

## A emergência do comentário oral via *WhatsApp* como gênero catalisador da correção /

## *La aparición del comentario oral a través de WhatsApp como género catalizador de corrección*

*Guilherme Moés\**

Graduado em Licenciatura em Letras/Português pela Universidade Estadual da Paraíba (UEPB), Campina Grande, Paraíba, Brasil. Atua na área de Linguística Aplicada.

 <http://orcid.org/0000-0003-3372-0795>

*Iara Francisca Araújo Cavalcanti\*\**

Doutora em Linguística pelo Programa de PósGraduação em Linguística (Proling), da UFPB, atuando na área de Linguística Aplicada. É professora da graduação em licenciatura em Letras/Português da Universidade Estadual da Paraíba (UEPB), Campina Grande, Paraíba, Brasil.

 <http://orcid.org/0000-0001-8298-9729>

**Recebido** em: 28 mar. 2021. **Aprovado** em: 05 abr. 2021.

### Como citar este artigo:

MOÉS, Guilherme; CAVALCANTE, Iara Francisca Araújo. A emergência do comentário oral via *WhatsApp* como gênero catalisador da correção. *Revista Letras Raras*. Campina Grande, v. 10, n. 2, p. 96-123, mai. 2021. DOI: <https://doi.org/10.5281/zenodo.10120587>

### RESUMO

Este artigo apresenta os resultados de uma pesquisa que teve como objetivo investigar o uso do comentário oral por meio do *WhatsApp*, uma tecnologia digital móvel, no processo de correção de textos produzidos por alunos de um curso preparatório para o Exame Nacional do Ensino Médio (Enem). Esse curso, que em 2020 foi ofertado na modalidade remota, integra uma ação extensionista de uma universidade pública do interior da Paraíba. Nele, houve a implementação de uma sequência didática voltada para o desenvolvimento da argumentação e da informatividade. Do ponto de vista metodológico, este trabalho é um estudo de caso realizado no âmbito da Linguística Aplicada. As análises estão fundamentadas em estudos sobre (re)escrita e correção de textos advindos, principalmente, do campo aplicado dos estudos da linguagem. Os resultados apontaram a predominância das correções resolutiva e textual-interativa na composição do comentário oral, e que esse gênero catalisador ampliou as possibilidades de diálogo entre professor e aluno acerca do texto. Dessa forma, a correção favoreceu a apropriação de saberes sobre argumentação e informatividade pelos alunos na construção da versão reescrita da redação do Enem. Com isso, concluiu-se que a correção de texto demanda personalização, isto é, o estabelecimento de uma interação um-para-um.

\*

 [guilherme\\_moes@yahoo.com.br](mailto:guilherme_moes@yahoo.com.br)

\*\*

 [iaarauepbaraujo@gmail.com](mailto:iaarauepbaraujo@gmail.com)

**PALAVRAS-CHAVE:** Correção textual-interativa; Reescrita; Redação do Enem; Tecnologia Digital Móvel (TDM); Linguística Aplicada.

#### RESUMEN

*Este artículo presenta los resultados de una investigación que tuvo como objetivo investigar el uso del comentario oral a través de WhatsApp, una tecnología digital móvil, en el proceso de corrección de textos producidos por estudiantes en un curso preparatorio para el Examen Nacional de la Enseñanza de Nivel Medio (Enem). Este curso, que en 2020 se ofreció en modalidad remota, se enmarca en una acción de extensión de una universidad pública en el interior de Paraíba. En él, se realizó la implementación de una secuencia didáctica enfocada al desarrollo de la argumentación y la informatividad. Desde el punto de vista metodológico, este trabajo es un estudio de caso realizado en el ámbito de la Lingüística Aplicada. Los análisis se basan en estudios sobre (re) escritura y corrección de textos procedentes principalmente del campo aplicado de los estudios lingüísticos. Los resultados señalaron el predominio de la corrección resolutive y textual-interactiva en la composición del comentario oral, así como que este género catalizador amplió las posibilidades de diálogo entre docente y alumno sobre el texto. Así, la corrección favoreció la apropiación de conocimientos sobre argumentación e informatividad por parte de los estudiantes en la construcción de la nueva versión del redacción del Enem. Con eso, se concluyó que la corrección de texto exige personalización, es decir, el establecimiento de una interacción uno a uno.*

**PALABRAS CLAVE:** Corrección textual interactiva; Reescritura; Redacción del Enem; Tecnología digital móvil (TDM); Lingüística aplicada.

## 1 Introdução

Muitos alunos egressos do Ensino Médio e candidatos a uma vaga no Ensino Superior mediante nota obtida no Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) têm sido prejudicados porque não conseguem realizar com êxito a prova de redação, na qual são cobrados a escrever um texto dissertativo-argumentativo, a Redação do Enem<sup>1</sup>. Como consequência das dificuldades na produção escrita desse gênero, o conjunto de dados divulgados pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) sobre a edição do Enem 2019 revela que, dos 3.709.809 participantes do exame, somente 53 obtiveram a nota máxima de 1.000 pontos na prova de redação e mais de 143 mil não conseguiram ponto algum (G1, 2020). Os motivos para o alto número de notas zero foram: 1) cerca de 57 mil (40%) alunos entregaram a prova em branco; 2) 40,6 mil (28%) não abordaram o tema proposto; 3) 23,2 mil (16%) copiaram os textos motivadores em suas redações; 4) 22,9 mil (16%) zeraram por outros motivos, como texto insuficiente (com menos de sete linhas) e não atendimento ao gênero solicitado (FOLHAPRESS, 2020; TRUFFI, 2020).

Ao entregarem a prova em branco, os participantes revelaram falta de conhecimento quanto ao tema proposto, pois não se escreve sobre o que não se sabe (GERALDI, 2003), bem como desconhecimento a respeito das características do gênero Redação do ENEM e da

---

<sup>1</sup> Consideramos a Redação do Enem um gênero textual a partir do trabalho de Prado e Morato (2016).

tipologia dissertativo-argumentativa. A cópia dos textos motivadores e as produções com menos de sete linhas também confirmam esse argumento da escassez de informações dos candidatos. Já as redações que não atenderam ao gênero exigido evidenciaram as dificuldades dos participantes na produção de um texto que mobilizasse as principais características da tipologia dissertativo-argumentativa. Em síntese, a falta de habilidade dos candidatos no tocante à argumentação e à informatividade pode ser considerada um dos principais motivos de desempenho insuficiente na Redação do ENEM.

Nas turmas do curso pré-universitário solidário em que a pesquisa foi desenvolvida, também foi verificada, a partir da correção de textos, a necessidade de ampliar as habilidades de escrita dos alunos, principalmente, no que diz respeito à argumentação e à informatividade. Esse curso, que faz parte de um programa de extensão de uma universidade pública do agreste da Paraíba, é ofertado anualmente a egressos e concluintes do Ensino Médio oriundos de escolas públicas. No ano de 2020, devido à crise sanitária instaurada no mundo por causa da proliferação do novo coronavírus (Sars-Cov-2) e para manter o distanciamento social, as aulas foram ofertadas remotamente.

Desse modo, foi implementada em duas turmas de Produção Textual, de forma remota, uma Sequência Didática (SD), nos moldes sugeridos por Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004), por meio da qual foram realizadas atividades síncronas (simultâneas/on-line) e assíncronas (não-simultâneas/off-line), com ênfase na produção do gênero textual Redação do Enem. As produções dos alunos, digitadas e enviadas pelo Google Classroom, foram corrigidas pelo professor levando-se em consideração, principalmente, a argumentação e a informatividade.

Diante das diversas possibilidades de construção de objeto de pesquisa a partir dos registros que foram gerados, neste trabalho, enfocamos o uso do aplicativo WhatsApp, uma tecnologia digital móvel (TDM), na correção dos textos. Assim, o objetivo geral foi investigar o uso do comentário oral por meio do WhatsApp na correção de textos produzidos por alunos de um curso preparatório para o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM). Do ponto de vista metodológico, implementou-se um estudo de caso, cujas análises se alicerçaram teoricamente aos estudos sobre correção de textos, principalmente, em Serafini (1995), Ruiz (2018), Passarelli (2012) e Bazarim (2020a; 2020b).

A relevância deste trabalho está pautada no melhor entendimento do processo de correção de textos utilizando TDM, bem como dos efeitos dessa correção na ampliação da competência escritora dos alunos. Ademais, os resultados apresentados podem contribuir com a

formação de professores de Língua Portuguesa (LP) no que tange à percepção do potencial da correção de textos, mediada por ferramentas digitais, para a otimização do processo de ensino e aprendizagem da escrita.

Este artigo foi dividido em cinco partes: após esta introdução, são feitas considerações a respeito da correção de textos; na sequência, é apresentada a classificação, bem como a contextualização da pesquisa; logo depois, são relatados e discutidos os resultados e, por fim, são feitas algumas considerações finais.

