

COSTA, A. L. S.; LOPES, C. N.; RIBEIRO, M. C. M. A. Produção textual e revisão textual-interativa online: desafios (e soluções) no Ensino Remoto Emergencial. *ReVEL*, v. 21, n. 40, 2023. [www.revel.inf.br].

PRODUÇÃO TEXTUAL E REVISÃO TEXTUAL-INTERATIVA ONLINE: DESAFIOS (E SOLUÇÕES) NO ENSINO REMOTO EMERGENCIAL

*Textual production and online textual-interactive review: challenges (and solutions)
in remote education*

Adriana Lélis Santos Costa¹

Clarice Nogueira Lopes²

Maria Clara Maciel de Araújo Ribeiro³

adriana.lelis@educacao.mg.gov.br

clarice.lopes@educacao.mg.gov.br

maria.ribeiro@unimontes.br

RESUMO: Este artigo discute a reescrita de textos escolares por meio da apresentação de um modelo de revisão de textos, a revisão textual-interativa *online*, que se consolidou numa escola pública de Minas Gerais em função de uma experiência didática ocorrida no período de Ensino Remoto Emergencial (2020). Fundamentando-se no trabalho de Ruiz (2018) e Antunes (2000), o estudo relata uma pesquisa-ação realizada com o objetivo de envolver todos os alunos e todos os professores da escola na atividade de escrita e reescrita de cartas argumentativas. Os resultados indicam que trabalhar a escrita de forma planejada, valorizar a interlocução professor-aluno na revisão dos textos e proporcionar a reescrita colaborativa com o envolvimento de toda a escola contribui para o engajamento dos alunos na atividade e para o desenvolvimento de habilidades de escrita. Logo, confirma-se que o trabalho interativo e interdisciplinar ressignifica práticas de letramento na escola.

¹ Mestre em Letras (Proletras) pela Universidade Estadual de Montes Claros (UNIMONTES). Professora da Rede Estadual de Ensino de Minas Gerais, atuando na E. E. Prof. Alcides de Carvalho, em Montes Claros/MG, Brasil. Orcid: <https://orcid.org/0000-0003-0840-6139>

²Mestre em Letras (Proletras) pela Universidade Estadual de Montes Claros (UNIMONTES). Professora da Rede Estadual de Ensino de Minas Gerais, atuando na E. E. Prof. Alcides de Carvalho em Montes Claros/MG, Brasil. Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-8356-9205>

³Doutora em Estudos Linguísticos pela Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG) e professora do Mestrado Profissional em Letras (Proletras) e do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPFE) da Universidade Estadual de Montes Claros (UNIMONTES). Orcid: <https://orcid.org/0000-0001-9205-5858>

PALAVRAS-CHAVE: Ensino de Português; Escrita; Reescrita; Revisão textual-Interativa; Plano de Estudo Tutorado.

ABSTRACT: This article discusses the rewriting of school texts through the presentation of a text review model, the online interactive textual review, which was consolidated in a public school in Minas Gerais due to a didactic experience that took place in the period of Remote Teaching. Emergency (2020). Based on the work of Ruiz (2018) and Antunes (2000), this study reports an action research carried out with the objective of involving all students and all teachers of the school in the activity of writing and rewriting argumentative letters. The results indicate that working with writing in a planned way, valuing teacher-student dialogue in the review of texts and providing collaborative rewriting with the involvement of the whole school contributes to student engagement in the activity and to the development of writing skills. Therefore, it is confirmed that the interactive and interdisciplinary work resignifies literacy practices at school.

KEYWORDS: Teaching Portuguese; writing; rewrite; Textual-Interactive Review; Tutored Study Plan.

INTRODUÇÃO

Em sociedades letradas, ler e escrever são habilidades essenciais à aprendizagem escolar e à inserção produtiva dos sujeitos na sociedade. Contudo, apropriar-se da tecnologia da escrita para compreender e expressar-se com autonomia e segurança não é uma tarefa corriqueira: exige o envolvimento significativo e longitudinal em práticas letradas dentro e fora da escola, sob o risco de os estudantes concluírem a Educação Básica com lacunas indesejáveis no sistema de conhecimentos linguísticos.

A importância da consolidação de habilidades de leitura e escrita no período escolar pode ser evidenciada pelos números apresentados pelo Índice Nacional de Alfabetização (INAF), que revela uma realidade desconcertante. De acordo com esse índice, 13% dos que concluem o Ensino Médio são considerados analfabetos funcionais, 42% são leitores elementares, 33% intermediários e apenas 12% são considerados leitores proficientes (Instituto Oswald Montenegro, 2018). Isso ilustra a necessidade urgente de maiores investimentos nos processos de ensino de linguagem na Educação Básica, uma vez que ler e escrever com proficiência, como dito, está na base de toda a aprendizagem escolar.

Um esforço significativo nessa direção pode ser observado desde 2013, quando a Capes (por meio da UFRN) passa a oferecer um Mestrado Profissional em Letras (Profletras) em rede nacional para professores de Português em mais de 40 Instituições de Ensino Superior no Brasil. Embora apenas a formação do professor

não resolva a questão⁴, ela é, inegavelmente, um elo importante na cadeia de transformações que a educação pública brasileira requer.

Nesse sentido, o estudo aqui apresentado, desenvolvido por egressas do Profletras, parte do princípio de que a consolidação de habilidades de leitura e escrita perpassa pelo redimensionamento do trabalho com produção de textos na escola, que ocorre com mais fluidez e melhores resultados se considerado a partir de três fatores: i) a assunção de que parte significativa dos estudantes não se interessa pela prática de produção de textos na escola, apresentando baixo engajamento, sobretudo perante a reescrita/revisão; ii) o posicionamento de autores como Antunes (2013) e Ferrarezi Jr. e Carvalho (2015), que criticam o fato de as produções escolares ainda serem mecânicas e artificiais – uma tarefa para se atribuir uma nota meramente – abstraídas das condições de produção e circulação que as tornariam coerentes para os estudantes; iii) a compreensão de que letrar os estudantes é uma tarefa da instituição escola e de todos os seus professores, não apenas do professor de Português.

Tendo em vista tais apontamentos, quando a pandemia da Covid-2019 manteve alunos e professores afastados do ambiente escolar em situação de trabalho remoto, durante o ano de 2020, novos desafios se sobrepuseram aos já conhecidos, de maneira que o trabalho com produção de textos na escola demandou um período de reflexão, adaptação e planejamento estratégico por parte do professor.

A partir daí, surgiram questionamentos relacionados à metodologia que poderia ser utilizada nas aulas de Língua Portuguesa para a prática de produção textual: como organizar o trabalho a distância para engajar os estudantes a produção escrita? Como revisar redações *online* orientando a reescrita de forma significativa? Como estimular os discentes a tornarem seus textos coesos e coerentes? Como fazer as produções dos alunos circularem como textos autênticos que são? Como engajar a escola e os demais professores perante o compromisso de letrar os alunos?

Nessa perspectiva, este artigo apresenta o desenvolvimento e os resultados de uma pesquisa-ação que objetivou oportunizar a estudantes de uma escola pública de Minas Gerais o desenvolvimento de habilidades de produção escrita, de forma interativa *online*, partindo da compreensão dos apontamentos de i a iii, assim como

⁴ Quando dizemos que a formação do professor “resolve” a questão, estamos indiretamente culpando a atuação do educador pela qualidade de um complexo sistema de ensino e lançando sombras sobre outros braços desse sistema. O mais justo seria supor que formar o docente potencialmente melhora práticas, mas que a qualidade da educação pública perpassa fundamentalmente pela instituição de políticas públicas educacionais que visem emancipar os aprendizes e valorizar os professores, por investimentos financeiros na infraestrutura física, pedagógica e operacional das escolas, assim como por políticas de transferência de renda que retirem a população mais vulnerável da linha da miséria.

dos questionamentos previamente arrolados. Para o desenvolvimento da pesquisa-ação, especificamente, buscamos: a) estimular os aprendizes, através da leitura, para o planejamento, para a escrita orientada e a reescrita, segundo os pressupostos de Antunes (2003); b) notabilizar a importância da revisão textual-interativa *online* para as produções de textos dos alunos, na perspectiva do que discute Ruiz (2018); c) promover a circulação dos textos dos discentes, da elaboração à publicação final, usando recursos digitais como *e-mail*, *Classroom*, *Whats App* e *e-book*; d) envolver a escola e os professores de outras disciplinas no propósito de alicerçar o letramento dos estudantes.

Para alcançar tais objetivos, desenvolvemos, na Escola Estadual Professor Alcides de Carvalho (Polivalente), uma escola pública de Ensino Fundamental e Médio localizada em Montes Claros (Norte de Minas Gerais), um trabalho com produção de texto e revisão textual-interativa *online* que envolveu todos os professores da escola, os alunos e seus pais. A atividade foi realizada a partir do que foi proposto para o período pela Secretaria Estadual de Educação de Minas Gerais, conforme relatamos a seguir.

Em 2020, durante o período do ensino remoto, a Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais (SEE-MG) disponibilizou um material didático para os alunos do Ensino Fundamental e do Ensino Médio, em plataforma digital e material impresso disponibilizado e reproduzido pelas escolas, denominado PET 300, com o intuito de comemorar os 300 anos do estado de Minas Gerais e de valorizar suas riquezas socioculturais. Houve a orientação de que cada aluno escrevesse uma carta (no caso de nossa escola, propusemos a escrita de uma carta argumentativa) para a pessoa que escolhesse, direcionado por um professor coordenador da turma. O estudante teria que discorrer sobre algum aspecto que considerasse marcante e significativo dentre as peculiaridades mineiras e, também, falar da história e/ou da cultura do estado, de maneira que levasse o leitor a aderir ao ponto de vista apresentado.

Dessa maneira, aproveitamos essa atividade para o desenvolvimento de uma ação que entusiasmasse toda a escola em prol do desenvolvimento de habilidades de linguagem dos alunos, pois sentíamos a necessidade de engajar toda a comunidade escolar em um projeto de letramento que fosse capaz de mobilizar os discentes perante a escrita. Assim, fomos movidas pelo desejo de fazer algo distintivo em prol dos aprendizes e, ainda, sobrepujar as barreiras do ensino remoto, de modo que

consideramos a atividade da escrita da carta argumentativa uma oportunidade ímpar para os alunos dialogarem e interagirem com toda a equipe pedagógica em torno de um trabalho interdisciplinar de ensino-aprendizagem de produção de texto. Esse processo alicerçou-se nas etapas de planejamento, escrita, revisão textual-interativa *online*, reescrita e, depois, na seleção de, pelo menos, dois textos de cada turma, para culminar esse acontecimento com a publicação de um livro digital em comemoração aos 50 anos da escola Alcides de Carvalho.

