

La aparición del comentario oral a través de WhatsApp como género catalizador de corrección / *A emergência do comentário oral via WhatsApp como gênero catalisador da correção*

*Guilherme Moés**

Licenciado en Letras / Português por la Universidad Estatal de Paraíba (UEPB), Campina Grande, Paraíba, Brasil. Actua en el área de Lingüística Aplicada.

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

*Iara Francisca Araújo Cavalcanti***

Doctora en Lingüística por el Programa de Postgrado en Lingüística (Proling), UFPB, trabajando en el área de Lingüística Aplicada. Es profesora de la carrera de Letras / Português en la Universidad Estatal de Paraíba (UEPB), Campina Grande, Paraíba, Brasil.

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

Recibido en: 11 abr. 2021. **Aprobado en:** 04 mai. 2021.

Cómo citar este artículo:

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. 96-121, mai. 2021. DOI: <https://doi.org/10.5281/zenodo.10120646>

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.

*

 guilherme_moes@yahoo.com.br

**

 iaarauepbaraujo@gmail.com

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

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.

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

1 Introducción

Muchos estudiantes egresados de la escuela secundaria y candidatos que solicitan una plaza en la educación superior a través de una calificación obtenida en el Examen Nacional de Bachillerato (ENEM) se han visto perjudicados porque no pueden completar con éxito la prueba de redacción, en la que se les encarga escribir un texto disertativo-argumentativo, la llamada Redacción de Enem¹. Como consecuencia de las dificultades en la producción escrita de este género, el conjunto de datos divulgados por el Instituto Nacional de Estudios e Investigaciones Educativas (Anísio Teixeira) (INEP) sobre la edición de Enem 2019 revela que, de los 3.709.809 participantes en el examen, solo 53 obtuvieron la nota máxima de 1,000 puntos en la prueba de redacción y más de 143 mil no obtuvieron ningún punto (G1, 2020). Las razones del alto número de cero puntos fueron: 1) alrededor de 57 mil (40%) estudiantes entregaron la prueba en blanco; 2) 40,6 mil (28%) no abordaron el tema propuesto; 3) 23,2 mil (16%) copiaron los textos motivadores en sus redacciones; 4) 22,9 mil (16%) sacaron cero por otras razones, como texto insuficiente (con menos de siete líneas) y por no cumplir con el género solicitado (FOLHAPRESS, 2020; TRUFFI, 2020).

Al entregar la prueba en blanco, los participantes revelaron un desconocimiento sobre la temática propuesta, ya que no se escribe sobre lo que se desconoce (GERALDI, 2003), así como un desconocimiento sobre las características del género Redacción de ENEM y tipología

¹ Consideramos que la Redacción de Enem es un género textual basado en la obra de Prado y Morato (2016).

disertativo -argumentativa. La copia de los textos motivadores y las producciones con menos de siete líneas también confirman este argumento de la falta de información de los candidatos. Por otro lado, las redacciones que no cumplieron con el género requerido, evidenciaron las dificultades de los participantes para producir un texto que movilizara las principales características de la tipología disertativo-argumentativa. En resumen, la falta de capacidad de los candidatos en materia de argumentación e informatividad puede considerarse una de las principales razones del insuficiente desempeño en la Redacción de ENEM.

En las clases del curso preuniversitario solidario en las que se desarrolló la investigación, también se verificó, desde la corrección de los textos, la necesidad de ampliar las habilidades de redacción de los estudiantes, principalmente, en lo que se refiere a la argumentación y la informatividad. Este curso, que forma parte de un programa de extensión en una universidad pública del agreste de Paraíba, se ofrece anualmente a graduados de secundaria y egresados de escuelas públicas. En 2020, debido a la crisis sanitaria en el mundo por la proliferación del nuevo coronavirus (Sars-Cov-2) y para mantener la distancia social, se ofrecieron clases de forma remota.

Así, se implementó en dos grupos de Producción Textual, una Secuencia Didáctica (SD), en la forma sugerida por Dolz, Noverraz y Schneuwly (2004), a través de la cual se llevaron a cabo actividades sincrónicas (simultáneas / *online*) y asincrónicas (no- simultánea / *offline*), con énfasis en la producción del género textual Redacción de Enem. Las producciones de los alumnos, digitadas y enviadas por *Google Classroom*, fueron corregidas por el docente teniendo en cuenta, principalmente, la argumentación y la informatividad.

Dadas las diversas posibilidades de construir un objeto de investigación a partir de los registros que se generaron, en este trabajo nos enfocamos en el uso de la aplicación WhatsApp, una tecnología digital móvil (TDM), en la corrección de textos. Así, el objetivo general fue investigar el uso del comentario oral a través de WhatsApp en la corrección de textos producidos por estudiantes en un curso preparatorio para el Examen Nacional de Bachillerato (ENEM). Desde el punto de vista metodológico se implementó un estudio de caso, cuyos análisis se basaron teóricamente en estudios sobre corrección de textos, principalmente, em Serafini (1995), Ruiz (2018), Passarelli (2012) e Bazarim (2020a; 2020b).

La relevancia de este trabajo se basa en una mejor comprensión del proceso de corrección de textos usando TDM, así como los efectos de esta corrección en la ampliación de las habilidades de escritura de los estudiantes. Además, los resultados presentados pueden

contribuir en la formación de los profesores de Lengua Portuguesa (LP) en lo que atañe a la percepción del potencial de la corrección de textos, mediada por herramientas digitales, para la optimización del proceso de enseñanza y aprendizaje de la escritura.

Este artículo ha sido dividido en cinco partes: después de esta introducción, se harán consideraciones sobre la corrección de textos; a continuación, se presentará la clasificación, así como el contexto de la investigación; poco después, se informarán y se discutirán los resultados y, finalmente, se harán algunas consideraciones finales.

2 Consideraciones sobre la corrección de texto

La enseñanza de la escritura en Brasil no ha repercutido positivamente en el desarrollo de las habilidades de escritura de los estudiantes, porque se ha realizado de una manera que no está alineada con la corrección de textos (RUIZ, 2018). En realidad, la práctica correctiva del docente debe ser como una “(...) palanca propulsora que necesariamente continúa en el propio alumno, con la reanudación de su texto” (RUIZ, 2018, p. 13). Es en esta perspectiva que Colaço y Bazarim (2017) - de los estudios neovygotskianos sobre andamios, de Wood, Bruner y Ross (1976)² – discuten sobre la necesidad de que la intervención del docente en el texto del alumno, mediante el uso de metodologías de corrección, actúe como un andamio, es decir, como una ayuda para el alumno, además de ser instrumental para resolver los problemas más inmediatos de su texto, se haga progresivamente autónomo en el proceso de producir y resolver sus problemas de escritura.

