

# Uma ferramenta digital de apoio à revisão por pares voltada à aprendizagem da escrita no Ensino Médio

## *A Peer Review Support System Aimed at Learning Writing in High School*

Marcio Bigolin\*

\*Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul (IFRS), Canoas, Rio Grande do Sul / Brasil  
marcio.bigolin@canoas.ifrs.edu.br  
<https://orcid.org/0000-0003-2315-9500>

Eliseo Berni Reategui\*\*

\*\*Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), Porto Alegre, Rio Grande do Sul / Brasil  
eliseo.reategui@ufrgs.br  
<https://orcid.org/0000-0002-5025-9710>

Míria Santanna dos Santos\*\*\*

\*\*\*Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), Porto Alegre, Rio Grande do Sul / Brasil  
miria.santanna@gmail.com  
<https://orcid.org/0000-0002-5429-0993>

Cleusa Albília de Almeida\*\*\*\*

\*\*\*\*Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul (IFRS), Canoas, Rio Grande do Sul / Brasil  
cleusa.almeida@canoas.ifrs.edu.br  
<https://orcid.org/0000-0003-1718-0530>

Patrícia da Silva Campelo Costa Barcellos\*\*\*\*\*

\*\*\*\*\*Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), Porto Alegre, Rio Grande do Sul / Brasil  
patricia.campelo@ufrgs.br  
<https://orcid.org/0000-0002-5142-4730>

**RESUMO:** Esta pesquisa teve como objetivo compreender de que maneira uma ferramenta de apoio à revisão por pares pode auxiliar o processo de revisão e escrita de redações por alunos do Ensino Médio – alunos do 1º e 3º anos. O desenvolvimento da ferramenta partiu de um levantamento inicial dos critérios a serem utilizados na revisão dos textos. Foram utilizados os critérios exigidos para a redação do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), classificados segundo o modelo cognitivo de Leitura para Avaliação.



Na modelagem e levantamento desses requisitos foram realizadas entrevistas diretas com potenciais usuários, bem como a validação com professores de língua portuguesa. Após o emprego da ferramenta, foi realizado um grupo focal com alguns dos alunos. A análise dos dados e a comparação das redações iniciais e finais permitiram verificar que o processo de revisão por pares possibilitou o aprimoramento do processo de escrita dos alunos.

**PALAVRAS-CHAVE:** Revisão; Revisão por pares; Escrita; ENEM; *Revisão Online*.

**ABSTRACT:** To assist the writing process, a tool was developed using peer review, whose creation and implementation started from an initial survey of the criteria to be used in the review of texts. High school students were chosen as the target audience. The criteria required for the writing of the National High School Exam (ENEM) were used, classified according to the cognitive model of Reading for Evaluation. In the modeling and survey of these requirements, direct interviews were conducted with potential users, as well as validation with Portuguese teachers. After using the tool, a focus group was held with some of the students. The analysis of the data and the comparison of the initial and final essays allowed us to verify that the peer review process enabled the improvement of the students' writing process.

**KEYWORDS:** Review; Peer review; Writing; ENEM; *Revisão Online*.

## 1 Introdução

A transposição de ideias por meio da escrita é uma constante no cotidiano dos alunos. Esse é um desafio na medida em que o texto é diferente da fala, pois, nesse caso, o interlocutor não está presente e não há espaço para o gesto, o olhar e o conhecimento de quem está do outro lado (BEARD, 2015). Em se tratando especificamente de alunos do ensino médio, esses costumam realizar o Exame Nacional de Ensino Médio (ENEM), instituído em 1998 e aperfeiçoado em 2009, quando então passou a ser utilizado como meio de acesso à educação superior, tornando-se a principal forma de ingresso em diversas universidades no país. A prova de redação do ENEM avalia a capacidade dos estudantes na escrita de textos dissertativo-argumentativos, e seus resultados têm demonstrado que a dificuldade em escrever é um obstáculo para muitos candidatos. A proficiência média no exame de escrita, da prova realizada em 2021 referente ao ano de 2020, foi de 588,74, para uma nota máxima de 1000, a qual foi alcançada por apenas 28 participantes (INEP, 2021).

A escrita é uma competência complexa e de extrema importância, o que pode influenciar a permanência e êxito dos estudantes na escola bem como no mercado de trabalho. A atividade de escrita é descrita, por alguns autores, como um processo subdividido em diferentes etapas. O modelo cognitivo proposto por Flower e Hayes (1981) é composto por três blocos: o planejamento, a tradução (escrita) e a revisão. Esse modelo inclui a revisão como etapa do processo de escrita, dividindo-a em duas subcategorias: a avaliação, que diz respeito à identificação de problemas no texto, e a edição, que estabelece as alterações reais a serem efetuadas no texto. Em se tratando especificamente de revisão, considerando a atividade de avaliação de textos de outras pessoas, um modelo adicional foi proposto pelos autores Hayes *et al.* (1987), os quais organizam em módulos a compreensão crítica dos problemas detectados no processo de avaliação e a respectiva descoberta de soluções.

Diversas pesquisas têm sido desenvolvidas com foco no apoio aos processos de aprendizagem da escrita, algumas delas voltadas ao emprego de atividades de revisão por pares. Lundstrom e Baker (2009), por exemplo, demonstram que a estratégia é capaz de trazer benefícios significativos para a qualificação

da escrita. Ferramentas de revisão automática também têm sido empregadas para promover o processo de autorregulação do aluno, levando-o a estabelecer metas, monitorar e fazer ajustes em seu próprio processo de produção textual (DINSMORE; ALEXANDER; LOUGHLIN, 2008).