Por conseguinte, vale destacar que a direção, a supervisão e as docentes de Português reuniram-se, refletiram, planejaram e elaboraram instruções para os professores de várias disciplinas sobre como deveriam proceder e direcionar os estudantes perante a produção textual, pois havia o desejo de que todos procedessem à revisão de texto de forma interativa *online*, partindo da perspectiva de Ruiz (2018), que defende que o professor precisa assumir um traço inalienável daquele que é especialista em linguagem: a posição de leitor do texto de seus alunos. Dessa forma, envolvemos a direção, a supervisão escolar, todos os docentes, discentes e os pais na realização deste projeto, que promoveu e fortaleceu o discurso mediador do professor e o protagonismo dos sujeitos envolvidos. Surpreendemo-nos ao perceber que mesmo aqueles docentes que antes eram resistentes ao uso de mídias digitais em sala de aula, passaram a buscar meios para se qualificar e desenvolver habilidades para usar as mais diversificadas formas de interação *online*, o que indicava que projeto foi bem acolhido pela comunidade escolar, como se verá adiante.

Para relatar o trabalho desenvolvido e seus resultados, estruturamos este trabalho, para além da Introdução, nas seguintes seções: primeiramente, elencamos o panorama sobre os procedimentos realizados para a produção escrita e, em seguida, discorremos sobre a revisão textual-interativa *online*. Em seguida, descrevemos as etapas das atividades de produção escrita no ensino remoto: o planejamento, a escrita, a revisão textual-interativa *online*, a reescrita e, por fim, a divulgação dos textos, apresentando os resultados do projeto e encaminhando o texto para as considerações finais da pesquisa.

1 PANORAMA SOBRE OS PROCEDIMENTOS PARA A PRODUÇÃO ESCRITA

Nesta seção, apresentamos os pressupostos da Linguística Textual que embasaram o desenvolvimento da pesquisa, discorrendo sobre as etapas do trabalho didático sobretudo a partir de Antunes (2003) e de Ruiz (2018). Enquanto a primeira autora inspira sobre as etapas que antecedem e sucedem uma atividade de escrita escolar, a segunda serve de norte para o estabelecimento de um modelo de revisão que chamamos aqui de *revisão textual-iterativa online*.

Tendo em vista os desafios enfrentados pela escola perante a formação linguística e cidadã dos aprendizes, compete ao professor agenciar meios para tornar os estudantes capazes de fazer o uso social da leitura e da escrita para além do ambiente escolar, tendo em vista que a escola é um meio de desenvolvimento da linguagem, não a finalidade de sua aprendizagem. Sendo assim, discute-se cada vez mais a necessidade de as aulas de linguagem estarem voltadas para as práticas sociais de uso da linguagem (para o letramento, portanto), não para a aquisição de conhecimentos linguísticos com pouco valor prático/operacional.

A propósito, Rojo (2012) pontua que falar em letramentos, hoje, já não é suficiente. Quando se fala em multiletramentos o foco está mais nas múltiplas e sobrepostas habilidades culturais e semióticas que as sociedades atuais exigem de seus membros do que nos diferentes saberes de linguagem necessários à interação:

Diferentemente do conceito de letramentos (múltiplos), que não faz senão apontar para a multiplicidade e variedade de práticas letradas, valorizadas ou não nas sociedades em geral, o conceito de multiletramentos – é bom enfatizar – aponta para dois tipos específicos e importantes de multiplicidade presentes em nossas sociedades, principalmente urbanas, na contemporaneidade: a multiplicidade cultural das populações e a multiplicidade semiótica de constituição dos textos por meio dos quais ela se informa e se comunica (Rojo 2012: 13).

Se há um tempo se falava da necessidade de letrar os alunos a partir da perspectiva da tecnologia, hoje, após todas as transformações nas práticas ocorridas por meio do Ensino Remoto Emergencial, podemos dizer que, forçosamente, professores e alunos lançaram-se à interação mediada pela tecnologia. A pergunta que prevalece agora é relativa às potencialidades dos usos numa vida que está se tornando cada vez mais fundamentalmente híbrida.

Ao discutir a realidade do ensino de produção escrita em sala de aula, Antunes (2003: 115) propõe que se assegure ao aprendiz a experiência de: “primeiro, planejar;

depois, escrever – o que seria a primeira versão do texto; e, em seguida, revisar e reformular seu texto, conforme cada caso, para deixá-lo na versão definitiva”. Apesar disso, é sabido que a maior parte do trabalho didático com a produção de textos escolares se concentra na escrita do texto, planejando pouco ou não planejando o seu desenvolvimento, ou dando pouca atenção ou nenhuma atenção à etapa de reescrita/revisão – atividade fundamental tanto para o processo de aprendizagem quanto para a qualidade do produto final.

Nesse sentido, resta claro que as etapas pré-texto (planejar) e pós-texto (reescrever/revisar) são constitutivas do processo de produção e precisam ser mais bem exploradas, de modo a assegurar o planejamento como a primeira etapa da atividade de escrita. A partir disso, a autora define que, na etapa de planejamento, deve-se pensar em delimitar o tema, levantar conhecimentos prévios, pesquisar, selecionar informações, criar objetivos, pensar no contexto, no leitor e nos propósitos comunicativos, de forma a se definir os parâmetros definidores da situação de comunicação.

Quanto ao ato de escrever, tarefa psicomotora fundamental em que o aprendiz materializa o que foi anteriormente planejado, é preciso considerar que todo texto diz alguma coisa a alguém, o que significa que o texto apresenta um plano de conteúdo que obedece a dadas condições de produção, não apenas a um plano de expressão. Embora óbvia, essa afirmação se volta contra a prática comum de se privilegiar *a forma do dizer* (leia-se correção gramatical) *àquilo que se diz*, uma vez que a escola, como sustenta Antunes (2003), parece se contentar com pouco, a saber, com uma escrita gramaticalmente correta, ainda que vazia de significados.

Para a terceira etapa de produção, reescrita/revisão, é necessário que a escola motive os alunos a produzirem uma leitura crítica do seu (con)texto, considerando a necessidade de se rever o que foi redigido, observar se o planejamento inicial foi cumprido ou porque foi conveniente modificá-lo, averiguar se os períodos e os parágrafos estão coesos e coerentes, avaliar a clareza do que se comunicou, reavaliar escolhas lexicais e melhorar aspectos da pontuação, ortografia e da própria estética do texto. Naturalmente, a qualidade da reescrita/revisão é dependente da qualidade da mediação do professor, que precisa dialogar com as ideias do texto e apontar aspectos a serem revistos, uma vez que quanto mais jovem for o aprendiz, menos maturidade metacognitiva ele terá para identificar sozinho as lacunas de seu próprio texto.

De nosso ponto de vista, práticas que levam os estudantes a escrever textos escolares em uma única versão, quase sempre improvisada, nunca revista e sem oportunidade de reescrita após *feedback* do professor precisam ocorrer cada vez menos na escola⁵.

Na subseção seguinte, discutimos brevemente a etapa de reescrita/revisão com foco no modelo adotado na pesquisa: a revisão textual-interativa *online*, uma adaptação da correção textual-interativa descrita por Ruiz (2018).

2 A REVISÃO TEXTUAL-INTERATIVA ONLINE

Ruiz (2018) alerta para a complexidade da metodologia de ensino de produção textual, uma vez que costuma haver desencontros entre o planejamento das atividades realizadas pelo professor e a finalização do texto pelo aluno. Em suma, a autora refere-se a lacunas, espaços que precisam de maior atenção e investimento tanto do professor quanto do estudante. Assim, conforme a autora, em sua pesquisa de doutorado ela teve a nítida percepção de que o modo como o professor acessa o texto do aluno determina a tônica do trabalho com a escrita:

[...] parecia que o cerne da questão deveria estar no modo como o professor intervém no texto do aluno. Por experiência própria, sabia que a mediação do professor é um dos fatores determinantes do sucesso que o aluno possa ter em seu processo de aquisição da escrita (Ruiz 2018: 11).

Pensar na intervenção realizada pelo professor no texto do discente implica pensar em uma tarefa corriqueira e, às vezes, automatizada para os docentes, mas, definitivamente, decisiva para a aprendizagem dos estudantes. Às vezes, o gosto ou desgosto pela escrita nasce em um momento em que o professor, despreziosamente, desmotivou um aluno ou o fez pensar que não “leva jeito para aquilo”. Com isso, não consideramos que o professor não possa corrigir o texto do aprendiz e que precise elogiá-lo como estratégia motivacional. Ao contrário, consideramos que é função do professor ler efetivamente o texto e dialogar com ele também a partir da posição de leitor, daquele que se interessa pelo que é dito e que, por isso, questiona/orienta em dada direção.

⁵ Sabemos que a sobrecarga de trabalho do professor e o tamanho das turmas nem sempre permitem práticas como a que propomos.

Seja pelo excesso de atividades a desempenhar, seja pelo automatismo da prática, fato é que muitos professores, diante de textos a revisar, procedem exclusivamente à correção indicativa, como classifica Ruiz (2018), apontando, geralmente, a caneta vermelha, os erros, desvios ou infrações, quase sempre gramaticais, apreensíveis na superfície do texto, solicitando no máximo que “passem o texto a limpo”, reproduzindo as correções do professor, sem oportunizar aos estudantes a experiência efetiva da reescrita orientada. Contudo, apontar ou corrigir erros gramaticais na superfície do texto não é a única forma de revisar textos escolares, tampouco a melhor.

Na esteira de Ruiz (2018), apresentamos a seguir 4 (quatro) tipos de correções de textos correntes nas escolas. Ressaltamos, contudo, que embora a autora se utilize do termo *correção de textos*, neste artigo utilizamos o termo *revisão de textos* com o intuito de evidenciar que o papel do professor não é só o de corrigir o que pode ser considerado erro, mas o de dialogar com lacunas e escolhas, assim como com acertos e potencialidades. Reconhecendo que o uso do termo correção em Ruiz (2018) tem justamente esse significado, escolhemos o termo *revisão* para tornar tal acepção indubitavelmente clara. Os modelos apresentados pela autora são de revisão 1. resolutiva; 2. indicativa; 3. classificatória; e 4. textual-interativa.

Na revisão resolutiva, que segundo Ruiz (2018) legitima somente a opinião docente, o professor assinala à margem, no corpo do texto ou em sequência ao texto, tudo o que considera erro e, para isso, emprega, basicamente, quatro apontamentos (adição, substituição, deslocamento e supressão). Após focar em todos os erros, o professor reescreve palavras, frases e até períodos inteiros para o aprendiz, no intuito de demonstrar como se faz, oferecendo um modelo correto para o estudante. É muito trabalhosa para o professor, demanda tempo e, por isso, certamente, é pouco utilizada nas escolas, na visão da autora.