En Brasil, el trabajo de Serafini (1995, p. 107), que conceptualiza la corrección de textos como “(...) el conjunto de intervenciones que hace el docente para señalar defectos y errores”. (énfasis nuestro), aunque no se trate solo de corrección, fue adoptado como principal referencia sobre la práctica correctiva por Ruiz (2018), quien concibe la corrección como:

(...) el trabajo que hace el profesor (con el objetivo de facilitar la e reescritura del texto del alumno) en ese mismo texto, en el sentido de llamar su atención sobre algún problema de producción. La corrección es, por tanto, el texto que

² 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. Disponible en: https://www.researchgate.net/publication/228039919_The_Role_of_Tutoring_in_Problem_Solving. Consultado en: 25 nov. 2020.

el profesor realiza por escrito en (y superpuesto al) texto del alumno, para hablar de ese mismo texto. (RUIZ, 2018, p. 19)

Como se puede percibir en este fragmento, al entender la corrección como trabajo y como texto, Ruiz (2018) amplía la concepción inicial de Serafini (1995) porque no se basa en el paradigma tradicional del docente como poseedor del conocimiento y el estudiante como un ser errante. De esta manera, entender la corrección como trabajo significa, es decir, entenderla como una práctica que requiere tiempo de dedicación por parte del docente; ya entenderlo como texto presupone visualizarlo como una producción lingüística del profesor que está conectada a una producción lingüística del alumno. En este trabajo se enfatiza la corrección de textos como producción del lenguaje, ya que puede ocurrir tanto en forma escrita como oral, o incluso en forma multimodal y multisemiótica.

Inicialmente, en Serafini (1995) se contemplaban tres tendencias de corrección de textos: i) indicativa, en la que el docente se limita a indicar, al margen, de forma ambigua, las palabras, frases y puntos enteros que no son claros o que presentan errores, principalmente de orden ortográfico-léxico; ii) la resolutive, en la que el profesor reescribe los errores del alumno, "(...) proporcionando un texto correcto". (SERAFINI, 1995, pág. 113); y iii) clasificatoria, en la que hay una identificación inequívoca de los errores, basada en el uso de una plantilla con criterios de corrección predefinidos.

En su *corpus*, Ruiz (2018) verificó, confirmando la perspectiva de Serafini (1995), la mayor ocurrencia de corrección indicativa, pero no solo implementada en los márgenes, dada su presencia en el cuerpo del texto. Aún así, la corrección resolutive fue el tipo menos encontrado en el corpus de Ruiz (2018). Respecto a este tipo de corrección, el autor señala que puede estar asociada o no a la indicativa y que se centra "(...) más en el cuerpo del texto que en el margen o 'post-texto'" (RUIZ, 2018, pág.45). Además, Ruiz (2018) menciona cuatro operaciones de *reformulación textual* que utiliza el docente en la resolución de tipologías: sustitución, suma, supresión y desplazamiento.

Sobre la corrección clasificatoria, Ruiz (2018) la caracteriza en base a la estandarización de símbolos, por parte del docente, refiriéndose a los problemas de escritura de los estudiantes, que se refieren únicamente a aspectos relacionados con el cumplimiento de la convención ortográfica y las reglas de la norma estándar. Esta forma de abordar la corrección clasificatoria

es diferente a la contemplada por Serafini (1995), que preveía el uso de la hoja de corrección con un conjunto de criterios que apuntaban no solo a cuestiones ortográfico-léxicas.

A partir de las ocurrencias de su *corpus*, Ruiz (2018) agrega un cuarto tipo de corrección a la propuesta de Serafini (2015): la textual-interactiva, que corresponde a un comentario más extenso escrito por el profesor, generalmente en el espacio post texto, el que incluye aspectos relacionados con el género textual y criterios de textualidad (cohesión, coherencia, informatividad, intertextualidad, entre otros). Este comentario, al que Ruiz (2018) denomina nota, tiene la función de abordar los problemas del texto del alumno y de contemplar, metadiscursivamente, la corrección del docente.

A diferencia de Serafini (1995), que menciona tendencias o tipos de corrección de textos, y de Ruiz (2018), que prefiere los tipos, Bazarim (2020b) aporta la noción de metodologías de corrección de textos, aspecto tomado para el análisis de textos. Con respecto a esta idea, Bazarim (2020b, p. 60) afirma que:

No utilizo el término “metodología” para designar un conjunto de reglas rígidas que deben seguirse durante la práctica correctiva, sino más bien como un conjunto de procedimientos movilizados, preferiblemente de manera consciente, para lograr un determinado objetivo, que es ayudar al alumno a producir una nueva y mejor versión de tu texto.

En la siguiente tabla, a partir de la lectura de Bazarim (2020a) de los trabajos de Serafini (1995) y Ruiz (2018), se resumen las características de las metodologías de corrección.

Cuadro 1: Metodologías de corrección y sus características

Características	Rol del profesor	Generalizante o específica	Ambigua o clara	Aproximación a aspectos del género textual	Andamio para la reescritura
Indicativa	Señala problemas encontrados en el texto del alumno	Generalizante	Ambigua	No	No
Resolutiva	Resuelve problemas encontrados en el texto del alumno	Específica (higienización)	Clara	No	No
Clasificatoria (Ruiz, 2018)	Señala problemas encontrados en el texto del alumno	Generalizante	Ambigua	No	No
Clasificatoria	Señala problemas	Generalizante	Menos	Sí	Sí

(Cuadrícula de corrección)	encontrados en el texto del alumno		ambigua		
Textual interactiva	Señala y comenta problemas y soluciones en el texto del alumno, así como señala aspectos positivos y establece diálogo (s) con el alumno	Específica	Clara	Sí	Sí

Fuente: Preparado por los autores, con base en Bazarim (2020a).

En el Cuadro 1 se puede percibir que, al utilizar la metodología de corrección indicativa, el docente solo señala los problemas en la producción textual del alumno, que, normalmente, no contemplan aspectos relacionados ni con el género textual ni con los criterios de textualidad. Al igual que en Serafini (1995) y Ruiz (2018), Bazarim (2020a) considera que esta corrección es ambigua, no constituyendo en realidad un andamio en el que el alumno pueda apoyarse para reescribir su texto.

Además, en la investigación de Souza y Bazarim (2018), así como en la de Bazarim y Santos (2021), se constató que el uso de la corrección indicativa es mucho más una consecuencia del poco tiempo dedicado a la corrección que una elección consciente del maestro, quien probablemente escribe el comentario de una manera que él cree que sea comprensible y suficiente para ayudar al estudiante a reescribir su texto.

Acerca la corrección resolutoria, al igual que Serafini (1995) y Ruiz (2018), Bazarim (2020a) enfatiza que el enfoque tiende a ser la higienización (JESUS, 1995), es decir, la resolución de problemas en la superficie de la materialidad lingüística del texto, considerando principalmente su adecuación a la norma estándar. Así, debido a que normalmente no contempla aspectos relacionados con el género textual o criterios de textualidad, así como tampoco permite un diálogo / interacción entre profesor y alumno, la corrección resolutoria acaba por no configurarse con un andamio en el que el alumno pueda apoyarse para la reescritura.

Concretamente en la forma en que fue contemplada por Ruiz (2018), según Bazarim (2020a), así como la indicativa, la corrección clasificatoria no es un andamio eficiente para la reescritura. Esto se debe a que la corrección clasificatoria favorece una interacción más efectiva entre docente y alumno en el proceso de corrección, dado que, si bien se basa en apuntes sobre la ocurrencia de ciertos aspectos en el texto del alumno, generalmente no se crean espacios de discusión, que permitan al alumno de animarse a comprender de forma crítica y reflexiva los problemas que rodean su escritura. Por otro lado, Bazarim (2020a) considera que el uso de una

plantilla, cuadrícula o tabla de corrección, en el proceso de corrección clasificatoria, de manera similar a lo propuesto por Serafini (1995), aunque no elimina por completo ni la generalización ni la ambigüedad, ya permite abordar aspectos relacionados con el género textual y los criterios de textualidad. Así, además de optimizar el trabajo de corrección del profesor, dado que todos los textos se corrigen en base a los mismos criterios, la cuadrícula de corrección también puede constituir un andamiaje, aunque un poco específico, en el que el alumno puede apoyarse durante la reescritura.

