diversificado, sendo que em alguns momentos há ausência deles: isso pode ser notado, por exemplo, na falta de coesão intraparágrafos; aparece um elemento coesivo, "portanto" (linha 14), apenas no último parágrafo, indicando a conclusão. O primeiro parágrafo ilustra a falta de conectivo interparágrafos; entre o primeiro e o segundo período poderia haver um conectivo conclusivo, por exemplo.

Em relação à competência 5, a aluna obteve nota 120, por apresentar três elementos válidos na primeira proposta, a mais completa: a ação ("a ajuda financeira"), o agente ("os órgãos públicos"), a finalidade ("para manutenções"). Na outra proposta, têm-se: ação ("o zelo da parte dos visitantes que frequentam o museu") e detalhamento da ação ("tendo o poder de relatar e criticar quaisquer problemas visíveis").

A nota total final dessa redação foi, portanto, de 660 pontos.

4.2.2 Considerações sobre as outras três produções textuais realizadas antes das oficinas

Após a realização da produção textual diagnóstico, como já informado no Capítulo 3, os alunos continuaram produzindo textos. No entanto, diferentemente de quando fizeram a redação diagnóstico – embora ainda não tivessem recebido informações explícitas sobre a importância de se revisar o texto –, eles já contavam com alguns aspectos, previstos no material didático adotado pela escola, os quais estavam estudando e que possivelmente lhes dariam alguns subsídios para empreender melhorias nos textos. Alguns dos pontos estudados na ocasião foram coerência e coesão, planejamento, introdução e tese do texto dissertativo-argumentativo, estratégias de argumentação e contra-argumentação, conclusão, entre outros.

Diante desse quadro, uma pergunta fez-se presente: já seria possível notar alguma melhora nos textos dos alunos em relação ao texto diagnóstico, agora cientes de mais alguns tópicos relacionados à escrita? Assim, pautando-me mais uma vez na Matriz de Referência para Correção de Redações do Enem 2018, entre os textos produzidos nos meses de março e abril, foram selecionados para análise aqueles produzidos durante os simulados aplicados aos sábados pela escola – momento monitorado, em que os alunos não têm a oportunidade de discutir nem de pesquisar sobre o tema, tendo como recurso apenas os textos de apoio e o próprio conhecimento de mundo, tal como acontece no Enem.

As notas obtidas foram comparadas com a produção diagnóstico. O objetivo, nesse momento, foi avaliar se a imersão no mundo da escrita desse gênero textual, bem como a assimilação de informações pertinentes a ele, contribuiu para o progresso ou não dos alunos e em que competências isso ficou mais evidente.

As três produções aqui comentadas tiveram como temas, conforme apontado no Quadro 5, respectivamente: "Desafios e perspectivas para ampliação da agricultura sustentável no Brasil", "Desafios para democratização do acesso à saúde no Brasil" e "A impunidade e sua relação com os índices de criminalidade no país". A Tabela 3, a seguir, expõe os resultados obtidos em cada uma das produções textuais, bem como a média por aluno e a média da turma.

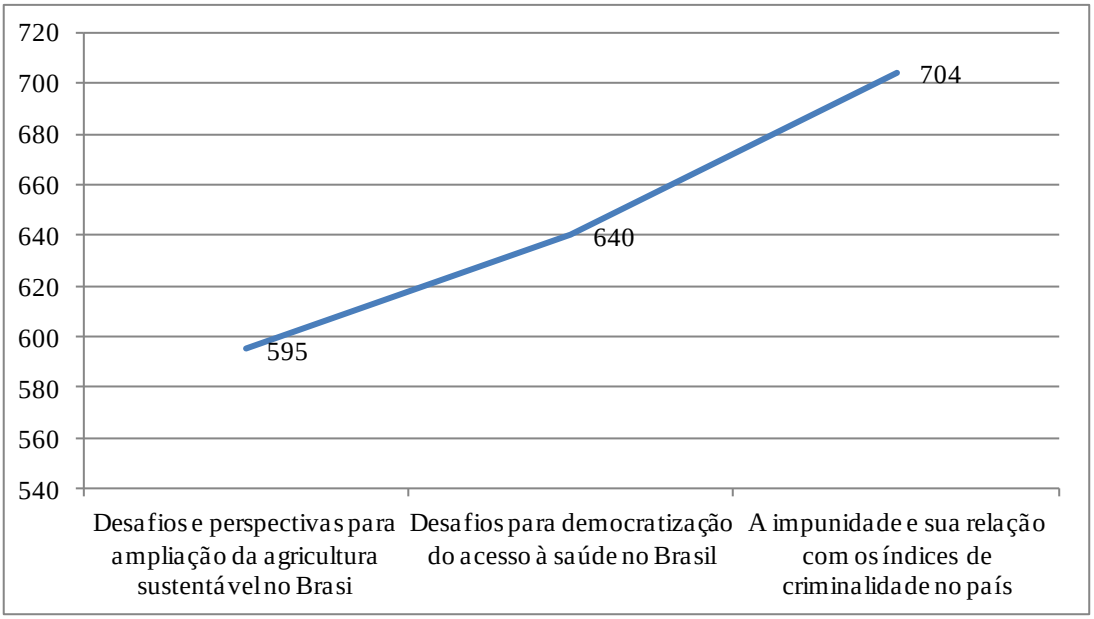
Tabela 3 – Desempenho geral individual nas três produções realizadas, após a diagnóstico

Tema / **Aluno**	**Desafios e perspectivas para ampliação da agricultura sustentável no Brasil**	**Desafios para democratização do acesso à saúde no Brasil**	**A impunidade e sua relação com os índices de criminalidade no país**	**Média por aluno**
Bruna	620	660	640	640
Carla	560	640	400	533
Clara	520	600	700	607
Iara	600	640	800	680
Ivi	580	600	660	613
Joana	560	640	720	640
Laura	640	680	800	707
Leonardo	700	700	760	720
Max	540	600	740	627
Maurício	700	680	800	727
Yolanda	520	600	720	613
Média da turma	595	640	704	646

Fonte: Elaborado pela autora com dados da pesquisa.

Os dados apontam, de forma geral, que houve melhora gradativa na média de desempenho coletivo dos alunos, que é o que mais nos interessa nesta pesquisa, conforme pode ser mais bem visualizado no Gráfico 8, a seguir.

Gráfico 8 – Desempenho coletivo nas três produções realizadas, após a diagnóstico



Fonte: Elaborado pela autora com dados da pesquisa.

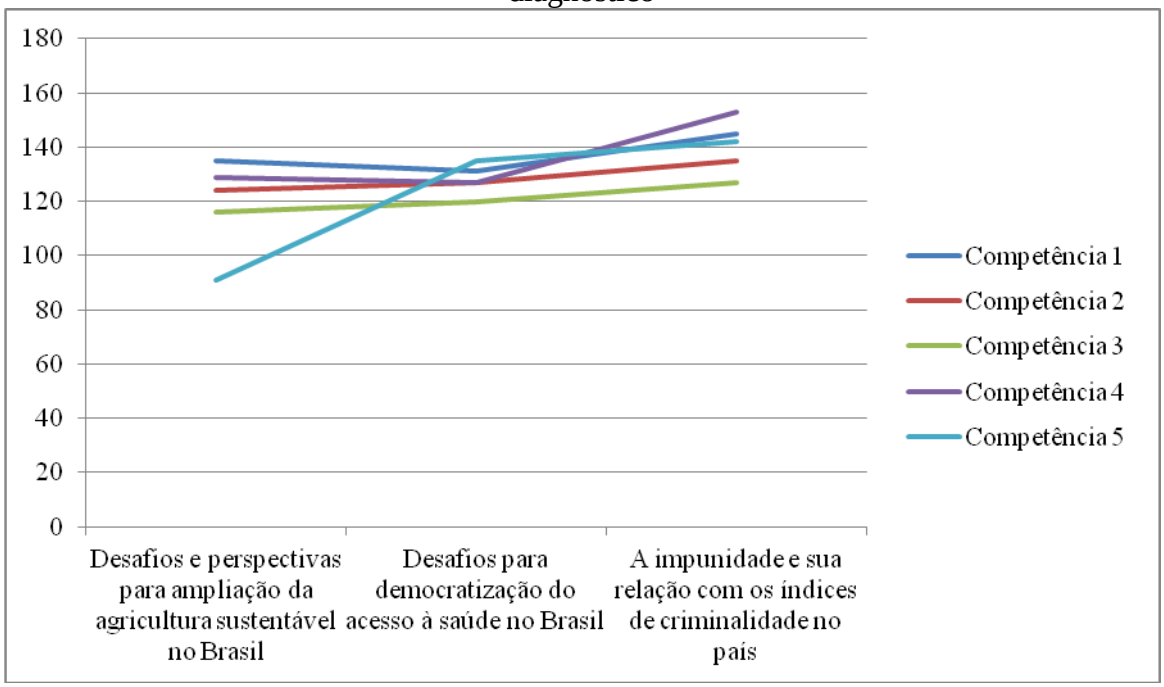
Quando observamos a média de desempenho da turma por competência, também é possível verificar melhora progressiva na maioria dos resultados, como pode ser constatado na Tabela 4 e no Gráfico 9. O resultado por competência, obtido por cada aluno, em cada uma das três produções textuais, pode ser visualizado no Apêndice C.

Tabela 4 – Desempenho coletivo, por competência, nas três produções realizadas, após a diagnóstico

Tema	Comp. 1	Comp. 2	Comp. 3	Comp. 4	Comp. 5	Média das notas totais
Desafios e perspectivas para ampliação da agricultura sustentável no Brasil	135	124	116	129	91	595
Desafios para democratização do acesso à saúde no Brasil	131	127	120	127	135	640
A impunidade e sua relação com os índices de criminalidade no país	145	135	127	155	142	704
Média das competências	137	129	121	137	122	646

Fonte: Elaborado pela autora com dados da pesquisa.

Gráfico 9 – Desempenho coletivo, por competência, nas três produções realizadas, após a diagnóstico

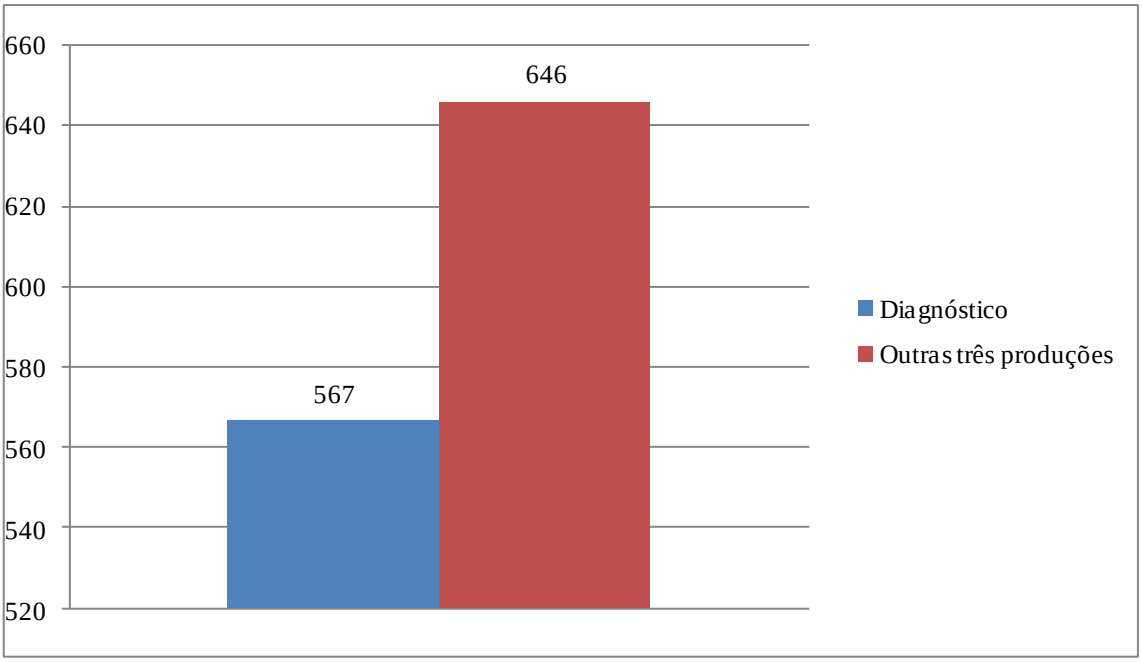


Fonte: Elaborado pela autora com dados da pesquisa.

Houve pequena diminuição na pontuação das competências 1 (Demonstrar domínio da modalidade escrita formal da língua portuguesa) e 4 (Demonstrar conhecimento dos mecanismos linguísticos necessários para a construção da argumentação) na segunda produção textual em relação à primeira, as quais voltaram a crescer na terceira. Todas as outras competências tiveram aumento progressivo, sendo a 5 (Elaborar proposta de intervenção para o problema abordado, respeitando os direitos humanos) a de crescimento mais acentuado. No entanto, a competência 1, mesmo que por pouca diferença, ainda se mantém como a competência em que os alunos, na média, obtiveram as maiores notas. Mesmo com a aquisição de conhecimentos relacionados ao funcionamento do texto dissertativo-argumentativo, especialmente em relação às competências avaliadas, as quais possuem o mesmo peso, funcionando como uma engrenagem que garantiria a produção de um bom texto, estaria ainda a competência 1 sendo a maior preocupação dos alunos?

Agora, quando comparamos a média de desempenho coletivo dos alunos nas três produções textuais posteriores à diagnóstico, constatamos que houve significativa melhora, com um aumento de 79 pontos, como podemos observar no Gráfico 10.

Gráfico 10 – Média de desempenho coletivo dos alunos nas três produções textuais e na diagnóstico



Fonte: Elaborado pela autora com dados da pesquisa.

A média por competência também teve melhoras. Todas as notas tiveram aumento, sendo a competência 5 a que mais se destacou, com crescimento de 42 pontos (ver TABELA 5). Aqui é perceptível, por um lado, que o contato com o gênero textual e suas especificidades, sobretudo em relação aos elementos exigidos para compor a proposta de intervenção, repercutiu na melhora do resultado. Por outro lado, a competência que teve menor aumento foi a 1, com aumento de 4 pontos, embora continue sendo a de maior desempenho. As competências 2, 3 e 4 tiveram crescimento de 9, 11 e 13 pontos, respectivamente.

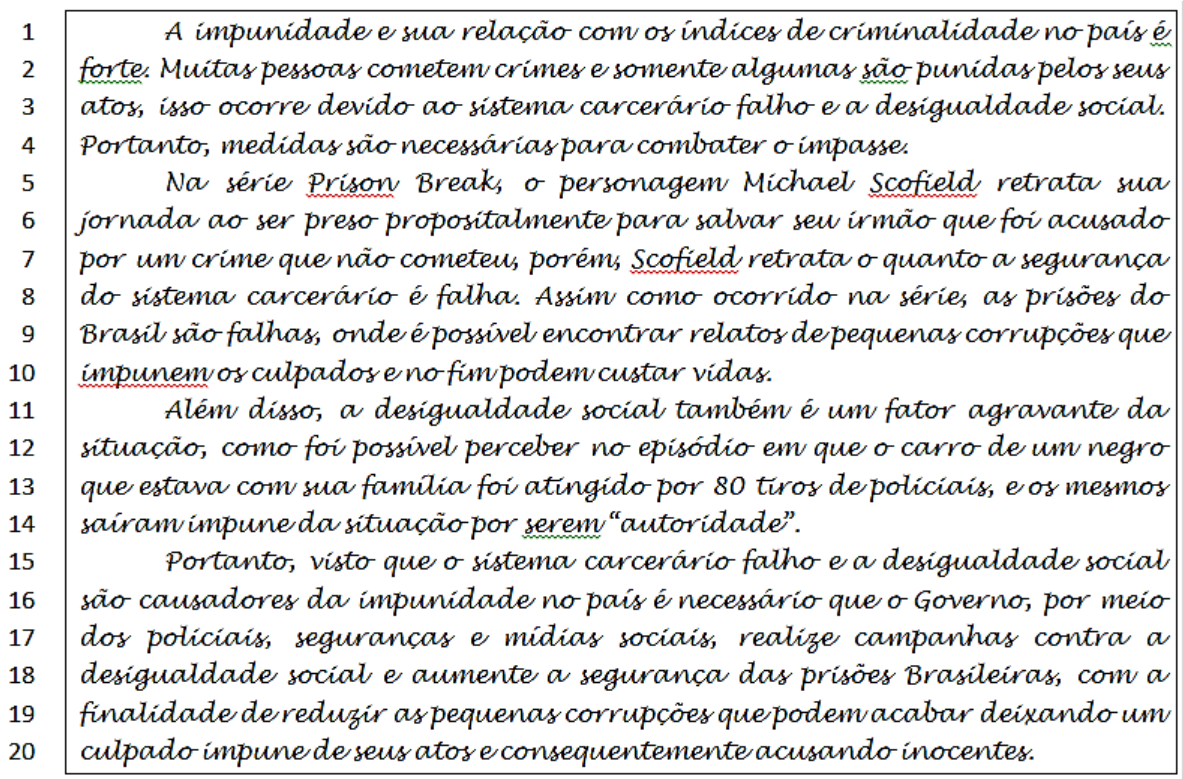
Tabela 5 – Média de desempenho coletivo dos alunos, por competência, nas três produções textuais e na diagnóstico

Competências	**1**	**2**	**3**	**4**	**5**	**Média**
Diagnóstico	133	120	110	124	80	567
Outras três produções	137	129	121	137	122	646
Média	135	124	115	131	101	606
Aumento em pontos	4	9	11	13	42	79

Fonte: Elaborado pela autora com dados da pesquisa.

Para exemplificar a evolução geral da turma, vejamos a última produção analisada desta primeira etapa, também da aluna Iara, cujo tema foi "A impunidade e sua relação com os índices de criminalidade no país". Embora o intuito desta tese, como já informado, não seja avaliar especificamente o desempenho individual do aluno, mas, sim, o desenvolvimento da turma, consideramos que a comparação dos textos desta aluna retrata a realidade do grupo como os dados quantitativos puderam apontar.

Figura 8 – Produção textual, etapa 1, da aluna Iara



A impunidade e sua relação com os índices de criminalidade no país é forte. Muitas pessoas cometem crimes e somente algumas são punidas pelos seus atos, isso ocorre devido ao sistema carcerário falho e a desigualdade social. Portanto, medidas são necessárias para combater o impasse.

Na série Prison Break, o personagem Michael Scofield retrata sua jornada ao ser preso propositalmente para salvar seu irmão que foi acusado por um crime que não cometeu, porém, Scofield retrata o quanto a segurança do sistema carcerário é falha. Assim como ocorrido na série, as prisões do Brasil são falhas, onde é possível encontrar relatos de pequenas corrupções que impunem os culpados e no fim podem custar vidas.

Além disso, a desigualdade social também é um fator agravante da situação, como foi possível perceber no episódio em que o carro de um negro que estava com sua família foi atingido por 80 tiros de policiais, e os mesmos saíram impune da situação por serem "autoridade".

Portanto, visto que o sistema carcerário falho e a desigualdade social são causadores da impunidade no país é necessário que o Governo, por meio dos policiais, seguranças e mídias sociais, realize campanhas contra a desigualdade social e aumente a segurança das prisões Brasileiras, com a finalidade de reduzir as pequenas corrupções que podem acabar deixando um culpado impune de seus atos e consequentemente acusando inocentes.

Fonte: Cedido pela estudante

Assim como no texto diagnóstico, a aluna também recebeu 160 na competência 1 por apresentar estrutura sintática boa e poucos desvios. Exemplos desses desvios são falta do sinal indicativo de crase no "a" da linha 3 ("devido à desigualdade") e falta de concordância nominal na linha 14 ("saíram impunes").

O texto também apresenta as três partes do texto dissertativo-argumentativo e aborda o tema de forma completa. Além disso, conta com um repertório legitimado: a série "Prison Break" e o episódio ocorrido no Rio de Janeiro, em abril de 2019, em que policiais disparam 80 tiros em um carro, supostamente confundido com um carro ocupado por bandidos – uma pessoa morreu. Este segundo dado vincula-se mais satisfatoriamente ao restante do parágrafo, já que a aluna procura argumentar que, mesmo diante de tamanha atrocidade, a impunidade

estava se sobressaindo pelo fato de os policiais serem “autoridade”, ou seja, pessoas influentes, e as vítimas serem pessoas de classe social menos favorecida e negras, o que retrata, de certa forma, uma triste realidade que temos vivido. Já em relação à menção à série, embora o exemplo seja pertinente ao assunto, a aluna não deixa clara a relação de o sistema carcerário ser falho, como ilustra a obra de ficção, com o que ela denomina “pequenas corrupções”, que deixam pessoas impunes na realidade. Qual foi a pequena corrupção cometida na série? Teria sido o fato de um irmão se deixar ser preso no lugar do outro? Quem não assistiu à história não tem condições de fazer essa relação, pois a escrita não deu conta disso. Dessa forma, por abranger de forma completa o tema, apresentar as três partes do texto dissertativo-argumentativo e utilizar um repertório legitimado e pertinente ao tema, porém com uso improdutivo, a aluna obteve 160 pontos na competência 2.

Na competência 3, a aluna obteve 140 pontos, média das notas atribuídas por mim e pela professora cooperadora. Ambas julgaram que o texto apresentou informações, fatos e opiniões relacionados ao tema, e não limitados aos argumentos dos textos motivadores, além de um projeto de texto, pois é identificável o caminho escolhido por quem está escrevendo para defender seu ponto de vista: é forte a relação entre os índices de criminalidade e a impunidade; e essa relação pode ser alimentada pelo falho sistema carcerário e pela desigualdade social. Foi detectado também o desenvolvimento de informações, fatos e opiniões. No entanto, para aquela que atribuiu 120 pontos, esse desenvolvimento não foi efetivo em todo texto. No segundo parágrafo, por exemplo, poder-se-ia ter deixado mais claro o que se denominou de “pequenas corrupções”, dando, inclusive, exemplos disso. No terceiro, alguns detalhes poderiam ser acrescidos ao relato do episódio para facilitar a recuperação do evento pelo leitor. Já a corretora que atribuiu 160 pontos acredita que as informações foram desenvolvidas na maior parte do texto e ainda é possível visualizar indícios de autoria, ou seja, o participante já demonstra certo domínio sobre seu próprio texto, mas ainda falha em alguns aspectos. Embora ainda apresente pequenas falhas, é notório que este texto esteja mais bem organizado e melhor desenvolvido que o diagnóstico.

O texto recebeu nota 180 na competência 4, resultado da média das notas atribuídas pelas corretoras. Enquanto uma considerou que há presença constante de elementos coesivos inter e intraparágrafos, com raras repetições e sem inadequação, a outra, embora tenha reconhecido o bom uso intraparágrafos, muito diferente do que ocorreu no texto diagnóstico, julgou que houve inadequação na linha 7. A relação estabelecida entre “o personagem Michael Scofield retrata sua jornada ao ser preso propositalmente para salvar seu irmão que foi acusado por um crime que não cometeu” e “Scofield retrata o quanto a segurança do

sistema carcerário é falha" não é de contraste, mas, sim, de causa e consequência ou mesmo de conclusão, por exemplo.

Por apresentar quatro elementos válidos, um a mais que a diagnóstico, a aluna obteve nota 160 na competência 5. É possível identificar o agente ("o Governo"), o meio ("por meio dos policiais, seguranças e mídias sociais"), a ação ("realize campanhas contra a desigualdade social e aumente a segurança das prisões Brasileiras") e a finalidade ("com a finalidade de reduzir as pequenas corrupções que podem acabar deixando um culpado impune de seus atos e consequentemente acusando inocentes"), mas faltou apenas o detalhamento de um desses elementos.

A nota total final dessa redação foi, portanto, de 800 pontos.

Os dados mostrados até aqui apontam que a instrumentalização dos alunos com conceitos pertinentes à produção escrita pode ter contribuído para a melhora em suas notas, o que refletiu na melhoria da escrita. Porém, isso não se deu de maneira tão vertiginosa, até porque, se escrita é um processo, essa melhora não se daria do dia para noite.

Evidentemente, considerando tanto os dados quantitativos, quanto os qualitativos até aqui apresentados, a assimilação de conteúdos ocorre de maneiras distintas entre os alunos, o que pode demonstrar a variação de desempenho entre eles. Além disso, é bom alertar para a temática. Ao longo das aulas, e no próprio questionário, os alunos sempre mencionavam que um tema era mais "difícil" que outro. Muito dessa dificuldade, segundo eles, estava ligada tanto à falta de repertório em relação ao assunto, quanto ao grau de informatividade de alguns textos de apoio. Alguns alunos relataram dificuldade para interpretar alguns desses textos, por os acharem pouco ou muito informativos ou com escrita mais rebuscada.

Pude observar maior atenção de alguns alunos em relação à autorrevisão de seus textos nessa primeira etapa, após a produção diagnóstico. Nas aulas, alguns me chamavam e faziam menção a algum comentário que eu havia deixado em textos anteriores, perguntando de que forma eles poderiam melhorar aquele aspecto na produção atual. Nos simulados, alguns me diziam que, devido à má administração do tempo, muitas vezes, não conseguiam sequer fazer um rascunho da redação. Por isso, tinham que escrever diretamente na folha de respostas, o que dificultava a autorrevisão. Já outros, principalmente aqueles que optavam por fazer a redação antes da prova objetiva, disseram que faziam seus rascunhos e ali mesmo revisavam o texto, mas, em geral, era uma revisão menos cuidadosa e não tinha a intenção propriamente de alterar passagens, mas de inserir vírgulas e acentos, por exemplo, conforme eles mesmos comentavam.

4.3 As oficinas de revisão textual e o desempenho dos alunos como escritores ao longo desse processo

4.3.1 As oficinas de revisão textual

Nesta seção, apresento a análise dos materiais obtidos nas cinco oficinas de revisão textual colaborativa, as quais, como já mencionado, ocorreram de maio a setembro de 2019, sendo ofertada uma por mês. Reafirmo que chamo de revisão textual colaborativa aquela que é empreendida interativamente e oralmente pela turma, com a mediação do professor, no texto de um dos colegas ou no texto de outro alheio à turma, objetivando a melhoria do texto em análise.

Os textos analisados, como exposto no Capítulo 3, eram de autoria de alunos com temáticas e notas variadas. Fazíamos a leitura dos textos de apoio e a discussão da temática; em seguida, os alunos faziam a revisão prévia (individual ou em duplas) do texto em análise; posteriormente, partíamos para a revisão colaborativa (ver FIGURA 3).

Inicialmente, ao receberem a proposta de realização das oficinas, os alunos ficaram um pouco assustados com a possibilidade de revisar o texto do colega. Incomodava-os julgar e também serem julgados. Uns dois, inclusive, chegaram a dizer que não queriam participar. No entanto, depois de esclarecer a eles que os textos analisados seriam digitados e estariam sem identificação, os ânimos se acalmaram.

A primeira oficina foi tímida. Alunos receosos em apontar falhas no texto alheio, curiosos para saber quem era o autor. Em contrapartida, à medida que eles iam tomando gosto pela atividade e se sentindo mais seguros em relação aos critérios de correção, não poupavam críticas e sugestões – felizmente, feitas educadamente. Em algumas ocasiões, acabavam até sendo "mão pesada", como eles mesmos costumavam falar. Esse cenário assemelha-se ao da experiência de análise de textos empreendida por Guedes (2009), sobre a qual ele afirmou que todos os alunos "[...] trabalharam com o maior empenho: os redatores, para não darem aos leitores o gosto de lhes descobrir erros, e os leitores leigos para descobri-los" (GUEDES, 2009, p. 29). E como os sujeitos desta pesquisa se empenharam para isso.

Obviamente, o clima amistoso cessava um pouco quando as divergências aconteciam: um atribuía total em uma competência, por exemplo, enquanto outro não concordava de forma alguma. O mais interessante disso foi poder observar que cada um defendia sua nota, com argumentos, na maior parte das vezes, consistentes. Quando eu percebia que nenhuma das

partes iria ceder, fazia a mediação, por meio de perguntas, até que a turma chegasse a um consenso de qual, então, poderia ser a nota mais adequada à situação em questão.

Os alunos ficaram tão seguros de si que, em alguns momentos, chegaram a questionar a nota atribuída pelas professoras, o que nos rendia mais alguns minutos de ricas discussões. Exemplo disso era quando nos achavam "boazinhas" demais por atribuir 180 pontos na competência 1 a um texto com poucos desvios gramaticais, mas que, para eles, eram desvios muito grosseiros; ou "mão pesada", quando eles consideram que um texto apresentava bom repertório sociocultural, mesmo que a organização das ideias apresentasse falhas. O ato de questionar demonstra a aquisição de maior autonomia pelos alunos ao longo do trabalho.

Ao propor as oficinas, tinha como principal hipótese o fato de que a revisão colaborativa fortalece a interação entre os alunos, que, ao "ler como escritores" (CASSANY, 1999), poderiam se tornar melhores escritores, especialmente porque partiriam de um contexto de observação concreto, ou seja, de um texto que fora produzido por um igual, e não por um professor ou apenas pelo aluno "excepcional". Por meio das análises, vejamos se ela será confirmada ou refutada.

A seguir, exponho os cinco textos que foram objeto de revisão colaborativa pelos alunos e listarei apenas algumas intervenções que se destacaram nesses momentos, no intuito de fugir da repetição. O Quadro 6 ilustra as temáticas trabalhadas em cada uma das oficinas. Os textos de apoio de cada proposta encontram-se nos Anexos E a I, respectivamente.