## 2 Considerações sobre a correção de texto

O ensino de escrita no Brasil não tem reverberado positivamente no desenvolvimento da competência escritora dos alunos, porque tem sido feito de forma deslocada da correção de textos (RUIZ, 2018). Na verdade, a prática corretiva do professor deve ser como uma “(...) alavanca propulsora de um processo que continua, necessariamente, no próprio aluno, com a retomada de seu texto” (RUIZ, 2018, p. 13). É nessa perspectiva que Colaço e Bazarim (2017) – a partir dos estudos neovygotskyanos sobre andaimagem, de Wood, Bruner e Ross (1976)<sup>2</sup> – dispõem acerca da necessidade de a intervenção do professor no texto do aluno, via uso de metodologias de correção, atuar como um andaime<sup>3</sup>, isto é, como uma ajuda para que o discente, além de se instrumentalizar para solucionar os problemas mais imediatos do seu texto, possa se tornar, progressivamente, autônomo no processo de produção e de resolução dos seus problemas de escrita.

No Brasil, a obra de Serafini (1995, p. 107), que conceitua a correção de textos como “(...) o conjunto de intervenções que o professor faz para apontar *defeitos e erros*.” (*grifos*

---

<sup>2</sup> WOOD, D.; BRUNER, J.S.; ROSS, G. The role of tutoring and problem solving. **Journal of Child Psychology and Psychiatry**, v. 17, 1976, p. 89-100. Disponível em: [https://www.researchgate.net/publication/228039919\\_The\\_Role\\_of\\_Tutoring\\_in\\_Problem\\_Solving](https://www.researchgate.net/publication/228039919_The_Role_of_Tutoring_in_Problem_Solving). Acesso em: 25 nov. 2020.

<sup>3</sup> “A metáfora do andaime – *scaffolding* – foi elaborada pelo grupo de neovygotskyanos Wood, Bruner e Ross (1976) para tentar explicar a ajuda que o adulto – ou o par mais experiente – dá à criança, principalmente na fase de aquisição da linguagem, na solução de um problema cuja resolução ela ainda não é capaz de encontrar sozinha. Nesse processo de andaimagem, a língua age como mediadora, uma vez que é através da interação que os aprendizes constroem o conhecimento. Para esses autores, no entanto, nem todo tipo de ajuda pode ser considerada andaimagem, somente aquela que, muito mais que dar os instrumentos necessários para a resolução imediata de uma situação-problema, possibilita que a criança adquira autonomia gradativamente para que mais tarde possa realizar a tarefa sem ajuda.” (BAZARIM, 2006, p. 86).

nossos), apesar de não tratar somente de correção, foi adotada como a principal referência sobre a prática corretiva por Ruiz (2018), a qual concebe correção como:

(...) o trabalho que o professor (visando à reescrita do texto do aluno) faz nesse mesmo texto, no sentido de chamar a sua atenção para algum problema de produção. *Correção* é, pois, o texto que o professor faz por escrito no (e de modo sobreposto ao) texto do aluno, para falar desse mesmo texto. (RUIZ, 2018, p. 19)

Como é possível perceber nesse trecho, ao entender a correção como trabalho e como um texto, Ruiz (2018) amplia a concepção inicial de Serafini (1995) por não se basear no paradigma tradicional do professor como detentor do saber e do aluno como ser errante. Desse modo, entender a correção como trabalho significa, em outras palavras, compreendê-la enquanto uma prática que demanda tempo de dedicação por parte do professor; já entendê-la como texto pressupõe visualizá-la como uma produção de linguagem do professor que se conecta a uma produção de linguagem do aluno. Ressalta-se, neste trabalho, a correção de texto como uma produção *de linguagem*, pois ela pode ocorrer tanto de forma escrita quanto de forma oral ou, ainda, de forma multimodal e multissemiótica.

Inicialmente, em Serafini (1995), foram contempladas três tendências de correção de textos: i) indicativa, em que o professor se limita a indicar, junto à margem, de forma ambígua, as palavras, frases e períodos inteiros que são pouco claros ou que apresentam erros principalmente de ordem ortográfico-lexical; ii) a resolutiva, em que o professor reescreve os erros do aluno, "(...) fornecendo um texto correto." (SERAFINI, 1995, p. 113); e iii) classificatória, em que há a identificação não-ambígua dos erros, a partir da utilização de uma planilha com os critérios de correção predefinidos.

Em seu *corpus*, Ruiz (2018) verificou, confirmando a perspectiva de Serafini (1995), a maior ocorrência da correção indicativa, mas não somente implementada nas margens, haja vista a sua presença no corpo do texto. Ainda, correção resolutiva foi o tipo menos encontrado no *corpus* de Ruiz (2018). Sobre esta tipologia de correção, a autora destaca que ela pode vir ou não associada à indicativa e que se concentra "(...) mais no corpo do texto que na margem ou 'pós-texto'" (RUIZ, 2018, p. 45). Ademais, Ruiz (2018) faz menção a quatro operações ditas de *reformulação textual* utilizadas pelo professor na tipologia resolutiva: a substituição, a adição, a supressão e o deslocamento.

Sobre a correção classificatória, Ruiz (2018) a caracteriza a partir da padronização de símbolos, pelo professor, referentes aos problemas de escrita dos alunos, os quais se referem apenas a aspectos relacionados ao atendimento à convenção ortográfica e às regras da norma padrão. Essa forma de abordar a correção classificatória é diferente da que foi contemplada por Serafini (1995), a qual previa o uso da planilha de correção com um conjunto de critérios que apontavam não somente para questões de ordem ortográfico-lexical.

Com base nas ocorrências do seu *corpus*, Ruiz (2018) acrescenta um quarto tipo de correção à proposta de Serafini (2015): a textual-interativa, que corresponde a um comentário mais longo escrito pelo professor, geralmente no espaço pós-texto, o qual abarca aspectos relacionados ao gênero textual e aos critérios de textualidade (coesão, coerência, informatividade, intertextualidade, entre outros). Esse comentário, que é chamado por Ruiz (2018) de bilhete, exerce a função de tratar dos problemas do texto do aluno e de contemplar, metadiscursivamente, a correção do professor.

Diferentemente de Serafini (1995), que faz menção a tendências ou tipos de correção de textos, e de Ruiz (2018), que prefere tipos, Bazarim (2020b) traz a noção de metodologias de correção de textos, vertente tomada para a análise dos resultados deste trabalho. Sobre essa ideia, Bazarim (2020b, p. 60) afirma que

Não emprego o termo “metodologia” para designar um conjunto de regras rígidas que devam ser seguidas durante a prática corretiva, mas sim como um conjunto de procedimento mobilizados, preferencialmente de forma consciente, para se atingir um determinado objetivo, que é auxiliar o aluno a produzir uma nova e melhor versão de seu texto.

No quadro a seguir, a partir da leitura de Bazarim (2020a) das obras de Serafini (1995) e Ruiz (2018), há uma síntese das características das metodologias de correção.

**Quadro 1:** Metodologias de correção e suas características.

<b>Características</b>	<b>Papel do professor</b>	<b>Generalizante ou específica</b>	<b>Ambígua ou clara</b>	<b>Abordagem de aspectos do gênero textual</b>	<b>Andaime para a reescrita</b>
<b>Metodologias de correção</b>					
<b>Indicativa</b>	<b>Aponta problemas encontrados no texto do aluno</b>	Generalizante	Ambígua	Não	Não

<b>Resolutiva</b>	<b>Resolve problemas</b> encontrados no texto do aluno	Específica (higienização)	Clara	Não	Não
<b>Classificatória (Ruiz, 2018)</b>	<b>Aponta problemas</b> encontrados no texto do aluno	Generalizante	Ambígua	Não	Não
<b>Classificatória (Grade de correção)</b>	<b>Aponta problemas</b> encontrados no texto do aluno	Generalizante	Menos ambígua	Sim	Sim
<b>Textual-interativa</b>	<b>Aponta e comenta problemas e soluções</b> no texto do aluno, bem como <b>aponta aspectos positivos e estabelece diálogo(s) com o aluno</b>	Específica	Clara	Sim	Sim

Fonte: Elaborado pelos autores, a partir de Bazarim (2020a).

No Quadro 1, é possível perceber que, ao utilizar a metodologia de correção indicativa, o professor somente aponta os problemas na produção textual do aluno, os quais, normalmente, não contemplam aspectos relativos nem ao gênero textual nem aos critérios de textualidade. Assim como em Serafini (1995) e Ruiz (2018), Bazarim (2020a) considera que essa correção é ambígua, não se constituindo, de fato, como um andaime no qual o aluno possa se apoiar para reescrever seu texto.

Além disso, na pesquisa de Souza e Bazarim (2018), bem como na de Bazarim e Santos (2021), foi constatado que a utilização da correção indicativa é muito mais uma consequência do pouco tempo destinado à correção do que uma escolha consciente do professor, o qual, provavelmente, redige o comentário de uma forma que acredita ser compreensível e suficiente para auxiliar o aluno na reescrita.

Em relação à correção resolutiva, assim como Serafini (1995) e Ruiz (2018), Bazarim (2020a) ressalta que o foco tende a ser a higienização (JESUS, 1995), isto é, a resolução de problemas da superfície da materialidade linguística do texto, tendo em vista, principalmente, à sua adequação à norma padrão. Dessa forma, por normalmente não contemplar aspectos relacionados ao gênero textual nem aos critérios de textualidade, bem como por não permitir um diálogo/interação entre professor e aluno, a correção resolutiva acaba não se configurando com um andaime no qual o aluno pode se apoiar para a reescrita escrita.