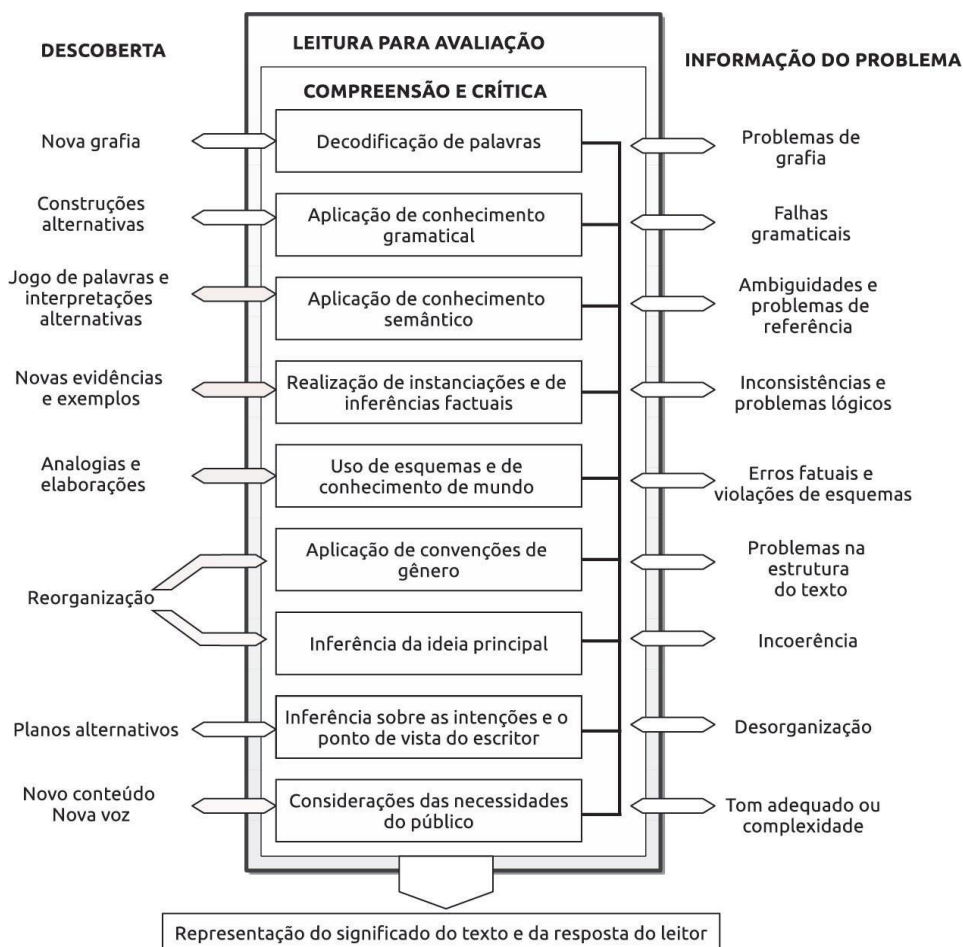
Na pesquisa aqui apresentada, o objetivo estabelecido foi de investigar como uma ferramenta digital de revisão por pares pode apoiar os estudantes no desenvolvimento de suas habilidades de revisão e escrita. A ferramenta, denominada *RevisãoOnline*, foi baseada no modelo cognitivo de Hayes *et al.* (1987). Esse recurso digital possibilita não só a escrita de textos dissertativo-argumentativos – mesmo que essa seja a tipologia textual exigida pelos exames do ENEM – como também busca promover a aprendizagem da escrita por meio da revisão guiada e da avaliação por pares. Por sua vez, os critérios utilizados para a avaliação são as competências exigidas na redação do ENEM.

## 2 Modelo Cognitivo de Escrita

Os modelos cognitivos de leitura e escrita permitem representar e analisar diferentes momentos dessas atividades com vistas a prover uma melhor compreensão sobre esses processos. Entre eles, o modelo de Hayes *et al.* (1987) traz aspectos específicos sobre a revisão, e por esse motivo foi o modelo eleito para fundamentar esta pesquisa. Nele, a primeira etapa da atividade de revisão é a *definição da tarefa*. Essa definição estabelece o objetivo da revisão do texto, assim como a estratégia a adotar para executá-la. Segundo os autores, a definição de tarefas de revisão muda conforme o nível de proficiência do revisor. O segundo processo é a *avaliação*, cuja função é avaliar o texto e definir os problemas que ele contém. Esse processo é composto por três subprocessos: representação do problema, detecção (problema mal definido) e diagnóstico (problema bem definido para o qual o revisor possui uma solução). Salienta-se que não é necessário que a causa do problema seja identificada para a revisão ser posta em ação. A avaliação pode apenas identificar um problema, sem que o revisor precise nomeá-lo. Os problemas “bem definidos” são geralmente associados a erros de ortografia ou gramática, e os problemas “mal definidos” estão mais relacionados a falhas globais que se referem à argumentação, organização e estruturação do texto. Quanto à detecção de problemas em textos mais elaborados, os autores ressaltam que “a maioria dos problemas significativos no texto de um especialista não pode ser transformada em problemas bem definidos” (HAYES *et al.*, 1987, p. 213).

No modelo de Hayes *et al.* (1987) para avaliação de um texto que não foi escrito pelo próprio revisor, há um passo adicional, que consiste na leitura para avaliação (Figura 1). Essa atividade é uma extensão da leitura para compreensão (bloco central rotulado “Compreensão e crítica” na Figura 1), tendo como objetivo compreender e criticar o texto de modo a criar uma representação de seu significado e da resposta do leitor.