Quadro 6 – Temas trabalhados nas oficinas de revisão colaborativa

Mês	**Tema**
Maio	A problemática da adoção de crianças e adolescentes no Brasil
Junho	"Hoax", notícias falsas e suas implicações em sociedades
Julho	Os desafios da formação educacional de surdos no Brasil
Agosto	Cuidado com a saúde: a vacinação deve ser obrigatória?
Setembro	O aumento de DSTs entre jovens brasileiros

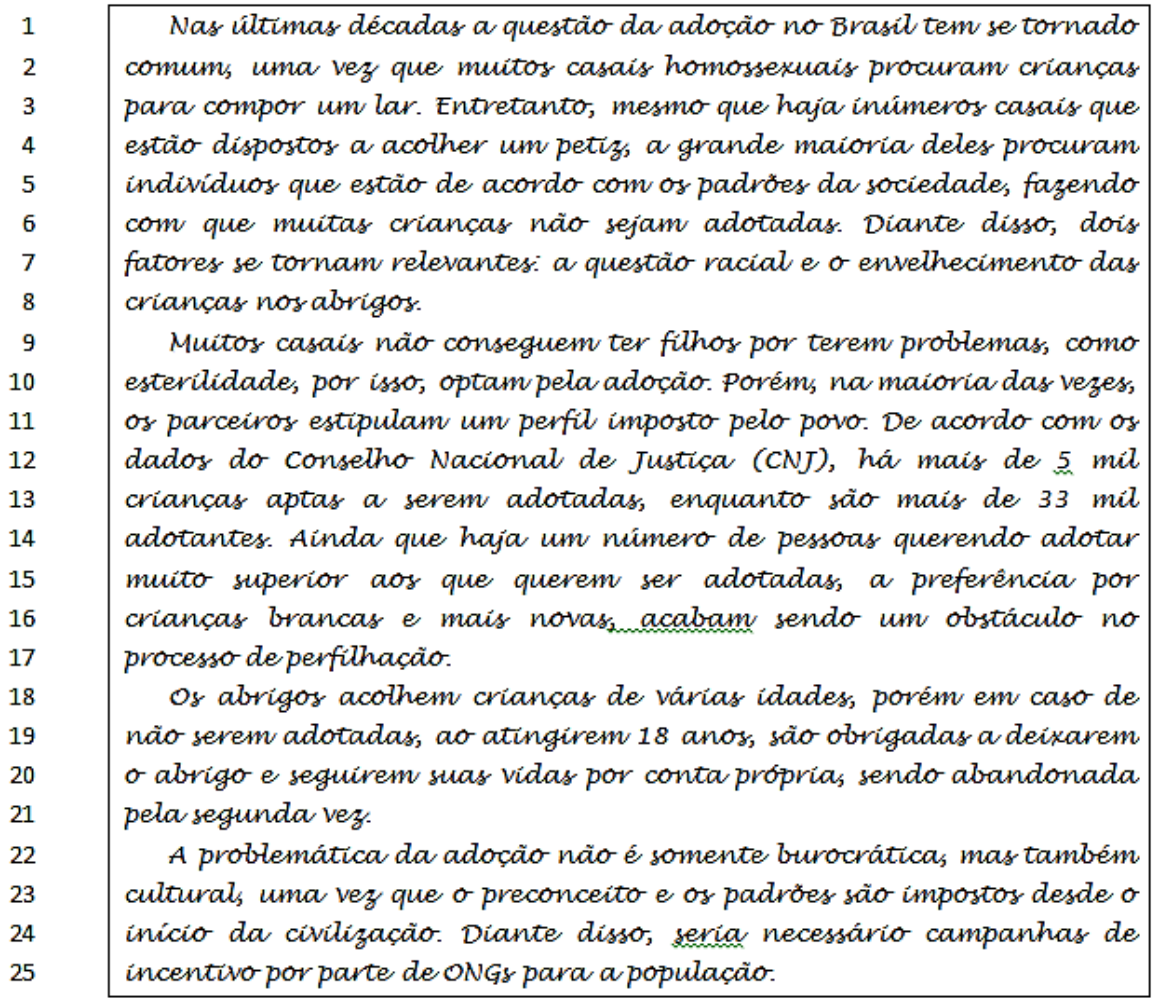
Fonte: Elaborado pela autora com dados da pesquisa.

4.3.1.1 Oficina 1 – maio

O tema proposto na primeira oficina foi sobre a problemática da adoção de crianças e adolescentes no Brasil. A nota atribuída pelas professoras foi 580 pontos[31]. Os textos de apoio da temática podem ser visualizados no Anexo E.

Tema: A problemática da adoção de crianças e adolescentes no Brasil

Figura 9 – Produção textual revisada na oficina 1



Nas últimas décadas a questão da adoção no Brasil tem se tornado comum, uma vez que muitos casais homossexuais procuram crianças para compor um lar. Entretanto, mesmo que haja inúmeros casais que estão dispostos a acolher um petiz, a grande maioria deles procuram indivíduos que estão de acordo com os padrões da sociedade, fazendo com que muitas crianças não sejam adotadas. Diante disso, dois fatores se tornam relevantes: a questão racial e o envelhecimento das crianças nos abrigos.

Muitos casais não conseguem ter filhos por terem problemas, como esterilidade, por isso, optam pela adoção. Porém, na maioria das vezes, os parceiros estipulam um perfil imposto pelo povo. De acordo com os dados do Conselho Nacional de Justiça (CNJ), há mais de 5 mil crianças aptas a serem adotadas, enquanto são mais de 33 mil adotantes. Ainda que haja um número de pessoas querendo adotar muito superior aos que querem ser adotadas, a preferência por crianças brancas e mais novas, acabam sendo um obstáculo no processo de perfilhação.

Os abrigos acolhem crianças de várias idades, porém em caso de não serem adotadas, ao atingirem 18 anos, são obrigadas a deixarem o abrigo e seguirem suas vidas por conta própria, sendo abandonada pela segunda vez.

A problemática da adoção não é somente burocrática, mas também cultural, uma vez que o preconceito e os padrões são impostos desde o início da civilização. Diante disso, seria necessário campanhas de incentivo por parte de ONGs para a população.

Fonte: Dados da pesquisa.

Em todas as oficinas, como já comentado anteriormente, antes que iniciássemos a revisão propriamente dita, eu sondava os conhecimentos prévios dos alunos acerca do assunto do texto – no caso desta primeira oficina, a adoção – e líamos os textos de apoio. Para muitos

[31] Os alunos não tinham acesso prévio às notas atribuídas pelas professoras.

alunos, as informações obtidas naquele momento eram inéditas, poucos tinham noção sobre o universo da adoção no Brasil.

Antes de fazerem comentários por competência de forma colaborativa, os alunos leram o texto e fizeram as marcações e anotações que julgaram necessárias, inclusive apontando a nota, por competência e total, que eles achavam que o texto teria obtido. Essas considerações foram entregues a mim para que eu pudesse acompanhar de forma mais monitorada a realização da atividade e a pertinência das observações. Utilizei essas informações para verificar as estratégias de revisão do texto do outro empregadas pelos alunos (ver 4.3.2).

Posteriormente, eu lhes perguntei o que tinham achado do texto de uma forma geral: se era claro, informativo, organizado, com bons argumentos, entre outros aspectos. Como mencionei anteriormente, os alunos, nesse primeiro contato de revisão do texto do outro, mostraram-se receosos em apontar falhas. Os primeiros comentários que surgiram na oficina 1 estavam ligados a aspectos mais gerais, como a diferença de tamanho entre os parágrafos de desenvolvimento (2º e 3º parágrafos) , o uso de uma sigla desenvolvida (CNJ, linha 12) e de outra não (ONGs, linha 25) e a implicância com a palavra "petiz" (linha 4) – alguns acharam o uso muito formal.

Em seguida, iniciamos a análise colaborativa por competência, momento em que os alunos tiveram a oportunidade de ratificar as impressões iniciais e, por consequência, a nota atribuída, ou rever os possíveis desacordos.

Vejamos alguns aspectos mencionados por competência[32].

Os alunos ficaram muito preocupados em localizar desvios de norma-padrão; percebi que isso se tornou o principal foco deles. Talvez, tal ato se deva ao fato de essa ser uma das práticas mais cristalizadas da escola e por se tratarem de questões menos refutáveis que outras, porque há regras como respaldo. No entanto, nesse texto específico, apresentaram dificuldades para identificar as possíveis falhas; alguns, inclusive, antes da revisão colaborativa, haviam atribuído 200 à competência 1, como poderá ser visto na Tabela 6 adiante. Alguns desvios só foram percebidos após eu fazer algumas indagações, o que lhes fez atribuir 160 pontos a essa competência.

Nessa primeira oficina, foi preciso que eu fizesse perguntas relacionadas a outros aspectos, especialmente aos relacionados às competências 2 e 3, para que a atividade de revisão não ficasse restrita aos aspectos de norma-padrão. Talvez, por serem competências

[32] Não vou me ater à correção detalhada desses textos, apontando, por exemplo, todos os desvios de norma-padrão que por ventura eles apresentem. Nosso interesse aqui é relatar a receptividade dos alunos e como lidaram com os textos, destacando alguns aspectos a título de exemplificação.

que demandam uma análise mais aprofundada, já que os aspectos nelas envolvidos nem sempre sejam diretamente identificáveis ou contáveis (como um erro de norma-padrão ou pouco uso de conectivos, por exemplo), os alunos apresentaram mais dificuldade. É o tipo de aspecto que dificilmente recebe comentários com a caneta vermelha às margens da folha nas práticas de correção textual de sala de aula.

Ao aprender a escrever e analisar textos, segundo Cassany (2008), não aprendemos somente gramática ou terminologia, também tomamos consciência da função que desempenha cada discurso, dos papéis que assumem seu autor e os leitores, das formas de cortesia com que se tratam, entre outros aspectos para além dos elementos de superfície.

Em relação à competência 2, após serem incentivados para tal, eles identificaram que o texto abordava a temática proposta e que apresentava as três partes do texto dissertativo--argumentativo (introdução, desenvolvimento e conclusão). Quanto ao repertório, não tiveram dúvidas de que os dados do Conselho Nacional de Justiça constavam no texto II de apoio (ANEXO E), mas tiveram dúvidas se a menção ao que acontece a esses jovens após completarem 18 anos, no 3º parágrafo, poderia ser considerada um repertório sociocultural ou se, por não ter fonte, era apenas repertório pessoal. Optaram por considerar o repertório como pessoal, o que garantiu 120 pontos ao texto na competência 2.

Quando indagados sobre a competência 3, disseram que o texto apresentava um projeto, pois os parágrafos de desenvolvimento retomam o que foi anunciado na introdução com argumentos: a questão racial e o envelhecimento das crianças nos abrigos. Porém, acreditam que tanto o terceiro, quanto o quarto parágrafos deixaram a desejar por terem sido pouco desenvolvidos, por isso atribuíram, à competência 3, 120 pontos.

Quanto ao uso de conectivos, eles estavam mais atentos à quantidade do que à efetividade dos usos. Aqui também foi preciso criar estratégias para levá-los a uma maior reflexão. A nota atribuída foi 120 pontos, por julgarem que a presença de conectivos no texto é regular. Interessante notar que, na revisão prévia, todos os alunos deram nota 160 à competência 4, diferentemente do que foi atribuído pelas professoras e pela revisão colaborativa, por julgarem que o texto apresenta bom repertório de conectivos; no entanto, não consideraram a falta de "costura" entre um parágrafo e outro.

A avaliação da proposta de intervenção foi mais tranquila, pois eles tentavam identificar a presença ou não de cada um dos aspectos exigidos pelo Enem para compô-la. Assim, a nota dada foi 80 pontos, por terem identificado apenas a ação e o agente responsável por ela.

Embora tenha sido a primeira experiência em que assumiram a postura de leitores escritores, e por mais que os comentários acerca de todas as competências ainda tenham sido tímidos, em termos quantitativos, as notas atribuídas pelos alunos, antes da revisão colaborativa, em geral, aproximaram-se bastante daquela atribuídas pelas corretoras. Após as análises, os alunos chegaram a um consenso de que anota deveria ser 600 pontos, sendo 160 na primeira; 120 na segunda, terceira e quarta, e 80 na quinta (ver TABELA 6). Ressalta-se que não havia uma imposição para que a nota proveniente da revisão colaborativa fosse a mesma atribuída pelas professoras; o que valia era o bom senso e as boas justificativas.

Dos onze alunos participantes, um atribuiu nota 600; seis, nota 640; dois, 680; dois, 760. Isso significa que nove atribuíram notas que não discreparam[33] nem da nota atribuída pelas professoras nem da nota final, resultante da revisão colaborativa.

Tanto o aluno Max, quanto o aluno Leonardo, que discreparam das duas notas, ao serem indagados sobre o porquê de atribuírem 160 pontos na competência 2, justificaram, respectivamente, que o repertório usado no terceira parágrafo era sociocultural e não pessoal e que o dado do segundo parágrafo não foi copiado, e sim parafraseado. Após a minha intervenção e as contribuições da turma, eles concordaram que a nota seria 120 pontos nessa competência. Leonardo ainda completou que atribuiu 200 à competência 3, porque achou o texto bem organizado, com uma linha de raciocínio clara, mas percebeu que não havia levado em consideração o desenvolvimento eficiente de cada um dos parágrafos.

Tabela 6 – Notas atribuídas pelas professoras, alunos individualmente e colaborativamente ao texto da oficina 1

(continua)

Revisão	**Competência 1**	**Competência 2**	**Competência 3**	**Competência 4**	**Competência 5**	**Total**
Professoras	140	120	120	120	80	580
Bruna	200	120	120	160	80	680
Carla	160	120	120	160	80	640
Clara	200	120	80	160	80	640
Iara	200	120	120	160	80	680
Ivi	200	120	80	160	80	640
Joana	200	120	80	160	80	640
Laura	160	80	120	160	80	600
Leonardo	160	160	200	160	80	760

[33] Como é computado no Enem, notas discrepantes, entre dois corretores, são aquelas que destoam em mais de 80 por competência ou em mais de 100 no total. Aqui estou considerando, para efeitos de comparação, a nota atribuída pelas professoras, a nota da revisão colaborativa e a nota dada individualmente pelos alunos.

Revisão	Competência 1	Competência 2	Competência 3	Competência 4	Competência 5	Total
Max	200	160	120	160	120	760
Maurício	200	120	80	160	80	640
Yolanda	160	120	120	160	80	640
COLABORATIVA	160	120	120	120	80	600

Fonte: Elaborado pela autora com dados da pesquisa.

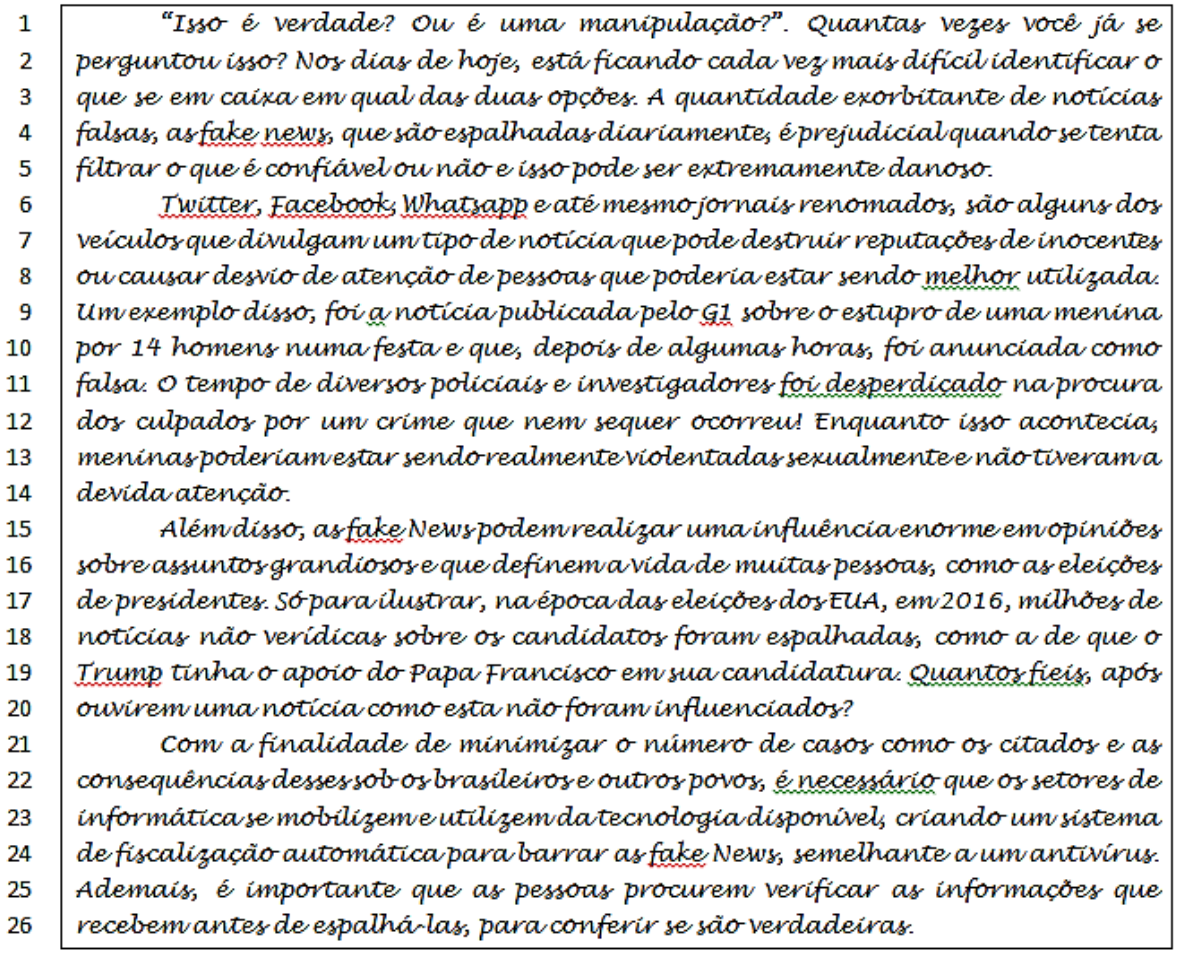
A seguir, considerações acerca da segunda oficina de revisão textual colaborativa.

4.3.1.2 Oficina 2 – junho

"'Hoax', notícias falsas e suas implicações em sociedades" foi o tema proposto na segunda oficina. A nota atribuída pelas professoras foi 780 pontos. Os textos de apoio para essa proposta podem ser visualizados no Anexo F.

Tema: "Hoax", notícias falsas e suas implicações em sociedades

Figura 10 – Produção textual revisada na oficina 2



"Isso é verdade? Ou é uma manipulação?". Quantas vezes você já se perguntou isso? Nos dias de hoje, está ficando cada vez mais difícil identificar o que se em caixa em qual das duas opções. A quantidade exorbitante de notícias falsas, as fake news, que são espalhadas diariamente, é prejudicial quando se tenta filtrar o que é confiável ou não e isso pode ser extremamente danoso.

Twitter, Facebook, Whatsapp e até mesmo jornais renomados, são alguns dos veículos que divulgam um tipo de notícia que pode destruir reputações de inocentes ou causar desvio de atenção de pessoas que poderia estar sendo melhor utilizada. Um exemplo disso, foi a notícia publicada pelo G1 sobre o estupro de uma menina por 14 homens numa festa e que, depois de algumas horas, foi anunciada como falsa. O tempo de diversos policiais e investigadores foi desperdiçado na procura dos culpados por um crime que nem sequer ocorreu! Enquanto isso acontecia, meninas poderiam estar sendo realmente violentadas sexualmente e não tiveram a devida atenção.

Além disso, as fake News podem realizar uma influência enorme em opiniões sobre assuntos grandiosos e que definem a vida de muitas pessoas, como as eleições de presidentes. Só para ilustrar, na época das eleições dos EUA, em 2016, milhões de notícias não verídicas sobre os candidatos foram espalhadas, como a de que o Trump tinha o apoio do Papa Francisco em sua candidatura. Quantos fieis, após ouvirem uma notícia como esta não foram influenciados?

Com a finalidade de minimizar o número de casos como os citados e as consequências desses sob os brasileiros e outros povos, é necessário que os setores de informática se mobilizem e utilizem da tecnologia disponível, criando um sistema de fiscalização automática para barrar as fake News, semelhante a um antivírus. Ademais, é importante que as pessoas procurem verificar as informações que recebem antes de espalhá-las, para conferir se são verdadeiras.

Fonte: Dados da pesquisa.

Passado o impacto da primeira oficina de revisão textual colaborativa, chegamos à segunda, realizada em junho de 2019. Nesse momento, já foi possível notar melhor receptividade dos alunos, agora dizendo estarem gostando da proposta e curiosos para saber qual a nota que o texto em análise irá receber.

Um assunto bastante discutido na atualidade, as *fake news*, foi o destaque da vez. Diferentemente do assunto que permeou a primeira oficina (adoção), sobre o atual (*fake news*), os alunos tinham "mais o que falar", segundo eles próprios comentaram. Era uma pauta mais presente na realidade deles. Por causa disso, as discussões extrapolaram as informações dadas pelos textos de apoio, configurando um rico momento de aprendizagem, tanto para mim, quanto para eles.

Dessa vez, até por estarem impulsionados pelas profícuas discussões acerca do assunto e da temática, os alunos iniciaram seus comentários por meio do repertório utilizado pelo autor do texto. Identificaram que a menção às eleições de 2016 nos EUA correspondia a informações do texto de apoio III (ANEXO F) e que o relato do estupro poderia configurar

repertório sociocultural, por ser um dado verídico, que repercutiu nacionalmente, não mencionado nos textos de apoio e que tem total relação com a temática. Assim sendo, não demoraram a chegar a um consenso de que, na competência 2, o aluno deveria obter 160 pontos.

Na mesma direção, consideraram que os argumentos estavam mais bem desenvolvidos nesse texto em relação ao primeiro, o que fez com que muitos reconsiderassem os 120 pontos inicialmente atribuídos na revisão individual prévia (ver TABELA 7). Também apontaram que os exemplos utilizados justificam bem a proposta inicial de que a disseminação de notícias falsas pode ser extremamente danosa para a sociedade. A nota atribuída à competência 2 foi 160 pontos.

Cabe mencionar que, independentemente da nota, os alunos identificaram a diferença qualitativa do texto da oficina 1 em relação ao texto da oficina 2, apontando que este estava mais bem desenvolvido e com argumentos mais consistentes do que aquele.

Quanto à competência 1, o que mais chamou atenção dos alunos foi a falta de padronização na escrita de "fake news", ora toda escrita em caixa baixa (linha 4, por exemplo), ora com a segunda palavra com a inicial maiúscula (linha 15, por exemplo). O uso da forma em inglês e em português também foi questionado.

Semelhante ao que ocorreu no primeiro texto, notei que os alunos estavam com dificuldades em localizar alguns desvios, especialmente no caso em que a vírgula é usada para separar o sujeito do predicado (linhas 9 e 19, por exemplo); por isso, trabalhei esse aspecto gramatical de forma mais específica em aulas posteriores. A nota atribuída foi 120, após eu fazer algumas provocações que os fizeram identificar alguns deslizes.

Boa parte julgou que o aluno fez bom uso de conectivos, mas que poderia explorá-los mais, especialmente interparágrafos. Todavia, na revisão colaborativa, chegou-se a um consenso de que o texto merecia 160 pontos na competência 4, até por ter também recorrido a alguns sinônimos, como no caso de fake news, para o qual se usou notícias falsas (linha 3 e 4) e notícias não verídicas (linha 18), por exemplo.

Também consideraram a proposta de intervenção muito mais completa; nove deles consideraram, na revisão prévia individual, que, embora se tenha duas propostas, a primeira delas contempla os cinco elementos propostos pelo Enem: finalidade ("minimizar o número de casos como os citados e as consequências desses sob os brasileiros e outros povos"), agente ("os setores de informática"), ação ("se mobilizem e utilizem da tecnologia disponível"), como ("criando um sistema de fiscalização automática para barrar as fake

News"), finalidade ("semelhante a um antivírus"). Essa nota foi mantida na revisão colaborativa.

Mais uma vez foi possível perceber, de modo geral, o alinhamento da análise dos alunos em relação à nota atribuída pelas professoras e pela revisão colaborativa: cinco concederam 760 pontos; dois, 800 pontos; um, 720; e um, 840. Apenas dois discreparam ao atribuir 920 pontos à redação, fato que fez com que essa nota se diferenciasse em mais de 100 pontos das duas que estamos tomando como referência (a das professoras e a da revisão colaborativa) (Ver TABELA 7).

Carla e Yolanda, numa primeira análise, consideraram que o autor do texto fez bom uso de repertório sociocultural e que também desenvolveu de forma satisfatória suas ideias. Com a revisão colaborativa, elas concordaram que faltaram elementos nas duas competências para que o aluno alcançasse 200 pontos em cada uma delas.

Na oficina anterior, a 1, chamou-me atenção a nota atribuída pelos alunos na competência 4; nesta, minha atenção voltou-se para a competência 1, visto que mais de 80% dos alunos atribuíram 160 pontos a ela; isso está relacionado às dificuldades que eles estavam tendo em localizar alguns desvios de norma-padrão, como já mencionado anteriormente.

Tabela 7 – Notas atribuídas pelas professoras, alunos individualmente e colaborativamente ao texto da oficina 2

Revisores	**Competência 1**	**Competência 2**	**Competência 3**	**Competência 4**	**Competência 5**	**Total**
Professoras	120	180	160	140	180	780
Bruna	160	160	120	160	200	800
Carla	160	200	200	160	200	920
Clara	160	160	120	120	200	760
Iara	160	160	120	160	200	800
Ivi	160	160	120	120	200	760
Joana	160	160	120	120	200	760
Laura	120	160	160	120	200	760
Leonardo	160	200	120	200	160	840
Max	120	160	160	120	160	720
Maurício	160	160	120	120	200	760
Yolanda	160	200	200	160	200	920
COLABORATIVA	120	160	160	160	200	800

Fonte: Elaborado pela autora com dados da pesquisa.

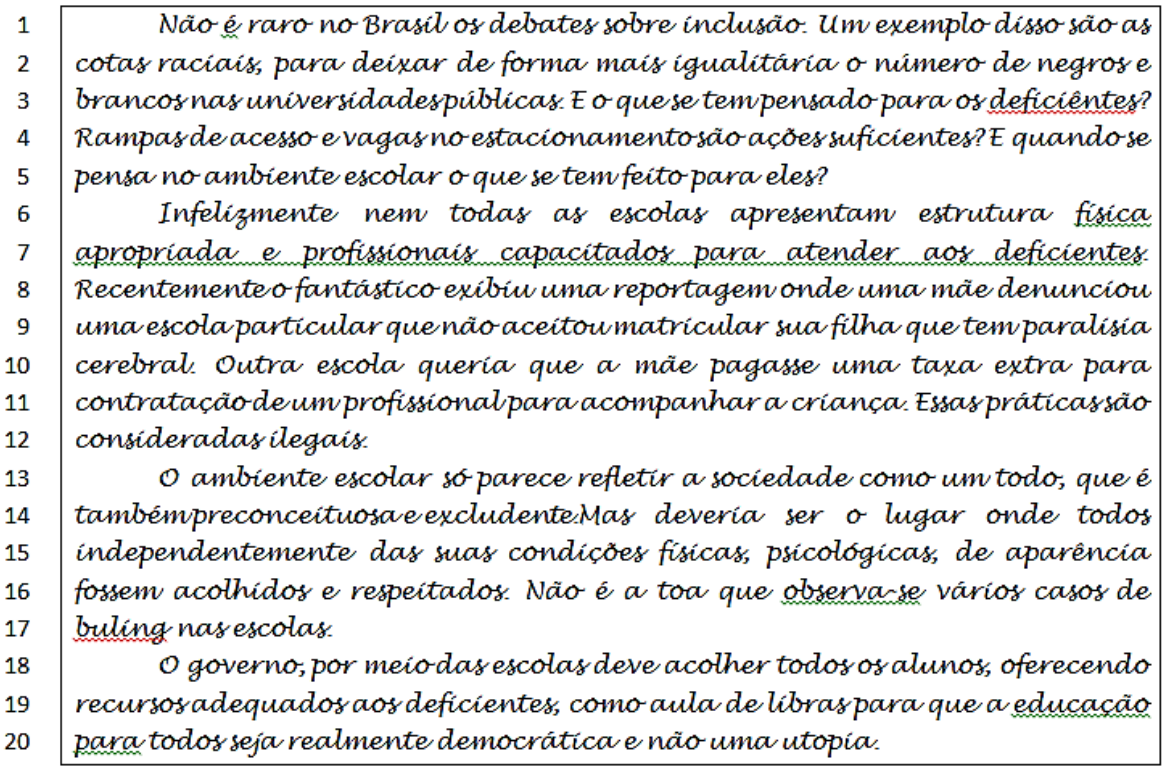
Informações sobre a terceira oficina são dadas a seguir.

4.3.1.3 Oficina 3 – julho

A terceira oficina, realizada no início de julho de 2019, teve como tema o mesmo cobrado no Enem 2017: "Os desafios da formação educacional de surdos no Brasil". A nota atribuída pelas professoras foi 360 pontos. Os textos de apoio, os quais são os mesmos utilizados pelo Exame, podem ser vistos no Anexo G.

Tema: Os desafios da formação educacional de surdos no Brasil

Figura 11 – Produção textual revisada na oficina 3



Não é raro no Brasil os debates sobre inclusão. Um exemplo disso são as cotas raciais, para deixar de forma mais igualitária o número de negros e brancos nas universidades públicas. E o que se tem pensado para os deficiêntes? Rampas de acesso e vagas no estacionamento são ações suficientes? E quando se pensa no ambiente escolar o que se tem feito para eles?

Infelizmente nem todas as escolas apresentam estrutura física apropriada e profissionais capacitados para atender aos deficientes. Recentemente o fantástico exibiu uma reportagem onde uma mãe denunciou uma escola particular que não aceitou matricular sua filha que tem paralisia cerebral. Outra escola queria que a mãe pagasse uma taxa extra para contratação de um profissional para acompanhar a criança. Essas práticas são consideradas ilegais.

O ambiente escolar só parece refletir a sociedade como um todo, que é também preconceituosa e excludente. Mas deveria ser o lugar onde todos independentemente das suas condições físicas, psicológicas, de aparência fossem acolhidos e respeitados. Não é a toa que observa-se vários casos de buling nas escolas.

O governo, por meio das escolas deve acolher todos os alunos, oferecendo recursos adequados aos deficientes, como aula de libras para que a educação para todos seja realmente democrática e não uma utopia.

Fonte: Dados da pesquisa.

No início do ano letivo, já havíamos abordado essa temática. Eles chegaram ansiosos ao 3º ano do Ensino Médio e bastante preocupados com a redação do Enem. Todos os anos, há sempre uma demanda para abordamos a temática solicitada na edição anterior do Exame. Esta pareceu "difícil" para os alunos, pois, segundo eles, não possuíam muitas informações sobre o surdo e seu universo.

Mesmo após lermos e discutirmos os textos de apoio, ainda, sim, disseram não se sentirem seguros caso fosse necessário escrever sobre o tema.

O texto foi distribuído aos alunos para leitura prévia e, enquanto isso acontecia, já pude ouvir comentários do tipo: "nossa, que texto estranho". Duas alunas identificaram o

tangenciamento imediatamente. Pedi a elas que ainda não comentassem em voz alta para evitar influenciar a leitura dos demais.

Feitas as observações individuais ou em duplas, recolhi-as e, em seguida, iniciamos a revisão colaborativa.

Quando perguntados sobre o que acharam do texto, alguns responderam que o acharam confuso. Boa parte ficou na dúvida se se tratava de um tangenciamento ou se era possível considerar fuga ao tema; outros, embora tenham até marcado texto tangente na primeira análise, chegaram a cogitar que o autor abordava o tema, sim, porque a palavra "libras", referente ao universo do surdo, aparece no último parágrafo (linha 19).

Até o momento, posso afirmar que essa terceira oficina foi a que os ânimos mais se exaltaram. Deixei que todos falassem e, aos poucos, eles foram chegando a um consenso: trata-se de um tangenciamento. Mas por quê? O autor do texto aborda o assunto e não o tema em si; ele fala de pessoas deficientes de uma forma geral e de suas dificuldades no cotidiano, especialmente no ambiente escolar; no entanto, não direciona sua discussão aos surdos, palavra-chave que compõe a temática. O texto, relativamente bem escrito e bem organizado, de certa forma, conforme depoimento de alguns alunos, os "enganou".

Embora a maioria tenha reconhecido o tangenciamento na competência 2 (40 pontos) e, por consequência, o fato de os argumentos estarem pouco relacionados ao tema (competência 3, 40 pontos), isso não se deu na mesma proporção ao analisar, na revisão prévia, a proposta de intervenção, a qual está também relacionada ao assunto e não ao tema. Possivelmente, eles ainda não tinham se atentado a essa relação e ficaram com muita dúvida de como proceder. Nove analisaram a proposta normalmente, considerando os cinco critérios exigidos pelo Enem para compô-la e bastante influenciados pela palavra "libras" que se relaciona ao universo surdo (Ver TABELA 7). Com a revisão colaborativa, chegou-se ao entendimento de que a proposta não poderia ser avaliada como se contemplasse o tema.