Na correção indicativa, o professor limita-se somente a circular ou marcar/sublinhar no corpo do texto do aluno os trechos com problemas, geralmente ortográficos, lexicais ou de pontuação. Não sugere reescrita, sendo essa, talvez, a correção mais utilizada por todos os professores nas escolas, na visão da autora.

Já na correção classificatória, é comum que o docente proponha ao discente que ele próprio corrija, solucione problemas em seu texto, a partir da simbologia do professor. Pode ser que ele crie símbolos, tabelas, códigos de correções (cada professor cria o seu próprio código), como, por exemplo: “a” remete ao erro de

acentuação; “cv” para concordância verbal e assim sucessivamente para remeter aos problemas textuais. Usa-se, geralmente, a margem do texto para classificar o tipo de erro detectado.

Por sua vez, a correção textual-interativa é uma tarefa executada paulatinamente pela interação professor-aluno, em que ocorre um verdadeiro diálogo escrito através de pequenos bilhetes orientadores. Nessa perspectiva, o docente é um leitor atento que interage com o aluno para, juntos, refletirem sobre a produção textual. Faz-se o uso de bilhetes escritos no fim do texto, em que ocorre o apontamento de alguns desajustes que comprometem o entendimento claro do texto, mas o professor não se detém somente a isso, ele faz elogios aos acertos e propõe melhorias que podem ser aceitas ou não pelo estudante, como esclarece Ruiz (2018: 49): “[o] docente é o responsável por propor formas de encaminhamento para que o texto do discente alcance a textualidade esperada”.

De nosso ponto de vista, nas escolas brasileiras observa-se fartamente uma mistura da correção indicativa com a resolutiva: o professor indica os erros encontrados e, quando se trata de erros ortográficos ou de acentuação gráfica, quase sempre o professor adiciona a forma correta ao texto. A correção textual-interativa parece ser menos praticada devido ao tempo e envolvimento necessários para realizá-la, embora, indubitavelmente, seja o modelo que alcance melhores resultados.

Posto isso, reafirmamos que a reescrita não deveria ser executada como um mero ajuste do texto aos padrões normativos, mas sim como uma atividade em que os estudantes se sintam responsáveis pela etapa de reelaborar o próprio texto, visando facilitar o diálogo com o leitor.

Nesse viés, a atividade de produção textual se torna mais significativa para a formação do estudante. Mas não podemos perder de vistas que a reescrita demanda um trabalho árduo do escritor, que, muitas vezes, considera essa etapa exaustiva. É justamente no envolvimento proporcionado por este trabalho que reside o progresso, pois como explica Ruiz (2018)

[t]odo trabalho, pela própria natureza, exige esforço (é movimento). Esforçar-se por compreender (ler) ou re/dizer (escrever) o texto do outro (ou o próprio) de muitas formas diferentes é uma tarefa *trabalhosa*, sim, por isso pode parecer “difícil” para quem a executa. Mas é justamente esse trabalho que vai levar o sujeito a fazer o esforço necessário para sair do lugar, da provável inércia comunicativa de seu texto, pois é nesse movimento de voltar para o próprio texto (relendo-o) e de refazer o próprio texto (reescrevendo-o) que o sujeito dará o passo acertado na direção de um novo lugar, um lugar

que lhe garantirá o cumprimento do propósito primeiro de sua escrita: a interação (Ruiz 2018: 162).

Acrescentamos que toda colheita é mesmo antecedida de plantio e que toda conquista é sempre fruto de dado dispêndio de energia. Nesse sentido, pontuamos a importância de o professor motivar os seus alunos perante o esforço de interagir produtivamente com seu próprio texto, realizando a edição final de sua produção, aperfeiçoando-a e, assim, validando o esforço dispensado tanto na produção do texto quanto na sua refacção.

A partir do exposto, afirmamos que na pesquisa-ação aqui relatada adotamos o modelo textual-interativo, acrescido de um retoque contemporâneo, a qualificação *online*, dada à natureza digital da interação. Nesse viés, a revisão textual-interativa *online* requer um interlocutor/professor que deve assumir um papel de orientador em todas as etapas da escrita: a) pré-escritura/planejamento (etapa que engloba a estruturação, pesquisa sobre o assunto que se desenvolverá, a seleção de conteúdos e as características da cena enunciativa); b) escritura/escrita (etapa de execução do texto, escolhas linguístico-discursivas voltadas para o gênero e o contexto comunicativo); c) reescritura/revisão (etapa em que se foca nos ajustes, acréscimos, substituições, apagamentos e deslocamentos que podem ocorrer antes, durante e após a escrita).

A partir desses apontamentos, reforça-se que é fundamental desenvolver um ensino de produção textual que ultrapasse as etapas de planejamento e escrita, pois é de suma importância que se permita a continuidade de outras etapas, que são necessárias para o desenvolvimento das atividades anteriores, ou seja, que o professor se dedique à etapa de revisão (na perspectiva textual-interativa), pensando tanto na reescrita colaborativa quanto na possibilidade de circulação dos textos elaborados pelos alunos. As etapas das atividades desenvolvidas na pesquisa-ação aqui relatada são descritas na seção seguinte.

3 ETAPAS DAS ATIVIDADES INTERATIVAS DE PRODUÇÃO ESCRITA NO ENSINO REMOTO: O TRABALHO DIDÁTICO COM A PRODUÇÃO DE TEXTOS DO PET 300

Em 2020, repentinamente, devido à Pandemia de Covid-19, toda a estrutura de ensino das escolas se modificou, dando espaço a uma nova fase em que os professores – agentes de letramentos reinventores – não puderam mais vivenciar as etapas de leitura e escrita em sala de aula presencial. Subitamente, foi preciso buscar

e viabilizar meios para que os discentes se envolvessem em atividades escolares de forma remota (*online*), de modo que os alunos tiveram que manejar seus próprios aparatos tecnológicos, a fim de ampliar seus horizontes e transformar as suas relações socioculturais no enfrentamento da própria realidade em isolamento social.

Com o intuito de minorar os impactos e prejuízos causados pelo fechamento das escolas e garantir a aprendizagem dos estudantes, a Secretaria de Educação de Minas Gerais criou o Regime Especial de Atividades Não Presenciais (REANP) no ano letivo de 2020 e disponibilizou, para os alunos e professores da Educação Básica de todo o estado, os chamados Planos de Estudos Tutorados (PET)⁶ para o Ensino Fundamental e Médio.

Nesse contexto de ensino remoto, a interação dos alunos com os professores privilegiou várias ferramentas, dentre elas, o aplicativo *Conexão Escola* e as teleaulas do *Se Liga na Educação*, que foram oferecidas através do canal de TV Rede Minas. Nesse processo, foram estudados 7 PETs, disponibilizados mensalmente, contendo atividades semanais de todas as disciplinas, além de um PET Avaliativo. Assim, os alunos assistiam às aulas pelo canal de TV ou pelo *Youtube*, respondiam às atividades dos PETs e tiravam suas dúvidas com os professores de cada disciplina da sua turma, através do *chat Conexão Escola*, criado pela SEE/MG, do *Whats App*, *Classroom*, *e-mail* ou pelo *Meet*. Os estudantes que não possuíam acesso à *internet* tiveram a oportunidade de agendar um horário para utilizar os computadores da escola ou receber as atividades impressas. Assim, os alunos entregavam as atividades aos professores por *e-mail*, *Classroom*, *Whats App* ou as deixavam na própria escola.

Nesse percurso, foi também disponibilizado o PET 300 anos de Minas Gerais (PET 300), que teve como objetivo destacar a valorização da história e da cultura de Minas Gerais, por meio da realização interdisciplinar de atividades pedagógicas. As atividades foram elaboradas pela Secretaria de Educação, mas foi dada aos professores e alunos liberdade para os modos de implementação no âmbito escolar. A pesquisa-ação que relatamos aqui foi desenvolvida a partir do PET 300 em uma escola pública denominada de Escola Estadual Professor Alcides de Carvalho (Polivalente) localizada em Montes Claros/MG, a partir das atividades produzidas pelos alunos do Ensino Fundamental e Médio, que tiveram como culminância a

⁶ Todas as atividades/apostilas dos PETs, vídeos das teleaulas e guias práticos podem ser encontrados no site: <https://estudemcasa.educacao.mg.gov.br/>.

produção de uma carta argumentativa, em novembro de 2020, sobre o estado de Minas Gerais.

Após a orientação dada aos alunos para a produção da carta, feita pelo professor coordenador de cada turma, e da revisão interativa *online* dos textos produzidos pelos alunos, foram selecionadas algumas produções de texto para fazerem parte de um *e-book* que foi lançado pela escola em 2021, em comemoração aos 50 anos da instituição supracitada.

As atividades foram desenvolvidas via metodologia ativa por todo o corpo docente e equipe pedagógica da escola, que mobilizaram cerca de 1.500 estudantes do 6º ano do Ensino Fundamental ao 3º ano do Ensino Médio. Sendo assim, toda a equipe de professores da escola procurou orientar os alunos a se sentirem protagonistas de uma aprendizagem rica e estimulante, buscando preservar a singularidade de cada um dos participantes, porém, reconhecendo e valorizando as contribuições e os conhecimentos compartilhados no coletivo.

Embora o gênero (carta) e a temática (Minas Gerais) tenham sido dados previamente pelo material oferecido pelo estado de Minas Gerais, não consideramos isso um impedimento para o trabalho. Ao contrário, foi possível fazer “uma bela limonada” com os “limões” que nos foram dados. É interessante frisar a sintonia existente neste trabalho com as características encontradas no gênero carta e as habilidades que a escola visa desenvolver nos estudantes, pois trata-se de um gênero discursivo com caráter interativo, argumentativo e persuasivo. Por isso, o trabalho com esse gênero, a partir do tratamento didático conferido pela escola, não foi considerado uma atividade mecânica ou ultrapassada, mas uma oportunidade para possibilitar aos alunos espaços em que pudessem expor suas ideias, descrever as características do estado, do povo mineiro, da própria cultura, da história, das tradições e de seu próprio contexto numa perspectiva argumentativa. No quadro a seguir, descrevemos sucintamente a estrutura da pesquisa-ação e o trabalho realizado, que será detalhado nas subseções seguintes.