Figura 1 – Modelo de leitura para avaliação



Fonte: Hayes *et al.*, (1987, tradução nossa)

No que tange à avaliação do texto, existem nesse modelo mais subprocessos que a leitura para a compreensão. Na leitura para avaliação, busca-se a detecção dessas falhas. Além disso, elencam-se os “caminhos” para resolvê-las. Na decodificação de palavras, por exemplo, encontram-se problemas de grafia, e a solução provém da busca pela forma adequada de escrever cada palavra. Com a aplicação de conhecimentos gramaticais, se falhas são encontradas, procuram-se construções alternativas que possam substituí-las. Sendo assim, esse modelo apresenta o seguinte: ao centro, as ações de compreensão; ao lado direito, problemas detectados com os passos da leitura; e ao lado esquerdo, a descoberta de soluções.

### 3 O Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) e a avaliação da escrita

A avaliação é um dos principais elementos no processo de ensino e aprendizagem na escola (GUERRA, 2006). No contexto da escrita escolar, independentemente da maneira como os professores

conduzem o processo do ensino da escrita, as produções dos estudantes tendem a ser fortemente influenciadas pelos critérios de avaliação estabelecidos. Nesse sentido, Suassuna (2017) destaca que, apesar de a avaliação ter diversas dimensões (e.g.: o ensino, a aprendizagem, o desempenho, o currículo, entre outros), os critérios sempre estarão presentes.

O Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) estabelece critérios específicos para avaliar as habilidades de escrita dos estudantes no final da educação básica. Conforme descrito na Cartilha do Participante (DAEB/INEP, 2018), o exame configura-se como uma avaliação nacional e estabelece os elementos exigidos no ato de avaliar os candidatos. Os critérios definidos são divididos em cinco competências (DAEB/INEP, 2018), conforme apresentado na Tabela 1.

Tabela 1 – Competências do ENEM

Competência	Descrição
Competência 1	Demonstrar domínio da modalidade escrita formal da língua portuguesa.
Competência 2	Compreender a proposta de redação e aplicar conceitos das várias áreas de conhecimento para desenvolver o tema, dentro dos limites estruturais do texto dissertativo-argumentativo em prosa.
Competência 3	Selecionar, relacionar, organizar e interpretar informações, fatos, opiniões e argumentos em defesa de um ponto de vista.
Competência 4	Demonstrar conhecimento dos mecanismos linguísticos necessários para a construção da argumentação.
Competência 5	Elaborar proposta de intervenção para o problema abordado que respeite os direitos humanos.

Fonte: DAEB/INEP (2018, p. 10)

Dois professores, de forma independente, atribuem notas de 0 a 200 pontos para cada uma das cinco competências definidas, e, em caso específico de dúvidas, há um terceiro avaliador. A nota final do participante resulta de uma média aritmética feita a partir das notas totais atribuídas por cada avaliador (DAEB/INEP, 2018). As competências apresentadas no Manual do Avaliador (INEP, 2020) trazem mais detalhes sobre cada um dos critérios estabelecidos, abordando desde a avaliação gramatical até respeito a direitos humanos.

Cada competência é descrita em uma grade específica de avaliação que a divide em alguns níveis (6 níveis, com exceção da competência 2, que apresenta 5 níveis). Cada um desses níveis corresponde a uma pontuação específica de 0 a 200 e possui critérios objetivos a serem atingidos. A título de exemplo, no caso de o aluno apresentar abordagem incompleta do tema na competência 2, sua redação atinge nível 1, e outros objetivos da competência não são mais avaliados. Por outro lado, se o aluno escreveu sem tangenciar o tema nessa competência, o revisor deve avaliar outros detalhes para atingir os níveis mais altos, como traços de outros tipos textuais e aplicação ou não de conceitos das várias áreas de conhecimento (INEP, 2020).

## 4 A ferramenta digital *RevisãoOnline*

A ferramenta *RevisãoOnline* tem o objetivo de permitir aos estudantes escrever redações e corrigir os textos de seus colegas, de modo que possam assumir dois papéis: o de escritor e o de revisor.

Quando o aluno assume o papel de escritor, a ferramenta desabilita o corretor ortográfico do navegador e não oferece recursos de apoio à escrita, já que seu foco está em auxiliar os estudantes na fase de revisão, e não propriamente na fase de escrita.

Quando o aluno assume o papel de revisor, a ferramenta oferece diversos recursos, os quais são apresentados na Figura 2 e detalhados mais adiante.

Figura 2 – Recursos de apoio à revisão

The screenshot displays the *RevisãoOnline* interface with several key features highlighted by numbered callouts:

- 1**: Title of the text being reviewed: "Protestos extremistas: lado ruim de um movimento bom".
- 2**: A redaction tool for obscuring parts of the text.
- 3**: "Lingua padrão" (Standard Language) section, explaining the importance of using formal language in academic writing.
- 4**: A list of common colloquialisms to avoid, such as "Por vezes, a pessoa não se foca que teve errado."
- 5**: Progress indicator showing 6% completion.
- 6**: A comment box for providing feedback on the text.
- 7**: "Razão e emoção" (Reason and emotion) section, prompting the user to reflect on the text's impact.
- 8**: "Legenda de erros" (Error legend) listing various grammatical and stylistic errors.
- 9**: "Métricas" (Metrics) section showing statistics like 1251 characters, 231 words, 12 sentences, and 4 paragraphs.
- 10**: A section discussing the impact of extremist protests.
- 11**: A tool for identifying and correcting errors at the beginning of sentences.