Foi muito interessante trabalhar um texto que tangenciasse a temática, pois a discussão voltou-se muito mais para seu conteúdo do que para a forma; os demais critérios (norma-padrão, conectivos, entre outros) ficaram para segundo plano.

Quanto à competência 1, os alunos não tiveram muita dificuldade para atribuir 120 pontos a esse texto, visto que ele apresenta desvios mais "aparentes" para os alunos, como acento em "deficiêntes" (linha 3) e uso de letra minúscula em "fantástico" (linha 8). Outras incoerências, porém, foram menos perceptíveis, como a falta de concordância em "não é raro" (linha 1) – a dificuldade pode estar relacionada ao fato de o verbo estar anteposto ao sujeito.

E, mais uma vez, o uso de vírgulas: nem todos perceberam a falta delas para isolar o trecho "independentemente das suas condições físicas, psicológicas, de aparência" (linhas 15 e 16).

Por fim, a competência 4 voltou a chamar minha atenção, assim como na oficina 1. Em geral, as notas atribuídas foram baixas e isso não se deu por influência das notas mais baixas nas competências anteriores, como pude verificar com os alunos. O fato é que nem todos estavam enxergando outras classes de palavras, para além das conjunções, como conectivos – no caso, pronomes ("outra" linha 10), por exemplo.

Diferentemente do que ocorreu nas duas primeiras oficinas, nesta, nove das notas dos alunos, na revisão prévia, discreparam da nota das professoras e da revisão colaborativa. Apenas duas aproximaram-se mais (ver TABELA 8). Diante dos fatos já apontados, isso se deu não pelo fato de os alunos não terem identificado o tangenciamento, já que a maioria o detectou, mas, sobretudo, por dois motivos: pelo fato de não terem considerado a proposta de intervenção também tangente, avaliando-a normalmente, e pelo fato de terem atribuído uma nota mais baixa à competência 4, por não terem identificado classes de palavras além da que consideravam, até ali, exemplo clássico de conectivos, as conjunções.

Mais uma oficina, mais um texto e muito mais conhecimento.

Tabela 8 – Notas atribuídas pelas professoras, alunos individualmente e colaborativamente ao texto da oficina 3

Revisores	**Competência 1**	**Competência 2**	**Competência 3**	**Competência 4**	**Competência 5**	**Total**
Professoras	120	40	40	120	40	360
Bruna	120	40	80	80	160	480
Carla	120	40	40	80	40	320
Clara	120	40	40	80	200	480
Iara	120	40	80	80	160	480
Ivi	120	40	40	80	200	480
Joana	120	40	40	80	200	480
Laura	120	40	40	80	200	480
Leonardo	160	160	160	120	200	800
Max	120	40	120	120	160	560
Maurício	120	40	40	80	200	480
Yolanda	120	40	40	80	40	320
COLABORATIVA	120	40	40	120	40	360

Fonte: Elaborado pela autora com dados da pesquisa.

A vacinação foi o assunto da nossa oficina seguinte. Vejamos a seguir.

4.3.1.4 Oficina 4 – agosto

A quarta oficina, realizada em agosto de 2019, contou com um assunto que vem causando preocupação nas autoridades médicas e em toda sociedade, a vacinação, ou melhor, a diminuição da adesão às campanhas, muitas vezes, influenciada por *fake news*. A nota atribuída pelas professoras foi 900 pontos. Os textos de apoio referentes a essa proposta podem ser visualizados no Anexo H.

Tema: Cuidado com a saúde: a vacinação deve ser obrigatória?

Figura 12 – Produção textual revisada na oficina 4

Sendo distribuída gratuitamente pelo governo, a vacina é um método de prevenir uma doença específica através da injeção do seu vírus inativo. Apesar desse método já ter irradicado diversas doenças, como o Sarampo e a Varíola, atualmente, o Brasil está vivendo uma nova revolta da vacina, a Revolta Cibernética. Todavia, toda essa resistência parece estar esquecendo o poder da viralização de uma doença, como a Peste Negra.

De fato, no século XXI, vive-se o auge da globalização e da comunicação. Sendo assim, o que antigamente não passava de um simples rumor, hoje em dia viraliza em poucos segundos. Desse modo, as Fake News junto ao poder da internet, sendo mantidas por acusações sem embasamento, têm deixado muitos pais resistentes quanto a vacinação de seus filhos. Tal fato se comprova por um estudo feito pela Organização Mundial de Saúde, que aponta que 85% das crianças tomaram a primeira dose da vacina contra sarampo, entretanto, em 2018, apenas 67% voltaram para a segunda dose. É importante ressaltar, no entanto, que essa Revolta da Vacina Cibernética pode levar a surtos de doença, considerando que a média recomendada é de 96%.

Tendo em vista a negligência de alguns pais, cabe afirmar que a sociedade atual passa tanto tempo atrás de novas informações que acabam esquecendo das que a história deixou. Destarte, cabe enfatizar a Peste Negra, pandemia que ocorreu no século XIV, que segundo a historiadora Vera Machulo, matou mais de 25 milhões de pessoas. Embora seja um exemplo drástico e quase impossível de vir a acontecer, vale ressaltar, que a vacina é uma das razões para que surtos como esse não voltem a proceder.

Torna-se evidente, portanto, que a vacinação é algo extremamente necessário para a prevenção de surtos de doenças, assim como sua irradicação. Desse modo, é de extrema importância que o governo não só reforce a obrigação da vacina, como também junto a instituições formadoras de opiniões, como escolas e universidades, disponibilize para pais e alunos palestras sobre a importância da vacina. É de suma relevância que as mesmas sejam conduzidas por médicos ou enfermeiros, e que nelas estejam presentes dados comprovados e estudos embasados, com isso, o assunto tratado terá mais credibilidade e, junto as doenças, as inseguranças desnecessárias serão irradiadas.

Fonte: Dados da pesquisa.

Este também é um assunto sobre o qual os alunos tinham mais informações, segundo o próprio depoimento deles. A leitura dos textos de apoio contribuiu para o aumento do

repertório, conforme comentários em sala. Alguns alunos conseguiram recuperar o contexto que é representado na charge que configura o texto de apoio III (ver ANEXO H): a revolta da vacina, ocorrida em 1904 na cidade do Rio de Janeiro. Inclusive, orientei os alunos a pedirem informações mais detalhadas ao professor de História, para que o conhecimento deles acerca desse momento histórico ficasse ainda mais sólido.

Após as discussões preliminares sobre o assunto, os alunos iniciaram a leitura e a primeira revisão da produção textual. Como de praxe, recolhi as anotações e prosseguimos a oficina com a revisão colaborativa.

Dos quatro textos analisados até aqui, esse, sem dúvidas, foi o que mais agradou aos alunos. Segundo eles, o texto está bem escrito e bem organizado, conta com muitas informações interessantes, é "inteligente", porque foge do "comum" e é longo... Esse último aspecto levantado gerou certa polêmica, pois alguns alunos afirmaram que não é porque o texto é longo que ele é bom, pois, para isso, bastaria "encher linguiça"; no entanto, ele é bom por estar bem planejado e com informações bem sólidas e desenvolvidas.

Alguns alunos questionaram, inclusive, se o texto realmente seria de um aluno. Eu os provoquei de volta indagando: Por quê? Vocês não se acham capazes ou não acham que um colega poderia escrever um texto assim? Eles ficaram pensativos e mudaram de ideia mais à frente.

Visto que o texto agradou a maioria, foi interessante notar a quantidade de notas mil inicialmente atribuídas a ele (seis dos alunos, ver TABELA 9). O impacto causado aos alunos pelo bom repertório de argumentos, a boa organização e desenvolvimento parece ter minimizado os demais deslizes que o texto pudesse apresentar. Até porque, como vimos nas outras oficinas, em geral, os aspectos de superfície, como a norma culta, geralmente são o foco de primeira e maior atenção dos alunos.

Quando iniciamos a análise por competência, foi curioso perceber que apenas um aluno não atribuiu 200 pontos ao texto. Então, pedi a ele que apontasse alguns deslizes que ele havia identificado e ele o fez ("previnir" linha 2, "irradicado" linha 3, falta de crase na linha 11, vírgula mal colocada em linha 20, entre outros). Os demais alunos comentavam "nossa, é mesmo! Como não vi isso!", "Não acredito que deixei esse erro escapar", entre outras ponderações. A partir disso, eles começaram a identificar outros desvios e imediatamente já anunciaram: o texto não é nota mil. Assim, chegamos a um consenso de que a nota nessa competência deveria ser, então, 160 pontos.

Quanto às competências 2 e 3, os alunos foram praticamente unânimes ao considerarem que elas mereciam 200 pontos (dez e onze alunos, respectivamente, ver

TABELA 9) pelos motivos já insistentemente comentados anteriormente: o autor do texto abordou o tema de forma completa, expôs as três partes do texto dissertativo-argumentativo, e desenvolveu o tema por meio de argumentação consistente, a partir de um bom planejamento, recorrendo a um repertório legitimado e pertinente ao tema.

Para a competência 4, também se chegou ao consenso de que deveriam ser atribuídos 200 pontos a ela, uma vez que há presença considerável de conectivos, tanto intra, quanto interparágrafos, e, além disso, as repetições são poucas. Os alunos puderam perceber, à semelhança da oficina anterior, que o "link" de um parágrafo a outro não necessariamente precisa ser feito por uma conjunção, haja vista o exemplo da conexão que se faz do terceiro parágrafo ao segundo, quando o autor do texto utiliza a frase "tendo em vista a negligência de alguns pais", recuperando o fato de muitos pais não terem levado os seus filhos para se vacinarem contra o sarampo, exposto no parágrafo anterior, para alinhavar essa ideia ao fato de consequências graves poderem decorrer desse ato irresponsável.

De todas as oficinas, foi nesta em que a proposta de intervenção gerou mais polêmica ao ser analisada. Vejamos o porquê: não foi difícil identificar o agente (o governo), nem a ação (reforçar "a obrigação da vacina" e disponibilizar "para pais e alunos palestras sobre a importância da vacina"). As dúvidas foram:

i) "junto a instituições formadoras de opiniões" trata-se de outro agente ou já é um modo/meio como a ação deve ser executada, tendo "escolas e universidades" como detalhamento?
ii) "É de suma relevância que as mesmas sejam conduzidas por médicos ou enfermeiros, e que nelas estejam presentes dados comprovados e estudos embasados" é um detalhamento da segunda ação (disponibilizar palestras) ou é o modo/meio?
iii) E "com isso, o assunto tratado terá mais credibilidade e, junto as doenças, as inseguranças desnecessárias serão irradiadas" trata-se de um efeito pretendido ou de uma conclusão?

Respondendo à questão i), em consonância com os critérios avaliativos da redação do Enem, "instituições formadoras" seriam mais um agente da proposta; "junto a" equivaleria a "e": o governo e as escolas. Já "como escolas e universidades" pode ser considerado o detalhamento desse agente, a informação a ele adicionada.

Quanto à questão ii), chegou-se a um consenso de que a estrutura refere-se à maneira como a ação (disponibilização de palestras) será realizada.

Muitos alunos questionaram o uso de “com isso” no lugar de outra palavra ou expressão cujo sentido de finalidade fosse mais explícito, como “para isso”, “com a finalidade de”, entre outras. No entanto, ao observamos com um olhar mais minucioso alguns critérios do Enem, é possível identificar que o efeito pode vir expresso por meio de uma estrutura indicativa de finalidade, consequência ou conclusão. Sendo assim, respondendo à questão iii), a última estrutura iniciada por “com isso” pode ser considerada o efeito.

Diante de toda essa análise, chega-se à conclusão de que a proposta apresenta os cinco elementos válidos.

Ao compararmos a nota atribuída pelas professoras, a nota obtida na revisão colaborativa e as notas dadas na primeira análise pelos alunos, constatamos que apenas um aluno (Max) discrepou das duas primeiras, conforme pode ser visualizado na Tabela 9.

Tabela 9 – Notas atribuídas pelas professoras, alunos individualmente e colaborativamente ao texto da oficina 4

Revisores	Competência 1	Competência 2	Competência 3	Competência 4	Competência 5	Total
Professoras	140	180	180	200	200	900
Bruna	200	200	200	200	200	1000
Carla	200	200	200	200	200	1000
Clara	200	200	200	160	160	920
Iara	200	200	200	200	200	1000
Ivi	200	200	200	160	160	920
Joana	200	200	200	160	160	920
Laura	200	200	200	200	200	1000
Leonardo	200	200	200	200	200	1000
Max	160	160	200	160	160	840
Maurício	200	200	200	160	160	920
Yolanda	200	200	200	200	200	1000
COLABORATIVA	160	200	200	200	200	960

Fonte: Elaborado pela autora com dados da pesquisa.

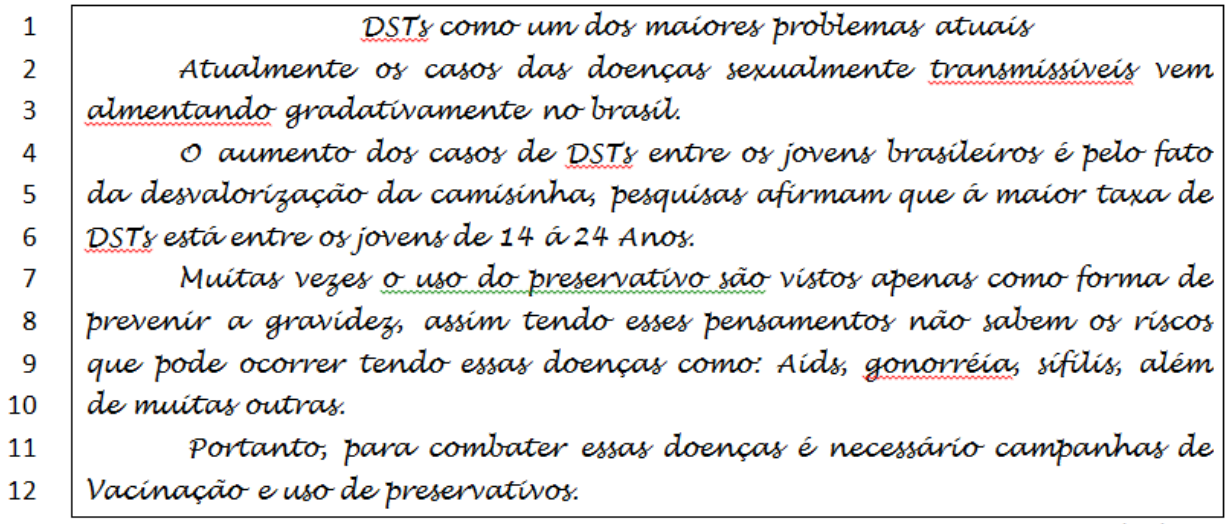
Por fim, chegamos às considerações da última oficina, realizada em setembro de 2019.

4.3.1.5 Oficina 5 – setembro

“O aumento de DSTs entre jovens brasileiros” foi tema da última oficina, realizada em setembro de 2019. A nota atribuída à produção textual, pelas professoras, foi 460 pontos. Os textos de apoio relacionados ao tema podem ser conferidos no Anexo I.

Tema: O aumento de DSTs entre jovens brasileiros

Figura 13 – Produção textual revisada na oficina 5



DSTs como um dos maiores problemas atuais

Atualmente os casos das doenças sexualmente transmissíveis vem almentando gradativamente no brasil.

O aumento dos casos de DSTs entre os jovens brasileiros é pelo fato da desvalorização da camisinha, pesquisas afirmam que á maior taxa de DSTs está entre os jovens de 14 á 24 Anos.

Muitas vezes o uso do preservativo são vistos apenas como forma de prevenir a gravidez, assim tendo esses pensamentos não sabem os riscos que pode ocorrer tendo essas doenças como: Aids, gonorréia, sífilis, além de muitas outras.

Portanto, para combater essas doenças é necessário campanhas de Vacinação e uso de preservativos.

Fonte: Dados da pesquisa.

Muito diferente da primeira experiência, nessa última oficina os alunos já estavam bastante confiantes em relação às intervenções e sugestões que poderiam fazer no texto alheio, ao ler como escritores.

Similarmente ao que ocorreu com alguns temas anteriores, quando iniciamos a discussão do assunto, os alunos achavam que tinham o que falar a respeito. No entanto, curiosamente, quando eu fiz alguns questionamentos, eles ora não tinham segurança para responder, ora pareciam não se sentirem tão à vontade para fazê-lo. Infelizmente, pelo fato de o sexo, e as demais questões que o envolvem, ainda ser tabu em nossa sociedade, muitos adolescentes não têm espaço para um diálogo aberto com seus pais. Outra questão que gosto de ressaltar é que ter informação não é necessariamente ter conhecimento. Muitos afirmam que os adolescentes têm informações na hora que eles quiserem, sendo essa busca muito facilitada pelas tecnologias[34]. Mas eu sempre indago: O que eles procuram? Onde? Encontram respostas satisfatórias? Corretas? Entendem a mensagem? Por esses motivos, não fica difícil estranhar o fato de que algumas pessoas, entre elas muitos jovens, acreditam haver cura para a aids.

Cassany (2006b), em *Trás las Líneas*, questiona como lemos no século XXI e que circunstâncias nos condicionam, levando em conta que os textos e as leituras mudam constantemente dependendo da época e das distintas sociedades. Há de se levar em conta alguns aspectos, segundo o autor: qualquer texto expressa uma ideologia e por detrás dela

[34] Muitos pesquisadores têm se dedicado a analisar como os jovens pesquisam e aprendem pela internet, um deles é Carla Viana Coscarelli, professora da faculdade de Letras da UFMG. Entre seus trabalhos, estão o livro *Tecnologias para aprender* (2016) e o artigo, em parceria com Júlio Araújo, *Leitura online e acesso ao conhecimento* (2017).

alguém sempre se esconde (quem?); quando navegamos atrás de respostas, milhares de possíveis soluções aparecem, mas seriam elas confiáveis? Ao lermos textos técnicos ou em outros idiomas, realmente entendemos a mensagem?

Após a leitura dos textos de apoio e de uma rica discussão, passamos para leitura e análise inicial do texto, ainda não de forma colaborativa. Após eu recolher as anotações, iniciamos o bate-papo coletivo, o qual foi principiado euforicamente, motivado pela extensão do texto: "Como alguém consegue escrever tão pouco assim; eu fico aqui brigando para resumir o que escrever em 30 linhas"; "Ah, essa pessoa tinha que zerar"; "Se tiver tirado mais de 500, eu desisto do Enem". E se seguiram os comentários que oscilavam entre críticas e desabafos.

Como o tamanho do texto causou bastante impacto, iniciei as perguntas por essa característica: "o texto pode ser zerado, pessoal? Por quê?" Embora muitos achassem que o autor do texto merecia um zero por não ter se dedicado à escrita, eles se lembraram de que um texto insuficiente é aquele que apresenta menos de sete linhas, o que não é o caso do texto em análise.

Quanto ao conteúdo, os alunos não o acharam muito "ruim", julgaram-no direto demais, com informações pouco desenvolvidas. Citaram ainda que foi o único texto que inseriu título. Eles já estavam a par da informação que o título, na redação do Enem, não é obrigatório – no entanto, quando presente, entra na correção também.

Dos textos presentes nas cinco oficinas, esse, sem dúvida, foi no que os alunos mais encontraram desvios de norma-padrão; de fato, pela extensão do texto, há muitos problemas, tanto gramaticais e de escolha de registro, quanto de convenções da escrita. Dessa forma, chegou-se a um consenso de que a nota atribuída para a competência 1 deveria ser 80, o que coincide com o que a maioria havia atribuído na primeira análise (ver TABELA 10).

Quanto à competência 2, os alunos identificaram que o texto aborda o tema proposto e apresenta as três partes do texto dissertativo-argumentativo. Além disso, seu repertório lhes pareceu pessoal e, em alguns momentos, duvidoso: que pesquisas afirmam que a maior taxa de DSTs está entre os jovens de 14 a 24 anos? Seria verdadeira essa informação? Assim, ficou acordado que a nota na competência 2 deveria ser 120; poderia ser 80 caso houvesse recorrência à cópia de trechos dos textos motivadores e/ou apresentação insuficiente do texto dissertativo-argumentativo.

Notei que alguns alunos estavam com uma tendência em dar notas mais baixas aos textos menores, como este, diferentemente do analisado na oficina anterior, que era maior, e muitos chegaram a atribuir mil a ele num primeiro momento.

A competência 3 foi das que mais gerou polêmica para ser analisada – inclusive não foi consensual entre as professoras (ver média feita na TABELA 10). Não havia dúvidas de que o texto estava pouco desenvolvido, com informações pouco fundamentadas e sem desdobramento das ideias apresentadas. Mas e quanto ao projeto de texto? Enquanto alguns disseram haver um projeto de texto, pois é possível ver um direcionamento, outros apontaram que o autor não faz uma boa relação, interpretação e organização do que seleciona, que o projeto fica mais inferível, não explicitamente visível. Alguns alunos chamaram atenção para textos anteriores que já havíamos analisado, e essa comparação, além do que já vinha sendo discutido, levou os alunos a atribuírem 80 pontos à competência 3 na revisão colaborativa.

A maioria dos alunos, na primeira análise, já havia atribuído 80 pontos à competência 4, considerando que o texto apresenta presença pontual de recursos coesivos, embora não se observem muitas repetições e inadequações – postura que se manteve e foi consensual na análise colaborativa.

Embora tenham feito críticas à proposta de intervenção elaborada pelo autor do texto, declarando-a vaga, os alunos chegaram rapidamente a um consenso de que havia apenas dois elementos válidos: efeito (para combater essas doenças) e ação (campanhas de vacinação e uso de preservativos), o que garante 80 pontos na competência 4. Alguns levantaram a dúvida se "são necessárias campanhas" não seria um elemento nulo, pois não há agente; no entanto, a estrutura com o uso do verbo "ser" apresenta a intenção do participante de claramente propor uma intervenção.

Curiosamente, nessa última oficina, nenhuma nota individual discrepou da nota dada pelas professoras e da nota obtida na revisão colaborativa.

Tabela 10 – Notas atribuídas pelas professoras, alunos individualmente e colaborativamente ao texto da oficina 5

(continua)

Revisão	**Competência 1**	**Competência 2**	**Competência 3**	**Competência 4**	**Competência 5**	**Total**
Professoras	80	120	100	80	80	460
Bruna	80	40	80	80	80	360
Carla	80	80	80	80	80	400
Clara	80	120	120	80	40	440
Iara	80	40	80	80	80	360
Ivi	80	120	120	80	40	440
Joana	80	120	120	80	40	440
Laura	40	80	80	120	40	360
Leonardo	80	120	80	120	80	520
Max	80	120	120	80	80	480

Revisão	Competência 1	Competência 2	Competência 3	Competência 4	Competência 5	Total
Maurício	80	120	120	80	40	440
Yolanda	80	80	80	80	80	400
COLABORATIVA	80	120	80	80	80	480

Fonte: Elaborado pela autora com dados da pesquisa.

Lendo como escritores. Findada a bateria de cinco oficinas, já posso afirmar que os alunos, sujeitos da pesquisa, até aqui, estavam lendo como escritores, analisando, revisando, corrigindo, criticando, elogiando e sugerindo aspectos no e ao texto do colega, como se estivessem lá no labor de tecer e lapidar, "como um rubim"[35], o próprio texto. E, como pudemos ver, em geral, de forma muito coerente (excetuando-se a oficina 3, em relação à análise inicial, devido aos motivos já apontados em 4.3.1.3). A grande convergência das notas individuais e colaborativas às notas atribuídas pelas professoras é um sinalizador disso.

Mas, já teria eu condições de afirmar ou refutar minha hipótese inicial, a de que, sucintamente aqui retomada, ao "ler como escritores" (CASSANY, 1999), os alunos poderão se tornar melhores escritores? Creio que ainda não. Para isso, ainda preciso expor a análise do desempenho da turma como escritores em concomitância às oficinas de revisão de textos e comparar as notas obtidas nesse período entre si e entre aquelas das produções realizadas antes das oficinas. Dessa forma, terei condições também de responder a mais um dos objetivos específicos: a intensificação no processo de revisão de fato contribui para a melhoria dos textos dos alunos?

Antes, porém, para atender a outro objetivo específico, faço breves considerações acerca das estratégias de revisão do texto do outro (SERAFINI, 1992; RUIZ, 2001) mais empregadas pelos alunos.

4.3.2 Estratégias de revisão do texto do outro

Como já relatado, após leitura dos textos de apoio e discussão do tema de cada uma das oficinas, e antes que procedêssemos à revisão colaborativa, os alunos faziam uma leitura prévia da produção textual a ser analisada e faziam nela as intervenções que julgassem necessárias.

[35] Aqui, faço referência direta ao poema *Profissão de fé*, de Olavo Bilac; poema metalinguístico em que compara o poeta a um ourives, que trabalha detalhadamente sua joia: "Torce, aprimora, alteia, lima / A frase; e, enfim, / No verso de ouro engasta a rima, / Como um rubim". In: BILAC, Olavo. *Poesias*. Posfácio R. Magalhães Júnior. Rio de Janeiro: Ediouro, 1978.

Pensando que essas intervenções pudessem ser mais semelhantes às práticas cristalizadas – a resolução com a caneta vermelha –, e podendo-se configurar como exclusivas, orientei os alunos para que eles deixassem comentários nos textos. Minha intenção era que eles pudessem ousar um pouco mais, buscando o diálogo com o autor do texto, o que também seria um bom exercício de reflexão e escrita para eles.

Mas será que a orientação surtiu efeito? Teriam os alunos recorrido a outras estratégias de revisão? Intentando responder a essas dúvidas, baseando-me em Serafini (1992) e Ruiz (2001), que propuseram quatro tipos de correção – resolutiva, indicativa, classificatória ou interativa –, analisei as revisões feitas (individualmente ou em duplas) antes da revisão colaborativa. O Quadro 7 retoma esses conceitos já exposto no Capítulo 1 desta tese.

Embora as autoras usem o termo "correção", opto por "revisão" pelos motivos já mencionados anteriormente nesta tese, como na nota 4.

Quadro 7 – Tipos de correção elencados por Serafini e Ruiz

Tipo de correção	**Definição**
Resolutiva	O corretor resolve os problemas encontrados no texto, seja adicionando, substituindo, suprimindo, seja deslocando as palavras.
Indicativa	O corretor apenas marca os problemas encontrados no texto.
Classificatória	O corretor utiliza metalinguagem para indicar os problemas, propondo ao aluno que corrija o seu próprio erro.
Interativa	O corretor dialoga com o autor, dando sugestões e discutindo aspectos do texto, subsidia muito mais a construção da autoria e a aprendizagem da escrita.

Fonte: Elaborado pela autora com base em SERAFINI, 1992; RUIZ, 2001.

Foram 55 revisões analisadas, visto que em cada uma das cinco oficinas tivemos onze revisões (números de alunos participantes da pesquisa). Para efeitos de contagem, considerei que, se no texto houvesse pelo menos uma ocorrência de um dos tipos de revisão, esse tipo seria contabilizado uma única vez, mesmo que não fosse o tipo predominante. Assim, na Tabela 11, indica-se em quantos, dos onze textos revisados naquela oficina, apareceu um determinado tipo de revisão. Listo ainda os resultados quantitativos e, posteriormente, exemplos que os ilustrem.

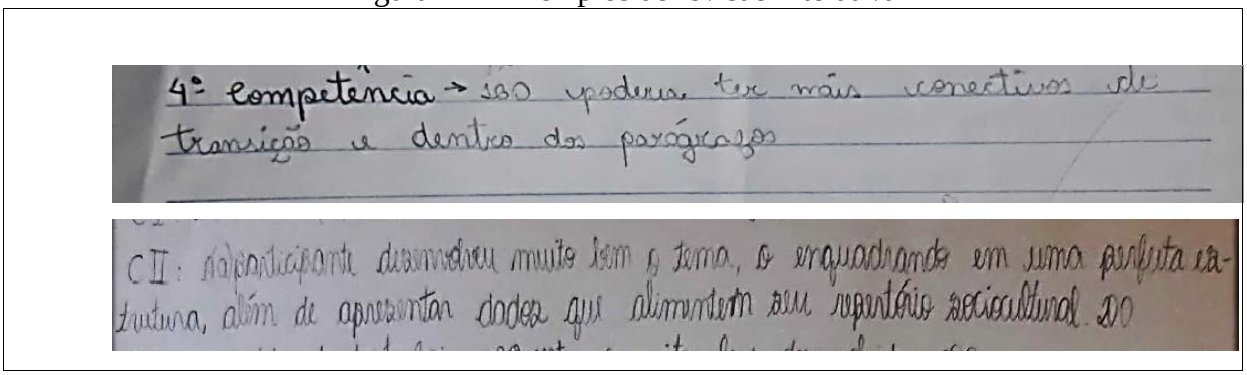
Tabela 11 – Tipos de revisão empreendidas pelos alunos

Oficina	Resolutiva	Indicativa	Classificatória	Interativa
1 – A problemática da adoção de crianças e adolescentes no Brasil	5	2	2	11
2 – "Hoax", notícias falsas e suas implicações em sociedades	2	6	3	9
3 – Os desafios da formação educacional de surdos no Brasil	8	11	1	9
4 – Cuidado com a saúde: a vacinação deve ser obrigatória?	0	0	0	11
5 – O aumento de DSTs entre jovens brasileiros	10	8	0	11
Total	25	27	6	51

Fonte: Elaborado pela autora com dados da pesquisa.

Os dados apontam que minha orientação aos alunos surtiu efeito, já que em 51 das 55 revisões pré-revisão colaborativa apareceu, de certa forma, a revisão interativa. Considerei interativas aquelas revisões em que os alunos optaram por escrever pequenos textos às margens, ou no verso das folhas, mesmo que esses textos fossem muito baseados nas informações da matriz de referência. Os exemplos a seguir ilustram esse expediente.

Figura 14 – Exemplos de revisão interativa



Fonte: Dados da pesquisa.

No primeiro comentário, há uma consideração, com a nota dada, sobre a competência 4 do texto analisado na oficina 2, cujo assunto foi *fake news*. Aqui o aluno não resolve o problema no texto, não o marca e nem simplesmente o classifica, mas procura discutir esse aspecto do texto, mostrando que não se trata de "erro", mas que, para melhor adequação ao que é pedido no Enem, seria interessante o autor incluir mais conectivos intra e

interparágrafos. Assim, cabe ao escrevente reler o texto e analisar em que pontos isso pode ser feito e quais os melhores conectivos para usar em cada uma das situações.

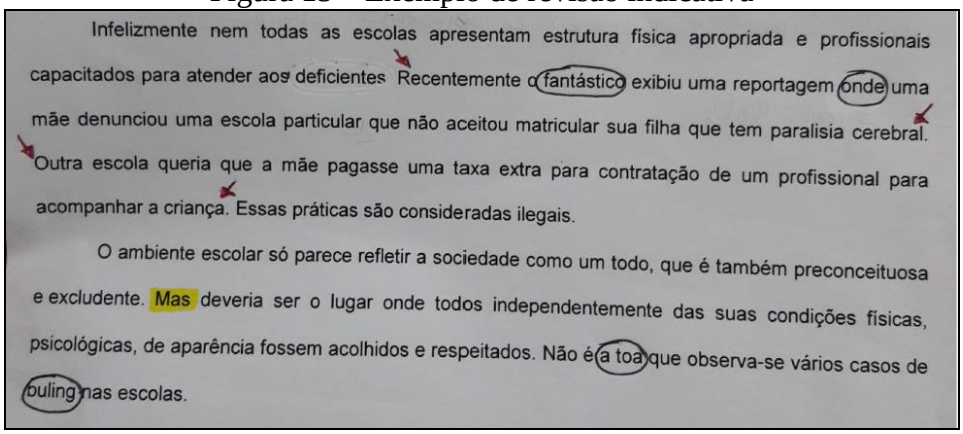
Não houve diálogo para abordar apenas os problemas, muitos alunos também recorreram à revisão interativa para ressaltar aspectos positivos percebidos no texto. Este é caso do segundo comentário da Figura 14 sobre a competência 2, para o texto sobre vacinação analisado na oficina 4.

