


## A textualidade em critérios de correção de texto de uma Plataforma Adaptativa: um estudo de caso/ *Textuality in feedback types of an adaptive hypermedia: a case study*


*Milene Bazarim* \*

Doutoranda em Ciências da Linguagem pela Universidade Católica de Pernambuco (UNICAP), mestre em Linguística Aplicada pela Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP), professora assistente da Universidade Federal de Campina Grande (UFCG).

 <http://orcid.org/0000-0002-1889-4386>


*Adair Vieira Gonçalves* \*\*

Doutor em Linguística e Língua Portuguesa pela Unesp e pós doutor pela Universidade de São Paulo. Atualmente é docente da Universidade Federal da Grande Dourados- UFGD.

 <https://orcid.org/0000-0003-4998-9692>

*Gustavo Fechus* \*\*\*

Graduou-se em Letras (licenciatura em Língua Portuguesa) na Universidade Federal de Ouro Preto, especializou-se em Revisão de Textos na PUC-Minas e fez mestrado no Programa de Pós-Graduação em Letras: Estudos da Linguagem, na UFOP. É professor de Literatura, Redação e Língua Portuguesa e diretor pedagógico e de operações da Plataforma Redigir.

 <https://orcid.org/0000-0002-8635-1287>

**Recebido** em: 30 mar. 2021. **Aprovado** em: 05 abr. 2021.

### Como citar este artigo:

BAZARIM, Milene; GONÇALVES, Adair Vieira; FECHUS, Gustavo. A textualidade em critérios de correção de texto de uma Plataforma Adaptativa: um estudo de caso. *Revista Letras Raras*. Campina Grande, v. 10, n. 2, p. 124-154, mai. 2021. DOI: <https://doi.org/10.5281/zenodo.10120716>

---

\*

 [milene.bazarim@gmail.com](mailto:milene.bazarim@gmail.com)

\*\*

 [adairgoncalves@uol.com.br](mailto:adairgoncalves@uol.com.br)

\*\*\*

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

## RESUMO

Neste artigo, apresentam-se os resultados de uma pesquisa que objetivou investigar como a textualidade é contemplada nos critérios e subcritérios de correção do gênero artigo de opinião adotados por uma Plataforma Adaptativa. Nessa plataforma, o corretor utiliza ferramentas digitais que englobam diversas metodologias de correção de texto, entre elas a classificatória. A análise fundamenta-se nos conceitos de texto e de critérios de textualidade advindos da Linguística Textual, bem como na concepção de correção como um texto, uma forma de diálogo e um andaime no qual o aluno se apoia para reescrever a sua produção. Trata-se de uma pesquisa qualitativa desenvolvida no campo de estudos transdisciplinar da Linguística Aplicada em que o estudo de caso é a metodologia dominante. Os resultados apontam que os critérios de correção da plataforma contemplam aspectos da gramática tradicional, características estruturais do gênero textual e critérios de textualidade, sobretudo, coesão. Esses resultados são relevantes porque indicam que o uso de ferramentas digitais pode provocar mudanças nos modos de pensar sobre a correção de texto e de agir na prática corretiva de textos escolares.

**PALAVRAS-CHAVE:** Critérios de textualidade; Correção classificatória; Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC).

## ABSTRACT

*In this article, we present the results of a research that aimed to investigate how textuality is contemplated in the in the correction criteria and subcriteria of the opinion article genre adopted by an adaptive hypermedia. On such hypermedia, the proofreader uses digital tools which include several feedback types, including the controlled correction, which can we comprehended as a type of formative feedback. The analysis is based on the concepts of text and textuality criteria arising from Textual Linguistics, as well as on the concept of feedback as a text, a way of dialogue and a scaffold on which the student relies to rewrite his production. It is a qualitative research developed in the field of transdisciplinary studies of Applied Linguistics in which the case study is the dominant methodology. The results show that the hypermedia feedback types contemplate aspects of traditional grammar, structural characteristics of the textual genre and textuality criteria, especially cohesion. These results are relevant, because they point out that the use of digital tools in feedback practice may cause changes in the ways of thinking about and acting in the correction of school texts.*

**KEYWORDS:** Textuality criteria; Controlled correction; Digital Information and Communication Technologies (DICTs).

## 1 Introdução

A correção de textos é uma prática que faz parte do cotidiano de boa parte dos professores de Língua Portuguesa (LP) da Educação Básica (EB), ainda que poucos reflitam sobre os seus efeitos no processo de ensino e aprendizagem da escrita em contexto escolar. Além dessa dimensão prática, a correção de textos escolares também tem sido objeto de investigação em pesquisas realizadas no âmbito da Linguística e da Linguística Aplicada. Embora não tão frequentes, essas pesquisas já acontecem, pelo menos, há quatro décadas. Serafini (1989), uma das obras mais conhecidas no Brasil sobre o tema, por exemplo, baseia-se em Applebee (1981). Além do trabalho de Serafini (1989), no contexto brasileiro, destaca-se o de Ruiz (2010 [2001]).