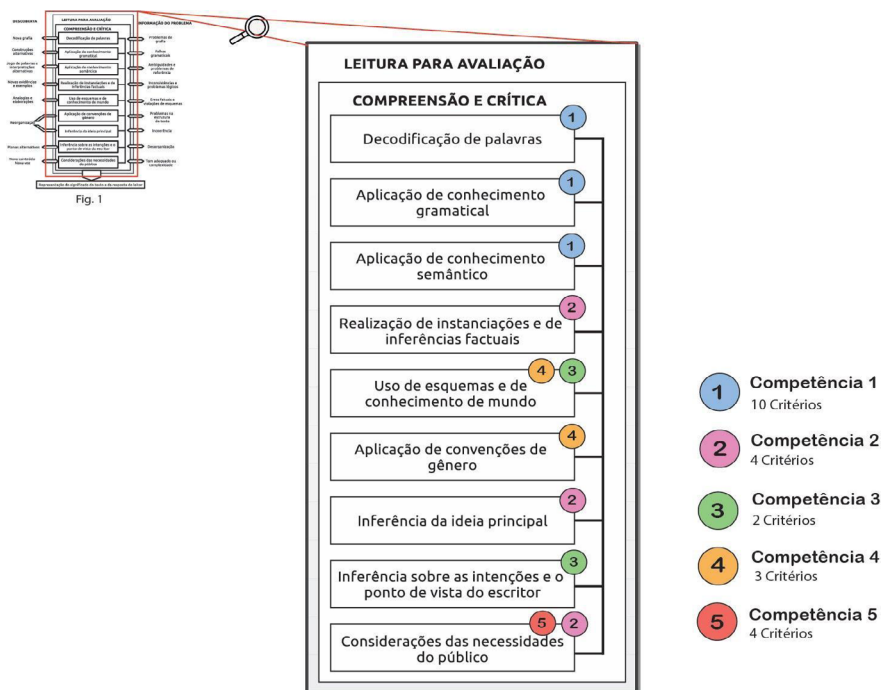
Fonte: Exemplo de emprego da ferramenta *RevisãoOnline*, elaboração própria.

No exemplo da Figura 2, os itens numerados correspondem aos elementos abaixo descritos:

1. Título da redação: mostra o título do trabalho, permitindo melhor identificá-lo.
2. Texto: apresenta o bloco do texto da redação propriamente dita, no qual podem ser feitas marcações e correções.
3. Critério de revisão: mostra o que deve ser avaliado no texto naquele momento, também apresentando instruções de ação. São 16 critérios de análise.
4. Exemplos: traz exemplos para ilustrar situações que auxiliam na avaliação do critério;
5. Andamento dos critérios de revisão: mostra o progresso da revisão atual, possibilitando avançar ou retornar para algum critério.
6. Comentários gerais: permite adicionar comentários gerais sobre o texto.
7. Título do tema e resumo: apresenta um resumo e o título do tema. Quando selecionado por meio de um clique, permite o acesso à descrição completa do tema.
8. Legenda de erros *inline*: apresenta um conjunto de critérios *inline* organizados por meio de cores, assim como um contador de erros daquela categoria. Ao clicar no item da legenda, os erros são destacados no texto.
9. Métricas do texto: apresenta dados do texto como quantidade de letras, parágrafos e palavras. Ao clicar, apresenta mais métricas automáticas.
10. Problema candidato: indica possível problema por meio de tracejado azul ao redor de um trecho. Podem ser gírias e/ou palavras específicas, como ocorre no caso do “Queísmo” (uso repetitivo do pronome que) ou “Ondismo” (uso do pronome relativo “onde” utilizado incorretamente). Conforme nomeada essa funcionalidade, o revisor deve confirmar ou não o erro.
11. Balão de edição de erro: ao clicar em um erro previamente marcado, ou um problema candidato, um balão é aberto para que o revisor possa confirmar ou descartar o problema, inserir alguma sugestão e/ou realizar a classificação do erro. Ao classificar um erro, o revisor está no nível mais alto da representação de um problema, que é o diagnóstico (HAYES *et al.*, 1987).
12. Erro confirmado no texto: ao marcar ou confirmar um problema candidato, o erro recebe a sua cor específica e é incrementado nos contadores de erros conforme item 8.

Esses recursos contemplam critérios estabelecidos nos manuais para capacitação dos revisores do ENEM (INEP, 2020), mapeados no modelo cognitivo de Hayes *et al.* (1987) ilustrado na Figura 3.

Figura 3 – Mapeamento das competências do ENEM no modelo de Flower e Hayes (1987).



Fonte: Imagem elaborada pelos autores a partir da representação de Hayes (1987), conforme Figura 1.

A utilização da ferramenta pelo aluno (no papel de autor) lhe dá a possibilidade de escrever tantos textos quanto quiser. Na qualidade de revisor, o aluno recebe para revisar no mínimo duas vezes o número de textos que submeteu, como forma de garantir que todos os alunos recebam pelo menos duas revisões para cada redação submetida.

## 5 Metodologia

A pesquisa aqui apresentada teve como objetivo investigar como uma ferramenta digital de revisão por pares pode apoiar os estudantes no desenvolvimento de suas habilidades de revisão e escrita. Seguiu abordagem qualitativa, com coleta de dados realizada em diferentes etapas a partir de grupo focal, entrevistas e rastreamento das ações dos estudantes no uso da ferramenta (GERHARDT; SILVEIRA, 2009).