Intervenção Pedagógica a partir do PET 300	
Contexto	Constata-se acentuado desinteresse dos alunos em realizar as atividades dos Planos de Estudos Tutorados, sobretudo as de produção textual.
Questões	1. Como organizar o trabalho a distância para cativar a produção escrita? 2. Como revisar redações <i>online</i> orientando a reescrita de forma significativa? 3. Como estimular os alunos a tornarem seus textos coesos e

motivadoras	coerentes? 4. Como fazer as produções dos alunos circularem como textos autênticos que são? 5. Como engajar a escola e os demais professores perante o compromisso de letrar os estudantes?
Objetivos	Oportunizar a estudantes de uma escola pública o desenvolvimento de habilidades de produção escrita, de forma interativa <i>online</i> , por meio do incremento de etapas pré-escrita e pós-escrita no ensino de escrita e ainda: a) estimular os discentes, através da leitura, para o planejamento, para a escrita orientada e a reescrita, segundo os pressupostos de Antunes (2003); notabilizar a importância da revisão textual-interativa <i>online</i> para as produções de textos dos alunos, conforme Ruiz (2018); c) promover a circulação dos textos dos estudantes, da elaboração à publicação final, utilizando recursos digitais como <i>e-mail</i> , <i>Classroom</i> , <i>Whats App</i> e <i>e-book</i> ; d) envolver a escola e os professores de outras disciplinas no propósito de alicerçar o letramento dos estudantes.
Procedimentos	<p>Procurou-se realizar o ensino-aprendizagem da produção de carta argumentativa, ancorado, conforme Antunes (2003), nas três etapas facilitadoras da produção escrita (planejamento, escrita e reescrita) e na revisão textual-interativa proposta por Ruiz (2018). Nesses moldes, foi dado prosseguimento às etapas da escrita:</p> <p>1.Etapa de planejamento:</p> <p>A) Planejamento da equipe pedagógica/escola: Ocorreu reunião com a direção escolar para discutir, articular, fomentar o pré-projeto do <i>e-book</i>, contendo as cartas dos estudantes (PET comemorativo dos 300 anos de Minas Gerais), almejando integrar as famílias e toda a comunidade escolar no processo de produção escrita de cartas.</p> <p>Participação em reunião (videoconferência) com toda a equipe pedagógica, para elaborar, de forma democrática, todo o trabalho de produção textual, conforme convocação da direção e do setor pedagógico da escola, via <i>Google Meet</i>.</p> <p>Foi planejada a escrita colaborativa⁷, com a participação da implementação, divisão de tarefas e indicação de coordenadores para a execução do projeto de escrita de cartas do PET 300, com o intuito de integrar as famílias e a comunidade escolar para produzir cartas argumentativas sobre singularidades do estado de Minas Gerais e comemorar seu aniversário no dia 02 de dezembro de 2020.</p> <p>B) Planejamento para a escrita da carta e orientações para os alunos:</p> <p>Foi feita, primeiramente, a disseminação ampla do PET 300 e do projeto <i>e-book</i> para pais e alunos da escola, ainda, assessoramento e instruções para todas as etapas⁸ da produção escrita. Ademais, procurou-se incentivar e apoiar o diálogo entre os discentes e a escrita colaborativa, além de dispensar auxílio aos alunos e professores, via mídias, e por meio</p>

⁷ Entendemos por escrita colaborativa quando a escrita não é totalmente solta, individual do aluno, pois o professor e a família criam momentos de diálogos, para auxiliar, refletir sobre um assunto e, juntos, amadurecem as ideias, de modo que o discente ganha autonomia, segurança para pôr no papel o seu próprio ponto de vista.

⁸ Sendo elas: leitura, planejamento, escrita, releitura/revisão com a família, reescrita via revisão textual-interativa *online* com os professores e, por fim, publicação/difusão dos textos em um *e-book*.

de roteiros para a produção e tutorial que podem ser acessados pelos *links*:

- a) <https://estudeemcasa.educacao.mg.gov.br//>.
- b) <https://drive.google.com/file/d/15862CjsrCj-np46jpeiKo1K4rL9fLoy/view?usp=sharing//>.
- c) <https://drive.google.com/file/d/1GiwFWqf-yXjhxNjWVZXgXLtZ6txDaZwH/view?usp=sharing//>.
- d) <https://www.youtube.com/watch?v=HOQ7L4Voy9M%2F%2F//>.

A organização do trabalho foi polivalente, em equipe, fornecendo orientações (aos coordenadores/professores de turmas) sobre as orientações que seriam dadas aos alunos em relação às cartas para o *e-book* e demais informações. As orientações dadas aos professores coordenadores das turmas, conforme *link*, abaixo:

<https://drive.google.com/file/d/15TEBATfOscFmfaqjMPEYviCmFgQzohOS/view?usp=sharing//>,

referem-se às características do gênero carta argumentativa, que deveriam embasar a orientação aos alunos para a escrita do texto, por meio do *Whats App*, *e-mail*, *Classroom*, *Meet* ou *chat* do Conexão Escola. Cada professor coordenador estava presente no grupo de *Whats App* da turma para facilitar o acesso, pelo aluno, às informações sobre a produção da carta do PET 300. No início do ensino remoto, foram criados, pelas supervisoras, grupos de *Whats App* por turma, tendo, em cada um deles, a participação da diretora, vice-diretores, supervisoras, professores, alunos e seus pais. Ainda foram disponibilizados aos alunos e seus pais o endereço de *e-mail* e *Whats App* dos professores para que os estudantes tirassem suas dúvidas e enviassem as atividades respondidas. Os professores poderiam, também, utilizar o *Meet* e o *Classroom* para corrigir atividades e dar instruções sobre as atividades. As aulas pelo *Meet* tiveram, de maneira geral, participação menor dos alunos. Porém, o canal oficial para a comunicação com os alunos foi o *Chat* do Aplicativo Conexão Escola. Esse aplicativo estava disponível para os sistemas Android e IOS de aparelhos celulares, podendo ser acessado, também, pelo computador. Cada professor deveria estar disponível no *chat* nos horários correspondentes às suas aulas, sendo utilizados os dados da *internet* patrocinada pela SEE/MG. Entretanto, percebemos que os estudantes preferiram utilizar o *Whats App* para se comunicarem com os professores. No aplicativo Conexão Escola, os alunos também poderiam acessar os PETs.

2. Etapa de escrita:

A atividade psicomotora de pôr no papel o que foi planejado se deu de forma colaborativa, em que os alunos foram assessorados por um Roteiro/tutorial confeccionado pela equipe de professoras de Português. Para rascunhar suas ideias, ainda, contaram com apostilas elaboradas pela SEE/MG, disponíveis no *site* <https://estudeemcasa.educacao.mg.gov.br//> e <https://www.youtube.com/watch?v=HOQ7L4Voy9M%2F%2F//>. pelo aplicativo *Conexão Escola* e vários outros vídeos que explicavam sobre a estrutura do gênero carta, para os alunos. Na escrita, os estudantes foram apoiados pelos pais e pelo professor coordenador da sua turma. Para a escrita da carta, os alunos deveriam fazer a leitura do PET 300, mediada pelo professor, que conduziu a discussão no grupo de *Whats App*, Aplicativo Conexão Escola, e *Meet*, instruindo a respeito da estrutura do gênero carta argumentativa e as características de Minas Gerais,

	<p>fomentando um debate com os discentes de maneira <i>online</i>. Em seguida, os pais deveriam ajudar os alunos a aprofundar a pesquisa sobre o estado por meio de <i>sites</i> para que os estudantes produzissem o texto seguindo as orientações dadas pelos professores. O papel dos pais foi importante para motivar os alunos na realização dessa atividade; em alguns casos, percebemos o desinteresse dos alunos, que se preocupavam apenas com a nota que seria atribuída a essa atividade. Assim, os alunos puderam escrever uma carta, endereçada à pessoa que escolhessem, comentando o que Minas Gerais representava para eles, além de comemorar, valorizar o tricentenário do estado, especificando o lugar onde moravam e estudavam e o que gostavam de fazer.</p> <p>3. Etapa de revisão/correção/refacção:</p> <p>Os professores coordenadores das turmas receberam as cartas dos estudantes por <i>e-mail</i>, <i>Classroom</i> e <i>Whats App</i>, em formato Word ou por meio de fotos dos textos produzidos no caderno. Alguns alunos optaram por entregar os trabalhos na escola, nesses casos, a supervisora enviou as fotos das atividades para os professores, a fim de evitar a circulação e o contato entre as pessoas no período de pandemia. Nessa etapa, também foi imprescindível o papel dos pais ou responsáveis, uma vez que também identificamos alunos que não demonstraram interesse na refacção da atividade, pois achavam que já haviam cumprido a atividade proposta na primeira escrita do texto. Dessa forma, foi utilizado para a revisão dos textos o corretor de textos do Windows, quando foi possível; em outros casos, o professor deu o <i>feedback</i> aos estudantes por meio do <i>Whats App</i>, <i>Classroom</i>, <i>Meet</i> e <i>e-mail</i>, para que os alunos realizassem a reescrita do texto. Também foi utilizado o <i>CopySpider</i>⁹ nas cartas escolhidas, pois elas comporiam o <i>e-book</i>.</p> <p>4. Fase de publicidade/circulação:</p> <p>Essa fase contou com a participação de forma ativa dos estudantes na elaboração da frase de efeito do <i>e-book</i>, além de estimular os aprendizes para a votação e escolha do título que nomearia a obra, garantindo sempre a interação professor/aluno. Ainda, houve colaboração dos alunos na confecção do <i>layout</i> do <i>e-book</i> para promover a circulação/publicação.</p>
<p>Resultados (aspectos gerais)</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Os alunos se sentiram motivados e participaram, de forma efetiva e satisfatória, de todas as atividades propostas, pois mudou-se a forma de trabalhar a escrita. • Toda a escola contribuiu para a formação escritora dos alunos. • Os estudantes cumpriram de forma dinâmica, colaborativa e com boa desenvoltura todas as etapas da escrita (planejamento, escrita, revisão/reescrita, participação no <i>e-book</i>). • Embora tenha havido um progresso por parte da maioria dos discentes, poucos estudantes não obtiveram o desempenho que foi almejado, apesar de todo o incentivo e esforço durante a proposição das atividades. • O momento de interação <i>online</i> via <i>Whats App</i>, <i>Classroom</i>, <i>e-mail</i>, <i>Meet</i> e <i>chat</i> foi muito prazeroso, efetivo e de suma importância para a

⁹ Trata-se de software que verifica se a produção textual tem plágio, possui alto desempenho computacional para averiguar a veracidade do texto e indica se possui cópias indevidas de outros documentos disponíveis e já publicados na internet.