Depois da revisão interativa, a indicativa (presente em 27 dos 55 textos analisados) e a resolutiva (presente em 25 dos 55 textos analisados) foram as mais usadas. Interessante notar que, na oficina 4, em que se discutiu sobre vacinação, os alunos não recorreram a nenhum desses dois tipos; isso porque, como se viu, grande parte deles atribuiu mil ao texto, não identificando ou tendo dificuldades para apontar algum deslize que pudesse ser resolvido ou indicado no texto.

A revisão resolutiva foi mais abundante na oficina 5 (DSTs) e a indicativa na oficina 3 (surdos), certamente pelo fato de serem os textos com as menores notas (480 e 360, respectivamente, considerando a nota da revisão colaborativa). A seguir, os exemplos mostram esses dois tipos de revisão realizada pelos alunos.

Na Figura 15, proveniente da oficina 3, é possível visualizar a revisão de tipo indicativo, em que o aluno circula as palavras com erros ortográficos (“a toa” e “buling”, por exemplo), problema de convenção de escrita (“fantástico”) e inadequação vocabular (“onde”).

Figura 15 – Exemplo de revisão indicativa


Infelizmente nem todas as escolas apresentam estrutura física apropriada e profissionais capacitados para atender aos deficientes. Recentemente o fantástico exibiu uma reportagem onde uma mãe denunciou uma escola particular que não aceitou matricular sua filha que tem paralisia cerebral. Outra escola queria que a mãe pagasse uma taxa extra para contratação de um profissional para acompanhar a criança. Essas práticas são consideradas ilegais.

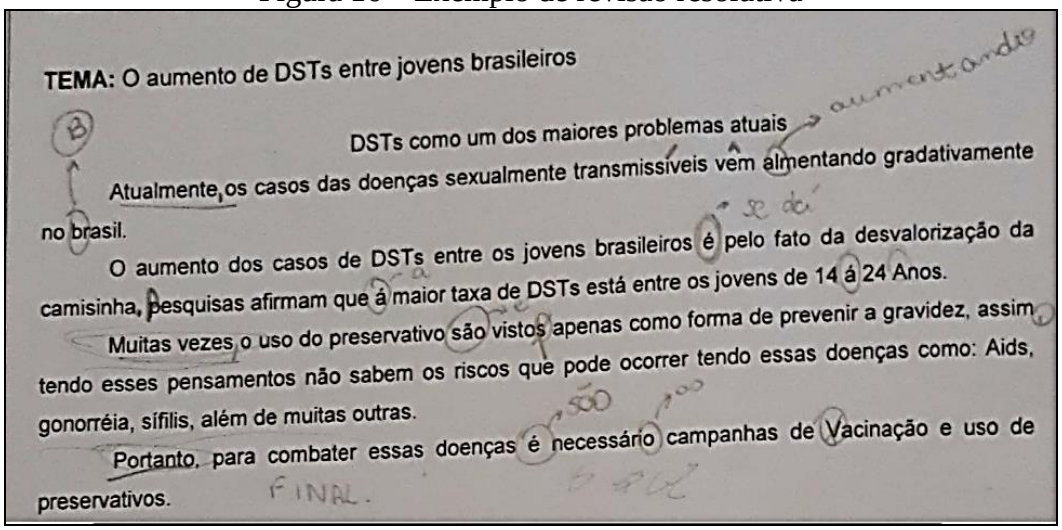
O ambiente escolar só parece refletir a sociedade como um todo, que é também preconceituosa e excludente. Mas deveria ser o lugar onde todos independentemente das suas condições físicas, psicológicas, de aparência fossem acolhidos e respeitados. Não é a toa que observa-se vários casos de buling nas escolas.

Fonte: Dados da pesquisa.

A revisão de tipo resolutivo pode ser visualizada na Figura 16, exemplo resultante da oficina 5. Nele, os desvios foram todos corrigidos, acentos inseridos em “transmissíveis” e “têm”, na primeira linha do corpo do texto, por exemplo, concordâncias corrigidas, como em “são necessárias”, na penúltima linha, entre outras resoluções. Esse é um tipo de revisão que

possivelmente dificulta o amadurecimento da escrita do aluno, pois eles não percebem por si mesmos as suas dificuldades de escrita.

Figura 16 – Exemplo de revisão resolutiva



TEMA: O aumento de DSTs entre jovens brasileiros

DSTs como um dos maiores problemas atuais

Atualmente, os casos das doenças sexualmente transmissíveis vem almentando gradativamente no brasil.

O aumento dos casos de DSTs entre os jovens brasileiros é pelo fato da desvalorização da camisinha, pesquisas afirmam que á maior taxa de DSTs está entre os jovens de 14 á 24 Anos.

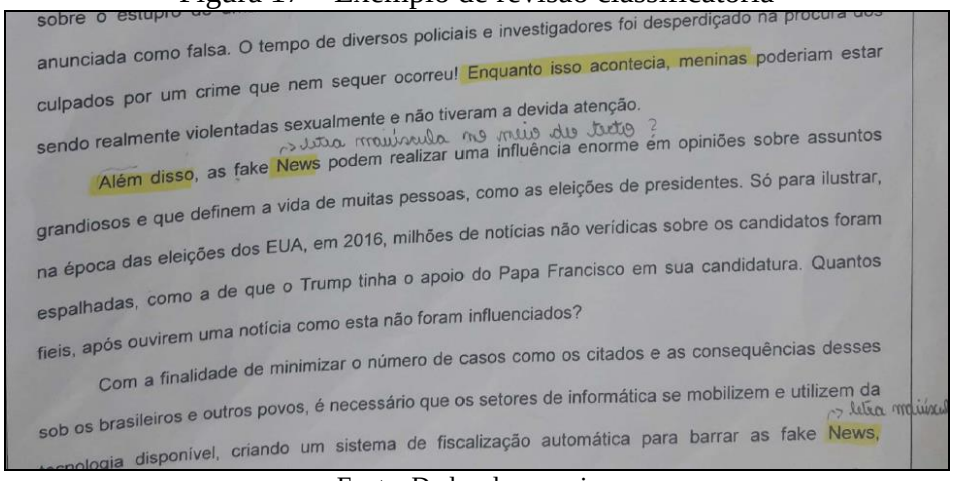
Muitas vezes o uso do preservativo são vistos apenas como forma de prevenir a gravidez, assim tendo esses pensamentos não sabem os riscos que pode ocorrer tendo essas doenças como: Aids, gonorréia, sífilis, além de muitas outras.

Portanto, para combater essas doenças é necessário campanhas de Vacinação e uso de preservativos.

Fonte: Dados da pesquisa.

A revisão de tipo classificatório foi a mais tímida, certamente pelo fato de os alunos não se sentirem seguros, não saberem ou não estarem acostumados com o uso de metalinguagem como estratégia de revisão textual. No exemplo a seguir, o aluno, embora não de maneira completa, procura classificar o desvio, levando o autor do texto a repensar o uso de letra maiúscula no meio do texto (“News”), numa ocorrência em que não há motivos para tal; não se trata de um nome próprio e não há um ponto final antes da palavra, por exemplo.

Figura 17 – Exemplo de revisão classificatória



anunciada como falsa. O tempo de diversos policiais e investigadores foi desperdiçado na procura dos culpados por um crime que nem sequer ocorreu! Enquanto isso acontecia, meninas poderiam estar sendo realmente violentadas sexualmente e não tiveram a devida atenção.

Além disso, as fake News podem realizar uma influência enorme em opiniões sobre assuntos grandiosos e que definem a vida de muitas pessoas, como as eleições de presidentes. Só para ilustrar, na época das eleições dos EUA, em 2016, milhões de notícias não verídicas sobre os candidatos foram espalhadas, como a de que o Trump tinha o apoio do Papa Francisco em sua candidatura. Quantos fieis, após ouvirem uma notícia como esta não foram influenciados?

Com a finalidade de minimizar o número de casos como os citados e as consequências desses sob os brasileiros e outros povos, é necessário que os setores de informática se mobilizem e utilizem da tecnologia disponível, criando um sistema de fiscalização automática para barrar as fake News,

Fonte: Dados da pesquisa.

Quanto à socialização nas oficinas, qual tipo de revisão predominou? Mesmo sendo uma atividade essencialmente oral, posso dizer que a prática de revisão foi mista, também

com prevalência da interativa. Isso porque, mesmo que os alunos indicassem um desvio (na linha x há um "erro"), classificassem-no (o verbo não concordou com o sujeito), resolvessem-no (teria que ser x e não y), eram mais comuns intervenções em que eles problematizavam as ocorrências, levantando sugestões e dúvidas que faziam a turma pensar sobre aquele ponto e não simplesmente aceitar como correção categórica, inquestionável. Um bom exemplo disso foi a discussão entorno da proposta de intervenção do texto revisado na oficina 4, visto em 4.3.1.4.

Diante do que vimos nesta e na seção anterior, a qual expôs o trabalho realizado nas oficinas, posso dizer que os alunos estão num caminho de progresso, sendo mais analíticos e críticos acerca principalmente da revisão textual; estão lendo como escritores.

Também já é possível responder a mais um dos objetivos específicos: que estratégias de revisão (SERAFINI, 1992; RUIZ, 2001) são mais empregadas pelos alunos quando revisam o texto do outro. Como pudemos observar, a revisão interativa foi a mais usada, seja na revisão individual ou em dupla, certamente pelo fato de anotações serem requisitadas, seja na colaborativa, em que o espaço para a discussão era mais encorajador e propício. A revisão indicativa e a resolutiva, mais tradicionais, foram quase que igualmente utilizadas, enquanto que a classificatória contou com raras ocorrências.

Vejamos, na próxima seção, se a prática de ler como escritores reflete de alguma forma nas próprias práticas de escrita dos alunos.

4.3.3 Entre produções e revisões do texto do outro

Nesta seção, procuro expor a análise do desempenho da turma como escritores em concomitância às oficinas de revisão de textos. As notas obtidas nesse período serão comparadas entre si e entre aquelas das produções realizadas antes das oficinas. Dessa forma, poderei responder a mais um dos objetivos específicos: a intensificação no processo de revisão de fato contribui para a melhoria dos textos dos alunos?

Conforme já mencionado, além das oficinas de revisão colaborativa, os alunos realizavam produções textuais semanalmente, ora devido ao simulado, ora devido a propostas lançadas por mim, professora da turma. Desse conjunto, foram selecionados aqueles textos produzidos na semana seguinte às oficinas. A seguir, estão as temáticas com o respectivo mês de realização. Os textos de apoio de cada temática encontram-se no Anexo A e nos Anexos J a M, respectivamente.

Quadro 8 – Temas trabalhados nas produções textuais da 2ª etapa

Mês	Tema
Maio	"O abandono paterno no Brasil"
Junho	"Existe efetividade nas ações afirmativas para corrigir desequilíbrios sociais no Brasil?"
Julho	"A importância da conservação do passado para o futuro do país" – reescrita
Agosto	"Responsabilidade ambiental: os desafios dos jovens sobre seu próprio futuro"
Setembro	"Os desafios da educação a distância no Brasil"

Fonte: Elaborado pela autora.

Os textos em análise produzidos em junho, agosto e setembro são provenientes de simulados, enquanto que os produzidos em maio e julho foram propostos pela professora a partir do material didático dos alunos. Cabe mencionar que o texto de julho é uma reescrita do texto diagnóstico. Minha intenção era verificar se os alunos, a partir de todo arcabouço teórico e prático adquirido até ali, muito disso proporcionado pela prática de ler como escritores, teriam condições de aprimorar o próprio texto.

De acordo com Menegassi (1998), "[...] partindo da concepção de que a revisão é um processo recursivo, mostrando a idéia do texto em progressão, observa-se a reescrita como oriunda dessa configuração; isto é, a reescrita nasce a partir de revisões efetuadas no texto" (p. 41). Ele ainda acrescentou: "[...] revisão e reescrita caminham paralelamente, uma vez que os processos ali presentes permitem uma melhor produção do texto em construção" (MENEGASSI, 1998, p. 41).

A Tabela 12 expõe o resultado total obtido por aluno em cada uma das cinco produções, bem como a média delas. As informações mais detalhadas sobre o desempenho individual de cada aluno, por competência, podem ser vistas no Apêndice D.

Tabela 12 – Desempenho dos alunos nas produções textuais da 2ª etapa

(continua)

Aluno	Maio Abandono paterno	Junho Ações afirmativas	Julho reescrita – Preservação do passado	Agosto responsabilidade ambiental	Setembro EAD	Média do aluno
Bruna	660	680	700	680	760	696
Carla	700	760	720	660	680	704
Clara	680	760	840	760	760	760
Iara	720	780	780	720	800	760

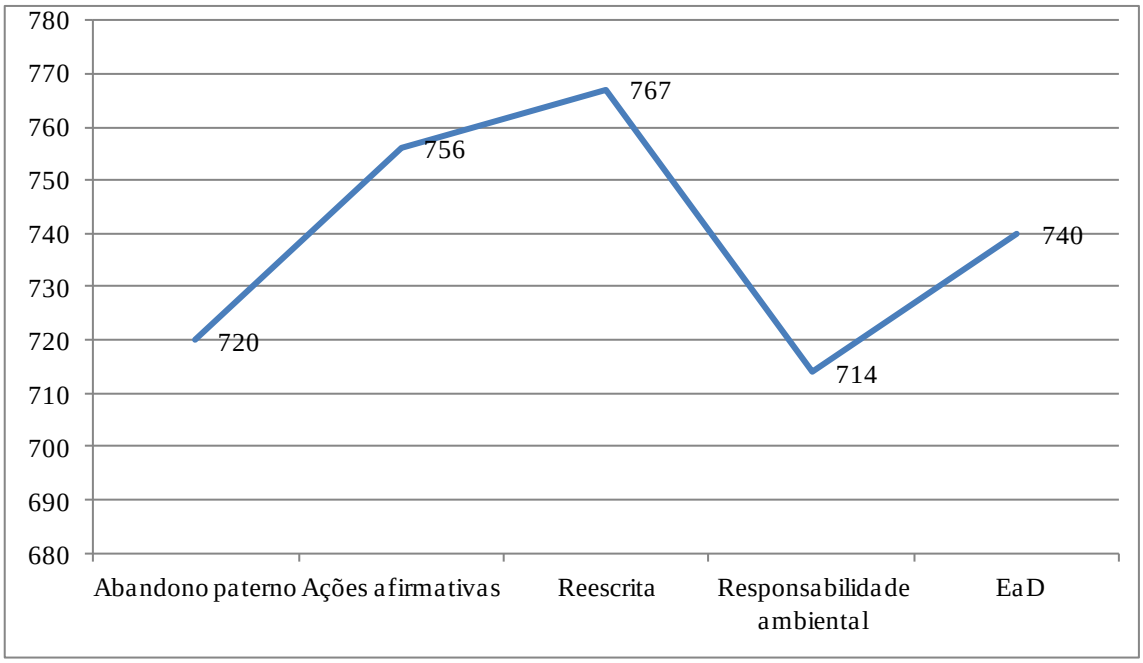
Aluno	Maio Abandono paterno	Junho Ações afirmativas	Julho reescrita – Preservação do passado	Agosto responsabilidade ambiental	Setembro EAD	Média do aluno
Ivi	680	680	780	720	720	716
Joana	720	720	760	680	600	696
Laura	660	780	780	720	700	728
Leonardo	840	880	900	800	880	860
Max	660	740	680	580	700	672
Maurício	840	820	840	840	840	836
Yolanda	760	720	660	700	700	708
Média da turma	720	756	767	714	740	739

Fonte: Elaborado pela autora com dados da pesquisa.

É possível perceber que, diferentemente do que ocorreu na primeira etapa, não houve um crescimento contínuo das notas; pelo contrário, a partir da quarta e da quinta produção houve uma pequena queda, como pode ser visto no Gráfico 11. Não esperava, todavia, que obteríamos uma linha crescente, até porque, inevitavelmente, o tema também é um fator que interfere no desempenho dos alunos. Como já comentado em outras oportunidades nesta tese, alguns temas são menos familiares aos alunos e nem sempre os textos de apoio são informativos o suficiente para deixá-los seguros para dissertar e argumentar sobre o problema social em questão.

Podemos verificar que o tema cujo desempenho foi menor foi "Responsabilidade ambiental: os desafios dos jovens sobre seu próprio futuro". Se se fala bastante sobre questões ambientais nos meios de comunicação e se se voltou o tema para o próprio universo do jovem, o que teria gerado essa dificuldade? Penso que a falta de entendimento mais claro da proposta. Parece-me que a dificuldade reside no fato de a maioria deles não conseguir se colocar como sujeitos protagonistas para uma mudança de mentalidade, que pense na preservação ambiental hoje para que isso se reflita no seu próprio futuro, e não apenas esperar mudanças por parte dos mais velhos para que recebam um meio ambiente menos degradado lá na frente.

Gráfico 11 – Desempenho da turma nas produções textuais da 2ª etapa

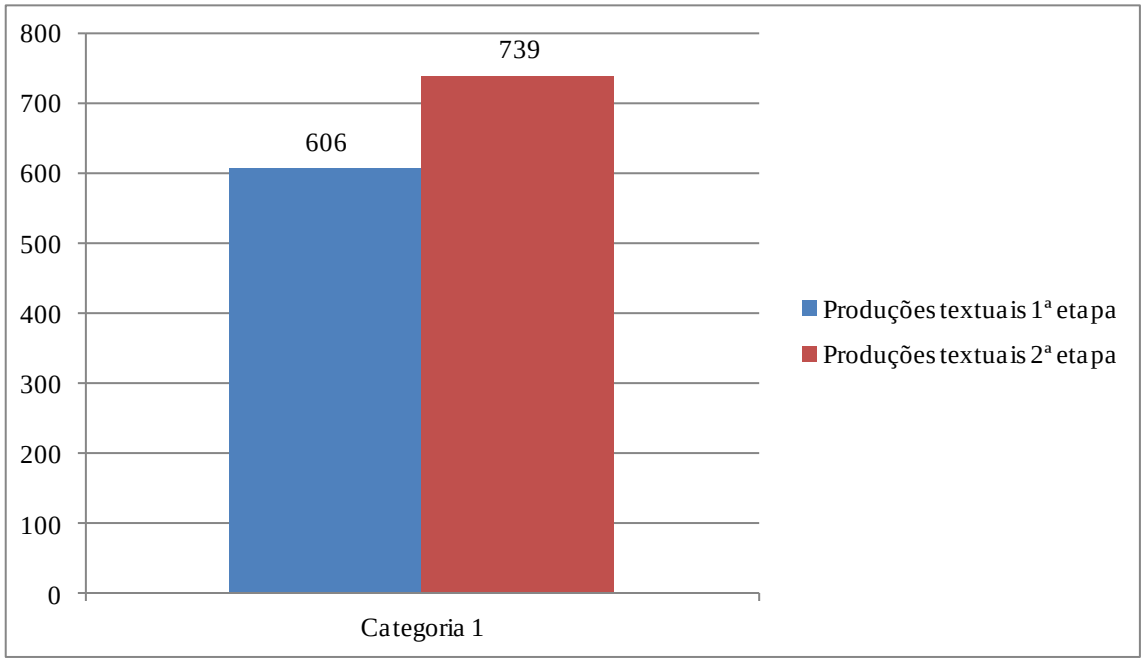


Fonte: Elaborado pela autora com dados da pesquisa.

Se eu já não contava com a crescente de notas, o objetivo foi, então, verificar se o desempenho nesse conjunto de produções, realizadas concomitantes às oficinas, mostra-se melhor do que o da primeira etapa, composta pela produção diagnóstico e por mais três produções.

A primeira etapa foi composta pela produção textual diagnóstico, cuja média foi de 567 (ver TABELA 2), e das outras três produções textuais, com média de 646 (ver TABELA 3); assim, a média geral da primeira etapa foi de 606 pontos. A média da 2ª etapa, composta das cinco produções textuais foi de 739 (ver TABELA 12). O Gráfico 12 ilustra essas médias.

Gráfico 12 – Média de desempenho coletivo nas produções textuais da 1ª e da 2ª etapa da pesquisa



Fonte: Elaborado pela autora com dados da pesquisa.

Logo, é possível concluir, nesta primeira análise quantitativa, que houve aumento significativo (133 pontos) na média da sala em relação às produções antes e durante as oficinas de revisão textual, conforme podemos visualizar na Tabela 13. Ainda, por meio desta tabela, podemos comparar o desempenho coletivo, por competência, e visualizar o aumento de pontos na 2ª etapa em relação à primeira.

Tabela 13 – Comparação das médias obtidas na 1ª e na 2ª etapa de produção textual

	Comp. 1	**Comp. 2**	**Comp. 3**	**Comp. 4**	**Comp. 5**	**Total**
1ª etapa[36]	135	124	115	131	101	606
2ª etapa	145	138	143	157	156	739
Aumento em pontos	10	14	28	26	55	133

Fonte: Elaborado pela autora com dados da pesquisa.

Se houve aumento da pontuação em todas as competências da produção diagnóstico, para as outras três produções da 1ª etapa, como pôde ser visualizado na Tabela 5, esse crescimento foi ainda mais considerável da primeira etapa como um todo para a segunda, o que é mais uma evidência de que a competência escritora dos alunos sofreu melhoras.

[36] Reforça-se que os resultados aqui obtidos são provenientes da média entre a produção textual diagnóstico (567 pontos) e a média das outras três produções textuais (646 pontos).

As competências 1 e 5 comportaram-se da mesma forma nas duas etapas: a primeira com o menor aumento (4 pontos na primeira etapa e 10 pontos na segunda) e a quinta com o maior (42 na primeira etapa e 55 na segunda). Vimos, no Capítulo 1, que Rojo (2009), ao analisar os resultados de 2001 e 2005 da redação do Enem, aponta que o fato de as notas serem maiores na competência 1 e menores na 5 pode demonstrar que a escola – tanto pública, como privada – "[...] parece estar ensinando mais regras, normas e obediência a padrões linguísticos que o uso flexível e relacional de conceitos, a interpretação crítica e posicionada sobre os fatos e opiniões, a capacidade de defender posições e de protagonizar soluções" (ROJO, 2009, p. 33). Nossos resultados coincidem com os delas em relação à competência 1, principalmente em relação aos dados da 1ª etapa da pesquisa; todavia, diferem quanto à competência 5, que, na nossa investigação, mostrou-se como uma das de maior destaque nas duas etapas. Como já mencionado anteriormente, esse melhor desempenho pode estar não necessariamente só ligado à capacidade de "protagonizar soluções", mas de estar também a par dos elementos que são exigidos para que se obtenha a nota total.

No entanto, se comparamos a diferença entre os pontos aumentados na primeira etapa com os da 2ª etapa, conforme mostra a Tabela 14, verifica-se uma grata surpresa: a competência 3 foi a que mais se destacou; competência relatada pelos alunos, e concordo com eles, como uma das mais difíceis. Ela está relacionada ao projeto de texto e ao bom desenvolvimento das ideias.

Tabela 14 – Pontos aumentados nas etapas

Etapas	**Comp. 1**	**Comp. 2**	**Comp. 3**	**Comp. 4**	**Comp. 5**	**Total**
1ª etapa (Aumento de pontos da diagnóstico para as três produções)	4	9	11	13	42	79
2ª etapa (Aumento de pontos da 1ª etapa para a segunda)	10	14	28	26	55	133
Diferença	6	5	17	13	13	54

Fonte: Elaborado pela autora com dados da pesquisa.

Essa melhora também pode ser percebida quando analisamos os resultados individuais dos alunos. Todos tiveram suas médias aumentadas entre as primeiras produções e aquelas realizadas ao longo das oficinas de revisão textual. O menor aumento foi de 44 pontos e o maior, de 196 pontos.

Tabela 15 – Média de desempenho individual nas produções textuais da 1ª e da 2ª etapa da pesquisa

Aluno	Média 1ª etapa	Média 2ª etapa	Aumento em pontos	Média das duas etapas
Bruna	580	696	116	638
Carla	557	704	147	631
Clara	564	760	196	662
Iara	670	760	90	715
Ivi	607	716	109	662
Joana	510	696	186	603
Laura	684	728	44	706
Leonardo	680	860	180	770
Max	574	672	98	623
Maurício	704	836	132	770
Iolanda	546	708	162	627
Média da turma	607	739	133	673

Fonte: Elaborado pela autora com dados da pesquisa.

A produção com melhor desempenho foi a reescrita. Isso se justifica porque os alunos tiveram a oportunidade de analisar a primeira revisão, verificar o que funcionou e o que não foi acertado. Além disso, passados aproximadamente quatro meses desde a primeira escrita, eles já tinham adquirido bastantes conhecimentos em relação à escrita do texto, já estavam imersos na prática de ledores como escritores, além de já terem adquirido outros repertórios que por ventura os auxiliaram.

De acordo com Fiad (2006, p. 8), "[...] ensinar a escrever compreende, também, ensinar a reescrever". A autora concebe a reescrita como uma prática essencial para o ensino e a aprendizagem da escrita e nos alerta para o fato de que "[...] reescrever nem sempre é corrigir a escrita – a reescrita compreende a correção, mas vai além dela" (p. 8). Assim, para se realizar a reescrita, seria preciso fazer alguma "análise linguística", ao que chamo de "revisão textual". Como bem esclarece Fiad (2006, p. 7-8), uma não equivale à outra, mas pode-se dizer que "[...] a reescrita pode proporcionar a análise lingüística, assim como a análise lingüística de um texto de aluno poderá fazer ver a necessidade da reescrita". É o que também observamos nesta pesquisa: as revisões empreendidas revelaram que todo texto é passível de reescrita; até porque um texto está sempre em construção, não é um produto acabado.

Para efeitos de exemplificação do desempenho dos alunos na 2ª etapa, apresento de forma mais detalhada os resultados da reescrita. Todos os alunos tiveram suas notas aumentadas.

Tabela 16 – Resultados obtidos na produção diagnóstico e na reescrita

	Produção diagnóstico						Reescrita					
Aluno	**Comp. 1**	**Comp. 2**	**Comp. 3**	**Comp. 4**	**Comp. 5**	**Nota total obtida**	**Comp. 1**	**Comp. 2**	**Comp. 3**	**Comp. 4**	**Comp. 5**	**Nota total obtida**
Bruna	120	120	120	120	40	520	160	120	120	140	160	700
Carla	120	120	100	120	120	580	120	160	160	160	120	720
Clara	120	120	120	120	40	520	160	160	160	160	200	840
Iara	160	140	120	120	120	660	180	120	160	160	160	780
Ivi	120	120	120	120	120	600	140	160	160	160	160	780
Joana	120	40	40	120	60	380	160	120	160	160	160	760
Laura	140	160	120	120	120	660	160	160	140	160	160	780
Leonardo	160	120	100	120	140	640	160	160	180	200	200	900
Max	140	140	120	120	0	520	160	160	120	120	120	680
Maurício	120	120	160	160	120	680	200	120	160	200	160	840
Yolanda	140	120	100	120	0	480	140	120	140	140	120	660
Média da turma	133	120	110	124	80	567	158	142	151	160	156	767

Fonte: Elaborado pela autora com dados da pesquisa.

O aumento médio de notas entre a diagnóstico (1ª etapa) e a reescrita (2ª etapa) foi de 200 pontos, valor acima do aumento geral da 2º etapa para a 1ª (133 pontos, como pôde ser visto na TABELA 14).

Tabela 17 – Resultado geral obtido na redação produção e na reescrita e ganho de pontos

Aluno	Diagnóstico	Reescrita	Ganho de pontos
Bruna	520	700	180
Carla	580	720	140
Clara	520	840	320
Iara	660	780	120
Ivi	600	780	180
Joana	380	760	380
Laura	660	780	120
Leonardo	640	900	260
Max	520	680	160
Maurício	680	840	160
Yolanda	480	660	180
Média da turma	567	767	200

Fonte: Elaborado pela autora com dados da pesquisa.

O crescimento também é observado quando comparamos as competências. A competência 5, mais uma vez, destaca-se; reforço que isso pode estar relacionado ao fato de

ser mais técnica, além de possuir também caráter discursivo. Se não fugir do tema e sabendo quais os elementos exigidos pelo Enem (quem, o que, como, finalidade e detalhamento), o aluno consegue se sair bem.

Tabela 18 – Resultado, por competência, obtido na produção diagnóstico e na reescrita e ganho de pontos

Competência	Diagnóstico	Reescrita	Ganho de pontos
comp. 1	133	158	25
comp. 2	120	142	22
comp. 3	110	151	41
comp. 4	124	160	36
comp. 5	80	156	76
Soma	567	767	200

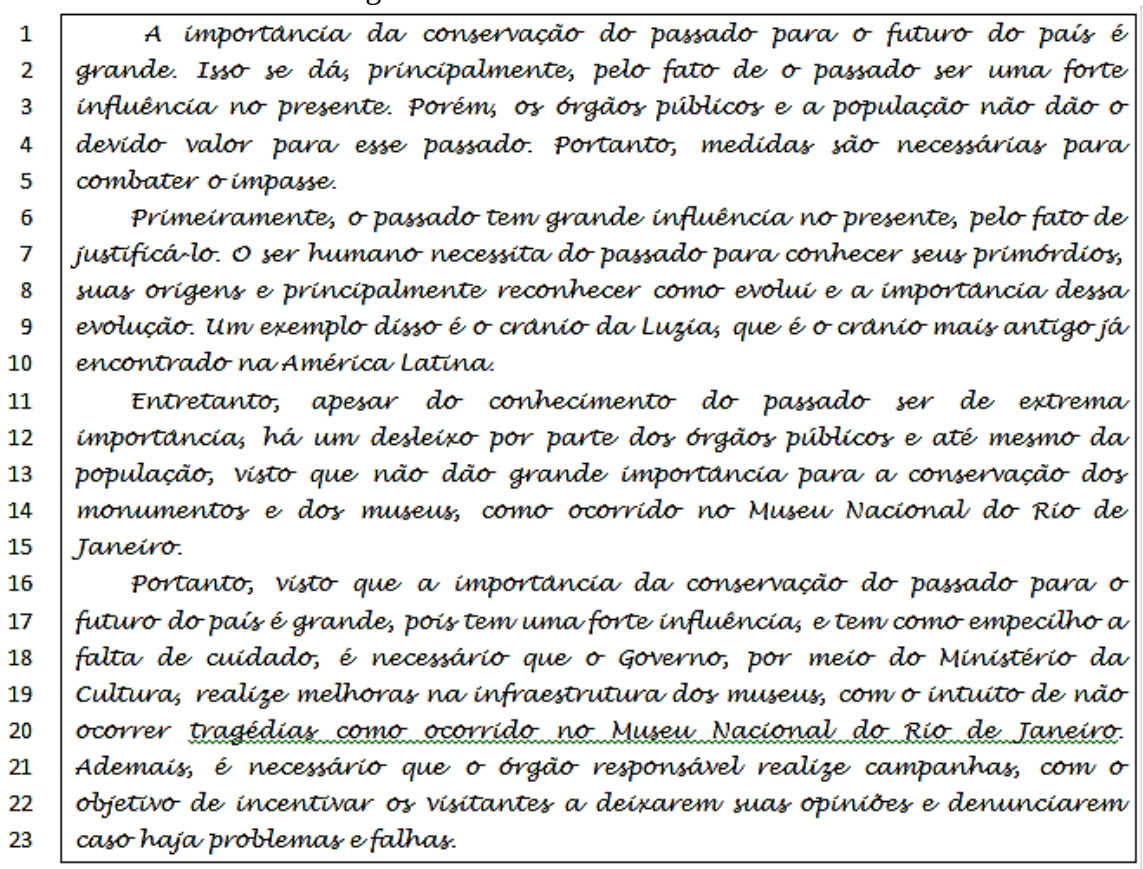
Fonte: Elaborado pela autora com dados da pesquisa.