Especificamente da forma como foi contemplada por Ruiz (2018), segundo Bazarim (2020a), assim como a indicativa, a correção classificatória não se constitui um andaime eficiente para a reescrita. Isso porque a correção classificatória favorece uma interação mais efetiva entre professor e aluno no processo de correção, haja vista que, embora se baseie em apontamentos

quanto à ocorrência de determinados aspectos no texto do aluno, geralmente não se cria espaços de discussões, de modo que se faça com que o aluno seja instigado a entender crítico-reflexivamente as problemáticas em torno da sua escrita. Por outro lado, Bazarim (2020a) pondera que o uso de planilha, grade ou tábua de correção, no processo de correção classificatória, de forma semelhante ao que é proposto por Serafini (1995), embora não elimine completamente nem a generalização nem a ambiguidade, já possibilita a abordagem de aspectos relacionados ao gênero textual e aos critérios de textualidade. Assim, além de otimizar o trabalho de correção do professor, tendo em vista que todos os textos são corrigidos a partir dos mesmos critérios, a grade de correção pode também constituir-se um andaime, ainda que pouco específico, no qual o aluno pode se apoiar durante a reescrita.

A partir dos resultados de Ruiz (2018), de Colaço e Bazarim (2017), entre outros, Bazarim (2020a) considera que a correção textual-interativa seja a mais indicada para a correção de textos em contexto de ensino e aprendizagem de Língua Portuguesa. Conforme foi ressaltado por Ruiz (2018), ao utilizar a correção textual-interativa, o professor, além de apontar os problemas no texto do aluno, comenta-os de uma forma específica, bem como menciona aspectos positivos, aborda aspectos referentes ao atendimento aos critérios de textualidade e às características do gênero. Assim, na correção textual-interativa, é estabelecido um diálogo entre professor e aluno, por meio do qual é construído um andaime produtivo em que o aluno pode se apoiar durante a reescrita de sua produção.

Desse modo, ao estudar especificamente a correção textual-interativa, Ruiz (2018) identificou que ela ocorria por meio de bilhetes. A partir disso, Bazarim (2020b), bem como Santos e Bazarim (2021), com base em Buin (2006), passaram a defender que a correção, em sendo um texto, conforme o proposto por Ruiz (2018), seria feita a partir de diversos gêneros catalisadores, entre eles, o bilhete.

Os gêneros catalisadores são aqueles que “(...) favorecem o desencadeamento e a potencialização de ações e atitudes consideradas mais produtivas para o processo de formação, tanto do professor quanto de seus aprendizes.” (SIGNORINI, 2006, p. 8). Ainda, segundo Signorini (2006, p. 8-9), esses gêneros funcionam como um “(...) *locus* desse processo em fluxo, (...) no sentido de um espaço regulado de natureza linguístico-discursiva e também sociocognitiva, feito de trilhos e andaimes indispensáveis à construção do novo (...)”.

Nessa perspectiva, fica evidente que os gêneros catalisadores utilizados na correção não são o foco do processo de ensino e aprendizagem na Educação Básica, mas atuam como

andaimes. Vários são os gêneros catalisadores que podem ser utilizados na correção. Até o momento, já foram objeto de pesquisa: a planilha ou grade de correção (SERAFINI, 1995; PASSARELLI, 2012; SOUZA; BAZARIM, 2018); o bilhete (RUIZ, 2018; BUIN, 2006); o comentário e o comentário-listado (SANTOS; BAZARIM, 2021). No âmbito desta pesquisa, o comentário oral via *WhatsApp* é o gênero catalisador focalizado no processo de correção da Redação do Enem.

Desse modo, a Redação do Enem exige do candidato a compreensão, a reflexão e a discussão em torno de uma problemática sociocultural atrelada à realidade brasileira, de modo que ele deverá, a partir dos seus conhecimentos de mundo e de um conjunto de textos motivadores que lhe são disponibilizados: i) posicionar-se criticamente diante de um tema e, por meio da apresentação de informações e de argumentos consistentes que revelem um grau de repertório cultural significativo; ii) defender uma tese; e, por fim, iii) externar soluções viáveis a serem tomadas para solucionar a situação-problema que lhe é apresentada (PRADO; MORATO, 2016).

No que diz respeito especificamente à correção feita nesse contexto do exame, prevalece a metodologia classificatória com o uso de grade de correção. Os critérios da grade de correção da Redação do Enem, denominados “competências”, são de domínio público. Conforme a Figura 01, são cinco competências examinadas, cada qual vale até duzentos (200) pontos, de modo que todo candidato pode atingir até 1000 (mil) pontos.

**Figura 1:** Critérios de correção da Redação do Enem.

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, respeitando os direitos humanos.

Fonte: Brasil (2019, p. 6).

De acordo com a Figura 1, das cinco competências contempladas na grade de correção da Redação do Enem, duas focalizam aspectos quase que exclusivamente linguísticos, como é o caso da primeira (gramática, ortografia, pontuação etc.) e da quarta (coesão). A quinta contempla a construção de uma proposta de intervenção para a resolução do problema. As competências dois e três, por sua vez, mostram-se intrinsecamente vinculadas aos aspectos da argumentação e da informatividade, posto que: em se tratando da competência 2, espera-se do aluno um grau significativo de novidade na apresentação de informações (de diversas áreas do conhecimento), que ajudem a confirmar a sua argumentação; ao passo que, na competência 3, o tratamento adequado e produtivo (de forma a relacionar e retomar informações no decorrer do texto) das informações e dos argumentos é crucial para o bom desempenho do aluno.

Concluídas essas breves considerações sobre correção de textos e, especificamente, sobre os critérios de correção da Redação do Enem, na seção a seguir, são apresentados os aspectos metodológicos da pesquisa.

### 3 Aspectos metodológicos: da classificação à contextualização da pesquisa

De acordo com os pressupostos de Silveira e Córdova (2009), esta pesquisa, quanto à abordagem, pode ser classificada como *qualitativa*<sup>4</sup>, pois a pretensão é promover a interpretação reflexivo-crítica de dados não-numéricos e numéricos relacionados ao processo de correção utilizando TDM. Além disso, quanto à natureza, pode ser considerada como uma *pesquisa aplicada*, porque se aplicam conhecimentos teóricos na análise de uma situação real. Ademais, no que concerne à análise dos registros, esta pode ser considerada também um *estudo de caso*, pois se busca analisar, de forma mais vertical, os registros do *corpus* de um grupo específico de alunos, a fim de compreender os aspectos relacionados à apropriação (ou não) das correções do professor nas suas produções reescritas.

Para uma melhor compreensão dos aspectos metodológicos da pesquisa, é fundamental contextualizar como ocorreu a geração dos registros do *corpus*. Assim, é importante destacar que essa geração teve como pano de fundo a implementação das atividades de uma SD nos moldes de Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004), em aulas de produção textual de um curso preparatório para o Enem. Nesse contexto, atuavam como professores os próprios discentes de diversas licenciaturas da instituição. Em razão da particularidade do ensino remoto emergencial (ERE) e pelo fato de a rede pública estadual de ensino ter ofertado atividades direcionadas ao Enem a alunos que estavam cursando o 3º ano, foram admitidos no curso somente aqueles que já tinham concluído o EM.

Embora, neste trabalho, o foco seja o comentário oral via WhatsApp utilizado para a correção do texto do aluno, é importante esclarecer que o *corpus* gerado no decorrer das aulas de produção textual foi constituído: i) pelas produções iniciais (PI) e finais (PF) dos colaboradores da pesquisa; ii) pelas respostas dos alunos aos questionários semiestruturados (questionário diagnóstico inicial – QDI e questionário diagnóstico final – QDF), nos quais foi possível conhecer a percepção dos colaboradores sobre a escrita, a correção e a reescrita da Redação do Enem; iii) correções feitas pelo professor via espaço pertinente no *Google Classroom*, bem como via áudios enviados pelo *WhatsApp*; e, ainda, iv) slides, proposta de produção e gravações (áudio e vídeo) dos encontros nos quais foi implementada a SD.

Desse modo, houve a constituição de um *corpus* multimodal, composto por registros de diversas naturezas, o que “(...) transmite credibilidade às pesquisas que, assim como esta,

---

<sup>4</sup> Apesar deste trabalho trazer dados numéricos, o viés preponderante é o qualitativo, pois não é analisada a quantidade pela quantidade. Na verdade, os números dispostos nas tabelas constituem-se argumentos a mais que comprovam o que foi percebido na análise da mediação/interação do professor via correção de textos.

seguem o paradigma qualitativo e utilizam elementos de metodologias em intersecção, como a pesquisa-ação, a etnografia e o estudo de caso” (BAZARIM; GONÇALVES, 2016, p. 84). Ademais, a geração de um *corpus* multifacetado permitiu a efetivação de um cruzamento de dados que possibilitou comparar o que o aluno fez e o que ele diz que faz ou sabe fazer; o que foi sugerido pelo professor e o que ele, de fato, conseguiu fazer.