	<p>escrita/reescrita das cartas.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Os alunos puderam falar/desenhar¹⁰/escrever sobre suas experiências, costumes, tradições, relatar, descrever e tecer argumentos a respeito dos 300 anos de Minas Gerais, isso foi importante e prazeroso para eles, para a família e para a escola. • A escola confeccionou, de forma coletiva, um <i>e-book</i>, contendo algumas cartas/desenhos de todas as turmas, para fazer circular as produções dos alunos para além do espaço escolar. O ebook pode ser acessado aqui: https://drive.google.com/file/d/19sD2nsAnTSRCAEnZ8fq4e5POYVAn3qnf/view?usp=sharing//.
--	--

Quadro 1 - Trabalho com o PET 300 anos de Minas Gerais

Fonte: Produção própria

Após apresentar as etapas desenvolvidas neste trabalho, discorreremos, a seguir, sobre como cada etapa foi desenvolvida, privilegiando o relato com a etapa de revisão textual-iterativa *online*, foco deste artigo.

3.1 ETAPA DE PLANEJAMENTO: CARTAS DO PET 300 ANOS DE MINAS GERAIS

Para o início dos trabalhos, a equipe pedagógica da escola apresentou a proposta da produção da carta proposta pelo PET 300 aos professores e os mobilizou por meio de interações via *e-mail* e grupos de *Whats App*. Assim, cada docente ficou incumbido de assessorar o trabalho de uma turma da escola, independentemente da disciplina ministrada, pois todas as professoras de Português dariam o apoio necessário para que os professores orientassem os alunos na realização das etapas da atividade pedagógica interdisciplinar de escrita das cartas do PET comemorativo aos 300 anos de Minas Gerais.

Logo em seguida, as professoras de Língua Portuguesa elaboraram orientações e um Roteiro em forma de tutorial, produzido no *Canva*, que pode ser acessado por meio do link https://drive.google.com/file/d/15862CjsrCj_np46jqeiKo1K4rL9fLoy/view?usp=sharing// contendo características do gênero textual carta argumentativa e instruções para o planejamento da escrita da carta do PET 300, privilegiando os eixos temáticos sobre Minas Gerais disponibilizados para os alunos escolherem um, ou mais de um, para a produção textual acerca da cultura mineira. Os estudantes que não possuíam acesso à internet em suas residências

¹⁰ Alunos com necessidades especiais puderam se expressar por meio de desenhos, que também compõem o livro.

puderam agendar um horário na escola para utilizar os computadores do laboratório de informática e receberam o PET 300 impresso com as orientações sobre como realizar a atividade.

Os docentes/coordenadores prosseguiram o trabalho enviando Roteiros/tutoriais via *e-mail*, *Classroom*, *chat* do Conexão Escola e *Whats App*. A Fig. 1 apresenta orientações elaboradas pelas professoras de Língua Portuguesa e enviadas para os *e-mails* dos alunos.

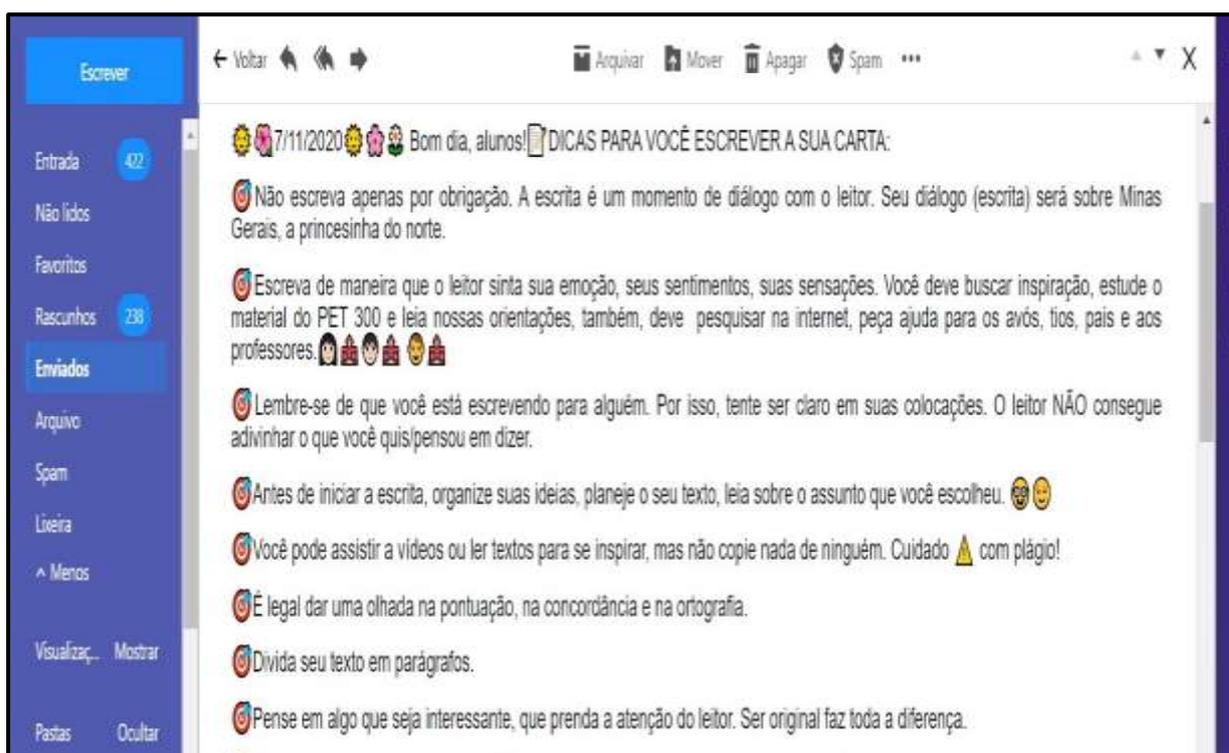


Figura 1: Mensagem de orientação aos alunos sobre a escrita da carta

Fonte: arquivo das autoras (*E-mail* para os alunos).

A etapa de planejamento que abordamos não é apenas aquela burocrática (mas fundamental) em que o professor planeja e registra o que será feito. É, também, na etapa de planejamento que se motiva os agentes envolvidos no projeto e que se fornecem informações que irão subsidiar a realização das atividades. Quanto melhor o planejamento, maiores as chances de sucesso da atividade. Como afirmam Ferrarezi Jr. e Carvalho (2015), a etapa de planejamento pressupõe uma abordagem ampla do que se irá fazer e como se fará:

Se o trabalho for devidamente organizado, não tomará tempo excessivo, tampouco será cansativo. De modo que, aparece aqui a questão do

planejamento. Ensinar português não é reproduzir os tópicos da gramática e responder a algumas questões de interpretação de textos disponíveis nos livros didáticos. Não. Ensinar português vai muito além. Envolve planejar o ensino e a avaliação da leitura, dar aulas de leitura, avaliar o desenvolvimento das habilidades de leitura. Envolve planejar o ensino e a avaliação da redação, dar aulas de redação e avaliar o desenvolvimento das habilidades de escrita dos alunos (Ferrarezi Jr.; Carvalho 2015: 215).

Assim, na etapa de planejamento, os professores puderam motivar os discentes, mediando discussões no grupo de *Whats App* e através do *Meet*, a fim de despertar o interesse dos alunos na produção do texto. Identificamos, durante esse período de isolamento social, atrasos na entrega das atividades, falta de interesse dos estudantes em ler algumas informações postadas no grupo de *Whats App* e baixa participação nas aulas através do *Meet* (não abriam as câmaras, não interagiam e raramente escreviam no chat um tímido “Bom dia”) e do aplicativo Conexão Escola, mesmo por alunos que possuíam acesso à *internet*. Ainda que o Conexão Escola seja um aplicativo que utiliza dados patrocinados pelo Estado, a participação dos discentes no *chat* nos horários de aula foi baixíssima; alguns alunos, ao serem questionados pela não participação no *Chat*, não sabiam nem do que se tratava, apesar dos constantes avisos no grupo de *Whats App*. E isso desmotivava, ainda mais, a equipe docente, que não sabia o que fazer para atrair a atenção dos estudantes.

Nesse sentido, o PET 300 possibilitou a participação dos pais, durante a etapa de planejamento, o que foi imprescindível para motivar os alunos na pesquisa e produção do texto, além disso, disponibilizamos materiais que abordavam as características de Minas Gerais em conformidade com os temas abordados e apoio interativo *online* nos grupos de *Whats App*, *Classroom*, *chat* do Conexão Escola, *Meet* e *e-mail*, já que os grupos de *Whats app* também contavam com a participação dos pais. A etapa de escrita da carta, pelos alunos da escola, é abordada na subseção seguinte.

3.2 ETAPA DE ESCRITA: CARTAS DO PET 300 ANOS DE MINAS GERAIS

Segundo Passarelli (2012), a fase de pré-escritura é o momento de tradução de ideias em palavras, em que a escrita assume um texto provisório, ou seja, a primeira versão, que se centra em pôr as ideias no papel, fazendo um esboço, rascunho.

Assim como na fase do planejamento, essa fase também ocorreu em casa, é interessante notar que houve assistência concomitante dos pais e da escola, já que os

alunos foram orientados a escrever o texto partindo do roteiro *online*. Os professores buscaram subsidiar os alunos na escrita da carta, por meio de mensagens orientadoras (coletivas e individuais) através de *e-mail*, *Classroom*, *chat* e *Whats App*, como pode ser percebido nas Fig. 2 e 3 a seguir.



Figura 2: Mensagens do professor aos alunos orientando a escrita do texto

Fonte: Arquivo das autoras (Grupo de *Whats App*)

As Fig. 2 demonstra que os professores interagiram com os estudantes, para criar uma aproximação maior com os aprendizes, a fim de incentivar a escrita do texto. Dessa forma, percebemos que os alunos acolheram a proposta de atividade, ademais, verificamos que a família colaborou, auxiliando-os na pesquisa para que as ideias assumissem forma de texto escrito. Logo, notamos que houve um interesse por parte dos discentes, pois, além dos professores que usaram uma linguagem acessível, cativante e entusiasmada em busca de interação, houve, nitidamente, a presença da família para dar apoio aos estudantes e colaborar com a atividade pedagógica.

Os estudantes que possuíam alguma necessidade especial que os impossibilitasse de escrever o texto puderam participar fazendo um desenho, orientados pelos professores de apoio, também, de maneira *online* e com assistência

dos pais. Os desenhos produzidos foram encaminhados ao professor coordenador da turma a qual o aluno fazia parte.

Nesse viés, coube ao docente mediar, de modo organizado, sistemático e dinâmico esse momento significativo de aprendizagem da escrita, instrumentalizando os discentes a usarem eficazmente a escrita nas práticas exigidas pela situação comunicativa.