Como a diferença das médias da 2ª etapa para a primeira também mostrou (TABELA 14), a competência 3 chama atenção pelo excelente crescimento.

E como podemos verificar isso no texto? A seguir, apresento a reescrita da produção textual, analisada em 4.2.1, da aluna Iara.

Tema: A importância da conservação do passado para o futuro do país

Figura 18 – Reescrita da aluna Iara



A importância da conservação do passado para o futuro do país é grande. Isso se dá, principalmente, pelo fato de o passado ser uma forte influência no presente. Porém, os órgãos públicos e a população não dão o devido valor para esse passado. Portanto, medidas são necessárias para combater o impasse.

Primeiramente, o passado tem grande influência no presente, pelo fato de justificá-lo. O ser humano necessita do passado para conhecer seus primórdios, suas origens e principalmente reconhecer como evolui e a importância dessa evolução. Um exemplo disso é o crânio da Luzia, que é o crânio mais antigo já encontrado na América Latina.

Entretanto, apesar do conhecimento do passado ser de extrema importância, há um desleixo por parte dos órgãos públicos e até mesmo da população, visto que não dão grande importância para a conservação dos monumentos e dos museus, como ocorrido no Museu Nacional do Rio de Janeiro.

Portanto, visto que a importância da conservação do passado para o futuro do país é grande, pois tem uma forte influência, e tem como empecilho a falta de cuidado, é necessário que o Governo, por meio do Ministério da Cultura, realize melhoras na infraestrutura dos museus, com o intuito de não ocorrer tragédias como ocorrido no Museu Nacional do Rio de Janeiro. Ademais, é necessário que o órgão responsável realize campanhas, com o objetivo de incentivar os visitantes a deixarem suas opiniões e denunciarem caso haja problemas e falhas.

Fonte: Dados da pesquisa.

Na competência 1, a aluna obteve a média das notas das professoras – 180 pontos. A nota é elevada, porque ela demonstra um ótimo domínio da modalidade escrita formal da Língua Portuguesa e de escolha de registro. Os desvios são raros, como em “tragédias como ocorrido” na linha 20. Na produção textual anterior, a nota obtida foi de 160 pontos.

Essa reescrita também apresenta as três partes do texto dissertativo-argumentativo e aborda o tema de forma completa. Diferentemente da produção anterior, se por um lado a aluna opta por não mais citar o filósofo Kant, o que poderia lhe garantir 160 pontos devido ao uso desse repertório sociocultural, por outro, não deixou nenhum parágrafo com desenvolvimento embrionário, como o fez anteriormente. A nota diminuiu de 140 para 120 pontos nessa competência; entretanto, é justo comentar que, embora tenha usado repertório legitimado na produção anterior, a aluna, como vimos, o fez de forma pouco produtiva, até mesmo forçada, com conexão falha entre essa informação e as demais partes do texto. Nesse ponto, considero os critérios de correção falhos, visto que basta o aluno usar repertório

sociocultural para obter 160 pontos[37]. Isso contribui para as práticas de "decoreba" de listas de filósofos e frases de efeitos, por exemplo, sem que essas sejam usadas com qualidade.

Houve aumento na nota da competência 3, de 120 para 160. Enquanto que na produção anterior a aluna desenvolveu o texto de forma pouca organizada, nesta é possível perceber o projeto de texto, em que se defende ser grande a importância da conservação do passado para o futuro do país. Isso é justificado "pelo fato de o passado ser uma forte influência no presente". Além disso, a aluna faz uma ressalva ao apontar que, apesar da importância dessa conservação, "órgãos públicos e a população não dão o devido valor para esse passado". Anuncia, ainda no parágrafo introdutório, que medidas precisam ser tomadas a fim de minimizar o problema. Nos parágrafos seguintes, cada um dos pontos é organizadamente desenvolvido.

Na produção textual anterior, a aluna apresentou recurso coesivo pouco diversificado, o que fez com que sua nota fosse 120 pontos. Na reescrita, isso se alterou, visto que podemos visualizar a presença constante de elementos coesivos inter e intraparágrafos, além de poucas repetições. A nota obtida, portanto, foi de 160 pontos.

Três elementos válidos foram apresentados na primeira produção textual sobre esse tema, garantindo-lhe 120 pontos; na reescrita, há presença de agente ("Governo"), de meio ("Ministério da Cultura"), de ação ("realize melhoras na infraestrutura dos museus"), de finalidade ("com o intuito de não ocorrer tragédias como ocorrido no Museu Nacional do Rio de Janeiro"). Além disso, acrescenta outra ação a ser executada pelo Governo ("realize campanhas") com a finalidade ("incentivar os visitantes a deixarem suas opiniões e denunciarem caso haja problemas e falhas"). Por apresentar um elemento válido a mais na proposta de intervenção mais completa, a aluna obteve 160 pontos.

A nota final obtida foi 780 pontos, o que significa um aumento quantitativo de 120 pontos em relação à primeira produção. A nota ajuda-nos a perceber a evolução, mas esta também é notória, como se viu, em termos qualitativos.

Esse resultado reforça a importância de atividades de reescrita para que os alunos possam ter a oportunidade de conhecer melhor sua escrita, analisando-a, reavaliando-a e modificando-a de forma mais reflexiva, quando necessário. Embora nesta tese eu tenha

[37] Para a correção das redações do Enem de 2019, houve um ajuste desta questão. Agora não basta usar um repertório legitimado para garantir 160 ou 200 pontos. Ele deve ser pertinente ao tema, ou seja, estar associado ao menos a um dos seus elementos-chave; além disso, o uso deve ser produtivo, ou seja, deve estar vinculado à discussão proposta pelo participante. Isso é um ótimo avanço para que os candidatos sejam mais reflexivos e menos mecanicistas no momento da produção desse gênero textual. Cf. *Cartilha do Participante – Enem 2019*. Disponível em: https://bit.ly/35xoAjl. Acesso em: 27 abr. 2020.

apresentado apenas o resultado de uma reescrita, outras foram realizadas pelos alunos ao longo do ano letivo.

De acordo com Menegassi e Malentachi (2007), a reescrita só tem efeitos positivos quando "[...] a ação do aluno interage com as ações de seu interlocutor real, fazendo o texto caminhar em direção ao interlocutor virtual" (p. 14). Foi possível perceber, por meio dos textos analisados, aqui representados pela reescrita da aluna Iara, que os alunos avançaram nos textos que produziram "[...] a partir do momento em que se coloca[ram] como sujeito na produção de textos e, independente de dom, inspiração ou talento para a escrita, transforma[ram] as palavras do outro em suas próprias, revelando, assim, sua individualidade discursiva" (MENEGASSI; MALENTACHI, 2007, p. 14).

Feita essa apresentação dos principais resultados obtidos nas produções textuais realizadas concomitantes às oficinas de revisão colaborativa, o que já é possível afirmar? Tanto pelos dados quantitativos, quanto pelos qualitativos, foi possível verificar que a intensificação no processo de revisão colaborativa de fato contribuiu para a melhoria dos textos dos alunos; e isso se deu em termos coletivos e em termos individuais também, como pôde ser visto na Tabela 15.

Também pude verificar que os alunos estavam dando mais importância à autorrevisão. Isso se evidenciou mais nos momentos de produção textual em sala de aula, cujo contexto não era a realização de simulados. Eles me chamavam em suas mesas com mais frequência para discutirmos diferentes aspectos, muitos deles relacionados a uma possível necessidade de reestruturação da redação em algumas passagens que eles mesmos detectavam e já apresentavam uma nova possibilidade, pedindo que eu apenas verificasse se de fato estaria melhor.

E, segundo a ótica dos alunos, as oficinas com as atividades de revisão colaborativa os auxiliaram a se tornarem melhores escritores? É o que tento responder na próxima seção.

4.4 Considerações dos alunos sobre as atividades propostas

O grupo focal, quarta etapa da pesquisa, foi realizado após o término das oficinas, em setembro de 2019. Teve duração de 50 minutos e foi estruturado em forma de roda de conversa. Entre as várias perguntas levantadas naquele momento (ver APÊNDICE E), selecionei algumas que considero as mais representativas para os objetivos desta pesquisa.

Quando indagados sobre o que acharam das oficinas, os alunos foram unânimes ao responderam que as atividades foram positivas, sendo a oportunidade de vivenciar diferentes

visões acerca de uma mesma produção textual e o aumento da capacidade de análise crítica dois dos pontos mais destacados. Esse último aponta para o fato de que os alunos, ao longo do trabalho, deixaram de lado a visão de escrita mecanizada, puramente voltada para a forma, e passaram a enxergar a escrita e, sobretudo, uma das partes desse processo, a revisão, como algo que requer planejamento, não desconsiderando que, entre as tentativas de acertos, "erros" também existirão. Podemos visualizar nos relatos, a seguir, referências ao desenvolvimento da criticidade.

> *Eu penso que essas atividades me ajudaram a ser uma pessoa mais crítica em relação à escrita e análise de um texto. O fato de revisarmos em grupo trouxe ao debate diferentes pontos de vista acerca da mesma redação.* (Joana).
>
> *Desenvolvi significativamente meu olhar crítico em relação à escrita de uma boa redação. O mais importante foi a união de diversas opiniões diferentes, aliada à socialização entre toda turma*. (Leonardo).

A relevância da socialização de opiniões também não deixou de ser menos mencionada, como já pudemos ver no depoimento anterior. Certamente várias inseguranças em relação a todo o processo foram amenizadas durante o comentário de algum colega. Os alunos puderam perceber que o outro, assim como ele, também carrega consigo dúvidas e inquietações. Usando as palavras de Cassany (1999), os alunos estavam "entre amigos". Segundo o autor, como vimos no Capítulo 1, essas práticas coletivas evitam que os autores/escritores desenvolvam processos equivocados e pouco eficientes, porque não ficarão silenciados.

O ato de ler como escritor proporcionou, como mencionaram alguns, um olhar diferenciado para a própria escrita, o que converge com a afirmação de Bazerman (2015) de que a revisão é um processo contínuo, que proporciona que examinemos e reconsideremos o que escrevemos.

> *[...] foi uma forma de melhorar a minha escrita na pontuação e na forma de fazer o texto*. (Ivi).
>
> *[...] foi muito importante a revisão dos diversos temas, assim, nós podíamos nos espelhar para uma melhor construção dos nossos próprios textos.* (Yolanda).
>
> *[...] aumentou nosso senso crítico, proporcionando a capacidade de corrigir uma redação e vendo os defeitos, sendo assim evitando quando nós mesmos formos escrever.* (Clara).
>
> *[...] atividade importante e interessante, pois através dela, discutimos vários temas e corrigimos redações que às vezes o autor tinha erros iguais aos meus.* (Carla).

O único aspecto negativo foi mencionado por um aluno que disse não se sentir tão à vontade falando sobre o texto do outro, que ele preferiria apenas escrever. No entanto, reconheceu que ouviu contribuições de seus colegas que o ajudaram muito.

Quando perguntados sobre o que acharam de ter textos de colegas como parte da análise, os alunos também consideraram esse aspecto como algo produtivo, o que confirma o exposto por Guedes (2009, p. 267): "[...] precisamos de muitas imagens prontas para, por comparação, construir a nossa. Para escrever o que pensamos, é preciso antes escrever o que já lemos".

Muitos falaram que, pelo fato de os textos se aproximarem da escrita deles, por estarem em níveis próximos, havia uma identificação e, por isso, eles acharam mais fácil visualizar tanto os pontos fortes, quanto os fracos, os quais poderiam ser utilizados e evitados, respectivamente, nas suas próprias produções.

> *[...] ótimo, uma vez que textos desse tipo são mais próximos da minha forma de escrita, além de serem mais fáceis de se acharem erros.* (Maurício).
>
> *[...] parecido com minha escrita, podendo assim analisar aspectos positivos e negativos no meu texto.* (Ivi).
>
> *[...] é uma forma de conhecer a escrita do outro, ver outras formas de estruturar o texto, sem contar que podemos ajudar a corrigir e aplicar os pontos observados para o nosso.* (Clara).
>
> *[...] às vezes acontece uma identificação pessoal com a forma que o outro escreve.* (Joana).
>
> *[...] nos textos dos colegas eu percebi erros que eu mesmo cometia, mas não conseguia enxergar.* (Bruna).

Conhecer e contribuir para escrita do outro também foi um aspecto mencionado. Bazerman (2015), como vimos no Capítulo 1 desta tese, afirma que ter um leitor que aponte falhas, confusões ou ambiguidade auxilia o escritor a analisar o texto de forma nova, como uma expressão de um conjunto de significações coerentes.

> *[...] as atividades de revisão colaborativa também puderam ajudar os colegas a enxergarem os pontos fortes e fracos de seus textos que foram analisados pela turma.* (Bruna).

Como professora, almejei buscar a diversidade de estilos de escrita e de desempenhos que caracterizam a heterogeneidade da sala de aula. Destacar apenas o melhor texto, sem discussão de critérios e sem comparações com outros textos produzidos na turma, faz com que o trabalho dos demais alunos perca toda a importância, como bem apontou Guedes (2009).

Sobre receberem textos com pontuações distintas para serem avaliados, os alunos julgaram ser essa uma boa estratégia.

> *[...] interessante, porque a discrepância ajuda muito a ver erros mais cometidos, ajuda na hora de fazer a comparação entre os textos, vendo assim, os pontos negativos e positivos.* (Maurício).
>
> *[...] trouxe benefícios para termos conhecimento de cada caso.* (Leonardo).
>
> *[...] amplia nossa visão para não nos acostumarmos apenas com textos bons.* (Laura).
>
> *[...] conhecemos erros e acertos de diversas maneiras, como eles acontecem e por que acontecem.* (Max).
>
> *[...] posso ver o que preciso melhorar ou manter na minha redação.* (Bruna).

Uma aluna fez uma crítica construtiva, a qual foi apoiada por outros colegas:

> *[...] acho interessante [ter textos de colegas e com notas variadas para análise], pois a escrita é bem próxima da minha, mas acho que seria necessário também uma maior quantidade de textos com notas altas, para podermos analisar o que "falta" na nossa redação.* (Carla).

Buscando respostas para mais um dos objetivos específicos desta pesquisa, indaguei os alunos sobre que estratégia eles julgam ser a melhor para ajudá-los na melhoria da escrita: a autorrevisão, a revisão colaborativa do texto do outro ou a revisão do professor.

Dos alunos, cinco responderam que a revisão colaborativa em conjunto com a do professor seria a melhor estratégia, pois

> *[...] enxergo melhor meus erros e acertos e aquilo que posso melhorar.* (Ivi).
>
> *[...] é difícil revisar o próprio texto.* (Bruna).
>
> *[...] um pode ajudar mais o outro, observando pontos que o autor não observou.* (Yolanda).
>
> *[...] é possível discutir com pessoas que possuem uma visão diferente sobre o texto.* (Iara).
>
> *[...] ambas são aprofundadas, fazendo com que entendamos melhor o que estamos errando e acertando.* (Clara).

Ao se referir à revisão colaborativa entre alunos, Serafini (1992) citou três motivos que ressaltam a importância de sua aplicação: primeiro, os alunos são melhores para criticar do que para produzirem textos; segundo, a revisão 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, motivos que vão ao encontro dos depoimentos anteriormente citados. Já a escolha pela revisão do professor pode estar relacionada à necessidade de legitimação daquele que tradicionalmente, pelo senso comum, "[...] deteria o saber". Menegassi e Malentachi (2007, p. 14) expuseram que o professor mediador é quem mais "[...] colabora para desencadear, no sujeito-aluno, o diálogo interior na escrita e, consequentemente, suas ações de escrita e reescrita que enriquecem o conteúdo temático".

Os demais se dividiram igualmente para optaram pela revisão colaborativa, uma vez que essa "*exige uma concentração maior de nossa parte*" (Laura), pela revisão do professor pelo fato de "*nela eu enxergar mais erros e falhas*" (Maurício) e "*a partir dela refazemos a redação para corrigirmos o nosso erro*" (Carla) e pelas três em conjunto, porque pela "*colaborativa ganhamos mais conhecimento sobre a estrutura da redação e com as outras as aplicamos e recebemos retorno*" (Joana).

A partir desses depoimentos, posso afirmar, mais uma vez, assim como o fiz a partir da análise dos dados obtidos na primeira e segunda etapas da pesquisa, que a intensificação no processo de revisão, para eles, contribuiu para a melhoria dos textos. Além disso, diferentemente das concepções obtidas por meio do questionário aplicado na 1ª etapa, em que a eliminação do que consideravam "erros" era concebida como principal prática da revisão, ao final da pesquisa, percebi uma mudança de postura, pois agora reconhecem que a correção de erros ortográficos, por exemplo, é apenas um ponto dentro de um conjunto a ser observado na produção e revisão textual.

> *[...] pude ver que um texto 1000 não é aquele cheio de palavras bonitas sem erros de norma culta, aprendi que o mais simples, porém claro é melhor.* (Iara).

Também se mostraram ainda mais comprometidos com a autorrevisão, pois perceberam a importância do interlocutor, algo nem mencionado no questionário da primeira etapa.

> *[...] se o texto está claro para mim, não necessariamente estará para quem vai ler, por isso temos de revisar ainda mais se considerarmos o Enem onde a disputa é grande e não podemos falhar.* (Laura).

Se lá no início desta investigação considerei que os alunos faziam redações, agora afirmo que eles produzem textos na escola. A mudança de postura ocorreu para além da aquisição de mais elementos da norma padrão, de repertório de recursos coesivos ou de conhecimentos sobre a estruturação da proposta de intervenção. Houve o aumento

significativo do interesse por assuntos sociais diversos, como explorá-los e como organizar essas informações de forma clara, a fim de atingir uma boa aceitabilidade do interlocutor.

A seguir, apresento pesquisas semelhantes a esta e comparo os dados.

4.5 Em diálogo com outras pesquisas semelhantes

Nesta seção, comparo os dados obtidos nesta pesquisa com os de pesquisas semelhantes já realizadas.

Como mencionado no Capítulo 3 – Metodologia desta tese –, consideraram-se, na busca em diferentes plataformas, apenas os trabalhos cujo título continha as palavras-chave "revisão colaborativa" ou "revisão coletiva" outra de mesmo campo semântico, como "compartilhada". Na nossa busca, dos seis trabalhos selecionados, apenas dois investigam a revisão colaborativa no Ensino Médio e os demais se concentram no Ensino Fundamental.

Como se pode perceber, os resultados das pesquisas arroladas na seção 1.6 são bastante diversificados; houve três em que o trabalho com a revisão colaborativa, de certo modo, possibilitou avanços na aprendizagem dos alunos (SPINILLO, 2015; LUCENA, 1997; ALIBERTI, 2013); duas em que não se observou um impacto efetivo desse tipo de revisão (OLIVEIRA, 2014) ou que ela seja superior à revisão individual (BARROS; SOARES, 2012); e uma que apontou a correção do professor como de maior impacto para os alunos (MAFRA; BARROS, 2017).

Como pudemos ver ao longo das análises, tanto pelos dados quantitativos e qualitativos das oficinas e produções textuais, quanto pelo depoimento dos alunos, nesta investigação, a revisão de texto colaborativa contribuiu para a melhoria da competência escritora dos alunos.

Assim como Spinillo (2015), foi possível propiciar aos alunos verificarem, ao longo das oficinas de revisão colaborativa, que o texto "[...] pode ser objeto de múltiplas reformulações" (p. 230). Não é por acaso que, para cada ocorrência que os alunos julgaram mal formulada, por exemplo, cada um, a partir de suas experiências linguísticas, indicou uma resolução diferenciada.

Também podemos compartilhar das conclusões obtidas por Lucena (2007). Ficou demonstrado, principalmente, que é muito importante valorizar o conhecimento dos alunos e que eles têm muito a oferecer, e que a aproximação do professor com eles em uma tarefa, que até então seria da "autoridade" da sala, deixou o ato de aprender e de ensinar muito mais agradável e produtivo, tendo maior alcance entre os discentes. A importância dessa

aproximação professor-aluno, a qual possibilitou o avanço da competência escritora, também foi mencionada por Aliberti (2013). Segundo Guedes (2009, p. 78), o professor precisa constituir-se como interlocutor dos alunos, o que implica ao professor "[...] devolver-lhes e (devolver-se) a palavra caçada" por práticas que imobilizam o aluno.

Oliveira (2014), embora tenha percebido progressos, afirma que o pouco tempo destinado à pesquisa não permitiu a observação do efetivo impacto que a tarefa de revisão colaborativa teve na apropriação de técnicas de escrita individual. No caso desta tese, por meio dos textos produzidos concomitante às oficinas de revisão colaborativa, na 2ª etapa, foi possível perceber que as atividades de análise socializadas refletiram na melhoria na competência escritora dos alunos.

Na pesquisa de Mafra e Barros (2007), a correção do professor sobressaiu-se como a atividade de maior impacto na aprendizagem da escrita. Embora, nesta investigação, cinco alunos consideraram tanto a revisão do professor, quanto a revisão colaborativa como igualmente importantes para a melhoria da competência escritora, apenas um considerou apenas a revisão do professor como a mais relevante para a aprendizagem deles.

Como professora e pesquisadora, julgo que a revisão colaborativa tem papel fundamental, visto que, como já mencionado em outros momentos, é muito difícil o professor garantir *feedbacks* tão detalhados a cada aluno, tanto pela escassez de tempo, quanto pela quantidade de alunos em sala de aula, muitas vezes, superlotadas. Ainda corre-se o risco de o aluno não se interessar por aquelas marcações e comentários ou não entendê-los. De todo modo, se estamos trabalhando com sujeitos diferentes, as dinâmicas de sala de aula também os são, assim como o interesse dos discentes e o grau de dependência da turma em relação ao professor.

Já Barros e Soares (2012) chegaram à conclusão de que a atividade de revisão colaborativa (em pares) não se revelou superior àquela realizada de forma individual. Nesta pesquisa, quando verificadas as tabelas com as notas dadas individualmente pelos alunos, as notas atribuídas pelas professoras e pela turma na revisão colaborativa, percebemos que, embora as discrepâncias não tenham sido grandes, para alguns alunos a revisão colaborativa fez muita diferença, no sentido de que ajudou a resolver muitas dúvidas que eles tinham.

Passadas toda a análise e discussão dos dados, a seguir, teço alguns comentários finais.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A investigação, cujos principais resultados foram aqui expostos, foi realizada no ano de 2019, com estudantes do 3º ano do Ensino Médio de uma escola particular mineira. Tem como tema principal a produção de textos, focando-se em uma de suas etapas, a revisão de textos, sobretudo a colaborativa.

Procurei avaliar se o reforço da prática dessa parte do processo da escrita, enriquecida pela inclusão de outros leitores, que não só o professor, poderia contribuir para a melhoria da competência escritora dos alunos – no caso, dos textos dissertativos-argumentativos nos moldes do Enem. A principal hipótese desta investigação era a de que a revisão colaborativa fortalece a interação entre os alunos que, ao "ler como escritores" (CASSANY, 1999), poderão se tornar melhores escritores, especialmente porque partirão de um contexto de observação concreto, ou seja, de um texto que foi produzido por um igual, e não por um professor ou apenas pelo aluno "excepcional".

Pude concluir, tanto por meio das análises quantitativas e qualitativas, quanto pelos depoimentos dos alunos, que as oficinas de revisão colaborativa de textos se configuraram como enriquecedores momentos de troca de experiências entre os sujeitos. Isso oportunizou que eles acessassem suas habilidades como leitores e escritores e as utilizassem para comentar os textos uns dos outros e para produzir os próprios, na medida em que aqueles momentos possibilitaram a socialização – também pelo fato de os textos serem escritos e revisados para o "outro" e não para o mero cumprimento de uma tarefa –, a melhora do *feedback* do professor, a diversidade de temas e de níveis textuais discutidos. Todo esse processo contribuiu para a melhoria da competência escritora deles, confirmando a hipótese inicialmente levantada e, portanto, minha tese. Em relação aos objetivos específicos, sintetizo os principais resultados a seguir.

Os alunos também se mostraram, na maior parte das vezes, empolgados com as oficinas e, em seus depoimentos, ficou claro que elas trouxeram benefícios tanto para a própria escrita, quanto para a escrita do outro, além de diferentes aprendizagens sobre o funcionamento do texto dissertativo-argumentativo cobrado no Enem, bem como sobre diferentes temas sociais, o que garantiu o aumento do repertório cultural deles.

Minha intenção era a de que a revisão colaborativa no contexto escolar funcionasse como uma contribuição para o aprimoramento do texto do outro, que estaria em análise, e que essas reflexões refletissem positivamente nas produções textuais dos alunos leitores escritores. Essa colaboração pode não funcionar quando não ocorre engajamento dos envolvidos, o que

pouco aconteceu no caso desta pesquisa: um ou outro se mostrava desmotivado em uma ou outra oficina, seja pelo sono, seja por desinteresse no tema ou por preguiça mesmo, conforme alguns mencionavam. Penso que o fato de a turma ser pequena inibia, de certa forma, a não participação deles, uma vez que eu tinha uma maior e melhor visualização de todos. A colaboração pode não ser efetiva também quando os alunos tomam uma atitude competitiva. Como os textos analisados não tinham a autoria revelada, os estudantes não sabiam quem era o autor, mas ficavam curiosos para descobri-lo; assim, notei que a competitividade acontecia entre alguns alunos mais no sentido de quererem mostrar conhecimento sobre um determinado tema ou ponto gramatical, por exemplo.

Os comentários e intervenções, de forma geral, mostram que os alunos recorreram aos diferentes tipos de revisão citados por Serafini (1989) e Ruiz (2001); no entanto, a de tipo interativo se sobressaiu, seja pela orientação dada por mim no momento em que eles faziam a revisão prévia do texto em análise, individualmente ou em duplas, seja pela própria dinâmica das oficinas de revisão colaborativa, em que eles eram convidados a compartilhar e comentar oralmente suas impressões. Importante notar que a prática da revisão textual colaborativa favoreceu para que os alunos refletissem sobre o texto em análise para posteriormente fazer os ajustes necessários, e não o contrário.

A maioria deles julgou que a revisão colaborativa, em parceria com a revisão do professor, é a melhor estratégia para ajudá-los na melhoria da escrita. Cada uma dessas revisões, para eles, tem sua importância, a primeira pela grande possibilidade da socialização e, a segunda, pelo que pude compreender, pela maior legitimidade. De qualquer forma, independentemente da opção que o professor faça em sala de aula para corrigir os textos de seus alunos, é importante pensar, como afirmou Cassany (1999), que a correção só é positiva quando ajuda o aluno a refazer ou a revisar seu escrito.

Em relação às seis pesquisas semelhantes já realizadas, e brevemente comentadas neste texto, ficou claro que os resultados aqui obtidos convergem com três delas, em que a revisão colaborativa, de certo modo, possibilitou avanços na aprendizagem dos alunos (SPINILLO, 2015; LUCENA, 2007; ALIBERTI, 2013).

Muitos podem pensar que trabalhar dessa forma, por meio de oficinas, dando voz aos alunos, deixando-os "[...] experimentar-se na folha" (MACHADO, 2007), pode "gastar" muito tempo da aula. De fato, foi preciso bastante planejamento e organização, especialmente na parte de discussão dos textos de apoio, para que eu conseguisse cumprir todas as etapas da pesquisa, visto que tinha um vasto conteúdo a ser cumprido. Além disso, por ser uma escola particular, essa cobrança vinha tanto da direção, quanto dos pais, que queriam que o alto

investimento feito no material didático fosse recompensado; então, extrapolar esse material poderia ser até algo bem visto, desde que a apostila fosse trabalhada na íntegra.

No entanto, indago-os: quantos aspectos textuais e gramaticais foram trabalhados nas oficinas, sem ser de forma estanque, mas de forma mais produtiva porque era contextualizado, reflexivo, gerava interlocução, como na vida "real", além dos muros da escola, fazendo mais sentido para o aluno por ver a língua em funcionamento? O poder semiótico (KRESS, 2003; RIBEIRO, 2018) também não é aumentado à medida que se discutem diversas temáticas a partir do manejo de textos que utilizam diferentes semioses? O que a escola almeja que eles aprendam? O que eles precisam aprender para a vida?

Sobre a organização do tempo, Antunes (2003) afirmou que é mais vantajoso que o aluno produza menos textos e que estes passem por uma revisão cuidadosa, porque a quantidade excessiva de textos apenas mecaniza o trabalho entre professor e aluno; este entrega o escrito para, muitas vezes, obter a nota e aquele lhe dá um visto para dar conta do alto volume de trabalho. Mas como convencer pessoas alheias às práticas pedagógicas disto? Esse foi um dos desafios que encontrei. O convencimento parece só acontecer quando os resultados positivos começam a surgir.

Diferentemente de um ato mecanizado, produzir texto, de acordo com Cassany (2007), é muito mais que transmitir dados. Escrevendo elabora-se o conhecimento, constrói-se a identidade do autor, elege-se um leitor, exerce-se poder, organiza-se o mundo. Dominar a escrita é uma atividade essencial na sociedade letrada em que vivemos. Que bom seria se todos os envolvidos na educação desses jovens tivessem consciência disso.

Outros leitores podem estar se perguntando: como esses alunos se saíram no Enem 2019 se os resultados obtidos com as oficinas foram positivos? Embora esse não fosse um intuito desta investigação, compartilho com vocês, leitores, alguns depoimentos de alunos a respeito de seu desempenho no Exame, enviados espontaneamente, via *WhatsApp*, em janeiro de 2020, quando os resultados foram disponibilizados pelo Inep.

Figura 19 – Depoimento de alunos: redação Enem 2019

Fonte: Arquivo pessoal.

Os bons resultados obtidos só me ajudam a reforçar que as oficinas de revisão colaborativa contribuíram, sim, para a melhoria da competência escritora desses alunos. Mesmo que nenhum deles tenha chegado ao mil, a maioria merece a nota máxima pelo interesse e pelo entendimento de que escrita é processo. E não posso deixar de mencionar que o contexto de produção textual na sala de aula se difere muito do contexto do Enem, já que, neste, outros fatores, como o tema inesperado e "o tempo e os nervos" (CASSANY, 2004a), entre outros, podem contribuir para queda do desempenho dos candidatos. De acordo com Cassany (2004a), em um exame, após o turbilhão de ideias que lhe chega à cabeça quando da leitura do tema, o aluno precisa se concentrar e ter muito claro qual é a pergunta, responder somente a essa pergunta e não confundir quantidade com qualidade. Infelizmente, muitos estudantes têm dificuldade de manter o foco.