No contexto de ERE, a aula de produção textual, com duração de 50 minutos, ocorria semanalmente de forma síncrona. Haja vista a defasagem significativa dos alunos, advinda das dificuldades da Educação Básica em promover a aprendizagem da leitura e da escrita, uma única aula semanal caracterizava-se como um tempo exíguo para o desenvolvimento e/ou ampliação da proficiência do gênero Redação do Enem. Desse modo, as atividades realizadas assincronamente, mediadas pelas tecnologias digitais, foram essenciais para a superação dos limites impostos pelas condições de realização da aula síncrona.

No quadro a seguir, é possível verificar a funcionalidade de cada uma das tecnologias utilizadas na implementação da SD e, por conseguinte, na geração dos registros do *corpus*.

**Quadro 2:** Funcionalidades das ferramentas digitais

TIPO DE MEDIAÇÃO	NOME DO APLICATIVO	FUNCIONALIDADES
SÍNCRONA	<i>Google Meet</i>	Realização dos encontros síncronos, com a implementação de atividades da SD e dos questionários diagnósticos
ASSÍNCRONA	<i>Google Classroom</i>	Disponibilização dos encontros gravados
		Postagem das atividades para PI e PF
		Disponibilização de correções escritas (as realizadas no decorrer do arquivo de texto, a do comentário particular e a via rubrica)
	<i>Google Forms</i>	Construção dos QDI e QDF que foram preenchidos pelos os alunos durante realização de encontro síncrono no <i>Google Meet</i>
	<i>WhatsApp</i>	Disponibilização de comentário oral por meio do envio de áudios para os alunos
		Sugestões de videoaulas para os alunos referentes aos conteúdos sobre os quais eles tinham mais dificuldades, conforme verificado a partir da correção das suas produções
Esclarecimentos de dúvidas no geral		
		Disponibilização dos <i>links</i> para encontros síncronos

**Fonte:** Elaborado pelos autores.

No Quadro 2, é possível identificar como foram organizadas as ações do processo de ensino-aprendizagem na modalidade remota. As plataformas e os aplicativos utilizados permitiram tanto a interação de forma síncrona quanto assíncrona, possibilitando, mesmo aos alunos com mais restrições em relação aos equipamentos e à conexão de internet, o acompanhamento e a realização das atividades propostas pelo curso.

No que diz respeito, especificamente, à prática corretiva, após recebimento da primeira versão, o professor analisou e enviou a cada aluno as intervenções de forma escrita, pelo *Google Classroom*, bem como oralmente, por meio do envio de áudio utilizando o *WhatsApp*. Pelo *Google Classroom*, após demarcar na grade de correção (rubrica) as razões dos participantes obterem uma determinada nota, foram apontadas, mediante bilhete orientador (comentário particular<sup>5</sup>) e comentários escritos no corpo do texto do aluno (em arquivo do *Word*), sugestões para a melhoria do texto na reescrita, sobretudo no que diz respeito à argumentação e à informatividade. Por meio do comentário oral via *WhatsApp*, foco deste trabalho por ter se constituído como uma das principais ferramentas tecnológicas de interação professor-aluno, também foram feitos esclarecimentos e dadas sugestões a fim de auxiliar os colaboradores na reescrita

Os colaboradores desta pesquisa foram, portanto, os alunos das duas turmas de produção textual em que ocorreu a aplicação da SD. Inicialmente, cada turma contava com um total de aproximadamente trinta (30) alunos, com idades variadas e que advinham de situações escolares e econômicas diversas. No entanto, apenas onze (11) alunos participaram de todas as etapas implementadas da SD e responderam a todos os questionários.

Por fim, antes de iniciar a nova seção, na qual apresentamos e discutimos os resultados das análises, salientamos que a ideia de realizar a correção mediante envio de mensagem de áudio (comentário oral) pelo *WhatsApp*, focalizado neste artigo, surgiu quando foi observado que os alunos utilizavam o aplicativo com bastante frequência para interagir tanto com o professor quanto com outros alunos, demonstrando que, além de terem acesso a essa ferramenta, estavam familiarizados com ela. Foi verificado também que o uso de comentário oral aproximava mais professor e alunos, os quais passaram a compreender melhor as orientações para a reescrita.

#### **4 A emergência do comentário oral via *WhatsApp* como um gênero catalisador da prática corretiva**

Ressaltamos que os resultados apresentados e discutidos neste artigo compreendem um recorte do que foi obtido em uma pesquisa mais abrangente sobre correção de texto e reescrita, mencionada na primeira nota de rodapé deste trabalho. Assim, para efeito deste

---

<sup>5</sup> Comentário particular é o rótulo usado pelo *Google Classroom* para o espaço no qual o professor inseria o “bilhete orientador”.

trabalho, tomaram-se, sobretudo, as produções iniciais (PI) e finais (PF), bem como as correções feitas nas produções de dois (02) dos colaboradores da pesquisa, um de cada turma (doravante Aluno A e Aluno B). Esses colaboradores selecionados referem-se àqueles que estiveram presentes em todas as aulas síncronas e reescreveram o texto. Além disso, após as intervenções do professor, quando comparada a versão final à inicial, os melhores desempenhos em relação ao desenvolvimento da argumentação e da informatividade foram obtidos por esses alunos.

De acordo com o já discutido na seção de fundamentação teórica, além das metodologias, quando se trata de prática corretiva, é possível abordar também os diversos gêneros catalisadores em que são materializados os textos corretivos, os quais podem estar a serviço de diversas metodologias, pois o “(...) critério que define o uso ou não da metodologia não está relacionado somente ao gênero que é utilizado, mas ao tipo de interação que é estabelecida entre o professor e o aluno e, sobretudo, à natureza do conteúdo do comentário que é feito.” (BAZARIM, 2020b, p. 67).

Assim, na prática tradicional de correção de textos escolares, às planilhas, grades ou tábuas de correção (SERAFINI, 1995; PASSARELLI, 2012; SOUZA; BAZARIM, 2018) somam-se os bilhetes (RUIZ, 2018; BUIN, 2006), bem como os comentários e os comentários-listados (BAZARIM; SANTOS, 2021). Todavia, diferentemente dos estudos citados, nos quais os gêneros catalisadores, todos na modalidade escrita da língua, são utilizados na correção sem a mediação das TDIC, na nossa pesquisa, justamente por conta do uso de ferramentas digitais, há a emergência do comentário oral.

De forma geral, os gêneros catalisadores utilizados pelo professor na correção das produções iniciais (PI) foram: a grade de correção, via rubrica do *Google Classroom*, cujos critérios estavam em conformidade com as competências exigidas para a produção do gênero Redação do Enem; o bilhete, redigido no espaço do *Google Classroom* chamado de “comentário particular”; o comentário no corpo do texto<sup>6</sup>, utilizando as ferramentas de revisão do *Word*; e o comentário oral, enviado ao aluno por mensagem de áudio pelo *WhatsApp*.

Desse modo, na tabela a seguir, podem ser verificados os gêneros que foram utilizados nas intervenções feitas pelo professor na PI dos alunos e suas respectivas ocorrências.

---

<sup>6</sup> Salientamos que essa marcação “no corpo do texto” baseia-se no comentário que o professor faz tendo como referência um trecho específico do texto do aluno. Quando o arquivo é acessado em computador ou *notebook*, esse comentário é visto na margem do texto; quando o arquivo é acessado em *smartphone*, é visto na parte inferior do texto, semelhantemente ao que ocorre no comentário-listado contemplado por Bazarim e Santos (2021).

**Tabela 1:** Gênero catalisador utilizado nas intervenções

GÊNERO CATALISADOR	QTDE. DE INTERVENÇÃO		TOTAL	%
	ALUNO A	ALUNO B		
Comentário escrito no corpo do texto	35	90	125	49
Bilhete	2	6	8	3
Comentário oral	3	117	120	47
<b>TOTAL GERAL</b>	<b>40</b>	<b>213</b>	<b>253</b>	<b>100</b>

**Fonte:** Elaborada pelos autores.

De acordo com a Tabela 1, o comentário escrito no corpo do texto, o bilhete e o comentário oral foram os gêneros catalisadores utilizados para fazer as intervenções, sugestões e comentários nos textos dos alunos. Salientamos que a grade via rubrica no *Google Classroom*, apesar da sua importância para otimizar o trabalho do professor na correção e para que o aluno conheça o seu desempenho em cada um dos critérios a partir dos quais sua produção foi avaliada, neste trabalho, não foi considerada como uma forma de intervenção no texto do aluno. Embora ofereçam pistas nas quais os produtores podem se apoiar durante a reescrita, as marcações realizadas na grade são muito genéricas.

Nessa Tabela 1, percebe-se, ainda, que os comentários, tanto escritos quanto orais, são os mais utilizados para realizar intervenções nos textos. Enquanto que na produção do Aluno A a maior parte das correções foi realizada por meio da escrita, na do Aluno B, a imensa maioria é feita oralmente. Com isso, apesar de emergente, o comentário oral, enviado por meio de mensagem de áudio do *WhatsApp*, ocupou um papel importante na prática corretiva do professor.