Podemos ilustrar o trabalho docente conforme a Fig. 3, que apresenta orientação elaborada pelas professoras de Português:

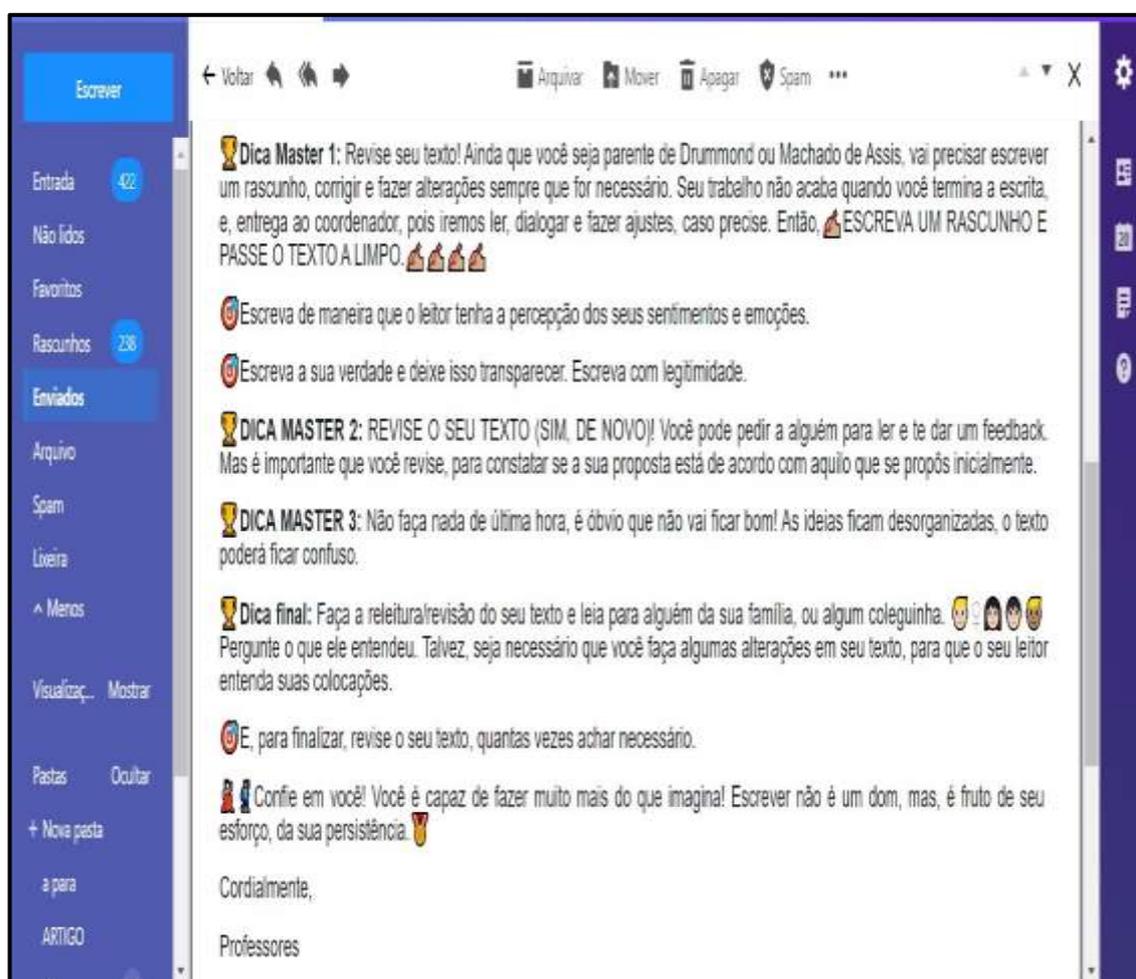


Figura 3: O trabalho motivador dos docentes para as produções dos alunos.

Fonte: Arquivo das autoras (e-mail para os alunos)

Na Fig. 4, notamos que o professor utiliza estratégias didáticas que escalonam o conhecimento por meio de pequenas frações de conteúdo, que são oferecidas como informações privilegiadas (*dica master 1, dica master 2, dica master 3 e dica final*). Além disso, o uso de *emoticons* apela aos sentidos visuais e acrescenta significados

por meio de imagens, aproximando a linguagem docente da linguagem dos estudantes. Por fim, materializar “dicas” por meio da escrita apresenta ainda a vantagem de os alunos poderem consultar (reler) o material quantas vezes precisar, diferentemente do que aconteceria em uma aula, por exemplo. O uso estratégico desses recursos ocorreu devido à percepção da falta de interesse dos estudantes, verificada anteriormente, em ler as mensagens enviadas pelos professores por *Whats App* e *e-mail*, além da baixa participação nas aulas pelo *Meet*.

Manter o entusiasmo é importantíssimo para que os alunos demonstrem, com alegria, o conhecimento, e para que se sintam íntimos de discussões sobre a produção escrita. Dessa forma, as aulas foram dinâmicas e produtivas, permitindo interações, socializações do conhecimento, estimulando os educandos a se reconstruírem com a mediação docente, numa aprendizagem prazerosa e significativa. A etapa de revisão textual-interativa *online*, foco desta pesquisa, é abordada na próxima subseção.

3.3 ETAPA DE REVISÃO TEXTUAL-INTERATIVA ONLINE NAS CARTAS DO PET 300 ANOS DE MINAS GERAIS

Desde o início dos trabalhos, havia a intenção de que a revisão fosse para além do modelo indicativo ou resolutivo, como discute Ruiz (2018). Nas atividades de revisão empreendidas pelos professores da escola, percebemos, de fato, um discurso docente voltado especialmente para a essência do texto, a singularidade e os efeitos de sentido produzidos pelos alunos, para discorrer sobre o tema, de forma que a ação docente procurou se distanciar de qualquer subterfúgio para privilegiar a reprodução de uma atividade mecânica, ou seja, como exercício escolar de habilidades de registro, que se contenta com a correção de ortografia.

A esse respeito, Ferrarezi Jr. e Carvalho (2015: 33) afirmam que, no Brasil, é comum ver a prática escolar de escrita reduzir-se ao ensino de correção ortográfica, pontuação, concordância, regência, e que “o conteúdo da redação em si, ou seja, aquilo que o texto exprime de sociológico geralmente fica em segundo plano, ou em plano nenhum”. Neste sentido, como dissemos, procuramos valorizar o diálogo sobre o conteúdo do texto e desmitificar a ideia de que se o aluno usar o corretor do *Word*, a produção será elogiada pelo docente.

Assim, foram propiciados momentos de revisões interativas, tanto por meio do revisor do *Windows*, como através do *Whats App*, *Classroom* e *e-mail* para além do

plano de expressão. Conforme já mencionado anteriormente no Quadro 1, os discentes enviaram os textos produzidos. Houve, também, alunos que entregaram os textos na escola e o *feedback* aos aprendizes foi feito através de mídias digitais. Como pode ser verificado, na Fig. 4, em que foi utilizado o controle de alterações do *Word*:

 ESCOLA ESTADUAL PROFESSOR ALCIDES DE CARVALHO PET 300 - PRODUÇÃO DE CARTA PESSOAL FOLHA DE REDAÇÃO DISCIPLINA: LÍNGUA PORTUGUESA PROFESSORA: ADRIANA LÉLIS		
ORIENTAÇÕES		
1. Antes de escrever a sua redação, faça o seu planejamento e um rascunho; 2. Escreva o seu texto com atenção; 3. Utilize caneta azul ou preta; 4. Atente-se para a proposta de redação do gênero textual: carta.		
01	Montes Claros, 06 de novembro de 2020	
02	Caro(a) _____	Comentado [A1]: PARABENS! SUA CARTA FICOU ÓTIMA. SEGUIM ABAIXO ALGUMAS SUGESTÕES PARA TORNA-LA AINDA MELHOR.
03	Prazer, sou _____ estudante da escola Alcides de Carvalho	Comentado [A2]: PARA QUEM?
04	Minas Gerais, a terra do pão de queijo. A gastronomia mineira, nossa, é diferente, tem aquele típico sabor da casa de vó, aquele gostinho especial, ou se preferir tem também a tradicional Comida di Buteco, que é considerada o maior evento gastronômico de Minas Gerais.	Comentado [A3]: NOME COMPLETO DA ESCOLA E FALE UM POUCO MAIS SOBRE VOCE
05	As receitas escritas perpetuam o conhecimento e o sucesso do sabor dos pratos locais, fazendo com que as pessoas não se esqueçam suas raízes e não se percam ao longo do tempo. Através da gastronomia, podemos criar o que quisermos, com toda a criatividade que temos, então cozinhar pode ser uma ótima aventura.	Comentado [A4]: EXCELENTE ARGUMENTAÇÃO
06	Já experimentou, o Feijão Tropeiro? O Pão de Queijo? O Frango com Quiabo? São pratos tradicionais de Minas. Se não experimentou, não sabe o que está perdendo, são coisas que Minas Gerais e os mineiros são especialistas. Quem é daqui, cozinha com o coração, cada um desses pratos	Comentado [A5]: SUGIRO QUE TENTE MELHORAR ESTA FRASE Comentado [A6]: aiai Comentado [A7]: NOS Comentado [A8]: repetição da mesma palavra, substitua ou elimine uma
07	E quanto os doces? Não pensa que eu esqueci, a produção dos doces tradicionais no Estado mantém a identidade da gastronomia típica mineira que atraem turistas de todos os lugares. Sempre que se fala dos famosos doces de Minas Gerais, sempre lembramos do: Doce de Leite, Goiabada, Pé de Moleque, Compotas, Rocambole, Ambrosia, dentre vários outros. Cada um mais gostoso que o outro, sem contar que as pessoas que fazem dão tudo de si para agradar cada um que compra, para adoçar a vida, nem que foi um pouquinho	Comentado [A9]: NÃO PODEMOS DEIXAR DE FRISAR, QUE OS PRODUTORES DOS DOCES FAZEM O POSSIVEL PARA AGRAÇAR SEUS CLIENTES E ASSIM "ADOÇAR A VIDA" DOS CONSUMIDORES. Comentado [A10]: for Comentado [A11]: NÃO SO FALAMOS DO GOSTO, MAS ... OU não falamos somente do gosto, mas ...
08	Quando falamos de gastronomia não falamos só do gosto mas também da aparência, que nem naquela expressão popular "primeiro se come com os olhos" por exemplo, quando a "Vaca Atolada", é servida em panela de pedra, dá uma coisa a mais para a comida ali posta. A aparência da comida sempre é muito importante, pois se apresentado de forma correta e reconhecido será degustado com prazer.	Comentado [A12]: Use vírgula após a palavra GOSTO. Comentado [A13]: Como na expressão popular "primeiro se come com os olhos" Comentado [A14]: dá Comentado [A15]: qual ano?
09	"Aprendemos a cozinha com a memória dos outros... E em algum momento nós fazemos a nossa" essas poucas palavras de Jean-François Piège (ano?), simplesmente me faz pensar, que aprendemos o básico do básico com nossas mãos ou avós, mas com o tempo se torna tão divertido, tão interessante, que nos fazemos querer saber mais, sobre outras tradições, outras culturas. E aqui estou trazendo para vocês uma cultura um tanto interessante e divertida que é a mineira. Espero que nos vejamos depois.	Comentado [A16]: PODE EVITAR REPETIÇÃO: O BÁSICO, OU SEJA, O SUPERFICIAL Comentado [A17]: TORNA-SE Comentado [A18]: E aqui estou me descrevendo uma cultura ... Comentado [A19]: SUGIRO RETIRAR: Vocês? O vocativo é uma pessoa? Ou mais?
10	Atenciosamente	Comentado [A20]: Espero tê-lo convencido a nos visitar, pois não se arrependera em degustar de tantas comidas famosas, como diz o bom mineiro: "so treun bôo uar". Comentado [A21]: Sem mais para o momento, aguardo resposta positiva. Cordialmente.
11	_____	
12	_____	
13	_____	

Figura 4: Revisão textual-interativa *online* utilizando o controle de alterações do *Word*

Fonte: Arquivo das autoras (texto revisado por uma professora)

A revisão na Fig. 4 foi feita por uma professora de Português em um texto de aluna do 8º ano "E", através do *e-mail*. Percebemos que, no *feedback*, houve valorização da escrita com elogios ao texto em si, tendo em vista o crescimento pessoal e intelectual da estudante, além disso, não se focou sobremaneira na forma,

mas procurou-se dialogar sobre as ideias contidas no texto e sugerir ajustes para deixar o texto coeso e coerente.