Por se tratar de uma pesquisa-ação, tenho total consciência da dificuldade que foi manter certo distanciamento e ser crítica com o meu próprio trabalho. Obviamente, posso ter falhado tanto na execução da pesquisa, quanto na forma como a interpretei, mas tinha imenso desejo que ela desse certo, e penso que deu. Embora breve, bastante local, em um contexto privilegiado de escola privada, e com a participação de poucos alunos, esta pesquisa nos leva a refletir sobre a importância de o professor propiciar ainda mais a interatividade com seus alunos, para que eles possam, de fato, observar em que momentos cometem deslizes, porque e

como resolver aquele problema. Além disso, trabalhos de forma colaborativa contribuem para a socialização dos alunos, valorizando seus escritos e suas leituras, propiciando os não silenciamentos e, por consequência, ainda mais aprendizado.

A revisão textual colaborativa mostrou-se um importante instrumento na construção do dizer, do modo como dizer e da materialização desse dizer por meio das produções textuais dos alunos. Embora eu tenha mostrado apenas uma reescrita, como mencionei anteriormente, outras foram praticadas pelos alunos. Essa também é uma importante etapa do processo de escrita, como pudemos ver por meio dos apontamentos de estudiosos, como Menegassi, e também através dos resultados obtidos neste trabalho.

Embora a revisão textual colaborativa tenha nos garantido bons resultados, não descarto a importância da revisão empreendida pelo professor. Vimos, inclusive, que alguns alunos a consideraram tão importante para auxiliá-los na melhoria da escrita quanto a revisão colaborativa. Além disso, alunos com maior grau de dificuldade podem requerer um atendimento mais individualizado.

Encerro esta pesquisa reafirmando que os sujeitos desta investigação aprenderam a ler como escritores. E qual o ganho disso? Retomo Cassany (1999, p. 72) para responder a essa questão: “Para ler como um escritor, comprometemo-nos – engajamento – com o autor do texto e, lendo-o, reescrevermos com ele [...]. Lendo como um escritor (como um emissor) aprendemos a escrever como um escritor”.

REFERÊNCIAS

ALIBERTI, Larissa Carolina Barbosa. Relações interativas e o processo de produção de textos: relato reflexivo sobre a revisão compartilhada. *Revista Veras*, São Paulo, v. 3, n. 2, p. 174-186, jul./dez. 2013.

ANDRADE, Gisele G.; RABELO, Mauro L. O ENEM e os desafios da correção de redações. In: ANDRADE, Gisele G.; RABELO, Mauro L. (org.). *A produção de textos no ENEM*: desafios e conquistas. Brasília: Editora da Universidade de Brasília, 2007. p. 11-23.

ANTUNES, Irandé. *Aula de Português*: encontro e interação. São Paulo: Parábola, 2003.

ANTUNES, Irandé. *Análise de textos*: fundamentos e práticas. São Paulo: Parábola Editorial, 2010.

BAKHTIN, Mikhail. *Estética da criação verbal*. Tradução de Maria Ermantina Galvão G. Pereira. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

BAKHTIN, Mikhail. M.; VOLOCHINOV, Valentin. N. *Marxismo e filosofia da linguagem:* problemas fundamentais do método sociológico em ciência da linguagem (1929). Tradução de Michel Lauhud e Yara Frateschi Vieira. 11. ed. São Paulo, 2004.

BARROS, Marcilene Gaspar; SOARES, Maria Elias. Revisão de textos: considerações sobre atividades individuais e colaborativas. In: GRUPO DE ESTUDOS LINGUÍSTICOS DO NORDESTE, 24., 2012, Rio Grande do Norte. *Anais*... Rio Grande do Norte, 2012. Disponível em: https://bit.ly/2YsyukH. Acesso em: 14 mar. 2018.

BARTHES, Roland. A morte do autor. *In:* BARTHES, Roland. *O Rumor da Língua*. São Paulo: Martins Fontes, 2004. p. 57-64.

BILAC, Olavo. *Poesias*. Posfácio R. Magalhães Júnior. Rio de Janeiro: Ediouro, 1978.

BAZERMAN, Charles. *Retórica da ação letrada*. Tradução de Adail Sobral, Angela Dionisio, Judith Chambliss Hoffnagel, Pietra Acunha. São Paulo: Parábola Editorial, 2015.

BERNARDO, Gustavo. *Redação Inquieta*. 5. ed. Belo Horizonte: Formato Editorial, 2000.

BRASIL. *Lei n° 9.394, de 20 de dezembro de 1996*. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: Presidência da República, 1996. Disponível em: https://bit.ly/2CVxi0x. Acesso em: 18 mar. 2019.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros curriculares nacionais*: primeiro e segundo ciclos do ensino fundamental. Brasília: Ministério da Educação, 1997.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros curriculares nacionais*: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental. Brasília: Ministério da Educação, 1998.

BRASIL. *Parâmetros curriculares nacionais ensino médio*: Linguagens, códigos e suas tecnologias. Brasília: Ministério da Educação, 1999.

BRASIL. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. *PCN+ Ensino Médio*: orientações educacionais complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais. Linguagens, códigos e suas tecnologias. Brasília: MEC/SEMTEC, 2002.

BRASIL. *Decreto Federal nº 5.626 de 22 de dezembro de 2005*. Regulamenta a Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – Libras –, e o art. 18 da Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000. DF: Presidência da República, 2005. Disponível em: https://bit.ly/3hcrqyC. Acesso em: 11 fev. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. *Matriz de Referência para o ENEM 2009*. Brasília: INEP/MEC, 2009.

BRASIL. *Programa nacional do livro didático*. Edital de convocação para inscrição no processo de avaliação e seleção de coleções didáticas para o PNLD 2011. Brasília: Ministério da Educação, 2011.

BRASIL. Ministério da Educação. Ministro apresenta resultados gerais do Enem 2016 e celebra êxito na realização do exame, 2017. Disponível em: https://bit.ly/3aWqxa4. Acesso em: 2 maio 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. ENEM – Apresentação. [20--]a. Disponível em: https://bit.ly/2YpNkZf. Acesso em: 16 jan. 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. *Enem*. [20--]b. Disponível em: https://bit.ly/2L7zO4J. Acesso em: 16 jan. 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. *Enem 2018 tem 6,7 milhões de inscritos*, 2018a. Disponível em: https://bit.ly/2YtTjvS. Acesso em: 16 jan. 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. *Balanço das inscrições e perfil dos participantes*, 2018b. Disponível em: https://bit.ly/2xsRh47. Acesso em: 16 jan. 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. *Redação no Enem 2018*: cartilha do participante, 2018c. Disponível em: https://bit.ly/3d8I93V. Acesso em: 16 jan. 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. *Resultados Enem*, 2018d. Disponível em: https://bit.ly/2zTKH7K. Acesso em: 16 jan. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. *Sinopses Estatísticas do Enem*. 2019. Disponível em: https://bit.ly/3eJhGug. Acesso em: 29 jun. 2019.

CASSANY, Daniel. *Descrever o escrever*: como se aprende a escrever. Tradução de Osmar de Souza. Itajaí, SC: Ed. Univali, 1999.

CASSANY, Daniel. *La cocina de la escritura*. 11. ed. Barcelona: Anagrama, 2004a.

CASSANY, Daniel. *Construir la escritura*. 4. ed. Barcelona: Paidós, 2004b.

CASSANY, Daniel. *Reparar la escritura.* Didáctica de la corrección de lo escrito. 11. ed. Barcelona: Graó, 2006a.

CASSANY, Daniel. *Tras las líneas*. Barcelona: Anagrama, 2006b.

CASSANY, Daniel. *Afilar el lapicero.* Guía de redacción para profesionales. Barcelona: Anagrama, 2007.

CASSANY, Daniel. *Oficina de textos.* Compreensão e expressão escrita em todas as disciplinas e profissões. Tradução de Valério Campos. Porto Alegre: Artmed, 2008.

COSCARELLI, Carla V.; ARAUJO, Júlio. C. R. Leitura online e acesso ao conhecimento. In: TAMAÊ, Denise; BATISTA JÚNIOR, José Ribamar Lopes; SANTOS, Ricardo de Castro Ribeiro. (org.). *Ler, escrever, agir e transformar*. Recife: Pipa Comunicação, 2016. p. 207-241.

COSCARELLI, Carla Viana. Navegar e ler: na rota do aprender. In: COSCARELLI, Carla Viana. *Tecnologias para aprender*. São Paulo: Parábola, 2016. p. 61-80.

COSTA, Roger Vinícius da Silva; RODRIGUES, Daniella Lopes Dias Ignácio; PENA, Daniela Paula Alves. Dificuldades no trabalho do revisor de textos: possíveis contribuições da linguística. *Revista Philologus*, Rio de Janeiro, Ano 17, n. 51, p. 53-74, set./dez. 2011.

FARACO, Carlos Alberto. *Norma Culta Brasileira.* São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

FIAD, Raquel Selek. *Escrever é reescrever*. Belo Horizonte: CEALE/FaE/UFMG, 2006.

FORTUNATO, Márcia Vescovi. *Autoria e aprendizagem da escrita*. 2009. 218 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2009. Disponível em: https://bit.ly/35yuII4. Acesso em: 10 ago. 2019.

FOUCAULT, Michel. *O que é um autor*. Lisboa: Passagens/Vega, 2002.

FREITAG, Raquel Meister Ko. Prova de redação do Enem: divergências entre as orientações para a prática e as diretrizes de avaliação. *Interdisciplinar*, Itabaiana, SE, v. 20, jan./jun. 2014, p. 61-72. Disponível em: https://bit.ly/3feonpo. Acesso em: 01 jun. 2019.

GASKELL, George.; BAUER, Martin. W. (org.). *Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som*: um manual prático. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

GASPAROTTO, Denise Moreira; MENEGASSi, Renilson José. A mediação do professor na revisão e reescrita de textos de aluno de Ensino Médio. *Calidoscópio*, Belo Horizonte, v. 11, n. 1, p. 29-43, jan./abr. 2013. Disponível em: https://bit.ly/36qG8xU. Acesso em: 14 maio 2020.

GERALDI, João Wanderlei. *Portos de passagem*. 5. ed. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2013.

GONDIM, Sônia M. Guedes. Grupos focais como técnica de investigação qualitativa: desafios metodológicos. *Paidéia*, Ribeirão Preto, SP, v. 12, n. 24, p. 149-161, 2002.

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

KOCH, Ingedore Grunfeld Villaça. *Desvendando os segredos do texto*. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

KRESS, Gunther. *Literacy in the new media age*. London: Routledge, 2003.

LUCENA, Ana Maria Cardoso. Revisão colaborativa de textos no 2º grau. *Trabalhos de Linguística Aplicada*, Campinas, SP, n. 29, p. 5-19, jan./jun. 1997.

MACHADO, Ana Maria Netto. Do modelo ao estilo: possibilidades de autoria em contextos acadêmicos científicos. In: CALIL, Eduardo (org.). *Trilhas da escrita*: autoria, leitura e ensino. São Paulo: Cortez, 2007. p. 171-207.

MAFRA, Gabriela Martins; BARROS, Eliana Merlin Deganutti de. Revisão coletiva, correção do professor e autoavaliação: atividades mediadoras da aprendizagem da escrita. *Diálogo das Letras*, Pau dos Ferros, RN, v. 6, n. 1, p. 33-62, jan./jun. 2017.

MENDES, Estefânia Cristina da Costa; JESUS, Lucas Mariano de. Retextualizações multimodais: ensaios com estudantes do Ensino Médio. *Signo*, Santa Cruz do Sul, RS, v. 43, n. 76, p. 66-74, jan./abr. 2018. Disponível em: https://bit.ly/3c1lCpv. Acesso em: abril 2018.

MENEGASSI, Renilson José. *Da revisão à reescrita*: operações e níveis linguísticos na construção do texto. 1998. 263 f. Tese (Doutorado em Letras) – Faculdade de Ciências e Letras de Assis, da Universidade Estadual Paulista, 1998. Disponível em: https://bit.ly/2ZHiCLV. Acesso em: 14 maio 2020.

MENEGASSI, Renilson José; MALENTACHI, Débora Azevedo. A mediação do professor e a participação do aluno na produção de textos. In: CONGRESSO LATINO-AMERICANO SOBRE FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE LÍNGUAS, 1., 2007, Florianópolis. *Anais*.... Florianópolis: Universidade Federal de Santa Catarina, 2007.

MENEGASSI, Renilson José. O leitor e o processo de leitura. In: GRECO, Eliana A.; GUIMARÃES, Tania B. (org.). *Leitura:* aspectos teóricos e práticos. Maringá, PR: Eduem, 2010. p. 35-59.

MENEGASSI, Renilson José; GASPAROTTO, Denise Moreira. Revisão e reescrita em documentos oficiais: conceitos e orientações metodológicas. *SIGNUM:* Estud. Ling., Londrina, n. 17/2, p. 166-192, dez. 2014.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. *O desafio do conhecimento científico*: pesquisa qualitativa em saúde. 2. ed. São Paulo; Rio de Janeiro: Hucitec; Abrasco, 1993.

MUNIZ JR, José de Souza. Revisor, um maldito. In: RIBEIRO, Ana Elisa; VILLELA, Ana Maria Nápoles; SOBRINHO, Jerônimo Coura; SILVA, Rogério Barbosa da (org.). *Leitura e escrita em movimento*. São Paulo: Petrópolis, 2010. p. 269-290.

OLIVEIRA, Maria Armanda Matos. *A revisão textual*: aprender a rever textos em colaboração. 2014. 93 f. Dissertação (Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico) – Universidade do Minho, Braga 2014. Disponível em: https://bit.ly/35rDt6t. Acesso em: 16 março 2018.

PRADO, Daniela de Faria; MORATO, Rodrigo A. A redação do ENEM como gênero textual-discursivo: uma breve reflexão. *Cadernos CESPUC*, Belo Horizonte, n. 29, p. 215-219, 2016. Disponível em: https://bit.ly/2WmTUN1. Acesso em: 02 abril 2019.

REDAÇÃO do Enem que ferir direitos humanos não pode tirar nem nota zero nem nota mil; entenda. *G1*, São Paulo, 29 out. 2017. Disponível em: https://glo.bo/3fI5Xxl. Acesso em: 19 mar. 2018.

RIBEIRO, Ana Elisa. Multimodalidade e produção de textos: questões para o letramento na atualidade. *Signo*, Santa Cruz do Sul, RS, v. 38, n. 64, p. 21-34, jan./jun. 2013.

RIBEIRO, Ana Elisa. Tecnologia e poder semiótico: escrever, hoje. *Texto livre*: linguagem e tecnologia, Belo Horizonte, v. 8, n. 1, p. 112-123, 2015.

RIBEIRO, Ana Elisa. Leitura, escrita e tecnologia: questões relações e provocações. *In:* COSACARELLI, Carla Viana (org.). *Tecnologias para aprender*. São Paulo: Parábola editorial, 2016a. p. 31-42.

RIBEIRO, Ana Elisa. Uma análise da matriz de referência e das provas do ENEM: multimodalidade em foco. *Diálogo das Letras*, Pau dos Ferros, RN, v. 05, n. 02, jul./dez. 2016b.

RIBEIRO, Ana Elisa. *Em busca do texto perfeito*: questões contemporâneas de edição, preparação e revisão textual. Divinópolis, MG: Artigo A, 2016c.

RIBEIRO, Ana Elisa. *Escrever, hoje*: palavra, imagem e tecnologias na educação. São Paulo: Parábola, 2018.

ROCHA, Gessyca; MORENO, Ana Carolina. Enem 2018: número de redações nota mil volta a crescer, e cai o número de notas zero. *G1*, São Paulo, 18 jan. 2019. Disponível em: https://glo.bo/2CuzCvw. Acesso em: 13 março. 2019.

ROJO, Roxane H. R. *Letramentos múltiplos, escola e inclusão social*. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

ROJO, Roxane H. R. Pedagogia dos multiletramentos: diversidade cultural e de linguagens na escola. In: ROJO, Roxane Helena Rodrigues; MOURA, Eduardo (org.). *Multiletramentos na escola*. São Paulo: Parábola Editorial, 2012. p. 11-32.

RUIZ, Eliana Maria Severino Donaio. *Como se corrige redação na escola*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2001.

SAATKAMP, Henry. *Preparação e revisão de originais*. Porto Alegre: Age, 1996.

SERAFINI, Maria Tereza. *Como escrever textos*. Tradução de Maria Augusta Bastos de Mattos. 8. ed. São Paulo: Globo, 1992.

SILVA, Emanuel Cordeiro da. *Da composição à produção textual*: onde se situa o Enem? *Revista do GELNE*, Natal, v. 18, n. 2, p. 116-139, 2016. Disponível em: https://bit.ly/2WjBXiR. Acesso em: 11 fev. 2019.

SOARES, Magda. Novas práticas de leitura e escrita: letramento na cibercultura. *Educação e Sociedade*, Campinas, SP, v. 23, n. 81, p. 143-160, dez. 2002. Disponível em: https://bit.ly/2VWaV22. Acesso em: 20 abr. 2017.

SOARES, Nathalia Maria. *A redação na prova do ENEM*: uma análise dialógica do discurso. 2014. 145 f. Dissertação (Mestrado em Linguística e Língua Portuguesa) – Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Faculdade de Ciências e Letras (Campus de Araraquara), 2014.

SOUZA, Pedro de. O corpo móvel da escrita em exercícios virtuais na internet. In: CALLIL, Eduardo (org.). *Trilhas da escrita*: autoria, leitura e ensino. São Paulo: Cortez, 2007.

SPINILLO, Alina Galvão. A revisão textual feita individualmente e em colaboração: há diferenças? *Revista Prolíngua*, João Pessoa, v. 10, n. 1, p. 230-240, jan./fev. 2015.

THE NEW LONDON GROUP. A pedagogy of multiliteracies: designing social futures. *Harvard Educational Review*, Spring, v. 66, n. 1, p. 60-92, 1996.

TRAD, Leny A. Bomfim. Grupos focais: conceitos, procedimentos e reflexões baseadas em experiências com o uso da técnica em pesquisas de saúde. *Physis*, Rio de Janeiro, v. 19, n. 3, p. 777-796, 2009. Disponível em: https://bit.ly/2VXa94D. Acesso em: 02 jun. 2018.

TRIPP, David. Pesquisa-Ação: uma introdução metodológica. Tradução de Lólio Lourenço de Oliveira. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 31, n. 3, p. 443-466, set./dez. 2005.

APÊNDICE A
Matriz De Referência 2018

Competências / Níveis (notas)	1	2	3	4	5
0	Demonstra desconhecimento da modalidade escrita formal da língua portuguesa.	Fuga ao tema/não atendimento à estrutura dissertativo-argumentativa. Nestes casos a redação recebe nota 0 (zero) e é anulada.	Apresenta informações, fatos e opiniões não relacionados ao tema e sem defesa de um ponto de vista.	Não articula as informações.	Não apresenta proposta de intervenção ou apresenta proposta não relacionada ao tema ou ao assunto.
40	Demonstra domínio precário da modalidade escrita formal da língua portuguesa, de forma sistemática, com diversificados e frequentes desvios gramaticais, de escolha de registro e de convenções da escrita.	Apresenta o assunto, tangenciando o tema, ou demonstra domínio precário do texto dissertativo-argumentativo, com traços constantes de outros tipos textuais.	Apresenta informações, fatos e opiniões pouco relacionados ao tema ou incoerentes e sem defesa de um ponto de vista.	Articula as partes do texto de forma precária.	Apresenta proposta de intervenção vaga, precária ou relacionada apenas ao assunto.
80	Demonstra domínio insuficiente da modalidade escrita formal da língua portuguesa, com muitos desvios gramaticais, de escolha de registro e de convenções da escrita.	Desenvolve o tema recorrendo à cópia de trechos dos textos motivadores ou apresenta domínio insuficiente do texto dissertativo-argumentativo, não atendendo à estrutura com proposição, argumentação e conclusão.	Apresenta informações, fatos e opiniões relacionados ao tema, mas desorganizados ou contraditórios e limitados aos argumentos dos textos motivadores, em defesa de um ponto de vista.	Articula as partes do texto, de forma insuficiente, com muitas inadequações e apresenta repertório limitado de recursos coesivos.	Elabora, de forma insuficiente, proposta de intervenção relacionada ao tema, ou não articulada com a discussão desenvolvida no texto.
120	Demonstra domínio mediano da modalidade escrita formal da língua portuguesa e de escolha de registro, com alguns desvios gramaticais e de convenções da escrita.	Desenvolve o tema por meio de argumentação previsível e apresenta domínio mediano do texto dissertativo-argumentativo, com proposição, argumentação e conclusão.	Apresenta informações, fatos e opiniões relacionados ao tema, limitados aos argumentos dos textos motivadores e pouco organizados, em defesa de um ponto de vista.	Articula as partes do texto, de forma mediana, com inadequações, e apresenta repertório pouco diversificado de recursos coesivos.	Elabora, de forma mediana, proposta de intervenção relacionada ao tema e articulada à discussão desenvolvida no texto.
160	Demonstra bom domínio da modalidade escrita formal da língua portuguesa e de escolha de registro, com poucos desvios gramaticais e de convenções da escrita.	Desenvolve o tema por meio de argumentação consistente e apresenta bom domínio do texto dissertativo-argumentativo, com proposição, argumentação e conclusão.	Apresenta informações, fatos e opiniões relacionados ao tema, de forma organizada, com indícios de autoria, em defesa de um ponto de vista.	Articula as partes do texto com poucas inadequações e apresenta repertório diversificado de recursos coesivos.	Elabora bem proposta de intervenção relacionada ao tema e articulada à discussão desenvolvida no texto.
200	Demonstra excelente domínio da modalidade escrita formal da língua portuguesa e de escolha de registro. Desvios gramaticais ou de convenções da escrita serão aceitos somente como excepcionalidade e quando não caracterizarem reincidência.	Desenvolve o tema por meio de argumentação consistente, a partir de um repertório sociocultural produtivo e apresenta excelente domínio do texto dissertativo-argumentativo.	Apresenta informações, fatos e opiniões relacionados ao tema proposto, de forma consistente e organizada, configurando autoria, em defesa de um ponto de vista.	Articula bem as partes do texto e apresenta repertório diversificado de recursos coesivos.	Elabora muito bem proposta de intervenção, detalhada, relacionada ao tema e articulada à discussão desenvolvida no texto.

Fonte: Elaborada pela autora a partir de dados da Cartilha do participante do Enem 2018. Disponível em: https://bit.ly/2SvkqDb. Acesso em: 18 jan. 2018.

APÊNDICE B

Questionário diagnóstico

Professora Estefânia Mendes

1) Idade: _____ anos

2) Há quanto tempo estuda na rede particular de ensino? _____ anos

3) É aluno bolsista? ( ) sim ( ) não

4) Já foi reprovado em alguma série? Em qual ou quais?

_____

5) Qual é a escolaridade dos seus pais?

Mãe:

_____

Pai:

_____

6) O que é escrever para você?

_____

_____

_____

7) Você acha que é difícil escrever? Por quê?

_____

_____

_____

8) Na sua opinião, o que é revisar um texto?

_____

_____

_____

9) Você costuma revisar os textos que escreve? Se sim, em que situações?

_____

_____

_____

10) Você tem o hábito de ler? ( ) nunca ( ) às vezes ( ) sempre

11) O que você costuma ler?

_____

_____

12) Seus familiares têm hábito de leitura? O que eles leem?

13) Considera que o hábito de leitura possa ser importante para o desenvolvimento de uma boa escrita no Enem? Por quê?

14) O que é a redação do Enem?

15) O que você considera uma redação nota 1000?

16) Você sabe o que é avaliado na redação do Enem?

17) Você sabe quais são os motivos que levam à nota zero?

18) O que é desenvolver bem o tema para você?

19) O que é repertório sociocultural produtivo?

20) Você acha difícil alcançar 1000 na redação do Enem? Por quê?

APÊNDICE C

Tabela 19 – Resultados individuais e coletivos das três produções textuais, pós-diagnóstico, da 1ª etapa

Aluno	Desafios e perspectivas para ampliação da agricultura sustentável no Brasil					Nota total obtida	Desafios para democratização do acesso à saúde no Brasil					Nota total obtida	A impunidade e sua relação com os índices de criminalidade no país					Nota total obtida	Média Individual
	Comp. 1	Comp. 2	Comp. 3	Comp. 4	Comp. 5		Comp. 1	Comp. 2	Comp. 3	Comp. 4	Comp. 5		Comp. 1	Comp. 2	Comp. 3	Comp. 4	Comp. 5		
Bruna	160	120	100	120	120	620	140	120	120	120	160	660	160	120	120	160	80	640	640
Carla	120	120	120	120	80	560	120	160	120	120	120	640	120	40	40	160	40	400	533
Clara	120	120	120	160	0	520	120	120	80	120	160	600	140	120	120	160	160	700	607
Iara	160	120	120	120	80	600	160	120	120	120	120	640	160	160	140	180	160	800	680
Ivi	120	120	120	120	100	580	120	120	120	120	120	600	160	120	120	140	120	660	613
Joana	120	120	120	120	80	560	120	120	120	120	160	640	120	160	120	120	200	720	640
Laura	160	120	120	120	120	640	120	120	160	160	120	680	160	160	160	160	160	800	707
Leonardo	160	120	120	160	140	700	160	120	140	120	160	700	160	120	120	160	200	760	720
Max	120	120	120	100	80	540	120	120	120	120	120	600	120	160	160	140	160	740	627
Maurício	120	160	140	160	120	700	140	160	100	160	120	680	160	160	160	160	160	800	727
Yolanda	120	120	80	120	80	520	120	120	120	120	120	600	140	160	140	160	120	720	613
MÉDIA DA TURMA	135	124	116	129	91	595	131	127	120	127	135	640	145	135	127	155	142	704	646

Fonte: Elaborada pela autora com dados da pesquisa.

APÊNDICE D

Tabela 20 – Resultados individuais e coletivos das cinco produções textuais da 2ª etapa

(Continua)

Aluno	O abandono paterno no Brasil					Nota total obtida	Existe efetividade nas ações afirmativas para corrigir desequilíbrios sociais no Brasil					Nota total obtida	A importância da conservação do passado para o futuro do país					Nota total obtida
	Comp. 1	Comp. 2	Comp. 3	Comp. 4	Comp. 5		Comp. 1	Comp. 2	Comp. 3	Comp. 4	Comp. 5		Comp. 1	Comp. 2	Comp. 3	Comp. 4	Comp. 5	
Bruna	160	120	120	140	120	660	160	120	120	160	120	680	160	120	120	140	160	700
Carla	120	120	140	160	160	700	120	160	160	160	160	760	120	160	160	160	120	720
Clara	140	160	120	160	100	680	160	160	160	160	120	760	160	160	160	160	200	840
Iara	120	120	160	160	160	720	180	120	160	160	160	780	180	120	160	160	160	780
Ivi	120	120	160	160	120	680	120	160	120	160	120	680	140	160	160	160	160	780
Joana	120	160	120	160	160	720	160	160	120	120	160	720	160	120	160	160	160	760
Laura	160	120	120	140	160	660	160	160	180	160	120	780	160	160	140	160	160	780
Leonardo	160	160	160	160	200	840	160	160	200	160	200	880	160	160	180	200	200	900
Max	120	160	140	120	120	660	140	120	160	160	160	740	160	160	120	120	120	680
Maurício	160	160	160	160	200	840	160	120	160	180	200	820	200	120	160	200	160	840
Yolanda	120	160	160	160	160	760	120	160	120	160	160	720	140	120	140	140	120	660
MÉDIA DA TURMA	136	141	141	152	150	720	149	145	151	158	153	756	158	142	151	160	156	767

(Conclusão)

Aluno	Responsabilidade ambiental: os desafios dos jovens sobre seu próprio futuro					Nota total obtida	Os desafios da educação a distância no Brasil					Nota total obtida	Média Individual
	Comp. 1	Comp. 2	Comp. 3	Comp. 4	Comp. 5		Comp. 1	Comp. 2	Comp. 3	Comp. 4	Comp. 5		
Bruna	160	120	120	120	160	680	160	120	160	160	160	760	696
Carla	100	120	120	120	160	660	120	120	120	160	160	680	704
Clara	160	120	160	160	160	760	120	120	160	160	200	760	760
Iara	160	120	120	160	160	720	160	120	160	200	160	800	760
Ivi	120	120	160	160	160	720	140	120	140	160	160	7220	716
Joana	120	120	120	160	160	680	120	120	120	120	120	600	696
Laura	160	160	120	160	120	720	160	160	140	160	80	700	728
Leonardo	160	160	120	160	200	800	160	160	160	200	200	880	860
Max	80	120	140	120	120	680	120	120	160	140	160	700	672
Maurício	160	160	160	160	200	840	160	120	160	200	200	840	836
Yolanda	120	160	120	140	160	700	160	120	120	140	160	700	708
MÉDIA DA TURMA	136	134	133	151	160	714	144	127	145	164	160	740	739

Fonte: Elaborada pela autora com dados da pesquisa.

APÊNDICE E
Roteiro – Grupo Focal

1) Quais as impressões sobre as oficinas de revisão de texto colaborativa? O que foi mais importante? Qual aspecto negativo pode ser considerado?

2) O que acharam de ter textos de colegas como fonte de análise?

3) O que acharam de ter textos com pontuações distintas para serem avaliados?

4) Que estratégias vocês julgam ser a melhor para ajuda-los na melhoria da escrita: a revisão colaborativa, a autorrevisão ou a revisão do professor?

5) A concepção do que seja revisão de textos mudou para vocês ao longo das atividades?

6) O que acham da revisão do próprio texto?

ANEXO A
1ª etapa – tema 1 (redação diagnóstico): a importância da conservação do passado para o futuro do país.

Texto I

[...] é perceptível a necessidade da preservação da documentação armazenada nos arquivos, uma vez que os documentos públicos podem e devem ser acessíveis à sociedade. Porém, observa-se que, da produção do documento pelos organismos públicos até o acesso à informação propriamente dito, é imprescindível a intervenção do Estado no que se refere à organização e salvaguarda, para, posteriormente, tornar o acervo acessível. Desta forma, neste país, a Constituição da República Federativa do Brasil de 1988 estabelece em seu Art. 23 que:

É competência comum da União, dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios: [...] III - proteger os documentos, as obras e outros bens de valor histórico, artístico e cultural, os monumentos, as paisagens naturais notáveis e os sítios arqueológicos; [...] (BRASIL, 1988, p. 18).

A Lei 8 159, de 08 de janeiro de 1991, a qual dispõe sobre os arquivos públicos e privados, promulga que: "É dever do Poder Público a gestão documental e a proteção especial a documentos de arquivos, como instrumento de apoio à administração, à cultura, ao desenvolvimento científico e como elementos de prova e informação." (BRASIL, 1991, p. 1). Consequentemente, o artigo citado evidencia a responsabildade do Estado, atualmente, no que se refere à importância dada a proteção do Patrimônio documental do país, cabendo à administração pública proporcionar a preservação deste bem público. [...]