O estudo aqui apresentado integra outro mais abrangente em que a ferramenta *RevisãoOnline* foi disponibilizada para um total de 86 alunos do terceiro ano do ensino médio. Todos os estudantes e seus responsáveis assinaram um termo de consentimento livre e esclarecido dando ciência sobre sua participação na pesquisa. Antes de ser utilizada, a ferramenta foi apresentada aos alunos para que fossem detalhados seus recursos de escrita, de revisão e avaliação das revisões. Em seguida, os estudantes foram convidados a fazer individualmente a revisão de uma redação, selecionada aleatoriamente do banco de



redações já cadastradas na ferramenta. Os estudantes utilizaram a ferramenta *RevisãoOnline* pelo período de um mês. Durante esse período foram oferecidos aos alunos 4 temas diferentes para a produção de redações e revisões. No total foram escritas 238 redações e foram concluídas 441 revisões. Contudo, no estudo aqui apresentado, foram considerados apenas os trabalhos de uma turma com 23 alunos, que tiveram 69 redações e 119 revisões concluídas.

Do ponto de vista formal, os dois tipos mais conhecidos de revisão por pares são os seguintes: o sistema aberto, no qual a identidade dos autores e revisores é conhecida; e o sistema duplo cego, no qual autores e revisores não são identificados (JENAL *et al.*, 2012). Nesta pesquisa, a revisão por pares com sistema duplo cego foi empregada, buscando garantir a imparcialidade das avaliações.

Com relação à experiência dos alunos com o procedimento de revisão por pares de redações, seguramente esses já haviam sido expostos no seu percurso escolar a algum tipo de leitura/avaliação dos trabalhos dos colegas, mas em nenhum momento haviam trabalhado de maneira sistemática na revisão de textos dissertativo-argumentativos, como proposto neste estudo. Até o uso da ferramenta nas disciplinas de português para esta pesquisa, esse gênero textual vinha sendo sempre trabalhado de forma tradicional, na qual os alunos escreviam suas redações e o professor as avaliava individualmente.

Ao final do mês de uso da ferramenta, os estudantes foram convidados a participar de um grupo focal para discutir o emprego da ferramenta nas atividades de escrita e revisão por pares. Na turma de 23 alunos, 8 se apresentaram como voluntários para participar da atividade. O processo, filmado e gravado para posterior análise, teve a duração de 1 hora e 23 minutos. Utilizou-se análise de conteúdo para analisar as falas dos estudantes, com delimitação de categorias a priori, seguindo-se diretrizes de Saldaña (2009). As categorias foram estabelecidas a partir dos próprios critérios do ENEM (DAEB/INEP, 2018). Abaixo seguem análises das colocações feitas pelos estudantes, iniciando-se pela primeira competência que diz respeito ao domínio da modalidade escrita formal:

(Estudante A.) — *Eu como avaliador senti um pouco dessa questão crítica a respeito da linguagem informal, porque em si é algo que tu não repara quando tu tá fazendo. [...] algo que tá no teu dia a dia, usar aquelas expressões, tu nem percebe. Agora, quando tu te põe enquanto avaliador e tu tem que apontar [...] tu percebe e além de tu fazer a correção daquele texto tu também passa a cuidar mais na hora de produzir um texto.*

(Estudante D.) — *Eu acho que [aprendi] mais revisando do que recebendo [...] Acho que revisando deu para perceber mais [...], tipo: 'esse tipo de palavra realmente não é muito bom'...*

Outros estudantes comentaram:

(Estudante E.) — *Eu cheguei a rever o que é regência nominal e verbal [...]*

(Estudante F.) — *Eu descobri o que significa mesóclise [...] mas acho que isso a gente não teve...*

As falas dos estudantes revelam como, a partir da perspectiva do aluno, o próprio processo de revisão foi válido para lhes ajudar a atentar para determinados aspectos da linguagem formal. Esse processo fez com que os estudantes, algumas vezes, revisassem conceitos ou buscassem novos conhecimentos, o que pode ser evidenciado pela fala do estudante F, sobre mesóclise, ou do estudante E, sobre regência nominal e verbal.

Com relação à segunda competência do ENEM, relacionada à compreensão da proposta e aplicação de conhecimentos externos na elaboração das redações, alguns estudantes colocaram:

(Estudante L.) — *Eu não digo que eu descobri uma coisa diferente sobre o tema, mas era uma coisa tipo que eu nunca tinha pensado em fazer e é uma coisa que talvez eu não dominasse tanto, mas soubesse que*

*existia. Mas não era o que eu tinha pensado em primeiro fazer no texto. Eu vi nas redações que eu corrigi acho que nenhuma tinha a mesma linha assim que eu estava usando.*

(Estudante K.) — [...] *Esse tema eu tava fazendo a redação e daí na mesma hora que eu fui corrigir, porque chegou uma redação pra mim e daí tipo... tava com uma visão totalmente diferente. Aí me abriu um outro lado: 'hummm! Talvez elas estejam falando disso e não daquilo...'*

Nos comentários, observa-se como o processo de revisão ajudou a aprofundar a reflexão dos estudantes sobre as temáticas tratadas e até a modificar sua percepção sobre como poderiam abordá-las. O estudante K, por exemplo, menciona como sua perspectiva sobre o que deveria ser abordado se altera ao revisar a redação de um colega. Nesse sentido, cabe ressaltar que a identificação inapropriada do tema proposto prejudica o aluno nas avaliações das competências 2, 3 e 4, podendo levá-lo a zerar a atividade de escrita no caso de fuga completa ao tema.