Neste trabalho, como dito, docentes de todas as disciplinas se envolveram de forma interativa com as turmas e ficaram responsáveis por coordenar a atividade pedagógica com o PET 300. Por conseguinte, apoiados pelas professoras de Português, eles efetivaram reflexões, diálogos com os alunos, tendo a finalidade de despertar a releitura, autocorreção. Esse trabalho coletivo foi extremamente importante, pois os aprendizes necessitam de assessoramento, e essa etapa foi efetivada pelo conjunto de professores da escola, uma vez que apenas as professoras de português não dariam conta da demanda. Como escritores e leitores experientes, professores de outras disciplinas estão em condições de desenvolver o trabalho que propomos, principalmente porque foram instruídos pelas professoras de português sobre como proceder. Seguem figuras com as correções feitas por uma professora de Ciências, via *e-mail*.

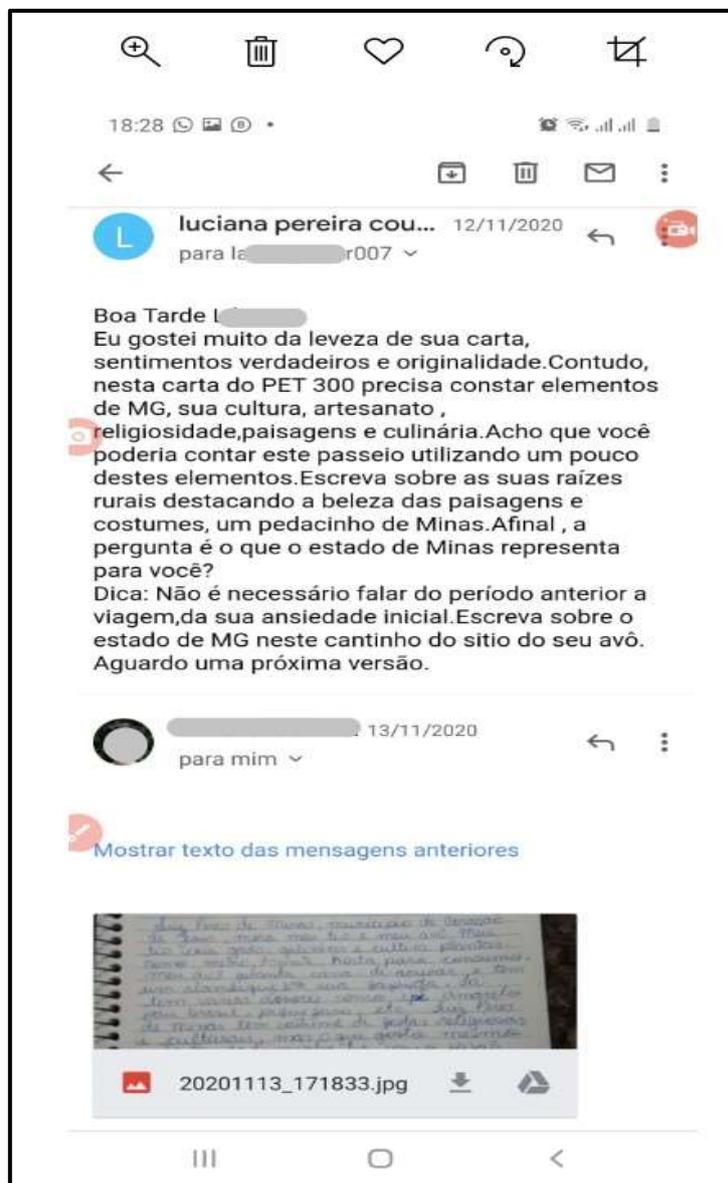


Figura 5: Revisão textual-interativa *online* com bilhete orientador enviado por *e-mail*

Fonte: Arquivo das autoras (bilhete orientador da professora)

Como pode se observar na Fig. 5, a docente se posiciona como leitora do texto do discente e ajuda a promover mudanças automotivadas no texto, ou seja, permite criar ambientes de aprendizagem participativos, com uma linguagem íntima/acessível aos alunos, em que os sujeitos interagem, compartilhando e

refletindo sobre impressões textuais. Ainda que seja uma docente de Ciências, foi possível oferecer orientações importantes aos estudantes, pois além das orientações recebidas pelas professoras de Português, a docente é uma usuária experiente da língua e plenamente capaz de perceber o que fala ou excede no texto do aluno para que ele seja considerado um bom texto.

Por meio de procedimentos como o relatado acima, se estabelece um elo de amizade e de comprometimento com a produção textual, criando uma nova concepção, pelo aprendiz, de que a revisão é uma atividade necessária de ajustes no texto, eliminando a ideia de caça/avaliação aos erros, como se observa nas Fig. 6.



Figuras 6: Revisão textual-interativa *online* via WhatsApp (trabalho interdisciplinar)
Fonte: Arquivo das autoras (interação via WhatsApp)

A Fig. 6 exemplifica a revisão interativa através do *Whats app*; identificamos recursos visuais, como *emoticons*, sendo uma forma de estimular o aluno a reescrever a carta, utilizando uma linguagem que busca maior aproximação com o discente. Não queremos dizer com isso que o professor precisa manifestar afeto pelos estudantes, mas que no trabalho remoto percebeu-se a explicitação de posições que antes eram percebidas pela convivência, sem necessitar verbalização.

Nessa experiência, percebemos que a avaliação, que é uma análise crítica da atividade de escrita dos estudantes, assume uma relação dialógica com o texto do aprendiz, tendo sido realizada, exclusivamente, por meio de orientações *online*, em que os professores de todas as disciplinas teceram elogios, deram sugestões, forneceram instruções para a melhoria nos textos dos estudantes. Notamos ainda que essa metodologia também foi importante para os professores, uma vez que observou-se mudanças na postura docente e em toda a escola. Professores resistentes às tecnologias, distante de recursos tecnológicos, buscaram se reinventar e aderir às mídias digitais, uma vez que o momento pedia e que a metodologia estava funcionando.

Assim, durante o projeto, os professores dialogaram e trocaram experiências entre si, compartilhando pontos de vista sobre a análise dos textos dos alunos e comprovando os pressupostos de Kleiman (2005: 53) de que, quando há envolvimento, ocorre ganho recíproco: “porque, ao se engajar em práticas de letramento, estará engajado numa atividade colaborativa em que todos têm algo com que contribuir e todos têm algo a aprender”.

Em função do impacto que a revisão textual interativa provocou nos textos dos alunos, resta evidente a importância da mediação do professor no momento da reescrita. Para a revisão, além de mensagens escritas, áudios também foram utilizados e enviados por intermédio das mídias digitais, e esperamos que presencialmente a interação ocorra com a qualidade daquela ocorrida remotamente, de modo que o mais importante não é o suporte, mas a interação discursiva como um recurso didático para auxiliar a formação de escritores autônomos. Apresentamos, na próxima subseção, a maneira que os textos produzidos pelos alunos serão divulgados.

3.4 PRODUÇÕES DE TEXTOS PARA CIRCULAÇÃO/PUBLICAÇÃO

Trabalhar a produção escrita é desafiador, tanto na modalidade de ensino presencial como remoto. Contudo, é muito gratificante para a profissão docente realizar um trabalho coletivo, interativo e que consiga despertar o interesse de escrever/produzir nos estudantes, por isso torna-se tão fundamental relatar a experiência e compartilhar resultados promissores.

A partir disso, surgiu a necessidade de divulgar os textos produzidos pelos discentes para toda a comunidade escolar e para além dela, através da organização de

um *e-book*, que foi lançado no dia 03 de julho de 2021, quando a escola em que esse trabalho foi desenvolvido completou 50 anos de atuação. Para selecionar os textos dos estudantes que fariam parte do *e-book*, foi organizado, pela direção da escola, um grupo de *Whats App* com as supervisoras, bibliotecária e professores de português, como pode ser observado na Fig. 12:

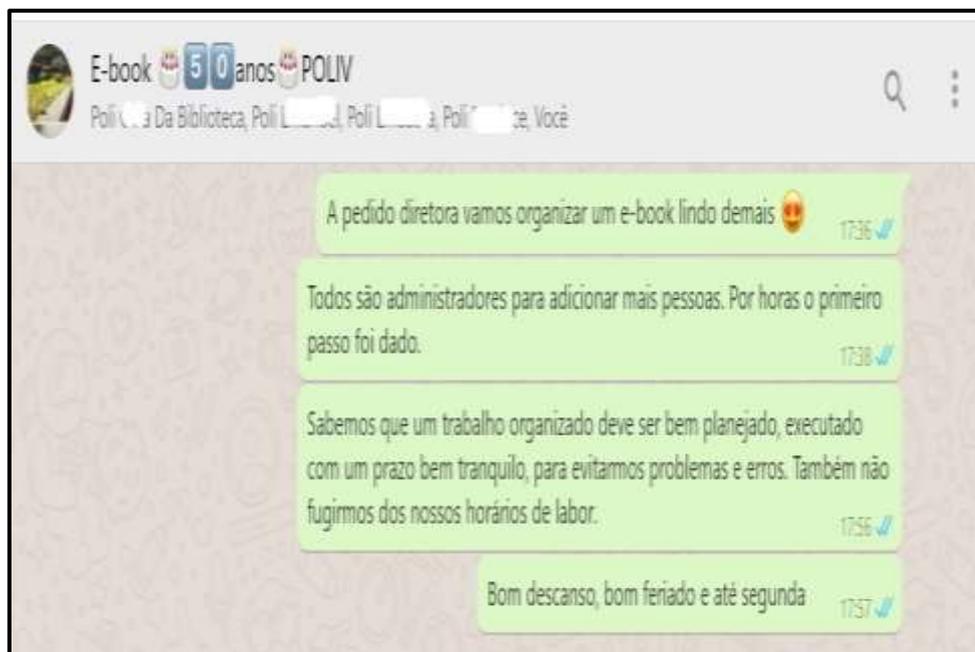


Figura 7: Mensagem no grupo de *Whats App* sobre o *e-book*

Fonte: Arquivo das autoras (Grupo de *Whats App* da escola)

Portanto, o trabalho foi coletivo e interdisciplinar, gerando o envolvimento de toda a comunidade escolar, e fez fluir a revisão textual-interativa *online*, a qual possibilitou a confecção do *e-book*, que pode ser visto como um resultado significativo do cumprimento de todas as etapas da atividade de produção escrita. Assim, tendo como norte ações coletivas, a equipe pedagógica assumiu calorosamente a realização de todas as etapas propostas, refletindo, discutindo e decidindo democraticamente cada detalhe acerca da confecção do *e-book*. Além disso, desde a escolha das cartas até a elaboração/sugestão do título contou-se com a participação dos alunos, pois eles o elegeram respondendo a uma enquete no *Google forms*, conforme é demonstrado no Gráfico a seguir.