Embora as orientações orais sejam comuns em contexto de ensino e aprendizagem de Língua Portuguesa, sua pertinência na correção de textos escolares e sua eficiência como andaime no qual o aluno se apoia durante a reescrita, dificilmente, poderiam ser revistas pelos alunos, pois, normalmente, os comentários feitos pelo professor de forma oral não são gravados. O fato de o aluno não conseguir ter acesso novamente ao que foi dito sobre o seu texto também é um fator que pode dificultar a reescrita a partir de orientações dadas somente oralmente, não gravadas. Com o uso das ferramentas digitais do *WhatsApp*, essa dificuldade é completamente superada, pois a mensagem de áudio fica salva e pode ser acessada sempre que necessário.

Ainda que os gêneros catalisadores possam fazer alusão a uma prática corretiva mais dialogal, conforme tabela a seguir, é possível verificar que, no *corpus* analisado, eles estavam a serviço de diversas metodologias de correção.

**Tabela 2:** Metodologias de correção

MÉTODOLOGIA DE CORREÇÃO \ GÊNERO CATALISADOR	INDICATIVA		RESOLUTIVA		TEXTUAL-INTERATIVA		TOTAL
	ALUNO A	ALUNO B	ALUNO A	ALUNO B	ALUNO A	ALUNO B	
Comentário escrito no corpo do texto	1	4	20	66	14	20	125
Bilhete	0	3	0	0	2	3	8
Comentário oral	0	4	0	74	3	39	120
SUBTOTAL	1	11	20	140	19	62	
<b>TOTAL GERAL</b>	<b>12</b>		<b>160</b>		<b>81</b>		<b>253</b>

Fonte: Elaborada pelos autores.

A possibilidade de uso simultâneo de diversas metodologias de correção em um único texto corrigido já foi contemplada por Souza e Bazarim (2018). Na perspectiva das autoras, muito mais do que uma suposta falta de rigor na prática corretiva, isso aponta para uma relação de complementaridade entre todas as metodologias, pois somente o uso de uma delas não seria suficiente para auxiliar o aluno a sanar os diferentes problemas identificados em seu texto. Ademais, segundo Bazarim (2020b), para detectar uma metodologia não basta apenas verificar a posição em que o texto corretivo está localizado (sobre, às margens ou no pós-texto), é necessário analisar a interação estabelecida e o seu conteúdo.

Isto posto, conforme Tabela 2, do total de ocorrências, apenas 5% apontam para a correção indicativa, 32% para a textual-interativa e 63% para a resolutiva. Esses resultados demonstram que a prática corretiva do professor tende a ser mais específica, não-ambígua e, por conta dos gêneros que são utilizados, mais dialogal e personalizada. Diferentemente do retratado em Ruiz (2018), prevalece a correção resolutiva, sobretudo devido às intervenções no texto do Aluno B. Nesse caso, por meio do texto de correção, foram resolvidos problemas, principalmente de cunho gramatical-ortográfico, o que ratifica a tendência dessa metodologia a considerar apenas elementos da superfície da materialidade linguística do texto. Apesar disso, vale ressaltar que houve casos no *corpus* nos quais essa metodologia também foi empregada para reconstruir o texto do aluno em termos semânticos.

A partir da Tabela 2, é possível constatar, ainda, que o gênero catalisador não é um fator *sine qua non* para o uso de uma determinada metodologia de correção. Desse modo, apesar da

propensão à metodologia textual-interativa, no bilhete, foram identificadas intervenções que apontam para a correção indicativa, isto é, comentários mais genéricos, como em “*senti necessidade de você desenvolver melhor algumas informações, explicando-as melhor*”, presente no bilhete para o Aluno B, um comentário que apenas sinaliza um problema, mas que pouco auxilia o aluno na resolução.

Já as intervenções feitas por meio de comentário tendem a ser menos generalizantes, pois, normalmente tematizam um problema ou uma inadequação detectada em uma palavra, uma expressão ou em um trecho específico do texto e, por conta disso, funcionam com um andaime mais produtivo no qual o aluno pode se apoiar durante a reescrita (BAZARIM; SANTOS, 2021). Apesar dessa tendência, conforme Tabela 2, nos comentários (escritos e orais) analisados, foram identificadas intervenções mais genéricas e/ou ambíguas, que apontam para a metodologia indicativa, como em “*A argumentação não dá conta de defender a ideia da tese*”, comentário escrito a respeito do desenvolvimento da PI do Aluno A. Na imensa maioria dos casos, no entanto, nos comentários, foram oferecidas soluções para os problemas encontrados nos textos dos alunos, conforme pode ser constatado no trecho a seguir, retirado de um comentário oral enviado ao Aluno B.

**Professor (áudio, 12min57seg):**

[14:48, 19/10/2020]: (...) Veja só... eu vou ver aqui com você a sua redação. Você começa: “Durante a condição de pandemia causada pela Covid-19” é... vírgula, “em 2020”, né? (...)Aí... “Durante a condição de pandemia causada pela Covid-19 em 2020 fez-se”, aí bota uma vírgula, né, depois dessa expressão “Durante a condição de pandemia”, “causada pela Covid-19 em 2020”, você coloca uma vírgula depois, porque isso é uma expressão temporal, uma expressão adverbial temporal e sempre quando tem uma expressão adverbial no começo de um período a gente coloca uma vírgula depois dela pra marcar essa ordem indireta da oração. (...)

Segundo Ruiz (2018), ao utilizar a correção resolutiva, o professor assume tanto a revisão quanto a retextualização de trechos da produção do aluno. Conforme Souza e Bazarim (2018), bem como Bazarim e Santos (2021), o uso da correção resolutiva, muito associado à concepção de higienização do texto (JESUS, 1995), não precisa ser abandonado. Dessa forma, embora Souza e Bazarim (2018) não recomendem a higienização de texto provisório (primeiras versões), salientam que o emprego ou não dessa metodologia vai depender da qualidade da produção do aluno. Assim, se houve o atendimento à proposta de produção; se foram contempladas as principais características do gênero textual, inclusive estruturais; se não foram

identificados problemas no que diz respeito aos critérios de textualidade (entre eles coesão, coerência e informatividade); só resta ao professor verificar o atendimento às normas de língua padrão.

Nesse caso, no contexto desta pesquisa, mediante correção resolutive, pareceu ser mais eficiente já oferecer a forma adequada em vez de apenas indicar que há problema na concordância, na regência, na acentuação, na ortografia, entre outros. Embora Geraldi (2001) defenda que a produção do aluno deva ser o ponto de partida para a realização da análise linguística, considerando-se o tempo-espaço do currículo destinado à reescrita, quase sempre insuficiente para oportunizar a proficiência na escrita, é pouco provável que o professor de LP consiga abordar nas aulas todos os aspectos da norma padrão nos quais foram constatadas, via correção, as dificuldades. Por isso, a correção resolutive, apesar das suas limitações, constitui-se como uma alternativa para ajudar o aluno a tornar seu texto adequado do ponto de vista normativo. Assim, muito mais do que oferecer um andaime no qual o aluno pode se apoiar durante a reescrita, o professor acaba oferecendo as soluções, passando a atuar não só como um mediador, mas também com um escriba.

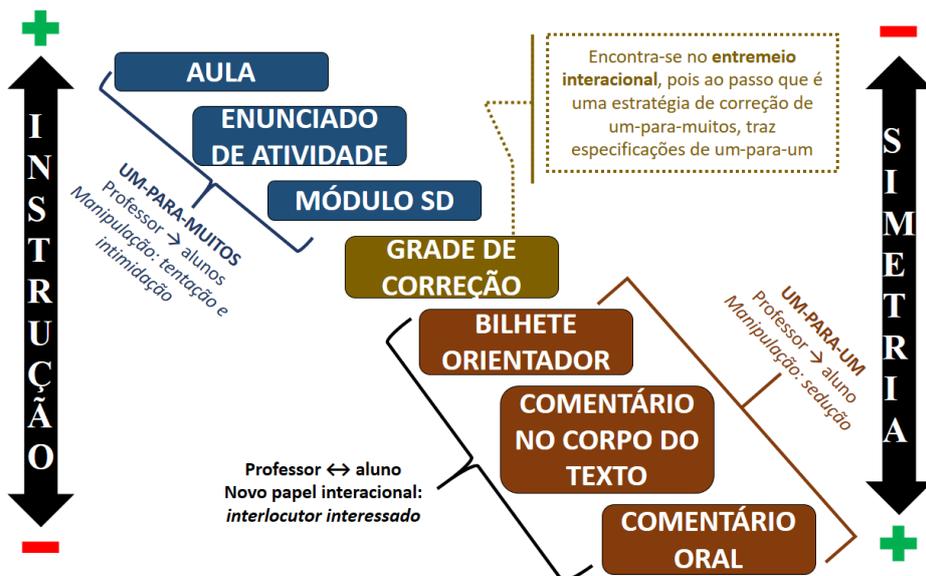
Isto posto, a partir dos dados evidenciados nas Tabelas 1 e 2, verifica-se que, graças o uso de recursos tecnológicos (*WhatsApp, smartphone, internet*), houve a emergência de um novo espaço interacional assíncrono tal como o que foi descrito por Bazarim (2013), embora estivesse se referindo à escrita. Os resultados deste trabalho apontam que o uso da oralidade, no contexto de interação digital-remota, favoreceu a ampliação da interação entre professor-aluno com vistas à reescrita da PI. Nesse contexto, muito mais que um “caça erros”, o professor assume o papel de um interlocutor interessado<sup>7</sup> (BAZARIM, 2006; BAZARIM, EVARISTO, 2020) em ajudar o aluno a aprimorar sua produção e, por conseguinte, a ampliar sua competência escritora.