Ainda referente à competência 2, a fala do Estudante L remete a um problema relacionado ao repertório, requisito fundamental para que o estudante ultrapasse o nível 2 da competência 2:

(Estudante L.) — [...] *a pessoa [revisor] falou que eu só tinha opiniões próprias, opiniões e experiências próprias na minha redação.*

O discurso do aluno evidencia seu estranhamento quanto à maneira como o revisor avaliou seu texto, apontando para um problema de repertório. Esse critério é definido como “toda e qualquer informação, fato, citação ou experiência vivida que, de alguma forma, contribui como argumento para a discussão proposta pelo participante” (INEP, 2020, p. 10). Para que o estudante possa atingir níveis superiores ao 3, seu repertório precisa ser legitimado, ou seja, deve estar apoiado em conceitos respaldados nas Áreas do Conhecimento, em estudos consolidados, fatos históricos etc. Apesar de o estudante não ter ficado feliz com o apontamento feito pelo colega, este tipo de confronto leva os estudantes a refletirem sobre a maneira como devem construir seus argumentos no desenvolvimento das redações. Outro aspecto importante é o fato de que a revisão às cegas deixa os estudantes mais à vontade para avaliar os trabalhos dos colegas sem que esses possam fazer cobranças mais tarde sobre uma avaliação mais rigorosa ou severa.

Já as falas dos estudantes relacionadas à competência 3 (articulação entre informações, fatos e opiniões, avaliando o projeto de texto como um todo) trouxeram algumas informações sobre como o contato com os pontos de vista de outros autores pode ter lhes ajudado a defender seus próprios pontos de vista. Apesar de as falas a seguir apresentadas não mencionarem especificamente como a revisão contribuiu na conexão de ideias e construção de argumentos, elas apareceram durante essa discussão.

Ao serem indagados se o contato com os pontos de vista de outros autores pode ter lhes ajudado a defender seus próprios pontos de vista, os estudantes responderam:

(Estudante A.) — *Com toda a certeza.*

(Estudante D.) — *Eu gostei ... principalmente ali na introdução [...] e tipo: 'bah, essa introdução tá bem melhor que a minha'. 'Ah! A pessoa fez assim, assim, assim...' Muitas questões de estrutura, [...] a linha de raciocínio que a pessoa seguia [...] tipo ela começava de algo geral, depois ia e conduzia e chegava numa intervenção que era algo concreto... esse tipo de coisa que eu percebi.*

(Estudante L.) — *Esse pra mim foi de longe o ponto mais positivo que teve o sistema [...] Ver as outras redações, o que o pessoal escreveu, foi o ponto mais positivo para mim.*

Apesar de as falas acima não mencionarem especificamente como a revisão contribuiu na conexão de ideias e construção de argumentos, elas fazem alusão a esses elementos quando os alunos comentam sobre a estrutura das redações ou sobre a linha narrativa criada pelos autores.

O contato dos alunos com redações sem uma estrutura planejada trouxe à tona esse tipo de problema. O estudante F comentou o texto de um colega:

(Estudante F) — *A introdução [...] dá toda uma volta até chegar no tema. E esse tipo de coisa a gente não tá acostumado a pensar [...].*

Na fala do estudante é possível observar como o contato com o trabalho de outros colegas o faz refletir sobre a construção do texto pela perspectiva da estrutura. Esse e outros comentários dos estudantes evidenciaram o valor dado à experiência de poder ler e revisar os trabalhos dos colegas, seja para conhecerem redações que haviam sido bem ou mal avaliadas. Acompanhar a maneira como os colegas apresentaram e defenderam determinados argumentos também foi um ponto positivo.

Outro aspecto evidenciado nas falas dos alunos foi quanto à recorrência e adequação do uso de elementos coesivos, critério avaliado na competência 4:

(Estudante L) — *[...] apontar [a repetição] é uma coisa muito boa [...], porque muitas vezes tu lê e tu não percebe a repetição, tu analisa a frase e tem essa palavra, mas não vê...[...].*

Nesse trecho, o estudante se refere à funcionalidade da ferramenta que destaca palavras repetidas no texto revisado. A partir do seu comentário, pode-se inferir que a referida funcionalidade sensibiliza o estudante sobre a importância de se atentar para a repetição de termos. Não foram tecidos comentários, contudo, sobre como as repetições prejudicaram (ou não) a construção dos textos revisados.

Ao serem questionados sobre vocabulário, se aprenderam a partir do processo de revisão dos trabalhos dos colegas, alguns estudantes comentaram:

(Estudante D) — *Outrossim [...]*

(Estudante K) — *Quem é que escreveu isso?*

(Estudante D) — *Alguém colocou outrossim [...]... muito bom.*

As falas acima também evidenciam como o contato dos alunos com textos elaborados por seus pares provocou reflexões importantes. Nesse exemplo, veio à tona a diversidade e singularidade do conectivo utilizado, fator importante na avaliação das redações, já que, para atingir níveis mais altos na competência 4, o aluno deve articular as partes do texto e fazer uso diversificado de recursos coesivos (DAEB/INEP, 2018).