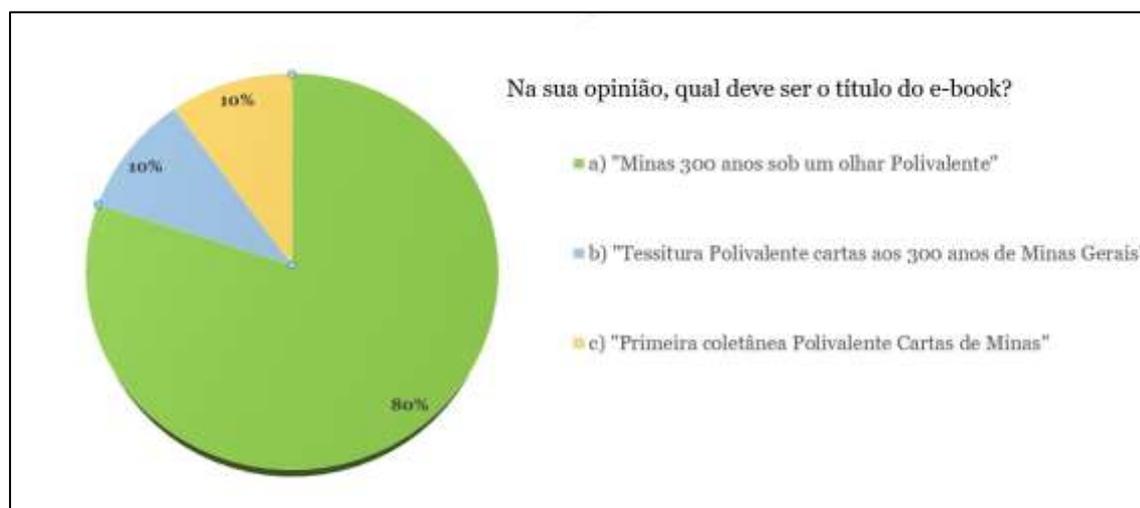


Gráfico 1: Resultado da escolha do título do *e-book* pelos alunos

Fonte: Produção própria (2020)

Cada professor selecionou até duas produções de texto da turma que coordenou para serem incluídas no *e-book*. Os textos foram corrigidos pelas professoras de Português, que organizaram o *e-book* entre dezembro de 2020 e janeiro de 2021, juntamente com a diretora da escola e a bibliotecária, sendo que o *e-book* teve o total de 60 textos.

A importância dessa ação consiste no estímulo que essa publicação dará aos alunos, que poderão compartilhar os resultados de um esforço conjunto fomentado durante o período de ensino remoto, em que foi necessária a adaptação do ensino não apenas por parte dos docentes, mas, sobretudo, por parte dos estudantes e das famílias.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este estudo demonstra que o ensino de produção de texto tem tomado novos rumos na escola, pois além de assumir novas abordagens, conquista, cada vez mais, destaque no contexto atual, devido à evolução e à popularização de tecnologias digitais de informação e comunicação.

Ressalta-se que, ao analisar as atividades realizadas interdisciplinarmente pelos discentes com as cartas do PET 300, verificou-se um salto/aumento qualitativo no que se refere ao interesse e à disposição dos alunos em 2020 (contexto da pandemia) para a produção de texto, a qual foi facilitada pelo uso das mídias *e-mail*, *Classroom*, *Whats App* e *Meet*, numa perspectiva de trabalho sociointeracionista,

dialógico e prazeroso, que apresentou inúmeras vantagens ao se utilizar os recursos da revisão textual-interativa *online*. Valida-se, ainda, o uso de Roteiros/tutoriais *online*, pois mostrou-se pertinente instruir pela escrita o desenvolvimento de procedimentos extremamente necessários para se efetivar a escrita na escola, enfocando, em concomitância, leitura, escrita colaborativa, releitura, interatividade entre outros leitores (colegas, família e professor) e refacção/reescrita após *feedback*, via revisão textual-interativa *online*, como ações imprescindíveis para o desenvolvimento da habilidade escrita argumentativa dos estudantes.

Destacamos que o sucesso da atividade deveu-se a alguns pontos relevantes: i) professores de outras áreas do conhecimento atuaram como revisores de texto junto aos professores de português; ii) o modelo de revisão textual ultrapassou o lugar comum de correção de erros gramaticais, proporcionando diálogo sobre o plano de conteúdo e a reescrita orientada; iii) o trabalho online e a garantia de circulação motivou os estudantes, que receberam feedback por diversas vias (WhatsApp, e-mail com anotações no word, meet...); iv) a escola abraçou o projeto como uma atividade institucional e destinou tempo e atenção coletiva a ele.

Portanto, confirmamos que para a promoção de habilidades de leitura e escrita não basta o cumprimento dos procedimentos técnicos, tampouco o cumprimento de etapas de planejamento, escrita e revisão. É necessário ainda motivar alunos e professores e garantir as condições de letramento promovendo a socialização/circulação dos textos produzidos, para além dos muros da escola, de modo a contribuir para a formação de alunos/cidadãos mais ativos, que saibam utilizar a escrita como forma de participação social.

Referências

ANTUNES, Irandé. *Aula de português: encontro e interação*. São Paulo: Parábola Editorial, 2003.

COSTA, Adriana Lélis Santos. *A prática cidadã de reivindicação: uma proposta de escrita argumentativa no Ensino Fundamental II*. 2020. Dissertação (Mestrado em Letras) – Programa de Pós-Graduação Mestrado Profissional em Letras, Universidade Estadual de Montes Claros, 2020.

COSTA, Adriana Lélis Santos; SOUZA, Cinthia Freitas de; LOPES, Clarice Nogueira (Orgs.). *Minas: trezentos anos sob um olhar polivalente*. Montes Claros: Editora HD, 2021. *E-book*. Disponível em:

<https://drive.google.com/file/d/19sD2nsAnTSRCAEnZ8fq4e5POYVAn3qnf/view?usp=sharing/>. Acesso em: 15 set. 2022.

FERRAREZI-JÚNIOR, Celso; CARVALHO, Robson Santos de. *Produzir textos na Educação Básica: o que saber, como fazer*. São Paulo: Parábola Editorial, 2015.

INSTITUTO PAULO MONTENEGRO. INAF: *Indicador de Analfabetismo Funcional*. Resultados preliminares do INAF Brasil 2018. Disponível em: https://acaoeducativa.org.br/wp-content/uploads/2018/08/Inaf2018_Relat%C3%B3rio-Resultados-Preliminares_v08Ago2018.pdf//. Acesso em: 13 fev. 2021.

KLEIMAN, Angela B. O processo de aculturação pela escrita: ensino da forma ou aprendizagem da função? In.: KLEIMAN, Angela B.; SIGNORINI, Inês. *O ensino e a formação do professor: alfabetização de jovens e adultos*. Porto Alegre: ARTMED, 2000. p. 223-243.

KLEIMAN, Angela B. *Preciso “ensinar” o letramento? Não basta ensinar a ler e a escrever?* Campinas: Cefiel/IEL/Unicamp, 2005.

MINAS GERAIS. Secretaria de Educação. *Documento Orientador Regime Especial de Atividades Não Presenciais*. Belo Horizonte: SEE, julho de 2020a, versão 2. Disponível em: <https://estudeemcasa.educacao.mg.gov.br//>. Acesso em: 05 out. 2020.

MINAS GERAIS. Secretaria de Educação. *Pet comemorativo dos 300 anos de Minas Gerais*. Minas Gerais. Belo Horizonte: SEE, 2020. Disponível em: <https://estudeemcasa.educacao.mg.gov.br//>. Acesso em: 03 nov. 2020.

Modelo e orientações para a produção da carta. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=HoQ7L4Voy9M%2F%2F//>. Acesso em: 12 nov. 2020.

PASSARELLI, Lílian Maria Ghiuro. *Ensino e correção na produção de textos escolares*. São Paulo: Telos, 2012.

ROJO, Roxane. Pedagogia dos multiletramentos: diversidade cultural e de linguagens na escola. In: ROJO, Roxane; MOURA, Eduardo (Org.) *Multiletramentos na escola*. São Paulo: Parábola Editorial, 2012.

RUIZ, Eliana Maria Severino Donoio. *Como se corrige redação na escola*. Campinas: Mercado de Letras, 2018.

Tutorial para a produção da carta. Disponível em: <https://drive.google.com/file/d/15862CjsrCj-np46jqeiK01K4rL9fLoy/view?usp=sharing//>. Acesso em: 06 nov. 2020.

Tutorial para a produção da carta. Disponível em: <https://drive.google.com/file/d/1GiwFWqf-yXjhxNjWVZXgXLtZ6txDaZwH/view?usp=sharing//>. Acesso em: 12 nov. 2020.

Tutorial para os coordenadores de turmas selecionar e enviar ou reenviar as cartas para compor o e-book. Disponível em: <https://drive.google.com/file/d/15TEBATfOscFmfaqjMPEYviCmFgQzohOS/view?usp=sharing//>. Acesso em: 22 dez. 2020.

Artigo recebido em 05 de dezembro de 2022.
Artigo aceito para publicação em 22 de fevereiro de 2023.