KONRAD, Glaucia; MELO, Franciele. Documento, história e memória: a importância da preservação do patrimônio documental para o acesso à informação. Informação & Informação, Londrina, v. 20, n. 1, p. 26-42, jan./abr. 2015. Disponível em: <http://www.uel.br/revistas/uel/index.php/informacao/article/viewFile/18705/pdf_43>. Acesso em: 10 set. 2018.

Texto II

O Museu Nacional teve menos visitantes em 2017 do que o número de brasileiros que visitou o Museu do Louvre no mesmo ano.

O Museu Nacional registrou 192 mil visitantes em 2017, segundo informou a assessoria de imprensa da instituição à BBC News Brasil.

No mesmo período, 289 mil brasileiros passaram pelo Louvre, em Paris, na França, uma das principais instituições de arte do mundo, segundo registros do próprio museu.

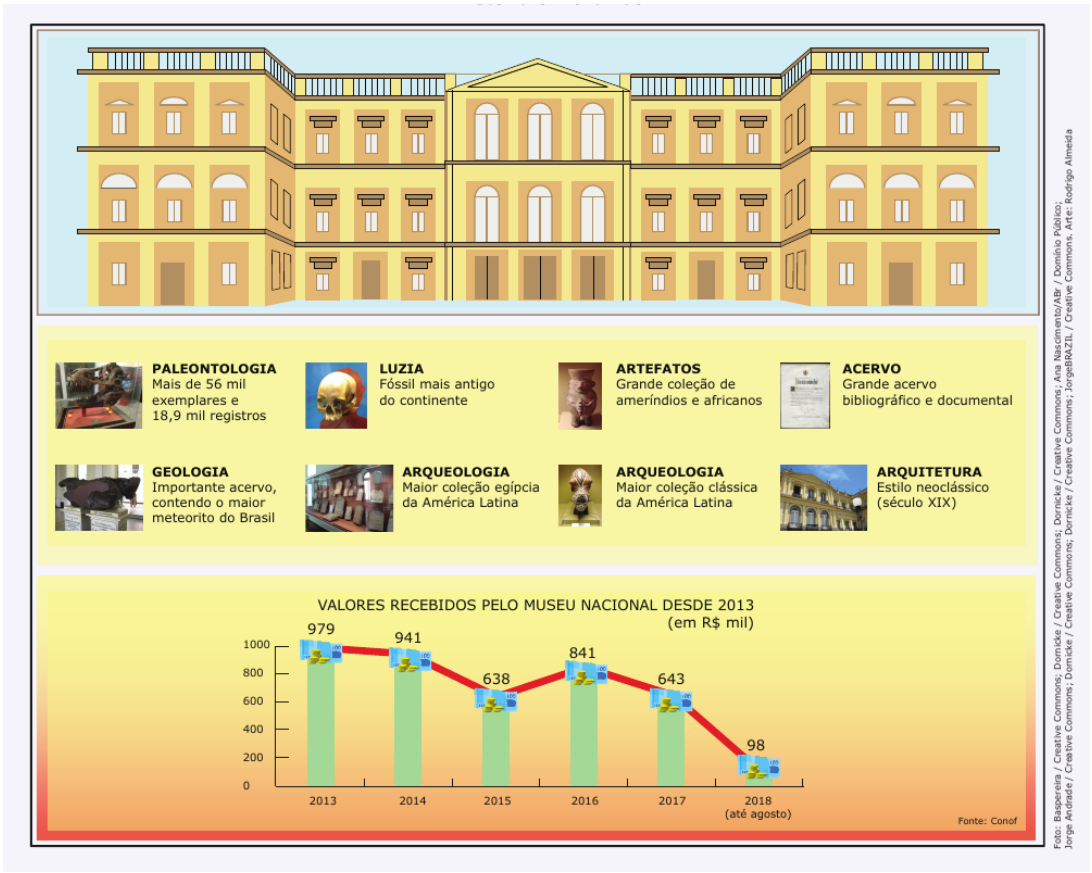
O número de brasileiros que visitaram o museu francês é 50,5% superior à visitação total da instituição brasileira.

O Louvre teve um aumento de 82% do número de visitantes do Brasil no ano passado em relação a 2016. Foi o segundo maior crescimento de público de um determinado país – os russos lideram com 92%.

BARIFOUSE, Rafael. Em 2017, mais brasileiros foram ao Louvre, em Paris, do que ao Museu Nacional. BBC News Brasil, São Paulo, 3 set. 2018. Disponível em: <https://www.bbc. com/portuguese/brasil-45402234>. Acesso em: 10 set. 2018. [Fragmento]

Texto III

História em chamas



A partir da leitura dos textos motivadores e com base nos conhecimentos construídos ao longo de sua formação, redija texto dissertativo-argumentativo em norma-padrão da Língua Portuguesa sobre o tema: **A importância da conservação do passado para o futuro do país**. Apresente proposta de ação social que respeite os direitos humanos. Selecione, organize e relacione, de forma coerente e coesa, argumentos e fatos para defesa de seu ponto de vista.

Fonte: BERNOULLI, Sistema de Ensino. *Língua Portuguesa*. v. 1. Belo Horizonte: Editora DRP Ltda., 2019. p. 27-27.

ANEXO B

1ª etapa – tema 2: Desafios e perspectivas para ampliação da agricultura sustentável no Brasil

LO9B

INSTRUÇÕES PARA A REDAÇÃO

1. O rascunho da redação deve ser feito no espaço apropriado.
2. O texto definitivo deve ser escrito à tinta, na folha própria, em até 30 linhas.
3. A redação que apresentar cópia dos textos da Proposta de Redação ou do Caderno de Questões terá o número de linhas copiadas desconsiderado para efeito de correção.
4. **Receberá nota zero, em qualquer das situações expressas a seguir, a redação que:**
   - 4.1. tiver até 7 (sete) linhas escritas, sendo considerada "texto insuficiente".
   - 4.2. fugir ao tema ou que não atender ao tipo dissertativo-argumentativo.
   - 4.3. apresentar parte do texto deliberadamente desconectada com o tema proposto.

TEXTOS MOTIVADORES

TEXTO I

A produção agrícola de alimentos e biocombustível deverá aumentar em 70% para atender à demanda global da população estimada em 9,1 bilhões de pessoas em 2050, segundo a Organização das Nações Unidas para Agricultura e Alimentação. Para que isso ocorra, há a necessidade de um aumento significativo no fornecimento de energia e água – a agropecuária é, sem dúvida, a maior usuária de água entre os setores.

A disponibilidade desses recursos depende da contínua provisão de serviços ecossistêmicos. No entanto, cientistas atestam que 60% dos ecossistemas do mundo têm sido degradados ou utilizados de forma não sustentável. Muitos serviços ecossistêmicos se deterioraram em consequência de ações voltadas ao fornecimento de outros serviços, como exemplo a própria produção de alimentos.

THE NATURE CONSERVANCY. *Agricultura sustentável*. Disponível em: <https://www.nature.org>. Acesso em: 20 nov. 2018 (Adaptação).

TEXTO II

Entre 2004 e 2011, as emissões de gás carbônico (CO_2), um dos principais gases de efeito estufa, caíram 84,4% no setor de mudança do uso da terra e florestas. Isso ocorreu em consequência da queda do desflorestamento na Amazônia, que mostrou tendência de queda entre 2005 e 2013, atingindo o nível mais baixo em 2012 (4 571 km²).

No período de 2008 a 2013, o ano de 2013 apresentou o menor número de queimadas e incêndios, com 115 184 focos, enquanto em 2010, o ano com o maior valor, haviam sido 249 274 focos.

Já a intensidade do uso de agrotóxicos mais que dobrou entre 2000 e 2012. Em 2002, ano de menor uso da série, a comercialização do produto era de 2,7 kg por hectare, enquanto em 2012 foi de 6,9 kg/ha. Os produtos considerados perigosos (medianamente) foram os mais representativos no período entre 2009 e 2012, respondendo por 64,1% dos itens comercializados em 2012.

IBGE. Disponível em: <https://agenciadenoticias.ibge.gov.br>. Acesso em: 16 nov. 2018.

TEXTO III

Art. 1º Considera-se sistema orgânico de produção agropecuária todo aquele em que se adotam técnicas específicas, mediante a otimização do uso dos recursos naturais e socioeconômicos disponíveis e o respeito à integridade cultural das comunidades rurais, tendo por objetivo a sustentabilidade econômica e ecológica, a maximização dos benefícios sociais, a minimização da dependência de energia não renovável, empregando, sempre que possível, métodos culturais, biológicos e mecânicos, em contraposição ao uso de materiais sintéticos, a eliminação do uso de organismos geneticamente modificados e radiações ionizantes, em qualquer fase do processo de produção, processamento, armazenamento, distribuição e comercialização, e a proteção do meio ambiente.

BRASIL. *Lei nº 10.831*. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/>. Acesso em: 16 nov. 2018.

TEXTO IV

MINISTÉRIO DA AGRICULTURA. *Potencial da Agricultura Orgânica*. Disponível em: <www.brasil.gov.br>. Acesso em: 16 nov. 2018. [Fragmento adaptado]

PROPOSTA DE REDAÇÃO

A partir da leitura dos textos motivadores e com base nos conhecimentos construídos ao longo de sua formação, redija texto dissertativo-argumentativo em modalidade escrita formal da Língua Portuguesa sobre o tema "Desafios e perspectivas para a ampliação da agricultura sustentável no Brasil", apresentando proposta de intervenção que respeite os direitos humanos. Selecione, organize e relacione, de forma coerente e coesa, argumentos e fatos para defesa de seu ponto de vista.

Fonte: Fonte: BERNOULLI, Sistema de Ensino. Prova I, v. 1, p. 28, 2019.

ANEXO C

1ª etapa – tema 3: Desafios para democratização do acesso à saúde no Brasil

MPLM

INSTRUÇÕES PARA A REDAÇÃO

1. O rascunho da redação deve ser feito no espaço apropriado.
2. O texto definitivo deve ser escrito à tinta, na folha própria, em até 30 linhas.
3. A redação que apresentar cópia dos textos da Proposta de Redação ou do Caderno de Questões terá o número de linhas copiadas desconsiderado para efeito de correção.
4. **Receberá nota zero, em qualquer das situações expressas a seguir, a redação que:**
   - 4.1. tiver até 7 (sete) linhas escritas, sendo considerada "texto insuficiente".
   - 4.2. fugir ao tema ou que não atender ao tipo dissertativo-argumentativo.
   - 4.3. apresentar parte do texto deliberadamente desconectada com o tema proposto.

TEXTOS MOTIVADORES

TEXTO I

A saúde é um direito de todos os brasileiros, garantido pela Constituição Federal de 1988. Todo cidadão tem acesso ao Sistema Único de Saúde (SUS), que realiza ações de promoção, prevenção e assistência à saúde. Quando o estado falha ou se omite no dever de dar acesso à saúde, o cidadão pode exigir que seu direito seja cumprido. Pessoas de baixa renda podem recorrer à Defensoria Pública da União (DPU) para tentar obter medicamentos negados pelo Estado (sob a alegação de falta de estoque) ou internação e tratamento em hospital público.

Ministério da Saúde. Disponível em: <http://www.brasil.gov.br/>. Acesso em: 04 dez. 2018.

TEXTO II

A saúde no Brasil está à beira do colapso. Diante da crise fiscal em municípios, nos estados e na União, os investimentos estão caindo vertiginosamente em uma área de importância vital para a sociedade. Faltam recursos para manter um padrão mínimo de qualidade no atendimento médico-hospitalar da rede pública. No âmbito privado, o drama também assola milhões de famílias. Em dois anos, quase 2,6 milhões de pessoas perderam o convênio médico em decorrência do aumento dos preços, da alta do desemprego ou do endividamento familiar. Isso aumentou ainda mais a demanda pela saúde pública, fechando um ciclo que impõe sérios desafios aos gestores governamentais e ao setor de saúde suplementar. [...] Em 2015, cerca de 1,18 milhão de brasileiros deixaram de contar com assistência médica privada, segundo dados da Agência Nacional de Saúde Suplementar (ANS). No ano passado, foram mais 1,37 milhão, o que dá cerca de 2,6 milhões de conveniados a menos em dois anos. Sem o plano privado, muitos brasileiros passaram a depender da saúde pública justamente em um momento de desequilíbrio fiscal nas três esferas de governo, o que piorou muito o atendimento à população.

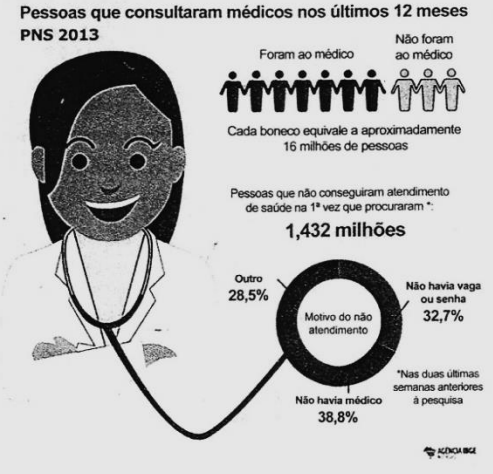
COSTA, R. *Correio Braziliense*. 06 fev. 2017. Disponível em: <www.correiobraziliense.com.br>. Acesso em: 04 dez. 2018.

TEXTO III

A indústria da saúde vive um momento crítico de reinvenção, e um dos pilares mais importantes deste cenário é a democratização do acesso à saúde, especialmente para dois segmentos de alto impacto: baixa renda e mais de 60 anos. Até 2050, as projeções apontam que a população mundial deve chegar a 9,5 bilhões, e a base da pirâmide deve representar dois terços das pessoas, enquanto a terceira idade corresponderá a um quarto do total. A base da pirâmide é constituída por pessoas das classes C, D e E que ganham de um a cinco salários mínimos. Segundo o último Censo do IBGE, de 2010, a categoria representa 80% da população brasileira, e dentro dela, 90% não têm plano de saúde. São mais de 170 milhões que têm altas restrições no acesso à saúde, às condições primárias de atendimento e ao saneamento básico.

VALENÇA, R. *Revista Exame*. Disponível em: <https://exame.abril.com.br/>. Acesso em: 04 dez. 2018.

TEXTO IV



PNS. Pesquisa Nacional de Saúde, 2013. *Agência IBGE Notícias*. Disponível em: <https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/>. Acesso em: 16 dez. 2018.

PROPOSTA DE REDAÇÃO

A partir da leitura dos textos motivadores e com base nos conhecimentos construídos ao longo de sua formação, redija texto dissertativo-argumentativo em modalidade escrita formal da Língua Portuguesa sobre o tema "Desafios para a democratização do acesso à saúde no Brasil", apresentando proposta de intervenção que respeite os direitos humanos. Selecione, organize e relacione, de forma coerente e coesa, argumentos e fatos para defesa de seu ponto de vista.

Fonte: Fonte: BERNOULLI, Sistema de Ensino. Prova I, v. 2, p. 20, 2019.

ANEXO D

1ª etapa – tema 4: A impunidade e sua relação com os índices de criminalidade no país

231L

INSTRUÇÕES PARA A REDAÇÃO

1. O rascunho da redação deve ser feito no espaço apropriado.
2. O texto definitivo deve ser escrito à tinta, na folha própria, em até 30 linhas.
3. A redação que apresentar cópia dos textos da Proposta de Redação ou do Caderno de Questões terá o número de linhas copiadas desconsiderado para efeito de correção.
4. **Receberá nota zero, em qualquer das situações expressas a seguir, a redação que:**
   - 4.1. tiver até 7 (sete) linhas escritas, sendo considerada "texto insuficiente".
   - 4.2. fugir ao tema ou que não atender ao tipo dissertativo-argumentativo.
   - 4.3. apresentar parte do texto deliberadamente desconectada com o tema proposto.

TEXTOS MOTIVADORES

TEXTO I

O Instituto Sou da Paz publicou um estudo sobre a impunidade no Brasil. O instituto pediu informações sobre homicídios esclarecidos pela polícia a todos os estados, mas apenas seis responderam. E, nesses estados, o índice de esclarecimento não é alto. Em São Paulo, o suspeito foi denunciado pelo Ministério Público (o que leva o caso ao Judiciário) em 38,6% dos casos de homicídios; no Rio, em 11,8%. Do grupo de seis estados que contabilizam o esclarecimento, aquele com menos casos resolvidos é o Pará, com 4,3%. Em 2012, um levantamento feito pela Enasp, uma comissão que reúne o Ministério da Justiça, o Conselho Nacional de Justiça e o Conselho Nacional do Ministério Público, tentou esclarecer inquéritos que haviam sido abertos até 2007, mas ainda não haviam sido concluídos. A grande maioria dos casos (79%) foi arquivada porque os autores não foram identificados. Em apenas 19% dos casos foi possível encontrar um suspeito e oferecer denúncia à Justiça.

BANDEIRA, L. *Nexo Jornal*, 30 nov. 2017. Disponível em: <https://www.nexojornal.com.br/>. Acesso em: 10 jan. 2019.

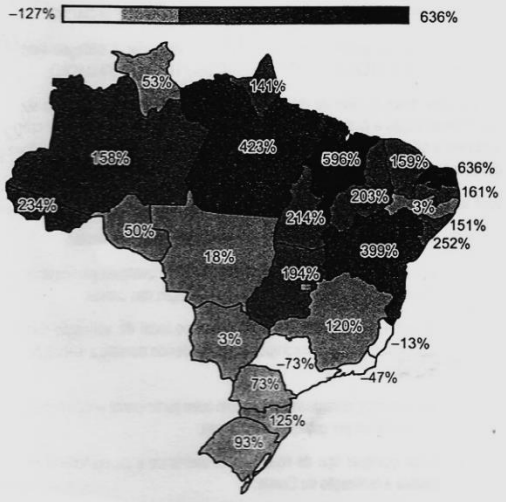
TEXTO II

Entre os anos 2000 e 2016, o crescimento no número de homicídios em todo o país foi de 27,5%. O comportamento, entretanto, não é homogêneo entre os estados: Norte e Nordeste apresentaram os maiores aumentos, enquanto no Sudeste houve diminuição na quantidade de assassinatos. Veja o mapa com a variação e gráficos com a evolução das mortes violentas em cada estado, em números absolutos.

GAZETA DO POVO. Disponível em: <https://infograficos.gazetadopovo.com.br/>. Acesso em: 10 jan. 2019.

TEXTO III

Variação do número de assassinatos (2000-2016)



GAZETA DO POVO. Disponível em: <https://infograficos.gazetadopovo.com.br/>. Acesso em: 10 jan. 2019.

TEXTO IV

O Brasil registrou, em 2015, 59 080 homicídios. Isso significa 28,9 mortes a cada 100 mil habitantes. Os números representam uma mudança de patamar nesse indicador em relação a 2005, quando ocorreram 48 136 homicídios. As informações estão no Atlas da Violência 2017, produzido pelo Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (Ipea) em parceria com o Fórum Brasileiro de Segurança Pública (FBSP). O estudo analisa os números e as taxas de homicídio no país entre 2005 e 2015 e detalha os dados por regiões, Unidades da Federação e municípios com mais de 100 mil habitantes. Apenas 2% dos municípios brasileiros (111) respondiam, em 2015, por metade dos casos de homicídio no país, e 10% dos municípios (557) concentraram 76,5% do total de mortes.

INSTITUTO DE PESQUISA ECONÔMICA APLICADA (IPEA). Disponível em: <http://www.ipea.gov.br/>. Acesso em: 10 jan. 2019.

PROPOSTA DE REDAÇÃO

A partir da leitura dos textos motivadores e com base nos conhecimentos construídos ao longo de sua formação, redija texto dissertativo-argumentativo em modalidade escrita formal da Língua Portuguesa sobre o tema "A impunidade e sua relação com os índices de criminalidade no país", apresentando proposta de intervenção que respeite os direitos humanos. Selecione, organize e relacione, de forma coerente e coesa, argumentos e fatos para defesa de seu ponto de vista.

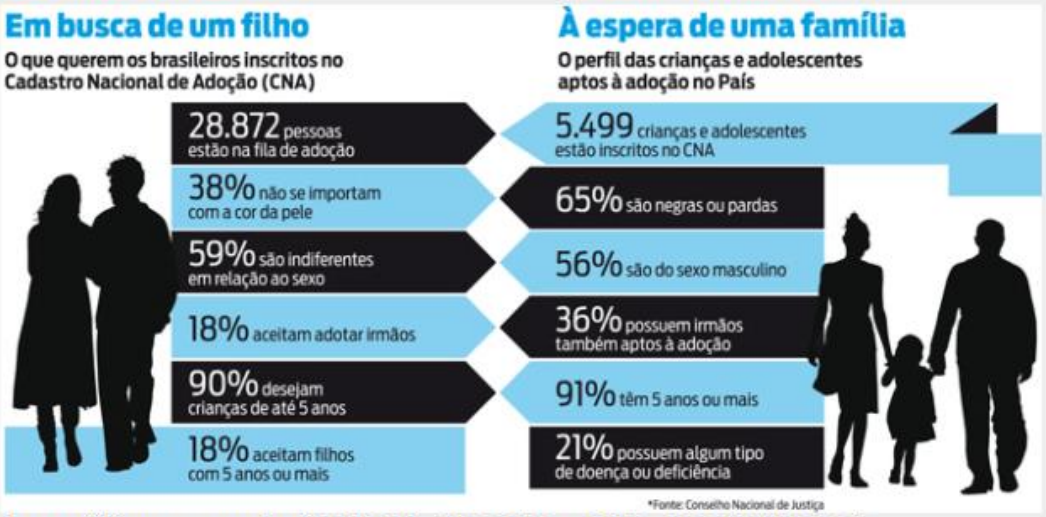
Fonte: Fonte: BERNOULLI, Sistema de Ensino. Prova I, v. 4, p. 21, 2019.

ANEXO E

2ª etapa – Oficina 1: A problemática da adoção de crianças e adolescentes no Brasil

A partir do material de apoio e com base nos conhecimentos construídos ao longo de sua formação, redija um texto dissertativo-argumentativo sobre o recorte temático: "A problemática da adoção de crianças e adolescentes no Brasil." Apresente, ao final, uma proposta de intervenção social que respeite os direitos humanos. Selecione, organize e relacione, de maneira coerente e coesa, argumentos e fatos para defesa de seu ponto de vista.

Texto I



http://istoe.com.br/274274_ADOCAO+SEM+FRONTEIRAS/

Texto II

Segundo dados do Conselho Nacional de Justiça (CNJ), em todo Brasil há 5.624 crianças aptas a serem adotadas. Para cada uma delas há seis adotantes (casais ou pessoas sozinhas) que poderiam ser seus pais (33.633), mas não são. (...) O motivo do descompasso é claro: "os futuros pais têm um sonho adotivo com a criança que irá constituir a família, e a maioria dos pais deseja recém-nascidos de pele clara". Outros pais desejam especificamente um bebê, e não querem crianças com mais de um ano. Ocorre que apenas 6% das crianças aptas a serem adotadas têm menos de um ano de idade, enquanto 87,42% têm mais de cinco anos, faixa etária aceita por apenas 11% dos pretendentes. A questão racial também pesa: 67,8% das crianças não são brancas, mas 26,33% dos futuros pais adotivos só aceitam crianças brancas.

Fonte: http://www.cartacapital.com.br/sociedade/para-cada-crianca-na-fila-de-adocao-ha-quase-seis-pais-possiveis-2498.html

Texto III

O futuro da maioria das crianças e adolescentes abrigada é incerto, e muitos deles provavelmente não serão adotados. Embora autoridades do Ministério Público (MP) e Judiciário acreditem que o perfil desejado para a adoção esteja mudando, grande parte dos pretendentes espera por crianças brancas, saudáveis e com menos de 5 anos de idade. Os que estão na rede de acolhimento, no entanto, não se encaixam nesse perfil. É uma conta que não fecha. Segundo dados do Cadastro Nacional de Adoção, cerca de 90% dos casais pretendentes desejam adotar uma criança entre zero e 5 anos em Porto Alegre, mas apenas 4,61% dos disponíveis para adoção se encaixam nesse perfil. Do total de crianças e adolescentes que aguardam por uma família, 67,5% têm entre 11 e 15 anos de idade. Das 40 adoções realizadas no ano passado, apenas dois casos foram de crianças com mais de 5 anos. Essas situações são as chamadas "adoções tardias", que, além de raras, ainda possuem um índice de rejeição que não é computado pelo Poder Judiciário.

Fonte: http://www.ceert.org.br/noticias/crianca-adolescente/7945/menos-de-5-das-criancas-tem-perfil-desejado-para-adocao

Fonte: IMAGINIE. Disponível em: https://bit.ly/2xTF6h8. Acesso em: 30 abril 2019.

ANEXO F

2ª etapa – Oficina 2: "Hoax", notícias falsas e suas implicações em sociedades

A partir da leitura dos textos motivadores seguintes e com base nos conhecimentos construídos ao longo de sua formação, redija texto dissertativo-argumentativo em norma padrão da língua portuguesa sobre o tema: "Hoax", notícias falsas e suas implicações em sociedades. Apresente proposta de intervenção, que respeite os direitos humanos. Selecione, organize e relacione, de forma coerente e coesa, argumentos e fatos para defesa de seu ponto de vista.

Texto 1

O problema maior com a notícia falsa não é o óbvio fato de que ela é falsa, mas, sim, quem a consome. É um pessoal que QUER acreditar. É fé, é quase religião. Por isso, é inquestionável. Não adianta mostrar o fato, porque eles vão questionar o fato. Não adianta pedir provas, porque vão duvidar das provas. Antes das redes sociais, esse pessoal mais conspiratório ficava quietinho num canto da mesa do bar e quando dizia que a CIA estava por trás do ET de Varginha, tomava logo um "Cala a boca seu xarope!". Todo mundo ria. Mas com o Twitter e o Facebook, todos os malucos de canto de mesa de bar se encontraram e hoje são milhões. [...]

Fonte: http://gq.globo.com/Colunas/Tiago-Leifert/noticia/2017/02/nunca-se-compartilhou-tantas-noticias-falsas-com o-atualmente.html

Texto 2

A dona de casa Fabiane Maria de Jesus, de 33 anos, morreu na manhã desta segunda-feira (5), dois dias após ter sido espancada por dezenas de moradores de Guarujá, no litoral de São Paulo. Segundo a família, ela foi agredida a partir de um boato gerado por uma página em uma rede social que afirmava que a dona de casa sequestrava crianças para utilizá-las em rituais de magia negra. De acordo com familiares de Fabiane, após as agressões, ela sofreu traumatismo craniano e foi internada em estado crítico no Hospital Santo Amaro, também em Guarujá. Minutos após a agressão, a Polícia Militar chegou a isolar o corpo de Fabiane acreditando que ela estava morta após o espancamento. Na manhã desta segunda-feira, porém, a família recebeu a informação de que Fabiane não resistiu aos ferimentos e morreu. [...]

Fonte: http://g1.globo.com/sp/santos-regiao/noticia/2014/05/mulher-espancada-apos-boatos-em-rede-social-morre-e m-guaruja-sp.html www.projetoredacao.com.br

Texto 3

[...]O BuzzFeed observou que no período anterior aos três últimos meses a performance do conteúdo dos principais veículos superou as falsas notícias. No entanto, à medida que a eleição se aproximava, o envolvimento com conteúdos falsos no Facebook disparou e ultrapassou o do conteúdo das principais fontes de notícias. As duas notícias falsas que mais repercutiram foi "Wikileaks confirma que Clinton vendeu armas para o Estado Islâmico" e "Papa Francisco choca o mundo e apoia Donald Trump". [...]

Fonte: http://g1.globo.com/mundo/eleicoes-nos-eua/2016/noticia/2016/11/noticias-falsas-sobre-eleicoes-nos-eua-su peram-noticias-reais.html

Texto 4

A Europa está em alerta com a proliferação de falsas notícias nas redes sociais. O Parlamento britânico criou uma comissão para investigar como detectar e impedir a publicação de informações maliciosas na Internet e a Alemanha lançou uma ofensiva contra a propagação de boatos com aparência de veracidade. Uma pequena amostra para verificar o alcance desta nova praga: no Ano Novo uma multidão de estrangeiros atacou a polícia com foguetes na cidade de Dortmund e queimou uma igreja. A história foi publicada no portal de ultra direita norte-americano Breitbart News e percorreu as redes sociais a toda a velocidade. Era falsa. [...]

Fonte: http://brasil.elpais.com/brasil/2017/01/21/opinion/1485023813_514702.html

Fonte: PROJETO REDAÇÃO. Disponível em: https://bit.ly/3dxVCm5. Acesso em: 23 maio 2019.

ANEXO G

2ª etapa – Oficina 3: Os desafios da formação educacional de surdos no Brasil

enem2017

INSTRUÇÕES PARA A REDAÇÃO

- O rascunho da redação deve ser feito no espaço apropriado.
- O texto definitivo deve ser escrito à tinta, na folha própria, em até 30 linhas.
- A redação que apresentar cópia dos textos da Proposta de Redação ou do Caderno de Questões terá o número de linhas copiadas desconsiderado para efeito de correção.

Receberá nota zero, em qualquer das situações expressas a seguir, a redação que:

- desrespeitar os direitos humanos.
- tiver até 7 (sete) linhas escritas, sendo considerada "texto insuficiente".
- fugir ao tema ou que não atender ao tipo dissertativo-argumentativo.
- apresentar parte do texto deliberadamente desconectada do tema proposto.

TEXTOS MOTIVADORES

TEXTO I

CAPÍTULO IV
DO DIREITO À EDUCAÇÃO

Art. 27. A educação constitui direito da pessoa com deficiência, assegurados sistema educacional inclusivo em todos os níveis e aprendizado ao longo de toda a vida, de forma a alcançar o máximo desenvolvimento possível de seus talentos e habilidades físicas, sensoriais, intelectuais e sociais, segundo suas características, interesses e necessidades de aprendizagem.

Parágrafo único. É dever do Estado, da família, da comunidade escolar e da sociedade assegurar educação de qualidade à pessoa com deficiência, colocando-a a salvo de toda forma de violência, negligência e discriminação.

Art. 28. Incumbe ao poder público assegurar, criar, desenvolver, implementar, incentivar, acompanhar e avaliar: [...]

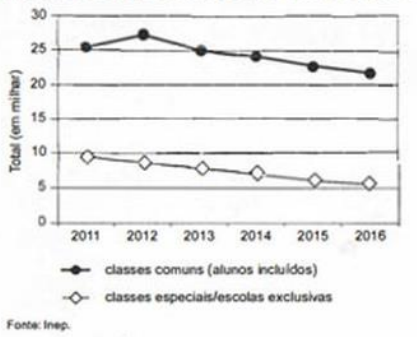
IV - oferta de educação bilíngue, em Libras como primeira língua e na modalidade escrita da língua portuguesa como segunda língua, em escolas e classes bilíngues e em escolas inclusivas; [...]

XII - oferta de ensino da Libras, do Sistema Braille e de uso de recursos de tecnologia assistiva, de forma a ampliar habilidades funcionais dos estudantes, promovendo sua autonomia e participação.

BRASIL. **Lei nº 13.146**, de 6 de julho de 2015. Disponível em: www.planalto.gov.br. Acesso em: 9 jun. 2017 (fragmento).

TEXTO II

Matrículas de Surdos na Educação Básica - Educação Especial



Fonte: Inep.

TEXTO III

Disponível em: http://servicos.prt4.mpt.mp.br. Acesso em: 3 jun. 2017 (adaptado).