Quanto à competência 5 do ENEM, que diz respeito aos direitos humanos na forma de abordar o assunto tratado pela redação, alguns estudantes comentaram:

(Estudante F.) — *Eu não lembro, eu só sei que ... eu recebi um em direitos humanos ... Eu não acho que a minha opinião tenha ferido os direitos humanos, mas eu acho que todo mundo acha que ela feriu.*

(Estudante L.) — *O negócio de direitos humanos podia ser um pouco mais contextualizado porque eu acho que eu prejudiquei tanta gente.*

As falas dos estudantes mostram como as questões relacionadas aos direitos humanos não são claras para eles. Neste sentido, independentemente de o *RevisãoOnline* solicitar aos estudantes que atentassem em suas revisões para questões relacionadas aos direitos humanos, eles não tinham claro que questões eram essas. Ou seja, não souberam identificar com clareza textos que ferem ou não os direitos humanos, sejam estes textos elaborados por eles mesmos ou por seus pares. Neste sentido, essa pode ser considerada como uma limitação da ferramenta no nível de apoio que pode prestar nas atividades de revisão e avaliação. No

que concerne às questões mais relacionadas ao significado de um texto e menos a sua estrutura, a ferramenta não tem a capacidade de capturar todas as nuances semânticas que seriam necessárias para guiar o estudante adequadamente na avaliação deste tipo de questão.

Sobre a sua percepção referente às revisões recebidas para seus textos, os estudantes teceram alguns comentários, principalmente sobre a identificação de problemas que não tinham inicialmente percebido:

(Estudante A) — *Na minha redação teve umas duas, três... duas palavras que aconteceu isso... Eu ficava tipo... ‘como é que eu não vi isso!’ ... umas cinco pelo menos ou quatro que faltaram acento ...*

(Estudante K.) — *Eu pensando uma coisa... toda uma frase que eu fiz de madrugada, que eu tava com sono... ‘ah! isso daqui não faz sentido.’ E daí eu li de manhã e daí tipo ‘ah!!!Isso...’*

Percebe-se aqui que o recebimento das revisões dos próprios textos também teve um papel importante no processo de aprendizagem da escrita apoiado pela ferramenta *RevisãoOnline*. Na fala do estudante A, ele aponta para erros na escrita de determinadas palavras. O estudante K também explica os equívocos como se tivessem sido produzidos em função do horário, do cansaço. Em ambas as situações, é perceptível na fala dos estudantes seu desapontamento em se equivocar em elementos que na verdade conheciam. Neste sentido, a ferramenta cumpre o papel de sensibilizar os estudantes para a importância de estarem totalmente concentrados e atentos no momento em que escrevem seus textos.

No processo de análise das respostas e depoimentos dos alunos nos grupos focais e comparando as versões iniciais e finais de suas redações, após o processo de revisão, foi possível perceber que houve uma evolução na maior parte dos textos. Entre os estudantes que participaram do estudo geral, 54,65% reescreveram ao menos uma de suas redações com base nas revisões recebidas. Observou-se, nos estudantes que participaram do grupo focal na reescrita, que normalmente o autor acatava muitas das sugestões e críticas dos revisores, sobretudo aquelas que se referiam a conteúdos bem definidos, mais frequentemente associados à violação de ortografia ou gramática.

Aliado a essas informações, pôde-se também efetuar modificações nos textos quando críticas e sugestões focaram em aspectos mais globais, como a estrutura, a coesão textual, a conexão com o tema e a argumentação. Essas críticas mais globais, quando eram apresentadas de forma consistente e detalhadas pelo revisor, acarretaram correções. No contexto dos três subprocessos que compõem o processo de avaliação (HAYES *et al.*, 1987), os revisores que chegaram a diagnósticos mais precisos de problemas nos textos, apontando para possíveis soluções, tiveram sucesso em suas críticas no sentido de levar os autores a realizar correções em suas produções.

## 6 Considerações Finais

Este artigo apresentou um estudo sobre a utilização de uma ferramenta de apoio à revisão por pares como meio de auxiliar os estudantes a aprimorar suas habilidades de escrita, focando em critérios de avaliação específicos do ENEM.

O estudo realizado permitiu observar como o processo de revisão das produções dos colegas levou os alunos a rever ou buscar novos conhecimentos sobre normas da escrita formal. Tais processos, potencial-

mente, podem contribuir não apenas para aprimorar as habilidades de revisão desses alunos, como também com a qualificação da própria escrita.

A análise dos comentários dos estudantes evidenciou como o ato de revisar pode auxiliar os estudantes no desenvolvimento de diferentes habilidades de escrita/revisão relacionadas aos critérios utilizados nas avaliações do ENEM, tais como o domínio da modalidade escrita formal, o uso de conhecimentos prévios e o estabelecimento de conexões no texto para a construção de argumentos. Também houve registro de a ferramenta ter auxiliado os estudantes a identificar repetições de termos nos textos avaliados. Contudo, não ficou evidente em que medida essa funcionalidade foi suficiente para auxiliar os estudantes a julgar como tais repetições prejudicavam ou não a construção das redações. Também se observou que a ferramenta não foi capaz de auxiliar os estudantes na análise de questões que requerem a compreensão mais aprofundada do significado de um texto, como no caso da análise das redações para identificar se elas respeitavam aspectos relacionados aos direitos humanos.

Mesmo assim, entende-se que o simples envolvimento dos estudantes em atividades frequentes de escrita, leitura e revisão de redações, por si só, contribui com a aprendizagem da escrita, argumento também defendido por Beard (2015). Além disso, o processo de análise de outros textos faz com que o aluno seja confrontado com novos pontos de vista sobre os temas propostos para as redações. Por meio da análise de outros argumentos e formas de estruturação do texto, o aluno estabelece comparações com suas próprias produções, o que enriquece seu repertório de escrita e revisão. Esse aspecto foi destacado por muitos alunos nas discussões do grupo focal realizado.

O estabelecimento de uma rotina de escrita e revisão por pares criada no *RevisãoOnline* também introduz um componente social neste processo. Neste contexto, os alunos estão sempre cientes de que suas produções serão lidas não apenas por seus professores, mas também por seus pares. Por isso, tendem a colocar um maior esforço no seu desenvolvimento.