Con base en los resultados de Ruiz (2018), Colaço y Bazarim (2017), entre otros, Bazarim (2020a) considera que la corrección textual-interactiva es la más adecuada para la corrección de textos en el contexto de la enseñanza y el aprendizaje de la Lengua Portuguesa. Como destaca Ruiz (2018), al utilizar la corrección textual-interactiva, el docente, además de señalar los problemas en el texto del alumno, los comenta de forma específica, así como menciona aspectos positivos, abordando aspectos relacionados con la asistencia a los criterios de textualidad y características de género. Así, en la corrección textual-interactiva se establece un diálogo entre profesor y alumno, a través del cual se construye un andamiaje productivo en el que el alumno puede apoyarse durante la reescritura de su producción.

Así, al estudiar específicamente la corrección textual-interactiva, Ruiz (2018) identificó que se producía a través de notas. A partir de esto, Bazarim (2020b), así como Santos y Bazarim (2021), con base en Buin (2006), comenzaron a defender que la corrección, al ser un texto, como propone Ruiz (2018), se haría desde varios géneros catalizadores, entre ellos, la nota.

Los géneros catalizadores son aquellos que “(...) favorecen el desencadenamiento y potenciación de acciones y actitudes consideradas más productivas para el proceso de formación, tanto para el docente como para sus aprendices”. (SIGNORINI, 2006, pág.8). Aún así, según Signorini (2006, p. 8-9), estos géneros funcionan como un “(...) *locus* de este proceso en flujo, (...) en el sentido de un espacio regulado de lenguaje lingüístico-discursivo y también de carácter sociocognitivo, hecho de raíles y andamios indispensables para la construcción del nuevo (...)”.

En esta perspectiva, es evidente que los géneros catalizadores utilizados en la corrección no son el foco del proceso de enseñanza y aprendizaje en la Educación Básica, sino que actúan como andamiaje. Hay varios tipos de catalizadores que se pueden utilizar plantilla o cuadrícula de corrección (SERAFINI, 1995; PASSARELLI, 2012; SOUZA; BAZARIM, 2018); el boleto (RUIZ, 2018; BUIN, 2006); el comentario y el comentario listado (SANTOS; BAZARIM,

2021). En el ámbito de esta investigación, el comentario oral a través de *WhatsApp* es el género catalizador centrado en el proceso de corrección de la redacción de Enem.

Así, la Redacción de Enem requiere que el candidato comprenda, reflexione y discuta un tema sociocultural vinculado a la realidad brasileña, por lo que debe, en base a su conocimiento del mundo y un conjunto de textos motivadores que se pone a disposición: i) posicionarse críticamente sobre un tema y, a través de la presentación de información y argumentos consistentes que revelen un grado significativo de repertorio cultural; ii) defender una tesis; y, finalmente, iii) externalizar soluciones viables a tomar para resolver la situación problemática que se le presenta (PRADO; MORATO, 2016).

En lo que se refiere específicamente a la corrección realizada en este contexto del examen, predomina la metodología clasificatoria con el uso de cuadrícula de corrección. Los criterios de la cuadrícula de corrección de la redacción de Enem, denominados “competencias”, son de dominio público. Como se muestra en la Figura 01, se examinan cinco competencias, cada una con un valor de hasta doscientos (200) puntos, de modo que cada candidato pueda alcanzar hasta 1000 (mil) puntos.

Figura 1: Criterios de corrección de la Redacción de 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.

Fuente: Brasil (2019, p. 6).

Según la Figura 1, de las cinco competencias incluidas en la cuadrícula de corrección de la Redacción de Enem, dos se centran en aspectos casi exclusivamente lingüísticos, como la primera (gramática, ortografía, puntuación, etc.) y de la cuarta (cohesión). La quinta contempla la construcción de una propuesta de intervención para solucionar el problema. Las competencias dos y tres, a su vez, están intrínsecamente ligadas a los aspectos de argumentación e informatividad, ya que: en el caso de la competencia 2, se espera que el estudiante tenga un

grado significativo de novedad en la presentación de la información (de diferentes áreas de conocimiento), que ayuden a confirmar sus argumentos; considerando que, en la competencia 3, el tratamiento adecuado y productivo (para relacionar y recuperar información a lo largo del texto) de la información y los argumentos es crucial para el buen desempeño del alumno.

Tras concluir estas breves consideraciones sobre la corrección de textos y, en concreto, sobre los criterios de corrección de la Redacción de Enem, los aspectos metodológicos de la investigación se presentan en el siguiente apartado.

3 Aspectos metodológicos: de la clasificación al contexto de la investigación

De acuerdo con las ideas de Silveira y Córdova (2009), esta investigación, en cuanto al abordaje, se puede clasificar como *cualitativa*³, pues la intención es promover la interpretación reflexivo-crítica de datos numéricos y no numéricos relacionados con el proceso de corrección mediante TDM. Además, en cuanto a la naturaleza, se puede considerar como *pesquisa aplicada*, porque los conocimientos teóricos se aplican en el análisis de una situación real. Además, en cuanto al análisis de los registros, este también se puede considerar un estudio de caso, ya que busca analizar, de manera más vertical, los registros del *corpus* de un grupo específico de estudiantes, con el fin de comprender los aspectos relacionados con la apropiación (o no) de las correcciones del maestro en sus producciones reescritas.

Para una mejor comprensión de los aspectos metodológicos de la investigación, es fundamental contextualizar cómo ocurrió la generación de los registros del *corpus*. Así, es importante resaltar que esta generación tuvo como antecedente la implementación de actividades de SD en la línea de Dolz, Noverraz y Schneuwly (2004), en las clases de producción textual de un curso preparatorio para Enem. En este contexto, los estudiantes de diferentes grados de la institución actuaban como docentes. Debido a la particularidad de la educación remota de emergencia (ERE) y al hecho de que la red pública de educación estatal ofrecía actividades dirigidas al Enem a los estudiantes que cursaban el 3er año, solo pudieron participar los estudiantes que habían concluido la EM.

Si bien en este trabajo el foco es el comentario oral vía WhatsApp utilizado para corregir el texto del alumno, es importante aclarar que el *corpus* generado durante las clases de

³ Si bien este trabajo aporta datos numéricos, el sesgo predominante es cualitativo, ya que la cantidad no se analiza por la cantidad. De hecho, los números proporcionados en las tablas constituyen argumentos adicionales que comprueban lo que se percibió en el análisis de la mediación / interacción del profesor a través de la corrección de texto.

producción textual estuvo constituido: i) por las producciones iniciales (PI) y final (PF) de los colaboradores de la investigación; ii) por las respuestas de los estudiantes a los cuestionarios semiestructurados (cuestionario de diagnóstico inicial - QDI y cuestionario de diagnóstico final - QDF), en los que se pudo conocer la percepción de los colaboradores sobre la redacción, corrección y reescritura de la Redacción de Enem; iii) correcciones realizadas por el docente a través del espacio correspondiente en el *Google Classroom*, así como a través de audios enviados por *WhatsApp*; y también iv) diapositivas, propuesta de producción y grabaciones (audio y video) de las reuniones en las que se implementó el SD.