Comparando-se a produção acadêmica brasileira sobre ensino e aprendizagem da escrita e, mais recentemente, sobre os gêneros textuais nesse processo, é possível constatar a carência de

trabalhos que se detenham, especificamente, no estudo e nas implicações da correção de textos no aprimoramento das habilidades de escrita dos alunos, sobretudo, da EB.

Conforme mencionado em Bazarim (2018), imaginamos que isso se deva ao fato de que, desde a década de 1980, no Brasil, as investigações, principalmente em Linguística Aplicada (LA), estiveram muito focadas em criticar os paradigmas tradicionais de ensino de LP – os quais preconizam o ensino descontextualizado de metalinguagem advinda da gramática tradicional – e apresentar um novo paradigma, no qual, primeiramente, o texto e, posteriormente, o gênero textual seriam o megainstrumento pelo qual se desenvolveriam, articuladamente, as atividades de leitura, análise linguística e produção de texto.

Assim, enquanto não havia um consenso entre pesquisadores e professores sobre a tese de que o ensino de LP seria mais produtivo se realizado por meio de gêneros textuais e de que a produção de textos de diferentes gêneros deveria ser uma prática efetiva nas aulas de LP, temas como correção de textos e reescrita pouco emergiram nas pesquisas acadêmicas.

De forma semelhante, o uso do computador e das tecnologias digitais da informação e comunicação (TDIC) no contexto educacional também não é algo recente. De acordo com Tavares (2002), há relatos de que o primeiro uso da informática educacional no Brasil tenha sido por volta dos anos de 1960 na área de Física da Universidade Federal do Rio de Janeiro. Apesar disso, Xavier (2011) afirma que é uma tarefa cada vez mais urgente compreender como os alunos e professores utilizam as TDIC para aprender e ensinar e como essas tecnologias digitais podem afetar e até transformar o processo de ensino e aprendizagem em contexto escolar.

As metodologias de correção de artigos de opinião produzidos por alunos da EB e seus efeitos na reescrita já foram contempladas por Silva e Bazarim (2018), Souza e Bazarim (2018), bem como por Bazarim e Souza (2021). Os critérios para a correção desse gênero também foram abordados por Passarelli (2012), assim como por Abaurre e Abaurre (2012). Todavia, nesses trabalhos não foi tratada a incorporação de ferramentas digitais à prática corretiva, o que vai acontecer em Silva e Vieira (2014) Silva (2020) e Sousa (2020).

A pesquisa realizada por Silva e Vieira (2014) investigou como as formas de intervenção do professor, utilizando tanto as ferramentas do *Word* quanto do *e-mail* e *quickmail*, foram incorporadas pelos licenciandos em Letras na nova versão do seu artigo de opinião. Os resultados apontaram que

a correção mediada por ferramentas digitais pode facilitar a prática corretiva, pois possibilita a alteração de posição, inserção de trechos e de comentários.

Tanto o trabalho de Silva (2020) quanto o de Sousa (2020) contemplaram o uso do *WhatsApp* (WA), uma tecnologia digital móvel (TDM), na produção de intervenções. No primeiro, verificou-se que as interações e sugestões do grupo de WA tiveram influência na reescrita das *Fanfictions* (Fics) elaboradas por alunas da EB. No segundo, constatou-se que o comentário oral via WA atuou como um andaime no qual os alunos egressos da EB puderam se apoiar para se apropriarem dos critérios de argumentação e informatividade necessários à reescrita da Redação do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM).

Nessas pesquisas, foi investigado como os mediadores utilizaram as ferramentas digitais para a produção de intervenções nos textos dos alunos. Contudo, somente em Sousa (2020) há uma discussão sobre as metodologias de correção de texto. Já na pesquisa que realizamos, cujos resultados estão sendo apresentados e discutidos neste artigo, além de o foco ser a correção classificatória, na qual há identificação não ambígua dos problemas por meio de uma classificação dos erros feita em uma planilha, tábua ou grade de correção, as ferramentas digitais utilizadas são específicas de uma plataforma adaptativa (PA).