A interação *um-para-um* estabelecida na prática de corretiva do professor, principalmente via comentário oral, conforme figura a seguir, atende a uma demanda de personalização da correção de texto.

**Figura 2:** Aspectos interacionais entre professor e aluno(s)

---

<sup>7</sup> O interlocutor interessado, que se caracteriza não só “como aquele que deseja construir a interação em um tom cordial e amigável e que manifesta interesse pelo que tem a dizer o(s) interlocutor(s)” (BAZARIM, 2006, p. 64), mas também como aquele que, em momentos de divergência, mesmo não mantendo o tom cordial e amigável, continua participando da interação (BAZARIM; EVARISTO, 2020).



Fonte: Adaptado pelos autores a partir de Bazarim (2013).

Em sua pesquisa, Bazarim (2006; 2013) afirma que, nas cartas pessoais trocadas entre professora e alunos, há a interação *um-para-um*, a emergência do papel de interlocutor interessado, bem como a reversibilidade de papéis, isto é, tanto a professora quanto os alunos puderam atuar como interlocutores interessados. De acordo com a Figura 2, os gêneros catalisadores utilizados pelo professor na correção, além da personalização, também se constituíram como um *locus* não só de emergência, mas também de reversibilidade de papéis, conforme exemplo da interação entre professor e Aluno A via *WhatsApp*.

**Professor (áudio, 03min41seg):**

[12:28, 04/11/2020]: Oi, Aluno A. É... Vou lhe passar a correção, já tá lá no *Google Sala de Aula* a correção no corpo do texto e o comentário particular esclarecendo tudo e sua nota. Você escreve muito bem, como eu já havia lhe dito, né? Você tem muito potencial para escrever. É... no seu texto, houve só um problema nas escolhas, né, do que falar. Quando você fala dessa questão do índio, né, da colonização, quando você traz que os índios são hostis, realmente são hostis? Você acha que se, né, alguém quisesse invadir sua casa, você iria reagir pacificamente, deixar eles invadir? Então, reveja essa ideia, né? Talvez, mudar essa maneira de contextualizar. Que acaba você trazendo essa questão de novo lá na conclusão, que acaba incitando desrespeito aos direitos humanos, quando você diz “assim como os portugueses superaram suas dificuldades durante a colonização”, aí você fala que as instituições devem superar essas dificuldades em relação ao uso das tecnologias, como se essa superação dos portugueses em relação à colonização tivesse sido algo positivo, né? Então, parece que você, aqui, está sendo a favor dessa colonização, que provocou muitas mortes de índios e tudo mais, né, e o canibalismo cultural e tudo mais. É isso, né, principalmente. (...)

**Professor (de forma escrita):**

[12:33, 18/11/2020]: Sobre os direitos humanos na Redação do Enem:  
<https://www.youtube.com/watch?v=PLp4zJKBk1U> e  
<https://www.youtube.com/watch?v=AuGfL4esvjI> e  
<https://www.youtube.com/watch?v=fkWI5ztSCTw>

[12:38, 18/11/2020]: Assista ao vídeo deste último link e imagine um indígena lendo isso que você escreveu na sua redação.

**Aluno A (de forma escrita):**

[12:51, 18/11/2020]: Boa tarde !! {resposta à mensagem do professor [13:20, 18/11/2020]}

[12:51, 18/11/2020]: O professor ??

O senhor tem certeza que esse entendimento está correto ??

[12:51, 18/11/2020]: Essa interpretação está meio forçada!!

[12:52, 18/11/2020]: Além disso, que eu saiba, a liberdade de expressão ainda está presente na redação.

Isso não seria uma opinião??

[12:54, 18/11/2020]: Mas, eu provei que os alunos tinham dificuldade de manusear as tecnologias!! {resposta à mensagem do professor [13:20, 18/11/2020]}

O suporte de informatividade tá mais do que claro na matéria!!

[12:55, 18/11/2020]: Mas eu não falei todos os indígenas

E sim !!

Existiam indígenas que nem mesmo os historiadores discordam que eram não boa gente {resposta à mensagem do professor [13:20, 18/11/2020]}

[12:55, 18/11/2020]: Os índios canibais por exemplo!!

Eu não faço apologia a conquista portuguesa!!

[12:55, 18/11/2020]: Eu achei forçado

[12:55, 18/11/2020]: Restringir minha liberdade de expressão?

[12:55, 18/11/2020]: Isso não seria sobrepujar a Constituição??



[12:55, 18/11/2020]:

[12:56, 18/11/2020]: Sinceramente eu não entendi !!

Até porque claramente está um contraste!

[12:56, 18/11/2020]: E não uma comparação

[12:56, 18/11/2020]: {mensagem apagada}

[12:56, 18/11/2020]: A alusão e retomada final deve levar em conta a introdução!!

[12:56, 18/11/2020]: Elas dia estão amarradas

[12:56, 18/11/2020]: \*duas

[12:59, 18/11/2020]: E eu fugi do gênero do texto??

**Professor (de forma escrita):**

[13:01, 18/11/2020]: Como estou finalizando o repasse das correções para os outros alunos, após a aula lhe esclareço tudo o que você está pontuando.

[13:02, 18/11/2020]: Mas pode ir dizendo o que achar que deve dizer.

**Aluno A (de forma escrita):**

[13:02, 18/11/2020]: Sem ofensa prof !

Gosto muito das suas correções e estou adorado o projeto !!

Mas o entendimento de um corretor não pode se limitar a especular meu pensamento!

Eu falei minha opinião é em nenhum momento exaltei os combates portugueses aos indígenas!!

Apenas comparei aspectos históricos!!

E um contraste não se limita ao objeto comparado como um todo !!

[13:02, 18/11/2020]: Ok !! {resposta à mensagem do professor [13:02, 18/11/2020]}

Nesse trecho, fica evidente não só o caráter dialogal, mas também multimodal da correção via *WhatsApp*. Além da mensagem em áudio (que foi transcrita), há comentários escritos, bem como o uso de *emoji*. Nesse exemplo, se, por um lado, o professor atua com um interlocutor interessado no que o aluno tem a dizer, auxiliando-o a desenvolver um texto de forma mais adequada, considerando o gênero textual produzido, a Redação do ENEM; por outro, o aluno responde não só por meio do texto reescrito, mas questionando os comentários feitos pelo professor. Nesse momento e não apenas quando reescreve o seu texto tentando atender ao que foi apontado no texto corretivo, o aluno também atua como um interlocutor interessado. Embora não sejam completamente apagados, nesse contexto, há a redução tanto do discurso instrucional quanto da assimetria associados ao papel de professor.

A seguir, um exemplo no qual é possível perceber os efeitos do comentário oral na reescrita do Aluno A.

**Quadro 3:** Comentário oral na PI do Aluno A

Produção inicial	Comentário oral via WhatsApp	Produção final
<p>No período inicial da colonização portuguesa no Brasil existiam dois principais problemas para instalar com sucesso a colônia no território, que eram a longa viagem a mar e os indígenas hostis. Semelhante a esse quadro histórico, atualmente, uma dupla de impasses deixa desafiadora a implementação dos meios tecnológicos digitais na educação brasileira: a falta de acesso à internet – elemento vital do ciberespaço- por parcelas de pessoas nas regiões do país e o conhecimento precário dos cidadãos, sobretudo os estudantes, em usar os equipamentos cibernéticos a favor do ensino.</p>	<p>(...) Quando você fala dessa questão do índio, né, da colonização, quando você traz que os índios são hostis, realmente são hostis? Você acha que se alguém quisesse invadir sua casa, você iria reagir pacificamente, deixar eles invadir? Então, reveja essa ideia, né? Talvez, mudar essa maneira de contextualizar. (...) E o seu segundo ponto da tese em que você fala que os estudantes é... têm um conhecimento precário em relação ao uso de equipamentos tecnológicos, na tese você até diz que é em relação ao ensino, né, mas na sua argumentação no segundo parágrafo do desenvolvimento, você não deixa isso muito claro e... você até deixa um pouco claro ali quando fala do Google Meet, mas eu sugiro que você mude essa argumentação, (...) trocar pela desigualdade social, né? Eu acho que essa questão da desigualdade é mais interessante de se tratar, tá certo? É basicamente isso, né? Você desrespeitou os direitos humanos com essa afirmação, inclusive nas aulas eu apresentei a sua conclusão em algum momento e as pessoas evidenciaram que existe, de certa forma aí, um desrespeito, para você ver que não sou só eu que estou dizendo, mas os outros alunos também viram isso dessa maneira. Então, se eles viram, o corretor também pode ver dessa forma, tá?</p>	<p>Dos Doze Trabalhos de Hércules existem dois que merecem destaque: a Hidra de Lerna e o Cão Cérbero, sendo ela uma serpente de várias cabeças e ele um cachorro guardião do inferno, fato que impressiona por possuírem tamanha monstruosidade [mudança na maneira de contextualizar o tema, atendendo ao comentário comentário oral]. Semelhante a esses dois monstros, atualmente, uma dupla de impasses desafia a implementação dos meios tecnológicos digitais na educação brasileira: a falta de acesso à internet –elemento vital do ciberespaço- por algumas pessoas das regiões do país e o conhecimento precário do corpo docente em usar os equipamentos cibernéticos de forma eficiente e a favor do ensino [o aluno muda o direcionamento argumentativo da tese atendendo parcialmente às correções do professor do comentário].</p>

Fonte: Registros do *corpus*. Legenda: ■ mudança feita pelo aluno na sua Produção Final (PF); ■ comentário dos analistas sobre a mudança feita pelo aluno na Produção Final (PF).