Así, se constituyó un corpus multimodal, compuesto por registros de distinta naturaleza, que “(...) da credibilidad a investigaciones que, como ésta, siguen el paradigma cualitativo y utilizan elementos de metodologías que se cruzan, como la investigación-acción, la etnografía y estudio de caso” (BAZARIM; GONÇALVES, 2016, p. 84). Además, la generación de un *corpus* polifacético permitió la realización de un cruce de datos que permitió comparar lo que hizo el alumno y lo que dice que hace o sabe hacer; lo que sugirió el profesor y lo que realmente logró hacer.

En el contexto de ERE, la clase de producción textual, con una duración de 50 minutos, se desarrolló semanalmente de forma sincrónica. Ante la importante brecha de estudiantes, derivada de las dificultades de la Educación Básica para promover el aprendizaje de la lectura y la escritura, una sola clase semanal se caracterizó como un tiempo corto para el desarrollo y / o expansión del dominio del género Redacción de Enem. Así, las actividades realizadas de forma asincrónica, mediadas por tecnologías digitales, fueron fundamentales para superar los límites impuestos por las condiciones de la clase sincrónica.

En la siguiente tabla, es posible verificar la funcionalidad de cada una de las tecnologías utilizadas en la implementación de SD y, por tanto, en la generación de registros *corpus*.

Cuadro 2: Funcionalidades de las herramientas digitales

TIPO DE MEDIACIÓN	NOMBRE DE LA APLICACIÓN	FUNCIONALIDADES
SINCRÓNICA	<i>Google Meet</i>	Realización de reuniones sincronizadas, con implementación de actividades de la SD y cuestionarios de diagnóstico
ASINCRÓNICA	<i>Google Classroom</i>	Disponibilidad de reuniones grabadas
		Publicación de las actividades para PI y PF
		Provisión de correcciones escritas (aquellas realizadas a lo largo del archivo de texto y la del comentario privado y la rúbrica)
	<i>Google Forms</i>	Construcción de QDI y QDF que fueron rellenados por los estudiantes durante una reunión sincrónica en <i>Google Meet</i>
<i>WhatsApp</i>	Suministro de comentarios orales enviando audios a los estudiantes.	
	Lecciones en video sugeridas para los estudiantes sobre los contenidos	

		sobre los que tuvieron más dificultades, como se verifica a partir de la corrección de sus producciones.
		Aclaración de dudas en general
		Suministro de los enlaces a reuniones sincrónicas

Fuente: Elaborado por los autores

En el Cuadro se puede identificar cómo se organizaron las acciones del proceso de enseñanza-aprendizaje en la modalidad remota. Las plataformas y aplicaciones utilizadas permitieron la interacción tanto síncrona como asincrónica, permitiendo incluso a los estudiantes con más restricciones en cuanto a equipamiento y conexión a internet monitorear y realizar las actividades propuestas por el curso.

En lo que se refiere específicamente a la práctica correctiva, tras recibir la primera versión, el docente analizó y envió las intervenciones a cada alumno por escrito, por *Google Classroom*, así como de forma oral, mediante envío de audio mediante *WhatsApp*. Mediante *Google Classroom*, tras marcar en la cuadrícula de corrección (rúbricas sido indicadas, mediante una nota orientativa (comentario privado) y comentarios escritos en el cuerpo del texto del alumno (en Archivo *Word*), sugerencias para la mejora del texto en la reescritura, especialmente en lo que respecta a la argumentación y la informatividad. A través del comentario oral vía *WhatsApp*, el enfoque de este trabajo por haberse constituido como una de las principales herramientas tecnológicas para la interacción profesor-alumno, también se realizaron aclaraciones y sugerencias con el fin de ayudar a los colaboradores en la reescritura.

Los colaboradores de esta investigación fueron, por tanto, los alumnos de los dos grupos de producción textual en las que se produjo la aplicación del DS. Inicialmente, cada grupo tenía un total de aproximadamente treinta (30) estudiantes, de diferentes edades y que provenían de diferentes situaciones escolares y económicas. Sin embargo, solo once (11) estudiantes participaron en todos los pasos implementados en el DS y respondieron todos los cuestionarios.

Finalmente, antes de iniciar el nuevo apartado, en el que presentamos y comentamos los resultados de los análisis, destacamos que la idea de realizar la corrección enviando un mensaje de audio (comentario oral) por *WhatsApp*, centrado en este artículo surgió cuando se observó que los estudiantes utilizaban la aplicación con bastante frecuencia para interactuar tanto con el docente como con otros estudiantes, demostrando que, además de tener acceso a esta herramienta, la conocían. También se encontró que el uso del comentario oral se acercó a más profesores y estudiantes, quienes llegaron a comprender mejor las pautas para la reescritura.

4 La emergencia del comentario oral a través de WhatsApp como catalizador de la práctica correctiva

Enfatizamos que los resultados presentados y discutidos en este artículo comprenden un extracto de lo que se obtuvo en una investigación más integral sobre corrección y reescritura de textos, mencionada en la primera nota al pie de este trabajo. Así, para el propósito de este trabajo se tomaron las producciones iniciales (PI) y finales (FP), así como las correcciones realizadas en las producciones de dos (02) de los colaboradores de la investigación, uno de cada grupo (en adelante Estudiante A y Estudiante B). Estos colaboradores seleccionados se refieren a los que estuvieron presentes en todas las clases sincrónicas y reescribieron el texto. Además, luego de las intervenciones del docente, al comparar la versión final con la versión inicial, estos estudiantes obtuvieron los mejores desempeños en relación al desarrollo de la argumentación y la informatividad.

De acuerdo con lo ya comentado en el apartado de fundamentación teórica, además de las metodologías, en lo que se refiere a la práctica correctiva, también es posible abordar los diversos géneros catalizadores en los que se materializan los textos correctivos, que pueden estar al servicio de varios metodologías, ya que el "(...) criterio que define el uso o no de la metodología no se relaciona solo con el género que se utiliza, sino con el tipo de interacción que se establece entre el docente y el alumno y, sobre todo, a la naturaleza del contenido del comentario que se hace." (BAZARIM, 2020b, p. 67).

Así, en la práctica tradicional de corregir textos escolares, se agregan a las plantillas, cuadrículas o tablas de corrección (SERAFINI, 1995; PASSARELLI, 2012; SOUZA; BAZARIM, 2018) (RUIZ, 2018; BUIN, 2006), así como como comentarios y comentarios listados (BAZARIM; SANTOS, 2021). Sin embargo, a diferencia de los estudios citados, en los que los géneros catalizadores, todos en la modalidad de lengua escrita, se utilizan en la corrección sin la mediación del TDIC, en nuestra investigación, precisamente por el uso de herramientas digitales, se da la emergencia del comentario oral.

En general, los géneros catalizadores utilizados por el docente en la corrección de producciones iniciales (PI) fueron: la cuadrícula de corrección, a través de la rúbrica de *Google Classroom*, cuyos criterios estaban de acuerdo con la Redacción de Enem; la nota, escrita en el espacio de *Google Classroom* llamado "comentario privado"; el comentario en el cuerpo del

texto⁴, utilizando las herramientas de revisión de Word; y el comentario oral, enviado al alumno por mensaje de audio a través de *WhatsApp*.

Así, en la siguiente tabla se pueden verificar los géneros que se utilizaron en las intervenciones realizadas por el docente en la PI de los alumnos y sus respectivas ocurrencias.

Tabla 1: Género catalizador utilizado en intervenciones

GÉNERO CATALIZADOR	CANT. DE INTERVENCIÓN		TOTAL	%
	ALUMNO A	ALUMNO B		
Comentario escrito en el cuerpo del texto	35	90	125	49
Nota	2	6	8	3
Comentario oral	3	117	120	47
TOTAL GENERAL	40	213	253	100

Fuente: Elaborada por los autores.