TEXTO IV

No Brasil, os surdos só começaram a ter acesso à educação durante o Império, no governo de Dom Pedro II, que criou a primeira escola de educação de meninos surdos, em 26 de setembro de 1857, na antiga capital do País, o Rio de Janeiro. Hoje, no lugar da escola funciona o Instituto Nacional de Educação de Surdos (Ines). Por isso, a data foi escolhida como Dia do Surdo.

Contudo, foi somente em 2002, por meio da sanção da Lei nº 10.436, que a Língua Brasileira de Sinais (Libras) foi reconhecida como segunda língua oficial no País. A legislação determinou também que devem ser garantidas, por parte do poder público em geral e empresas concessionárias de serviços públicos, formas institucionalizadas de apoiar o uso e difusão da Libras como meio de comunicação objetiva.

Disponível em: www.brasil.gov.br. Acesso em: 9 jun. 2017 (adaptado).

PROPOSTA DE REDAÇÃO

A partir da leitura dos textos motivadores e com base nos conhecimentos construídos ao longo de sua formação, redija texto dissertativo-argumentativo em modalidade escrita formal da língua portuguesa sobre o tema "Desafios para a formação educacional de surdos no Brasil", apresentando proposta de intervenção que respeite os direitos humanos. Selecione, organize e relacione, de forma coerente e coesa, argumentos e fatos para defesa de seu ponto de vista.

LC - 1º dia | Caderno 2 - AMARELO - Página 19

Fonte: INEP. ENEM. *Caderno de prova*, amarelo, 1º dia. Disponível em: https://bit.ly/2zj6x4n. Acesso em: 13 jun. 2019.

ANEXO H

2ª etapa – Oficina 4: Cuidado com a saúde: a vacinação deve ser obrigatória?

A partir do material de apoio e com base nos conhecimentos construídos ao longo de sua formação, redija um texto dissertativo-argumentativo sobre o recorte temático: "Cuidado com a saúde: a vacinação deve ser obrigatória?" Apresente, ao final, uma proposta de intervenção social que respeite os direitos humanos. Selecione, organize e relacione, de maneira coerente e coesa, argumentos e fatos para defesa de seu ponto de vista.

Texto I

APESAR DE RECOMENDADAS, VACINAS CAUSAM DÚVIDAS

Iara Biderman

O rotavírus, por exemplo, parece não assombrar a engenheira Pat Feldman, 28, que não pretende dar mais nenhuma vacina a seu filho Arthur, com sete meses e meio. "As vacinas têm muitos efeitos colaterais que não são divulgados. Só falam o que faz bem, mas ninguém fica sabendo do outro lado", afirma ela, que não segue a orientação do pediatra da criança. Seu filho só recebeu a primeira dose da vacina contra hepatite B e a dose única da BCG, contra tuberculose. (…)

Alguns efeitos adversos causados pelas vacinas respondem pelas dúvidas que circulam na internet. A vacina anterior contra rotavírus (Rotashield), por exemplo, foi suspensa em 1999 por suspeita de causar um tipo de obstrução intestinal. De acordo com Migowski, o novo produto que será utilizado no Brasil apresenta um nível de segurança incomparável ao do anterior.

Disponível em: http://www1.folha.uol.com.br/folha/equilibrio/noticias/ult263u4069.shtml Acesso em: 22 mai. 2015.

TEXTO II

POR QUE ALGUNS GRUPOS OPTAM POR NÃO VACINAR SEUS FILHOS?

Juliana Conte

Doenças infecciosas que poderiam ter sido eliminadas do planeta, como o sarampo e a própria poliomielite, ainda são males da saúde pública de alguns países que atualmente enfrentam o surgimento de um novo grupo que pode dificultar a batalha: os antivacinas.

O movimento ganhou força principalmente após a publicação de um artigo científico na revista Lancet (um dos mais importantes periódicos sobre saúde do mundo) no ano de 1998, no qual o médico inglês Andrew Wakefield associou o aumento do número de crianças autistas com a vacina tríplice viral, que protege contra sarampo, rubéola e caxumba. Isso foi o suficiente para que pais assustados deixassem de vacinar os filhos.

Entretanto, alguns anos depois, descobriu-se que o médico, na verdade, recebia pagamentos de advogados em processos por compensação de danos vacinais. A própria revista Lancet foi obrigada a se retratar, mas o estrago já estava feito.(…)

Em outubro de 2011, a OMS informou que a circulação do vírus do sarampo mantinha-se ativa na Europa e na África. Naquele ano, o estado de São Paulo contabilizou 26 casos da doença. “Com isso, fica evidente o risco que grupos não vacinados podem causar para a saúde pública”, reforça Levi.

Disponível em: http://drauziovarella.com.br/noticias/por-que-algu… Acesso em: 22 mai. 2015.

Texto III

Disponível em: http://cienciahoje.uol.com.br/noticias/2012/02/imagens/portrasdoinquestionavel02.jpg Acesso em 22 mai. 2015

Fonte: IMAGINIE. Disponível em: https://bit.ly/2xTF6h8. Acesso em: 2 agost. 2019.

ANEXO I

2ª etapa – Oficina 5: O aumento de DSTs entre jovens brasileiros

A partir da leitura dos textos motivadores e com base nos conhecimentos construídos ao longo de sua formação, redija texto dissertativo-argumentativo em modalidade escrita formal da língua portuguesa sobre o tema "O aumento de DSTs entre jovens brasileiros", apresentando proposta de intervenção que respeite os direitos humanos. Selecione, organize e relacione, de forma coerente e coesa, argumentos e fatos para defesa de seu ponto de vista.

Texto I

Apesar das informações sobre as DSTs (Doenças Sexualmente Transmissíveis) circularem livremente, especialmente hoje em dia por causa das redes sociais, o jovem brasileiro não se preocupa em se prevenir. Seja por não ter tido contato com alguém doente ou por acreditar que "isso nunca vai acontecer" com ele. Só de HIV, uma das mais graves DSTs, houve aumento principalmente entre os mais jovens. Na faixa etária dos 20 aos 24 anos, a taxa de detecção subiu de 16,2 casos por 100 mil habitantes, em 2005, para 33,1 casos em 2015, informou o Ministério da Saúde.

Outra DST que preocupa as autoridades é a sífilis, devido ao disparo no número de casos. A doença pode provocar sequelas graves para a vida toda. Segundo o ginecologista e obstetra e membro da Febrasgo (Federação Brasileira das Associações de Ginecologia e Obstetrícia), Geraldo Duarte, o motivo do aumento da transmissão das DSTs se deve à falta conscientização.

[…]

No mundo inteiro, a tendência é de aumento das doenças sexualmente transmissíveis porque as pessoas não estão usando preservativo. Pesquisas tentam investigar o porquê disso. Já se sabe que a utilização [da camisinha] nas relações sexuais é menos de 40%. E nem sempre conseguimos medir os dados que são, muitas vezes, baseados na percepção dos próprios médicos. Desde 2010, percebe-se isso em relação à sífilis. Os dados de notificação mostram o aumento não só de sífilis adquirida (por transmissão sexual) em adultos, mas também da congênita, transmitida da mãe para o bebê, que pode ocorrer durante toda a gestação.

Dados do Ministério da Saúde apontam que entre os anos de 2014 e 2015, a sífilis adquirida teve um aumento de 32,7%, a sífilis em gestantes 20,9% e congênita, de 19%. Em 2015, o número total de casos notificados de sífilis adquirida no Brasil foi de 65.878. No mesmo período, a taxa de detecção foi de 42,7 casos por 100 mil habitantes e a maioria são em homens, 136.835 (60,1%). No período de 2010 a junho de 2016, foi registrado um total de 227.663 casos de sífilis adquirida.

Disponível em: http://noticias.r7.com/saude/sem-medo-de-doencas-jovens-nao-se-protegem-na-hora-do-sexo-e-casos-de-dsts-disparam-no-brasil-28042017 Acesso em: 20 julho 2017

Texto II

As doenças sexualmente transmissíveis (DST) são consideradas como um dos problemas de saúde pública mais comuns em todo o mundo. Em ambos os sexos, tornam o organismo mais vulnerável a outras doenças, inclusive a aids, além de terem relação com a mortalidade

materna e infantil. No Brasil, as estimativas da Organização Mundial de Saúde (OMS) de infecções de transmissão sexual na população sexualmente ativa, a cada ano, são:

Sífilis: 937.000

Gonorreia: 1.541.800

Clamídia: 1.967.200

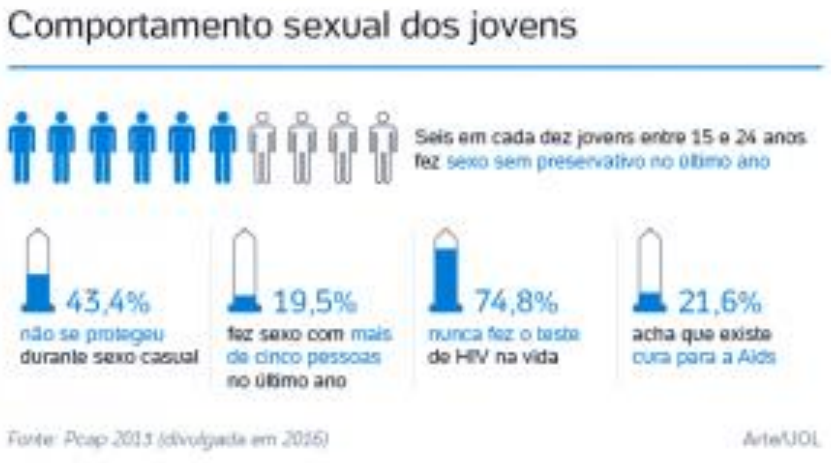
Herpes genital: 640.900

HPV: 685.400

Desde 1986, a notificação de casos de aids e sífilis é obrigatória a médicos e responsáveis por organizações e estabelecimentos públicos e particulares de saúde, seguindo recomendações do Ministério da Saúde. Com as mesmas orientações, o registro de HIV em gestantes e recém-nascidos tornou-se obrigatório desde 2000.

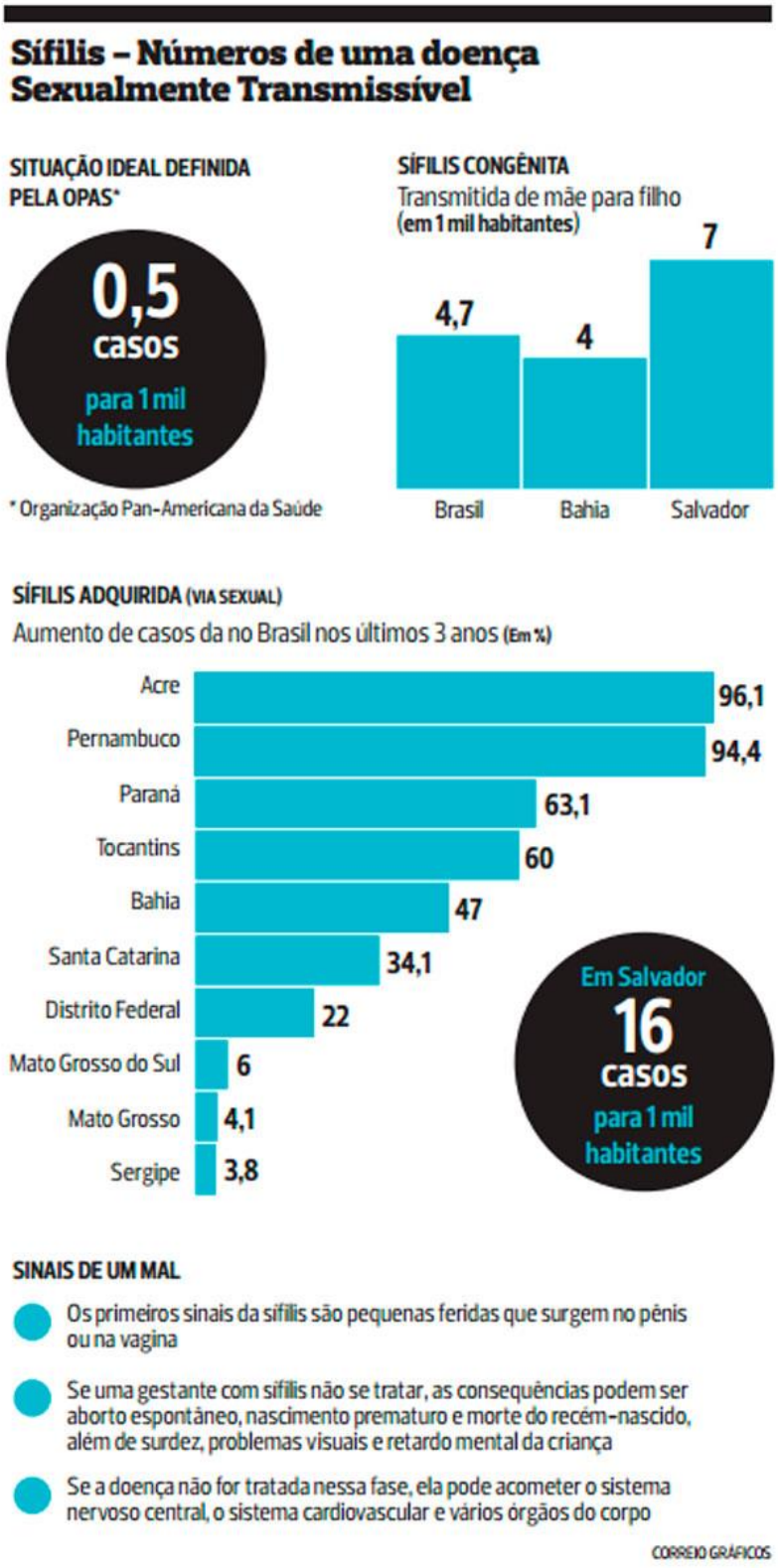
Disponível em: http://www.aids.gov.br/pagina/clamidia-e-gonorreia Acesso em: 20 julho 2017

Texto III



Disponível em: https://noticias.uol.com.br/saude/ultimas-noticias… Acesso em: 20 julho 2017

TEXTO IV



Disponível em: http://www.correio24horas.com.br/detalhe/saude/noticia/brasil-registra-aumento-de-sifilis-dst-antiga-e-que-pode-matar/?cHash=f7d54bd1dcadd30dcb682fcf3a0496d4Acesso em: 21 julho 2017.

Fonte: IMAGINIE. Disponível em: https://bit.ly/2xTF6h8. Acesso em: 25 agost. 2019.

ANEXO J

2ª etapa – tema 1: O abandono paterno no Brasil

Texto 1

"Encontre seu pai aqui." O inscrito chama atenção ao lado do balcão de informações do Poupatempo de Itaquera, em São Paulo. O anúncio é parte da divulgação do serviço gratuito de "reconhecimento e investigação de paternidade", que pode ser encontrado em todas as unidades do órgão estadual. O objetivo? Reverter os altos índices de abandono paterno e registros "incompletos".

Segundo dados colhidos pelo IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística, de 2015, o Brasil ganhou mais de 1 milhão de famílias compostas por mãe solo, em um período de dez anos. Só no Estado de São Paulo, há 750 mil pessoas, de 0 a 30 anos, sem o nome do pai no registro, de acordo com dados do governo estadual.

"O abandono paterno precisa ser olhado com mais atenção", diz o promotor de Justiça Maximiliano Roberto Ernesto Fuhrer, da Promotoria de São Bernardo do Campo. "Vivemos uma epidemia social." Ele foi o responsável por criar o serviço, em 2005. Na época, oferecido apenas em escolas públicas do ABC.

Disponível em: https://www.uol.com.br/universa/noticias/redacao/2018/04/10/vivemos-uma-epidemia-social-de-abandono-paterno-diz-promotor.htm

Texto 2

"Os prejuízos vão muito além do nome que não consta na certidão. O abandono material acarreta sérias consequências na subsistência da criança, que depende só da mãe para ser provida. No entanto, a longo prazo, o abandono afetivo acarreta traumas que jamais serão mensurados, já que a ausência paterna pode trazer inúmeros danos psicológicos", ressalta Thaís Perico, advogada especializada em assessoria para mulheres e sócia do escritório Lima Perico Sociedade de Advogadas, de São Paulo.

Realmente, as consequências desse ato irresponsável se refletem na vida do pequeno, prejudicando-o de diversas maneiras e interferindo nos aspectos físico e psíquico do seu desenvolvimento. "Desde o útero, a criança já escuta e discrimina a voz dos pais devido à diferença de tonalidade. Portanto, o vínculo do bebê com a figura paterna se inicia ainda na vida intrauterina", afirma a psicóloga Isis Pupo.

Disponível em: https://bebe.abril.com.br/familia/abandono-paterno-relatos/

Texto 3

A partir da leitura dos textos motivadores e com base nos conhecimentos construídos ao longo de sua formação, redija texto dissertativo-argumentativo em norma-padrão da língua portuguesa sobre o tema: "O abandono paterno no Brasil". Apresente proposta de ação social que respeite os direitos humanos. Selecione, organize e relacione, de forma coerente e coesa, argumentos e fatos para defesa de seu ponto de vista.

.

Fonte: BERNOULLI, Sistema de Ensino. *Língua Portuguesa*. v. 1. cap. 3. Belo Horizonte: Editora DRP Ltda, 2019

ANEXO K

2ª etapa – tema 2: Existe efetividade nas ações afirmativas para corrigir desequilíbrios sociais no Brasil?

ZICF

INSTRUÇÕES PARA A REDAÇÃO

1. O rascunho da redação deve ser feito no espaço apropriado.
2. O texto definitivo deve ser escrito à tinta, na folha própria, em até 30 linhas.
3. A redação que apresentar cópia dos textos da Proposta de Redação ou do Caderno de Questões terá o número de linhas copiadas desconsiderado para efeito de correção.
4. **Receberá nota zero, em qualquer das situações expressas a seguir, a redação que:**
   - 4.1. tiver até 7 (sete) linhas escritas, sendo considerada "texto insuficiente".
   - 4.2. fugir ao tema ou que não atender ao tipo dissertativo-argumentativo.
   - 4.3. apresentar parte do texto deliberadamente desconectada com o tema proposto.

TEXTOS MOTIVADORES

TEXTO I

Atualmente, as ações afirmativas podem ser definidas como um conjunto de políticas públicas e privadas de caráter compulsório, facultativo ou voluntário, concebidas com vista ao combate à discriminação racial, de gênero e de origem nacional, bem como para corrigir os efeitos presentes da discriminação praticada no passado, tendo por objetivo a concretização ao ideal de efetiva igualdade de acesso a bens fundamentais como a educação e o emprego.

GOMES, J. B. B. *Ação afirmativa e princípio da igualdade:* O direito como instrumento de transformação social: a experiência dos EUA. Rio de Janeiro: Renovar, 2001. p. 143.

TEXTO II

O Brasil tem um histórico de 388 anos de escravidão. Quando a escravatura foi abolida, em 1888, a população negra não teve nenhum tipo de política que a ajudasse a ter uma inserção digna no mercado de trabalho e na sociedade. Os negros continuaram sem terra e sem ocupações formais no mercado de trabalho. Portanto, permaneceram excluídos socialmente. Esse histórico tem reflexo até hoje nas diferenças socioeconômicas entre negros e brancos no país. Pretos e pardos correspondem à metade da população brasileira. No entanto, apenas 12% da população preta e 13% da parda têm Ensino Superior. Entre os brancos, o número é de 31%. A diferença no nível de escolaridade se reflete também na renda. Segundo dados de 2015 do IBGE, o salário da população preta e parda equivale a 59,2% do da população branca.

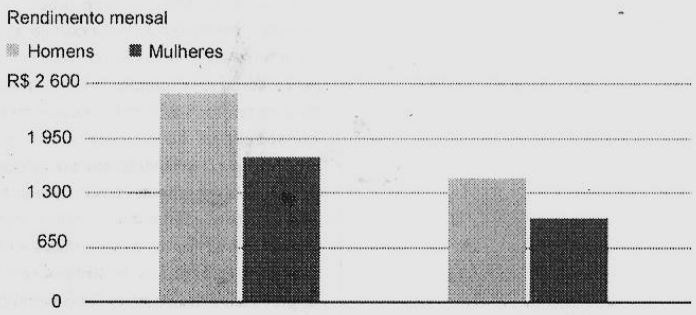
DIAS, T. *Jornal Nexo*. 24 fev. 2016. [Fragmento]

TEXTO III

Já o princípio da igualdade equitativa de oportunidades é contemplado no Programa Bolsa Família, na medida em que este é uma ação afirmativa com base material de romper o ciclo estrutural de pobreza e vulnerabilidade social existente no país. Ou seja, é a possibilidade de romper a condição básica que faz "o filho do pobre continuar pobre". Isso é permitido através das condicionalidades impostas pelo PBF, em que as famílias beneficiadas têm acesso à saúde, educação e assistência social, permitindo que se rompa o ciclo estrutural de pobreza existente.

CALGARO, C.; WEBER, T. *Intuitio*. Porto Alegre: v. 8, n.1, jun. 2015. [Fragmento]

TEXTO IV



Jornal Nexo. Disponível em: <https://www.nexojornal.com.br/>. Acesso em: 29 mar. 2019.

PROPOSTA DE REDAÇÃO

A partir da leitura dos textos motivadores e com base nos conhecimentos construídos ao longo de sua formação, redija texto dissertativo-argumentativo em modalidade escrita formal da Língua Portuguesa sobre o tema "Existe efetividade nas ações afirmativas para corrigir desequilíbrios sociais no Brasil?", apresentando proposta de intervenção que respeite os direitos humanos. Selecione, organize e relacione, de forma coerente e coesa, argumentos e fatos para defesa de seu ponto de vista.

LCT – PROVA I – PÁGINA 30 ENEM – VOL. 5 – 2019 BERNOULLI SISTEMA DE ENSINO

Fonte: Fonte: BERNOULLI, Sistema de Ensino. Prova I, v. 5, p. 30, 2019.

ANEXO L

2ª etapa – tema 4: Responsabilidade ambiental: os desafios dos jovens sobre seu próprio futuro

J8VZ

INSTRUÇÕES PARA A REDAÇÃO

1. O rascunho da redação deve ser feito no espaço apropriado.
2. O texto definitivo deve ser escrito à tinta, na folha própria, em até 30 linhas.
3. A redação que apresentar cópia dos textos da Proposta de Redação ou do Caderno de Questões terá o número de linhas copiadas desconsiderado para efeito de correção.
4. **Receberá nota zero, em qualquer das situações expressas a seguir, a redação que:**
   4.1. tiver até 7 (sete) linhas escritas, sendo considerada "texto insuficiente".
   4.2. fugir ao tema ou que não atender ao tipo dissertativo-argumentativo.
   4.3. apresentar parte do texto deliberadamente desconectada com o tema proposto.

TEXTOS MOTIVADORES

TEXTO I

Para Rodrigo Capelato, da entidade que reúne as mantenedoras do Ensino Superior, o EaD traz muitas possibilidades, mas não da maneira que é feito hoje, com cursos que são "quase uma reprodução textual dos conteúdos, pouco interativos, com poucas atividades em que o aluno se torna o agente ativo. Apresentar textos em PDF e vídeos não resolvem. O EaD acaba sendo um curso de baixo custo, que atrai as pessoas que não têm dinheiro. Vai resolver o problema dos mais velhos que vão conseguir um diploma para prestar um concurso ou pleitear uma promoção", diz.

FARJADO, V. *Ensino a distância:* liberados para ensino médio, cursos EaD ainda são piores que presenciais. Disponível em: <http://www.bbc.com.br>. Acesso em: 01 jul. 2019. [Fragmento]

TEXTO II

Para Salomão Ximenes, professor da Universidade Federal do ABC e membro da ONG Ação Educativa, "o Ensino Superior, a configuração de grandes grupos privados, oligopolistas, que praticamente dominam o setor com um ensino de baixo custo e de baixa qualidade é uma realidade". Ainda segundo Ximenes, "educação a distância na educação básica é um retrocesso. Aumenta a desigualdade entre os estudantes de classes populares, de redes mais distantes, e os estudantes de elite, que terão professores bem formados, bem qualificados, presentes".

EXAME. *Planos para a educação devem enfraquecer professores.* Disponível em: <https://exame.abril.com.br>. [Fragmento]

TEXTO III

A nova economia é baseada na informática, cada vez mais empregos estarão ligados à criação, transmissão e processamento de informações e ideias, assim, diminui o número de empregos na força muscular e na repetição alienada e aumenta a demanda por trabalhadores com grande capacidade de raciocínio. Como a maioria das pessoas estará fazendo cursos a vida toda, precisarão saber como estudar. A aprendizagem será uma habilidade de que praticamente todos necessitarão. Consequentemente, mudarão os objetivos da escola de primeiro e segundo graus: a meta do futuro será ensinar a raciocinar e a aprender. Não haverá mais motivação para se estudar nos quadros-negros, em preto e branco, quando o mundo já está visto a cores há vários anos. O início da revolução educacional está bem próximo. A EAD será peça importantíssima para se chegar mais rápido às necessidades do amanhã, sendo, portanto, imprescindível e inadiável.

ALVES, J. R. M. *Educação a Distância e as Novas Tecnologias de Informação e Aprendizagem.* Disponível em: <http://www.conhecer.org.br>. Acesso em: 21 maio 2019. [Fragmento]

TEXTO IV

Ensino Superior no Brasil

A DISTÂNCIA		PRESENCIAL
30 anos	Média de idade dos alunos	22 anos
R$ 295	Mensalidade média	R$ 1 mil
Pedagogia Administração Ciências Contábeis Serviço Sociais	Cursos mais procurados	Direito Administração Engenharia Civil Enfermagem
35%	Evasão	28%
49% são casados	Estado civil dos alunos	73% são solteiros
1,7 milhão	Matriculados em 2017	6,5 milhões
253 mil	Concluintes em 2017	948 mil

INEP. *Senso da educação superior.* Disponível em: <http://inep.gov.br>. Acesso em: 21 maio 2019.

PROPOSTA DE REDAÇÃO

A partir da leitura dos textos motivadores e com base nos conhecimentos construídos ao longo de sua formação, redija texto dissertativo-argumentativo em modalidade escrita formal da Língua Portuguesa sobre o tema "Os desafios da educação a distância no Brasil", apresentando proposta de intervenção que respeite os direitos humanos. Selecione, organize e relacione, de forma coerente e coesa, argumentos e fatos para defesa de seu ponto de vista.

Fonte: Fonte: BERNOULLI, Sistema de Ensino. Prova I, v. 7, p. 21, 2019.

ANEXO M

2ª etapa – tema 5: Os desafios da educação a distância no Brasil

TFQ2

INSTRUÇÕES PARA A REDAÇÃO

1. O rascunho da redação deve ser feito no espaço apropriado.
2. O texto definitivo deve ser escrito à tinta, na folha própria, em até 30 linhas.
3. A redação que apresentar cópia dos textos da Proposta de Redação ou do Caderno de Questões terá o número de linhas copiadas desconsiderado para efeito de correção.
4. **Receberá nota zero, em qualquer das situações expressas a seguir, a redação que:**
   - 4.1. tiver até 7 (sete) linhas escritas, sendo considerada "texto insuficiente".
   - 4.2. fugir ao tema ou que não atender ao tipo dissertativo-argumentativo.
   - 4.3. apresentar parte do texto deliberadamente desconectada com o tema proposto.

TEXTOS MOTIVADORES

TEXTO I

"Percebi que ninguém estava fazendo nada para impedir que isso aconteça, então eu precisava fazer alguma coisa. Como não posso votar, essa é uma das maneiras que eu posso fazer minha voz ser ouvida."

Foi com este pensamento que Greta Thunberg, uma jovem sueca de 16 anos, deu início a um movimento internacional de greves de estudantes contra as mudanças climáticas. A adolescente falta às aulas todas as sextas-feiras, se senta em frente ao Parlamento sueco, em Estocolmo, para exigir medidas concretas dos políticos contra o aquecimento global. O ato, inicialmente solitário, inspirou jovens de todo o mundo a aderirem ao movimento, que ficou conhecido como "Fridays For Future" – e culminou em uma greve escolar global no dia 15 de março, quando milhares de estudantes foram às ruas para protestar, inclusive no Brasil.

BBC Brasil. *Greta Thunberg, a adolescente sueca que está sacudindo a luta ambiental.* Disponível em: <https://www.bbc.com/>. Acesso em: 18 jun. 2019. [Fragmento]

TEXTO II

Em 24 de maio, na segunda greve estudantil global pelo clima, cerca de 30 crianças e adolescentes brasileiros que protestavam foram recebidos pelo assessor de mudanças climáticas da Secretaria de Infraestrutura e Meio Ambiente do Estado de São Paulo, Oswaldo Lucon, também membro do IPCC (Painel Intergovernamental sobre Mudanças Climáticas) da ONU. Diante do sentimento de urgência dos jovens, disse que deveriam se preocupar em crescer para ocupar cargos públicos e também nas empresas para então tomar decisões que produzam mudanças. O problema, para seus interlocutores, é que só há 11 anos para impedir que o planeta aqueça mais do que 1,5 °C, o que parece tremendamente difícil com o atual quadro de adultos no comando. Os estudantes em greve climática sabem que não há tempo, que precisam mesmo é sacudir esses homens e mulheres crescidos, mas atarantados, antes que seja tarde demais.

BRUM, E. *A potência da primeira geração sem esperança.* Disponível em: <https://brasil.elpais.com/>. Acesso em: 18 jun. 2019. [Fragmento]

TEXTO III

"Vocês não são suficientemente maduros para dizer as coisas tais como elas são. Mesmo esse fardo, vocês deixam para nós, crianças. Nossa civilização está sendo sacrificada para que uma pequena minoria continue a ganhar enormes quantidades de dinheiro. Nossa biosfera está sendo sacrificada para que possam viver no luxo. Enquanto vocês não puserem o foco no que é necessário fazer, e não no que é politicamente possível, não há esperança. Não se pode resolver uma crise sem tratá-lá como uma crise. E se soluções dentro deste sistema são tão difíceis de encontrar, talvez devamos mudar o próprio sistema. Vocês nos ignoraram no passado e nos ignorarão de novo. Não estamos mais no tempo das desculpas e não temos mais tempo. Gostem ou não, a mudança está chegando. O poder real pertence ao povo. Nós, jovens, somos mais da metade da população global. Nossa geração cresceu com a crise climática e teremos que lidar com isso pelo resto de nossas vidas. Apesar disso, a maioria de nós não está incluída no processo decisório local e global. Nós somos o futuro sem voz da humanidade."

TRECHO de carta aberta do dia 07 de março de 2019, escrita pela coordenação da Juventude pelo Clima. Disponível em: <http://www.unicamp.br>. Acesso em: 18 jun. 2019. [Fragmento]

TEXTO IV

BECK, A. Disponível em: <http://www.folha.com.br>. Acesso em: 18 jun. 2019.

PROPOSTA DE REDAÇÃO

A partir da leitura dos textos motivadores e com base nos conhecimentos construídos ao longo de sua formação, redija texto dissertativo-argumentativo em modalidade escrita formal da Língua Portuguesa sobre o tema "Responsabilidade ambiental: os desafios dos jovens sobre seu próprio futuro", apresentando proposta de intervenção que respeite os direitos humanos. Selecione, organize e relacione, de forma coerente e coesa, argumentos e fatos para defesa de seu ponto de vista.

Fonte: Fonte: BERNOULLI, Sistema de Ensino. Prova I, v. 6, p. 21, 2019.