Esse trecho exemplificado compreende a introdução de produção textual que foi feita em atendimento ao seguinte comando:

Figura 3: Solicitação de produção de texto

Com base na leitura dos textos motivadores seguintes e nos conhecimentos construídos ao longo de sua formação, redija texto dissertativo-argumentativo em norma padrão da língua portuguesa sobre o tema “Desafios para a implementação significativa das tecnologias digitais no contexto educacional brasileiro”, apresentando proposta de conscientização social que respeite os direitos humanos. Selecione, organize e relacione, de forma coerente e coesa, argumentos e fatos para defesa de seu ponto de vista.

Fonte: *Corpus*.

Como é possível visualizar, o Quadro 3, na primeira coluna, traz a versão inicial da produção textual do aluno; na segunda, as correções empreendidas pelo professor mediante

comentário oral; na terceira, a versão reescrita pelo aluno. Essa forma de apresentação de trechos dos registros no quadro possibilita observar, com maior clareza, o processo de retextualização das partes problemáticas do texto. Nesse caso, é importante ressaltar a natureza textual-interativa das intervenções orais do professor, as quais funcionaram como um andaime no qual o Aluno A se apoiou para realizar a reescrita.

Na terceira coluna, que contempla a introdução da PF, constata-se que o referido aluno atendeu à solicitação de correção do professor, retextualizou e melhorou sua introdução no que tange à informatividade e à argumentação. Essa melhora é percebida no momento em que o Aluno A muda a sua forma de contextualizar o tema, abandonando uma visão reducionista e até preconceituosa sobre os índios, bem como pelo fato de ele deixar de contemplar a perspectiva de que os estudantes não dominam o uso das tecnologias digitais, passando a abordar o professor como um sujeito que demanda formação para usar tais tecnologias.

A seguir, um exemplo da transcrição de um trecho de comentário oral, via WhatsApp, feito na PI do Aluno B.

**Quadro 4:** Comentário oral na PI do Aluno B

Produção inicial	Comentário oral via <i>WhatsApp</i>	Produção final
Durante a condição de pandemia - causada pela Covid-19 em 2020 - fez-se necessário a aplicação emergencialmente de ensino remoto e a dicursão do tema. No entanto, a falta de estrutura física para os profissionais e alunos com a questão de manuseio desta tecnologia causa a ineficiência e desafios na educação.	(...) “a falta de estrutura física para os profissionais e alunos”, aí você pode até acrescentar “nas escolas” ou “nas instituições de ensino” (...) e “a questão do manuseio desta tecnologia causa a ineficiência e desafios na educação”. Veja só, primeiro, o foco é tecnologia digital. Então, é interessante que você, no seu texto, fale mais de tecnologia digital, eu vejo que você utiliza muito a palavra só tecnologia, sem ser digital, e a gente discutiu qual a diferença disso. Então, você fala da questão do manuseio, né? Aí, na verdade, é uma falta de formação desses professores, né? Essa questão do manuseio. Você pode ajeitar sua tese nesse sentido, destacar essa falta, essa dificuldade do professor lidar com essa tecnologia para favorecer o seu processo de ensino, fica melhor se você reconstruir dessa maneira, né? E você vai esclarecer também aí que essas duas situações, essa falta de estrutura e essa questão do manuseio trazem dificuldades no sentido de favorecer a integração das tecnologias digitais no processo de ensino-aprendizagem na educação brasileira, para ficar mais amarrada a sua tese. Ela já está aí quase que construída, mas você precisa amarrar mais ela, entendeu? (...)	Durante a condição de pandemia — causada pela Covid-19, em 2020 —, fez-se necessária a aplicação emergencial de ensino remoto e a discussão do tema. No entanto, a falta de estrutura física para os profissionais e alunos nas instituições de ensino e a questão do manuseio das tecnologia digitais por esses sujeitos trazem dificuldades para integração das tecnologia digitais na educação brasileira [retextualizou, contemplando as orientações sugeridas no comentário oral].

**Fonte:** Registros do *corpus*. **Legenda:** ■ mudança feita pelo aluno na sua Produção Final (PF); ■ comentário dos analistas sobre a mudança feita pelo aluno na Produção Final (PF).

O trecho exemplificado compreende a introdução da PI do Aluno B que foi produzida a partir da mesma solicitação que a PI do Aluno A. Assim como no exemplo anterior, nesse Quadro 4, também é perceptível o caráter eminentemente textual-interativo do comentário oral. De modo geral, os direcionamentos foram suficientes para fazer com que o Aluno B, na reescrita de seu texto, atendesse à solicitação da correção do professor, retextualizando a parte apontada como problemática, o que implicou na melhoria da versão reescrita em comparação à versão inicial.

Conforme o indicado na Tabela 2, os comentários orais via *WhatsApp* foram utilizados com mais frequência na correção da PI do Aluno B, haja vista o tempo que foi possível de ser dispensado pelo professor no envio de mensagem de áudio, situação que permite refletir sobre a relação diretamente proporcional entre o tempo de duração do comentário oral via *WhatsApp* e o tempo do professor dedicado à prática de correção. Enquanto que os comentários orais para o Aluno A tiveram duração total de pouco mais de sete minutos, para o Aluno B, a duração total foi de mais de 18 minutos. Com isso, não é surpreendente o fato de que o Aluno A não tenha considerado, no questionário diagnóstico final (QDF), o comentário oral como o que mais lhe auxiliou na escrita. Já o Aluno B, para quem os áudios enviados pelo professor via *WhatsApp* foram os que mais lhe auxiliaram na reescrita do texto, salientou no QDF: “Gostei bastante dos áudios porque é uma forma de entendimento melhor quando o professor trabalha de forma direta e ocorre uma melhor compressão.”.

Assim, os resultados apresentados e discutidos nesta seção apontam que o professor utilizou com mais frequência a correção resolutive e textual-interativa, haja vista a predominância de tais metodologias na composição do gênero comentário oral via *WhatsApp*. Além disso, foi possível constatar que, em sua prática corretiva, foram contemplados diferentes gêneros catalisadores, entre eles o comentário oral via *WhatsApp*, o qual possibilitou o surgimento de um novo espaço interacional em que professor e alunos puderam dialogar a respeito do texto corrigido.

### **Considerações finais**

O ensino remoto emergencial (ERE) aumentou significativa e repentinamente a demanda para a inserção das TDIC no processo de ensino e aprendizagem da escrita e, por

consequente, no de correção de textos. Assim, visando colaborar com a discussão a respeito das diversas possibilidades de uso de ferramentas digitais na prática de correção de textos, este trabalho apresentou os resultados de uma pesquisa na qual foi investigado o uso do comentário oral enviado pelo *WhatsApp* na correção de textos produzidos por alunos de um curso preparatório para o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM).

É certo que o contexto era francamente desfavorável, inclusive do ponto de vista psicológico. Nunca antes na história recente do país, os brasileiros tinham enfrentado algo semelhante à pandemia da Covid-19. Ainda assim, a primeira questão a ser pontuada a partir desta pesquisa é que as dificuldades relacionadas ao acesso a equipamentos, à internet e, conseqüentemente, a plataformas e aplicativos, não precisavam, durante o ERE, terem se constituído com um impedimento para a produção e correção de textos já tão escassas também no ensino presencial. Embora tenha havido um uso pouco planejado e, por vezes, limitado dos recursos tecnológicos, era necessário, pelo menos, tentar construir novas práticas de ensino que oportunizassem a ampliação, ainda que mais paulatinamente, da competência escritora dos alunos nesse período em que se tornou imprescindível o distanciamento social.

A segunda questão a ser pontuada diz respeito à demanda pela personalização da correção demonstrada por meio dos resultados relatados. Essa demanda pode ser suprida pelo uso de diversos gêneros catalisadores, entre eles, o emergente comentário oral via *WhatsApp* contemplado neste trabalho. Os resultados evidenciaram que, mesmo na resolução de problemas identificados na produção textual dos alunos, prevaleceu a natureza textual-interativa desse gênero, o qual permitiu o diálogo, de forma assíncrona, entre professor e aluno. Por ter possibilitado aos alunos uma melhor compreensão acerca das orientações e sugestões dadas pelo professor utilizando outros gêneros, o comentário oral enviado por *WhatsApp* atuou com um andaime no qual os alunos puderam se apoiar na reescrita de suas produções, as quais foram aperfeiçoadas.