Según la Tabla 1, el comentario escrito en el cuerpo del texto, la nota y el comentario oral fueron los géneros catalizadores utilizados para realizar las intervenciones, sugerencias y comentarios en los textos de los estudiantes. Destacamos que la grilla vía rúbrica en el *Google Classroom*, a pesar de su importancia para optimizar el trabajo del docente en la corrección y para que el alumno conozca su desempeño en cada uno de los criterios con los que se evaluó su producción, en este trabajo, no se consideró como una forma de intervención en el texto del alumno. Aunque ofrecen pistas en las que los productores pueden confiar durante la reescritura, las marcas realizadas en la cuadrícula son muy genéricas.

En la Tabla 1 también se puede apreciar que los comentarios, tanto escritos como orales, son los más utilizados para realizar intervenciones en los textos. Mientras que en la producción del Estudiante A la mayoría de las correcciones se realizaron por escrito, en la del Estudiante B, la gran mayoría se hizo oralmente. Con eso, aunque emergente, el comentario oral, enviado vía mensaje de audio de *WhatsApp*, jugó un papel importante en la práctica correctiva del docente.

Aunque las pautas orales sean habituales en el contexto de la enseñanza y el aprendizaje de la lengua portuguesa, su relevancia en la corrección de textos escolares y su

⁴ Destacamos que esta marcación “en el cuerpo del texto” se basa en el comentario que hace el profesor con referencia a un fragmento específico del texto del alumno. Cuando se accede al archivo en una computadora o notebook, este comentario se ve en el margen del texto; cuando se accede al archivo a través de un smartphone, se ve en la parte inferior del texto, de manera similar a lo que ocurre en la lista de comentarios contemplada por Bazarim y Santos (2021).

eficacia como andamio en el que se apoya el alumno durante la reescritura, difícilmente podrían ser revisadas por los alumnos, ya que, normalmente, los comentarios realizados por el profesor de forma oral no se registran. El hecho de que el alumno no pueda volver a acceder a lo dicho sobre su texto es también un factor que puede dificultar la reescritura a partir de orientaciones dadas solo de forma oral, no grabadas. Con el uso de las herramientas digitales de *WhatsApp*, esta dificultad se supera por completo, ya que el mensaje de audio se guarda y se puede acceder a él cuando sea necesario.

Si bien los géneros catalizadores pueden aludir a una práctica correctiva más dialógica, como se muestra en la tabla siguiente, es posible verificar que, en el corpus analizado, estuvieron al servicio de varias metodologías de corrección.

Tabla 2: Metodologías de corrección

METODOLOGÍA DE CORRECCIÓN GÉNERO CATALIZADOR	INDICATIVA		RESOLUTIVA		TEXTUAL-INTERACTIVA		TOTAL
	ALUMNO A	ALUMNO B	ALUMNO A	ALUMNO B	ALUMNO A	ALUMNO B	
Comentario escrito en el cuerpo del texto	1	4	20	66	14	20	125
Nota	0	3	0	0	2	3	8
Comentario oral	0	4	0	74	3	39	120
SUBTOTAL	1	11	20	140	19	62	
TOTAL GENERAL	12		160		81		253

Fuente: Elaborada por los autores.

Souza y Bazarim (2018) ya han contemplado la posibilidad del uso simultáneo de varias metodologías de corrección en un solo texto corregido. En la perspectiva de los autores, mucho más que una supuesta falta de rigor en la práctica correctiva, esto apunta a una relación complementaria entre todas las metodologías, ya que el uso de solo una de ellas no sería suficiente para ayudar al alumno a resolver los diferentes problemas identificados en su texto. Además, según Bazarim (2020b), para detectar una metodología no basta con comprobar la posición en la que se encuentra el texto correctivo (en, al margen o en el post texto), es necesario analizar la interacción establecida y su contenido.

Dicho esto, según la Tabla 2, del total de ocurrencias, solo el 5% apunta a la corrección indicativa, el 32% a la textual-interactiva y el 63% a la resolutive. Estos resultados demuestran

que la práctica correctiva del docente tiende a ser más específica, inequívoca y, por los géneros que se utilizan, más dialógica y personalizada. A diferencia de lo retratado en Ruiz (2018), predomina la corrección resolutive, principalmente por intervenciones en el texto del Alumno B. En este caso, a través del texto corrector se resolvieron problemas, principalmente de carácter gramatical-ortográfico, lo que confirma la tendencia de esta metodología. considerar solo elementos de la superficie de la materialidad lingüística del texto. A pesar de ello, cabe mencionar que hubo casos en el corpus en los que también se utilizó esta metodología para reconstruir el texto del alumno en términos semánticos.

A partir de la Tabla 2, es posible verificar, aún, que el género del catalizador no es un factor sine qua non para el uso de una determinada metodología de corrección. Así, a pesar de la propensión por la metodología textual-interactiva, en la nota se identificaron intervenciones que apuntan a la corrección indicativa, es decir, comentarios más generales, como en "*Sentí la necesidad de que desarrollaras mejor alguna información, explicándola mejor*", presente en la nota para el Estudiante B, un comentario que solo indica un problema, pero que hace poco para ayudar al estudiante a resolverlo.

Las intervenciones de comentario tienden a ser menos generalizantes, ya que suelen abordar un problema o una inadecuación detectada en una palabra, una expresión o en un apartado concreto del texto y, por ello, trabajan con un andamio más productivo en el que el alumno puede confiar durante la reescritura (BAZARIM; SANTOS, 2021). A pesar de esta tendencia, como se muestra en la Tabla 2, en los comentarios (escritos y orales) analizados se identificaron intervenciones más genéricas y / o ambiguas, que apuntan a la metodología indicativa, como en "*El argumento no logra defender la idea de la tesis.*", comentario escrito sobre el desarrollo de la PI del Estudiante A. En la gran mayoría de los casos, sin embargo, en los comentarios se ofrecieron soluciones a los problemas encontrados en los textos de los estudiantes, como se puede ver en el siguiente trecho, extraído de un comentario oral enviado al estudiante B.

Profesor (Audio, 12min57seg):

[14:48, 19/10/2020]: (...) Mira ... veré tu redacción aquí contigo. Empiezas tú: "Durante la condición de pandemia causada por Covid-19" es ... coma, "en 2020", ¿verdad? (...) Luego ... "Durante la condición pandémica causada por Covid-19 en 2020 se hizo", luego pon una coma, pues, después de esa expresión "Durante la condición pandémica", "causada por Covid-19 en 2020", pon después una coma, porque esta es una expresión temporal, una expresión adverbial temporal y siempre que hay una expresión adverbial al comienzo de un período, le ponemos una coma después para marcar este orden indirecto de la oración. (...)