Outro foco do *RevisãoOnline* é servir como um assistente para que o escritor/revisor inexperiente possa desenvolver competências para fazer a revisão. O *RevisãoOnline* conta com um conjunto de critérios que auxiliam na condução do processo de revisão textual.

O *RevisãoOnline* está hoje disponível para utilização por qualquer estudante, sem que ele esteja necessariamente ligado a alguma instituição ou turma. A possibilidade de uso da ferramenta por qualquer pessoa que deseja melhorar suas habilidades de escrita tem aumentado consideravelmente o número de usuários cadastrados, tornando-o mais dinâmico na recepção, distribuição e retorno de redações. Futuramente, pretende-se desenvolver outros estudos com a utilização da ferramenta, envolvendo análises mais detalhadas de como o *RevisãoOnline* pode contribuir com a aprendizagem dos estudantes com relação a certos critérios de avaliação, como por exemplo a fuga ao tema.

## Referências

BEARD, R. *Ensino da língua: o que dizem as evidências*. Organização João Batista Araujo e Oliveira. Brasília: Instituto Alfa e Beto, 2015. (Coleção IAB do Seminário Internacional). Disponível em: [http://www.alfabeto.org.br/wp-content/uploads/2015/12/Instituto-Alfa-e-Beto\\_Ensino-da-Lingua.pdf](http://www.alfabeto.org.br/wp-content/uploads/2015/12/Instituto-Alfa-e-Beto_Ensino-da-Lingua.pdf)> Acesso em: 27 fev. 2023.

DINSMORE, D. L.; ALEXANDER, P. A.; LOUGHLIN, S. M. Focusing the conceptual lens on metacognition, self-regulation, and self-regulated learning. *Educational Psychology Review*, [s. l.], v. 20, n. 4, p. 391–409, dez. 2008. DOI: <https://doi.org/10.1007/s10648-008-9083-6>.

DAEB/INEP. *Redação no ENEM 2018: Cartilha do Participante*. Brasília: Ministério da Educação (MEC), out. 2018. *E-book*.

FLOWER, L. S.; HAYES, J. R. A cognitive process theory of writing. *College Composition and Communication*, Illinois, v. 32, n. 4, p. 365–387, dez. 1981. DOI: <https://doi.org/10.2307/356600>. Disponível em: <<https://www.jstor.org/stable/356600>> Acesso em: 27 fev. 2023.

GERHARDT, T. E.; SILVEIRA, D. T. (org.). *Métodos de pesquisa*. 1. ed. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2009. (Série Educação à Distância). Disponível em: <<https://www.ufrgs.br/cursopgdr/downloadsSerie/derad005.pdf>>. Acesso em: 27 fev. 2023.

GUERRA, J. A avaliação do escrito. *Revista Desenredo*, Passo Fundo, v. 2, n. 2, p. 179–187, jul./dez. 2006. Disponível em: <<http://seer.upf.br/index.php/rd/article/view/516>>. Acesso em: 29 abr. 2021.

HAYES, J. R.; FLOWER, L. S.; SCHRIVER, K.; STRATMAN, J. F.; CAREY, L. Cognitive processes in revision. In: ROSENBERG, S. (org.). *Advances in applied psycholinguistics: reading, writing, and language processing*. Cambridge: Cambridge University Press, 1987. p. 176–240.

INEP. *ENEM 2020: Resultados edição impressa, digital e PPL*. Brasília: Ministério da Educação, 2021. Disponível em: <[https://download.inep.gov.br/enem/resultados/2020/apresentacao\\_resultados\\_finais.pdf](https://download.inep.gov.br/enem/resultados/2020/apresentacao_resultados_finais.pdf)>. Acesso em: 29 abr. 2021.

INEP. *ENEM Redações 2019: material de leitura. Módulo 04, competência II*. [S. l.]: INEP, 2020. *E-book*. Disponível em: <[https://download.inep.gov.br/educacao\\_basica/enem/downloads/2020/Competencia\\_2.pdf](https://download.inep.gov.br/educacao_basica/enem/downloads/2020/Competencia_2.pdf)> Acesso em: 20 out. 2020.

JENAL, S.; WILLAMOWIUS VITURI, D.; MACHADO EZAÍAS, Gabriela; ALMEIDA DA SILVA, Luiz; LARCHER CALIRI, M. H. O Processo de revisão por pares: uma revisão integrativa de literatura. *Acta Paulista de Enfermagem*, São Paulo, v. 25, n. 5, p. 802–808, 2012. DOI: 10.1590/S0103-21002012000500024 Disponível em: <<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=307026618013>>. Acesso em: 28 jul. 2017.

LUNDSTROM, K.; BAKER, W. To give is better than to receive: The benefits of peer review to the reviewer's own writing. *Journal of Second Language Writing*, [s. l.], v. 18, n. 1, p. 30–43, 2009. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.jslw.2008.06.002>. Disponível em: <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S1060374308000313?via%3Dihub>. Acesso em: 5 set. 2017.

SALDAÑA, J. *The Coding Manual for Qualitative Researchers*. 2. ed. London: SAGE Publications, 2013. *E-book*.

SUASSUNA, Livia. Avaliação da escrita escolar: a importância e o papel dos critérios. *Educar em Revista*, Curitiba, v. 33, n. 66, p. 275–293, 2017. DOI: <https://doi.org/10.1590/0104-4060.50676>. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/er/a/CYJMG4yrTJ8pXMvtKsW95gw/?lang=pt>>. Acesso em: 29 abr. 2021.