A terceira questão a ser colocada é a necessidade de equipar urgentemente escolas, professores e alunos, mas, principalmente, de investir em formação continuada para que os professores possam explorar em suas aulas, remotas ou não, todas as potencialidades das ferramentas digitais no processo de ensino e aprendizagem da escrita. Por fim, considerando que a prática corretiva é um trabalho que demanda dedicação e tempo, melhorar as condições de trabalho do professor significa também ampliar a carga horária remunerada destinada ao planejamento e à correção.

<b>CRedit</b>
<b>Reconhecimentos:</b> Não é aplicável.
<b>Financiamento:</b> Não é aplicável.
<b>Conflitos de interesse:</b> Os autores certificam que não têm interesse comercial ou associativo que represente um conflito de interesses em relação ao manuscrito.
<b>Aprovação ética:</b> A pesquisa foi aprovada pelo Comitê de Ética, Nº.: 36836620.5.0000.5187.
<b>Contribuições dos autores:</b> Conceitualização, Curadoria de dados, Análise formal, Aquisição de financiamento, Investigação, Metodologia, Administração do projeto, Recursos, Software, Supervisão, Validação, Visualização, Escrita - rascunho original, Escrita - revisão e edição: MOÉS, Guilherme. CAVALCANTI, Iara Francisca Araújo.

## Referências

BAZARIM, Milene; SANTOS, Maiany Carlyn Soares dos. Como se ensina e como se aprende a corrigir redação na universidade: um estudo de caso em Linguística Aplicada. *Letras Escreve*, v. 10, n.2, 2021 [no prelo].

BAZARIM, Milene; SOUZA, Verônica Lourenço Bizerra. Os efeitos das metodologias de correção na reescrita de artigos de opinião: um estudo de caso em linguística aplicada. In: GONÇALVES, Adair Vieira; BAZARIM, Milene (Orgs.). *Interação, gêneros e letramento: a reescrita em foco*. 3.ed. Campinas-SP: Pontes, 2021 [no prelo].

BAZARIM, Milene. *Produção e correção de textos em contexto de ensino remoto*. Live apresentada por Milene Bazarim. [S.l.: Dolfer Letras UEPB], 2020a. 1 vídeo (02h23min36s). Publicado pelo canal Dolfer Letras UEPB. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=SjCTQRXJ3iA&t=445s>. Acesso em: 27 mar. 2021.

BAZARIM, Milene. *O uso de ferramentas digitais para a correção de textos produzidos por alunos da Educação Básica: estudo de caso em uma plataforma adaptativa*. 2020b. 119f. Projeto de qualificação de doutorado. Programa de Pós-Graduação em Ciências da Linguagem, Universidade Católica de Pernambuco, 2020b [mimeo].

BAZARIM, Milene; EVARISTO, Ana Cláudia da Silva. A apropriação de recursos linguístico-discursivos necessários à interação via carta: um estudo de caso em Linguística Aplicada. *Working Papers em Linguística*, n. 21, v.2, Florianópolis, 2020, p. 236-258. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/workingpapers/article/view/74879>. Acesso em: 25 mar. 2021.

BAZARIM, Milene; GONÇALVES, Adair Vieira. A diversidade de gêneros na formação do professor: (re)conhecendo práticas de letramento de uma professora de Língua Portuguesa (LP). *Leia Escola*, Campina Grande, v. 16, n. 1, 2016, p. 82-102. Disponível em: <http://revistas.ufcg.edu.br/ch/index.php/Leia/article/view/646/407>. Acesso em: 27 mar. 2021.

BAZARIM, Milene. Os gêneros na construção da interação entre professora e aluno(s) e os impactos no processo de ensino-aprendizagem da escrita. In: GONÇALVES, Adair Vieira; BAZARIM, Milene (Orgs.). *Interação, Gêneros e Letramento: a (re)escrita em foco*. São Carlos – SP: Pontes, 2013, p. 223-250.

BAZARIM, Milene. *Construindo com a escrita interações improváveis entre professora e alunos do ensino fundamental de uma escola pública da periferia de Campinas*. Dissertação (mestrado)

– Universidade Estadual de Campinas (Unicamp), Instituto de Estudos da Linguagem (IEL). – Campinas, SP: 2006. 110f. Disponível em: [http://repositorio.unicamp.br/jspui/bitstream/REPOSIP/269737/1/Bazarim\\_Milene\\_M.pdf](http://repositorio.unicamp.br/jspui/bitstream/REPOSIP/269737/1/Bazarim_Milene_M.pdf). Acesso em: 27 mar. 2021.

BRASIL. *A redação no Enem 2019: cartilha do participante*. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). Brasília, 2019. Disponível em: [http://download.inep.gov.br/educacao\\_basica/Enem/downloads/2019/redacao\\_Enem2019\\_cartilha\\_participante.pdf](http://download.inep.gov.br/educacao_basica/Enem/downloads/2019/redacao_Enem2019_cartilha_participante.pdf). Acesso em: 27 mar. 2021.

BUIN, Edilaine. O impacto do bilhete do professor na construção do sentido do texto do aluno. In: SIGNORINI, Inês (Org.). *Gêneros catalisadores, letramento e formação de professores*. São Paulo: Parábola, 2006, p. 95-124.

COLAÇO, Joarlan de Souza; BAZARIM, Milene. Correção de textos como uma estratégia para a ampliação da competência escritora dos alunos da Educação Básica. In: III Jornada Nacional de Línguas e Linguagens. *Anais. Letras Raras. Suplemento do v.6, n.3, p.325-340, 2017, Campina Grande-PB*. Disponível em: <http://revistas.ufcg.edu.br/ch/index.php/RLR/issue/view/issue/52/69>. Acesso em: 27 mar. 2021.

DOLZ, Joaquim; NOVERRAZ, Michèle; SCHNEUWLY, Bernard. Seqüências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento. In: SCHNEUWLY, Bernard; DOLZ, Joaquim (Colaboradores). *Gêneros orais e escritos na escola*. Tradução e organização Roxane Rojo e Gláís Sales Cordeiro. – Campinas, SP: Mercado de Letras, 2004, p. 81-108.

FOLHAPRESS. *Enem 2019 teve 4% dos participantes com nota zero na redação e 53 com total*. Portal O Tempo, Educação, Belo Horizonte, 2020. Disponível em: <https://www.otempo.com.br/brasil/Enem-2019-teve-4-dos-participantes-com-nota-zero-na-redacao-e-53-com-total-1.2285372>. Acesso em: 27 mar. 2021.

G1. *Notas médias do Enem 2019 caem em todas as provas objetivas*. Por G1, Educação, 2020. Disponível em: <https://g1.globo.com/educacao/noticia/2020/01/17/notas-medias-do-Enem-2019-caem-em-todas-as-provas-objetivas.ghtml>. Acesso em: 27 mar. 2021.

GERALDI, João Wanderley. *Portos de Passagem*. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

GERALDI, João Wanderley. Unidades básicas do ensino de Português. In: GERALDI, João Wanderley (Org.). *O texto na sala de aula*. 3. ed. São Paulo: Ática, 2001, p. 59-79.

JESUS, Conceição Aparecida de. *Reescrita: para além da higienização*. 1995. 116f. Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual de Campinas, Instituto de Estudos da Linguagem, Campinas, SP. Disponível em: <http://www.repositorio.unicamp.br/handle/REPOSIP/269381>. Acesso em: 25 mar. 2021.

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

PRADO, Daniela de Faria; MORATO, Rodrigo A. A Redação do Enem como gênero textual-discursivo: uma breve reflexão. *Cadernos CesPuc*, Belo Horizonte, n. 29, 2016, p. 205-219.

RUIZ, Eliana Donaio. *Como corrigir redações na escola: uma proposta textual-interativa*. – 1. ed., 4ª reimpressão. – São Paulo: Contexto, 2018.

SERAFINI, Maria Teresa. *Como escrever textos*. 7. ed. – São Paulo: Globo, 1995.

SIGNORINI, Inês. Prefácio. In: SIGNORINI, Inês (Org.). *Gêneros catalisadores: letramento e formação do professor*. – São Paulo: Parábola Editorial, 2006, p. 7-16.

SILVEIRA, Denise Tolfo; CORDOVA, Fernanda Peixoto. Unidade 2 – A pesquisa científica. In: GERHARDT, Tatiana Engel; SILVEIRA, Denise Tolfo (Orgs.). *Métodos de pesquisa*. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2009, p. 31-42. Disponível em: <http://www.ufrgs.br/cursopgdr/downloadsSerie/derad005.pdf>. Acesso em: 27 mar. 2021.

TRUFFI, Renan. *Desempenho de estudantes no Enem piorou em 2019, aponta Inep*. Valor Econômico, Brasília, 2020. Disponível em: <https://valor.globo.com/brasil/noticia/2020/01/17/desempenho-de-estudantes-no-Enem-piorou-em-2019-aponta-inep.ghtml>. Acesso em: 27 mar. 2021.