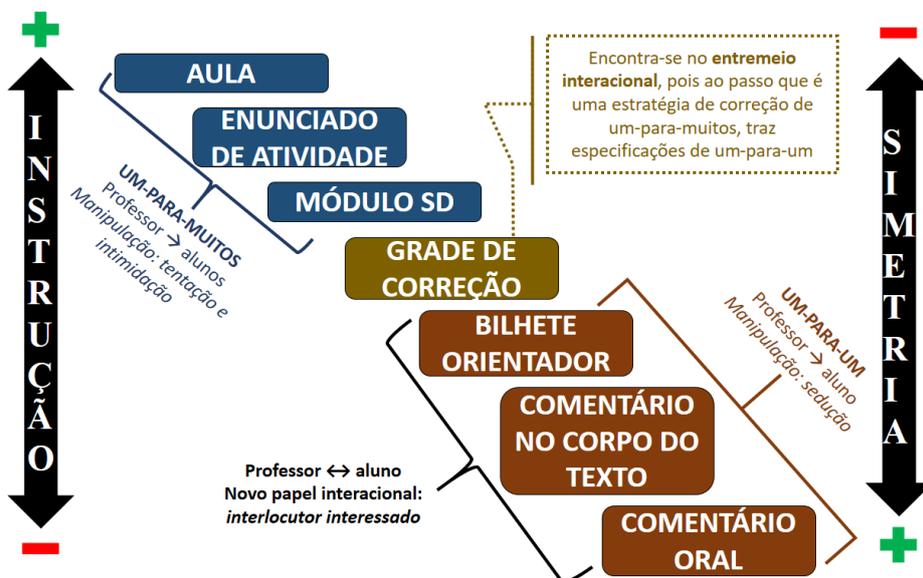
Según Ruiz (2018), al utilizar la corrección resolutive, el docente asume tanto la revisión como la retextualización de extractos de la producción del alumno. Según Souza y Bazarim (2018), así como Bazarim y Santos (2021), el uso de corrección resolutive, estrechamente asociado al concepto de higienización textual (JESUS, 1995), no necesita ser abandonado. Así, aunque Souza y Bazarim (2018) no recomiendan la higienización del texto provisional (primeras versiones), enfatizan que el uso o no de esta metodología dependerá de la calidad de la producción del alumno. Así, si se cumplió con la propuesta de producción; si se consideraron las principales características del género textual, incluidas las estructurales; si se identificaron problemas con respecto a los criterios de textualidad (incluida la cohesión, la coherencia y la informatividad); solo le cabe al profesor verificar el cumplimiento de las normas de la lengua estándar.

En este caso, en el contexto de esta investigación, mediante corrección resolutive, parecía más eficiente ofrecer ya la forma adecuada en lugar de solo indicar que hay un problema en el acuerdo, en la regulación, en la acentuación, en la ortografía, entre otros. Si bien Geraldí (2001) sostiene que la producción del estudiante debe ser el punto de partida para la realización del análisis lingüístico, considerando el espacio-tiempo del currículum destinado a la reescritura, que casi siempre es insuficiente para proporcionar dominio de la escritura, es poco probable que el docente de LP sea capaz de abordar en clase todos los aspectos de la norma estándar en los que se encontraron dificultades, mediante la corrección. Por tanto, la corrección resolutive, a pesar de sus limitaciones, es una alternativa para ayudar al alumno a adecuar su texto desde el punto de vista normativo. Así, mucho más que ofrecer un andamio en el que el alumno pueda descansar durante la reescritura, el docente acaba ofreciendo las soluciones, comenzando a actuar no solo como mediador, sino también con un escriba.

Dicho esto, a partir de los datos que se muestran en las Tablas 1 y 2, se desprende que, gracias al uso de recursos tecnológicos (*WhatsApp, smartphone, internet*), se produjo la emergencia de un nuevo espacio de interacción asincrónico como el descrito por Bazarim (2013), aunque se refería a la escritura. Los resultados de este trabajo señalan que el uso de la oralidad, en el contexto de la interacción digital-remota, favoreció la expansión de la interacción entre profesor y alumno con miras a la reescritura de la PI. En este contexto, mucho más que un “cazador de errores”, el docente asume el rol de interlocutor interesado (BAZARIM, 2006; BAZARIM, EVARISTO, 2020) en ayudar al alumno a mejorar su producción y, por tanto, a ampliar sus habilidades de escritura.

La interacción *uno a uno* establecida en la práctica correctiva del docente, principalmente a través del comentario oral, como se muestra en la siguiente figura, responde a una demanda de personalización de la corrección del texto.

Figura 2: Aspectos de interacción entre profesor y alumno (s)



Fuente: Adaptado por los autores a partir de Bazarim (2013).

En su investigación, Bazarim (2006; 2013) afirma que, en las cartas personales intercambiadas entre docente y alumnos, existe una interacción *uno a uno*, el surgimiento del rol de interlocutor interesado, así como la reversibilidad de roles, es decir, tanto el profesor como los alumnos pudieron actuar como interlocutores interesados. De acuerdo con la Figura 2, los géneros catalizadores utilizados por el docente en la corrección, además de la personalización, también constituyeron un *locus* no solo para las emergencias, sino también para la reversibilidad de roles, como ejemplo de la interacción entre el docente y el Alumno A a través de *WhatsApp*.

Profesor (audio, 03min41seg):

[12:28, 4/11/2020]: Hola, Estudante A. Pues ... te pasaré la corrección, la corrección en el cuerpo del texto ya está en el Google Classroom y el comentario privado aclarando todo y tu nota. Escribes muy bien, como ya te dije, ¿verdad? Tienes mucho potencial para escribir. Sí ... en tu texto, solo había un problema en las escojas, ya sabes, de qué hablar. Cuando hablas de la cuestión indígena, sabes, de la colonización, cuando dices que los indígenas son hostiles, ¿son realmente hostiles? ¿Crees que si, verdad, alguien quisiera invadir tu casa, reaccionarías pacíficamente, dejarías que invadan? Entonces, revisa esta idea, ¿vale? Quizás, sería bueno que cambiaras esta forma de contextualizar. Que termina volviéndote a traer este tema allí en la conclusión, que incita a la falta de respeto a los derechos humanos, cuando dices "así como los portugueses superaron sus dificultades

durante la colonización”, entonces dices que las instituciones deben superar estas dificultades en relación al uso de las tecnologías, como si esta superación de los portugueses en relación a la colonización hubiera sido algo positivo, ¿no? Entonces, parece que tú, aquí, estás a favor de esta colonización, que provocó muchas muertes de indios y todo, ya sabes, y el canibalismo cultural y todo. Eso es, principalmente. (...)

Profesor (de forma escrita):

[12:33, 18/11/2020]: Sobre los derechos humanos en la Redacción de Enem:
<https://www.youtube.com/watch?v=PLp4zJKBk1U> y
<https://www.youtube.com/watch?v=AuGfL4esvjI> y
<https://www.youtube.com/watch?v=fkWI5ztSCTw>

[12:38, 18/11/2020]: Mira el video de este último enlace e imagina a un indígena leyendo lo que escribiste en tu redacción.

Alumno A (de forma escrita):

[12:51, 18/11/2020]: Buenas tardes !! { respuesta al mensaje del profesor [13:20, 18/11/2020]}

[12:51, 18/11/2020]: El profesor ??

¿Está seguro usted de que esta comprensión es correcta?

[12:51, 18/11/2020]: ¡¡Esta interpretación es un poco forzada!!

[12:52, 18/11/2020]: Además, hasta donde yo sé, la libertad de expresión todavía está presente en la sala de redacción.

¿No sería esa una opinión??

[12:54, 18/11/2020]: ¡¡Pero demostré que los estudiantes tenían dificultades para manejar las tecnologías !! { respuesta al mensaje del profesor [13:20, 18/11/2020]}

El soporte informativo es más que claro en la materia!!

[12:55, 18/11/2020]: Pero no dije todos los indígenas

Y sí !!

Había indígenas s que ni siquiera los historiadores discrepaban que no eran buenas personas { respuesta al mensaje del profesor [13:20, 18/11/2020]}

[12:55, 18/11/2020]: ¡¡Los indios caníbales por ejemplo !!

¡¡No estoy haciendo apología de la conquista portuguesa !!

[12:55, 18/11/2020]: Pensé que era forzado

[12:55, 18/11/2020]: ¿Restringir mi libertad de expresión?

[12:55, 18/11/2020]: ¿¿No sería eso invalidar la Constitución?? [12:55,



18/11/2020]:

[12:56, 18/11/2020]: ¡¡Honestamente, no entendí !!

¡Especialmente porque hay un claro contraste!

[12:56, 18/11/2020]: Y no es una comparación

[12:56, 18/11/2020]: { mensaje eliminado }

[12:56, 18/11/2020]: ¡¡La alusión y la reanudación final deben tener en cuenta la introducción !!

[12:56, 18/11/2020]: Están atados un día

[12:56, 18/11/2020]: * dos

[12:59, 18/11/2020]: ¿Y me escapé del género de texto?

Profesor (de forma escrita):

[13:01, 18/11/2020]: Ya que estoy finalizando la revisión de las correcciones de los otros estudiantes, después de la clase te explicaré todo lo que está puntuando.

[13:02, 18/11/2020]: Pero puedes seguir diciendo lo que creas que deberías decir.

Alumno A (de forma escrita):

[13:02, 18/11/2020]: ¡No se ofenda, prof!

Me gustan mucho sus correcciones y estoy adorando el proyecto !!

¡Pero la comprensión de un corrector no puede limitarse a especular sobre mi pensamiento!

¡¡Dije que mi opinión y nunca exalté a las luchas de los portugueses contra los indígenas !!

¡¡Solamente comparé aspectos históricos !!

Y un contraste no se limita al objeto comparado como un todo!!

[13:02, 18/11/2020]: Ok !! { respuesta al mensaje del profesor [13:02, 18/11/2020]}

En este extracto, es evidente no solo el carácter dialógico, sino también multimodal de la corrección a través de *WhatsApp*. Además del mensaje de audio (que se ha transcrito), hay comentarios escritos, así como el uso de emoji. En este ejemplo, si por un lado el docente actúa con un interlocutor interesado en lo que el alumno tiene que decir, ayudándole a desarrollar un texto de forma más adecuada, considerando el género textual producido, la Redacción de ENEM; por otro lado, el alumno responde no solo mediante el texto reescrito, sino cuestionando los comentarios realizados por el profesor. En ese momento, y no solo al reescribir su texto, tratando de cumplir con lo señalado en el texto correctivo, el alumno también actúa como interlocutor interesado. Aunque no completamente borrados, en este contexto, hay una reducción tanto en el discurso instruccional como en la asimetría asociada con el rol del profesor.

El siguiente es un ejemplo en el que es posible percibir los efectos del comentario oral en la reescritura del Estudiante A.

Cuadro 3: Comentario oral en la PI del Alumno A

Producción inicial	Comentario oral vía WhatsApp	Producción final
En el período inicial de la colonización portuguesa en Brasil, había dos problemas principales para instalar con éxito la colonia en el territorio, que eran el largo viaje por mar y la hostilidad de los indígenas. Similar a este escenario histórico, en la actualidad, un par de impasses deja desafiante la implementación de medios tecnológicos digitales en la educación brasileña: la falta de acceso a internet - elemento vital del ciberespacio - por parte de la población en las regiones del país y el conocimiento precario de las personas, especialmente los estudiantes, en el uso de equipos cibernéticos a favor de la enseñanza.	(...)Cuando hablas de la cuestión indígena, sabes, de la colonización, cuando dices que los indígenas son hostiles, ¿son realmente hostiles? ¿Crees que si, verdad, alguien quisiera invadir tu casa, reaccionarías pacíficamente, dejarías que invadan? Entonces, revisa esta idea, ¿vale? Quizás, sería bueno que cambiaras esta forma de contextualizar. (...) Y tu segundo punto de la tesis en el que dices que los estudiantes son ... tienen conocimientos precarios en relación al uso de equipos tecnológicos, en la tesis incluso dices que es en relación a la enseñanza, sí, pero en tu argumento en el segundo párrafo del desarrollo, no lo dejas muy claro y ... incluso lo dejas un poco claro allí cuando hablas de Google Meet, pero te sugiero que cambies este argumento, (...) cámbialo por la desigualdad social, ¿eh? Creo que este tema de la desigualdad sea más interesante de tratar, ¿vale? Eso es básicamente todo, ¿vale? Le faltaste el respeto a los derechos humanos con esta afirmación, incluso en las clases presenté tu conclusión en algún momento y la gente demostró que hay, en cierto modo, una falta de respeto, para que veas que no soy solo yo quien lo dice, sino los demás los estudiantes también lo vieron de esa manera. Entonces, si lo vieron, el corrector también puede verlo de esa manera, ¿de acuerdo?	De los Doce Trabajos de Hércules hay dos que merecen mención: la Hydra de Lerna y el Perro Cerberus, siendo ella una serpiente con varias cabezas y él un perro guardián del infierno, hecho que impresiona porque tienen tal monstruosidad [cambio en la forma de contextualizar el tema, teniendo en cuenta el comentario oral] . Al igual que estos dos monstruos, en la actualidad, un par de impasses desafía la implementación de los medios tecnológicos digitales en la educación brasileña: la falta de acceso a Internet, - elemento vital del ciberespacio - , por parte de algunas personas en las regiones del país y el conocimiento precario del profesorado en el uso eficiente de los equipos cibernéticos y a favor de la enseñanza [el alumno cambia la dirección argumentativa de la tesis atendiendo parcialmente a las correcciones del comentario por parte del profesor] .

Fuente: Registros del corpus. **Leyenda:** ■ cambio realizado por el alumno en su Producción Final (PF); ■ comentario de analistas sobre el cambio realizado por el alumno en la Producción Final (PF).

Este extracto ejemplificado incluye la introducción de la producción textual que se realizó en respuesta al siguiente 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.

Fuente: Corpus.

Como puede ver, el Cuadro 3, en la primera columna, muestra la versión inicial de la producción textual del alumno; en el segundo, las correcciones realizadas por el profesor a través del comentario oral; en el tercero, la versión reescrita por el alumno. Esta forma de presentar extractos de los registros en el cuadro permite observar, con mayor claridad, el proceso de retextualización de las partes problemáticas del texto. En este caso, es importante enfatizar el

carácter textual-interactivo de las intervenciones orales del docente, que funcionaron como un andamio en el que se apoyó el Alumno A para realizar la reescritura.

En la tercera columna, que incluye la introducción de la FP, aparece que el alumno respondió a la solicitud de corrección del profesor, retextualizó y mejoró su introducción en cuanto a información y argumentación. Esta mejora se nota cuando el Estudiante A cambia su forma de contextualizar el tema, abandonando una visión reduccionista e incluso prejuiciosa de los indígenas, así como el hecho de que no contempla la perspectiva de que los estudiantes no dominan el uso de las tecnologías digitales, comenzando a abordar al docente como un sujeto que demanda formación para el uso de dichas tecnologías.

El siguiente es un ejemplo de la transcripción de un extracto de un comentario oral, vía WhatsApp, realizada en la PI del Estudiante B.

Cuadro 4: Comentario oral en la PI del Alumno B

Producción inicial	Comentario oral vía WhatsApp	Producción final
Durante la condición de pandemia, causada por Covid-19 en 2020, fue necesario aplicar con urgencia educación remota y discutir el tema. Sin embargo, la falta de estructura física para los profesionales y estudiantes con el tema del manejo de esta tecnología genera ineficiencias y desafíos en la educación.	(...) "la falta de estructura física para profesionales y estudiantes", luego incluso puedes agregar "en las escuelas" o "en las instituciones educativas" (...) y "el tema del manejo de esta tecnología genera ineficiencias y desafíos en educación ". Mira, primero, el enfoque es la tecnología digital. Entonces, es interesante que tú, en tu texto, hables más de tecnología digital, veo que usas mucho la palabra solo tecnología, sin ser digital, y discutimos cuál es la diferencia. Entonces, hablas del tema del manejo, ¿verdad? Entonces, de hecho, hay una falta de formación para estos profesores, ¿verdad? Este problema de manejo. Puedes ajustar tu tesis en este sentido, resaltar esta carencia, esta dificultad para que el profesor maneje esta tecnología para favorecer su proceso de enseñanza, es mejor si la reconstruyes de esta forma, ¿vale? Y ahí también aclararás que estas dos situaciones, esta falta de estructura y este tema de manejo traen dificultades a favor de la integración de las tecnologías digitales en el proceso de enseñanza-aprendizaje en la educación brasileña, para cerrar más tu tesis. Ya casi está construida, pero necesitas atarla más, ¿sabes? (...)	Durante la condición de pandemia, causada por Covid-19, en 2020, fue necesaria la aplicación emergencial de la educación remota y discutir el tema. Sin embargo, la falta de estructura física para los profesionales y estudiantes en las instituciones educativas y el tema del manejo de las tecnologías digitales por estos sujetos dificultan la integración de las tecnologías digitales en la educación brasileña [retextualizado, contemplando las pautas sugeridas en el comentario oral].

Fuente: Registros del corpus. **Leyenda:** ■ cambio realizado por el alumno en su Producción Final (PF); ■ comentario de analistas sobre el cambio realizado por el alumno en la Producción Final (PF).

El extracto ejemplificado, incluye la introducción de la PI del Estudiante B que se produjo a partir de la misma solicitud que la PI del Estudiante A. Como en el ejemplo anterior, en esta Tabla 4, también se nota el carácter eminentemente textual-interactivo del comentario oral. En general, las pautas fueron suficientes para que el Alumno B, en la reescritura de su texto, cumpliera con la solicitud de corrección del profesor, retextualizando la parte señalada como problemática, lo que implicó en la mejora de la versión reescrita respecto a la versión inicial.

Como se indica en la Tabla 2, los comentarios orales vía *WhatsApp* se utilizaron con mayor frecuencia para corregir la PI del Alumno B, dado el tiempo que le fue posible al profesor para enviar mensajes de audio, situación que permite reflexionar sobre la relación directamente proporcional entre la duración del comentario oral vía *WhatsApp* y el tiempo del profesor dedicado a la práctica de la corrección. Mientras que los comentarios orales para el Estudiante A duraron poco más de siete minutos, para el Estudiante B, la duración total fue de más de 18 minutos. Así, no es de extrañar que el Alumno A no haya considerado, en el cuestionario diagnóstico final (QDF), el comentario oral como el que más le ayudó en la redacción. El alumno B, para quien los audios enviados por el profesor a través de *WhatsApp* fueron los que más le ayudaron en la reescritura del texto, señaló en el QDF: “Me gustaron mucho los audios porque es una mejor forma de entender cuando el profesor trabaja directamente y se produce una mejor comprensión”.

Así, los resultados presentados y discutidos en este apartado indican que el docente utilizó con mayor frecuencia la corrección resolutive y textual-interactiva, dado el predominio de tales metodologías en la composición del género de comentario oral vía *WhatsApp*. Además, se pudo constatar que, en su práctica correctiva, se contemplaron diferentes géneros catalizadores, entre ellos el comentario oral vía *WhatsApp*, lo que posibilitó la emergencia de un nuevo espacio de interacción en el que docente y alumnos pudieron hablar sobre el texto corregido.

Consideraciones finales

La educación a distancia de emergencia (ERE) ha incrementado de forma significativa y repentina la demanda de la inserción de las TDIC en el proceso de enseñanza y aprendizaje de la escritura y, por tanto, en la corrección de textos. Así, con el fin de colaborar con la discusión sobre las diversas posibilidades del uso de herramientas digitales en la práctica de la corrección de textos, este trabajo presentó los resultados de una investigación en la que se averiguó el uso del comentario oral enviado por *WhatsApp* en la corrección de textos. producido por estudiantes en un curso preparatorio para el Examen Nacional de Secundaria (ENEM).

Es cierto que el contexto era francamente desfavorable, incluso desde el punto de vista psicológico. Nunca antes en la historia reciente del país, los brasileños se habían enfrentado a algo similar a la pandemia de Covid-19. Aun así, la primera cuestión a puntuar de esta

investigación es que las dificultades relacionadas con el acceso a los equipos, a internet y, en consecuencia, a las plataformas y aplicaciones, no debieron, durante el ERE, haber constituido un impedimento para la producción y corrección. de textos que ya son tan escasos también en la docencia presencial. Aunque hubo un uso poco planificado y en ocasiones limitado de los recursos tecnológicos, era necesario, al menos, intentar construir nuevas prácticas docentes que permitieran ampliar, aún más gradualmente, las habilidades de escritura de los estudiantes en este período en el que se convirtió imprescindible el aislamiento social.

La segunda cuestión que debe puntuarse se refiere a la demanda de personalización de la corrección demostrada a través de los resultados informados. Esta demanda puede ser satisfecha mediante el uso de varios géneros catalizadores, entre ellos, el emergente comentario oral vía *WhatsApp* contemplado en este trabajo. Los resultados mostraron que, incluso en la resolución de problemas identificados en la producción textual de los estudiantes, prevaleció el carácter textual-interactivo de este género, lo que permitió el diálogo, de forma asincrónica, entre docente y alumno. Como permitió a los estudiantes comprender mejor las orientaciones y sugerencias dadas por el docente utilizando otros géneros, el comentario oral enviado por *WhatsApp* actuó con un andamio en el que los estudiantes pudieron contar con la reescritura de sus producciones, las cuales fueron mejoradas.

La tercera cuestión que se plantea es la necesidad de equipar de manera urgente a escuelas, docentes y alumnos, pero principalmente invertir en la educación continua para que los docentes puedan explorar en sus clases, remotas o no, todo el potencial de las herramientas digitales en el proceso de enseñanza-aprendizaje de la escritura. Finalmente, considerando que la práctica correctiva es un trabajo que requiere dedicación y tiempo, mejorar las condiciones laborales del docente también significa ampliar la carga de trabajo remunerado para la planificación y corrección

CRediT

Reconocimientos: no se aplica.

Fondos de investigación: no se aplica.

Conflictos de intereses: Los autores certifican que no tienen ningún interés comercial o asociativo que represente un conflicto de intereses en relación con el manuscrito.

Aprobación ética: La investigación fue aprobada por el Comité de Ética, Nº.: 36836620.5.0000.5187.

Contribuciones:

Conceptualización, Curaduría de datos, Análisis formal, Adquisición de fondos, Investigación, Metodología, Administración del proyecto, Recursos, Software, Supervisión, Validación, Visualización, Redacción - borrador original, Escritura - revisión y edición: 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. 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. 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; CÓRDOVA, 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.