Para uma plataforma ser chamada de adaptativa, é considerada a inteligência computacional que foi utilizada no seu desenvolvimento: a PA deve estar baseada em um sistema hipermídia adaptativo e em um sistema tutor inteligente (BRUSILOVSKY, 2000). No campo educacional, é possível dizer que uma PA consiste em um ambiente virtual de aprendizagem (AVA) dinâmico no qual tanto os conteúdos quanto o *layout* e a forma de navegação podem ser adaptáveis a cada usuário a partir de um modelo. Nesse campo, o uso da PA permite a personalização do ensino, ou seja, a partir do uso de algoritmo e de ferramentas computacionais, ela se torna capaz de sugerir ao aluno usuário o melhor caminho a ser utilizado para que ele aprenda determinado conteúdo.

Desse modo, uma PA não se confunde com um site de correção de textos, pois, além do texto com a nota e com os comentários feitos pelo corretor, é ofertado ao aluno um percurso individual de aprendizagem baseado justamente nas inadequações e nos erros identificados durante a correção de sua produção. Assim, nesse AVA, o aluno tem acesso não só ao inventário dessas inadequações e erros, a relatórios e gráficos que lhe permitem monitorar seu desempenho, mas também, e

principalmente, a atividades específicas, entre elas videoaulas, textos didáticos e exercícios, que lhe possibilitam aprender os conteúdos nos quais demonstrou dificuldade.

Neste trabalho, nosso foco não é explorar como é construído o percurso individual de aprendizagem a partir da correção nem investigar todas as metodologias e ferramentas digitais de correção que são utilizadas na PA. Sendo nosso objetivo investigar como a textualidade é contemplada nos critérios de correção de textos do gênero artigo de opinião, detivemo-nos somente na análise da correção classificatória.

Com isso, do ponto de vista teórico, houve a necessidade de articulação entre os estudos advindos da Linguística Textual que tratam dos critérios de textualidade e pesquisas empreendidas no campo aplicado de estudos da linguagem sobre correção de texto. Assim, este trabalho torna-se relevante porque contribui para minimizar a lacuna nos estudos acadêmicos sobre correção de textos escolares produzidos por alunos da EB.

Após esta breve introdução, apresentamos, em duas seções, os fundamentos teóricos da pesquisa; a seguir, são feitas considerações sobre o funcionamento de uma plataforma adaptativa; em seguida, sobre os fundamentos metodológicos; posteriormente, são apresentados e discutidos os resultados da análise e, encerrando o artigo, há algumas considerações finais.

## **2 (Re) visitando as concepções de texto e os critérios de textualidade**

A partir de Marcuschi (1983; 2008) e Bentes (2001), é possível perceber que o texto é o eixo norteador das pesquisas realizadas no âmbito da Linguística Textual (LT). Todavia, da mesma forma que há diversas possibilidades de conceber a LT, não há uma única definição de texto. Sabemos, por exemplo, que não é qualquer conjunto de palavras que produz uma frase e que um conjunto de frases também não produz um texto (CHAROLLES, 1988).

Desde as origens da LT até os dias atuais, conforme Koch (2001, p. 12), o texto foi concebido de diferentes formas: 1) frase complexa (fundamentação semântica); 2) expansão tematicamente centrada de macroestruturas (fundamentação semântica); 3) signo complexo (fundamentação semiótica); 4) ato de fala complexo (fundamentação pragmática); 5) produto acabado de uma ação discursiva (fundamentação discursivo-pragmática); 6) meio de realização da comunicação verbal

(fundamentação comunicativa); 7) verbalização de operações e processos cognitivos (fundamentação cognitivista). Mais recentemente, o texto tem sido concebido como uma entidade multifacetada (KOCH, 2004) e como uma forma de cognição social (KOCH; ELIAS, 2016).

Compreender o texto como uma entidade multifacetada, significa considerá-lo como “fruto de um processo extremamente complexo de interação social e de construção social de sujeitos, conhecimento e linguagem” (KOCH, 2004, p. 175), ou seja, significa aceitar que o texto é o resultado da articulação entre a dimensão linguística, a cognitiva e a social, sendo o “linguístico uma condição necessária, mas não essencial para o processamento textual” (KOCH, ELIAS, 2016, p. 34).

Desse modo, conforme metáfora de Beaugrande (1997), a materialidade linguística de um texto seria apenas a ponta de um *iceberg*. Considerando-se, em uma abordagem interacional de base sociocognitiva, que “o texto é uma realização que envolve sujeitos, seus objetivos, e conhecimentos com propósito interacional” (KOCH; ELIAS, 2016, p.32), ele pode ser também compreendido como uma forma de cognição social.

A compreensão do texto como uma entidade multifacetada e como uma forma de cognição social não é um impedimento para o estudo dos critérios de textualidade. Contudo, alerta-nos Marcuschi (2008) que os critérios de textualidade não devem ser compreendidos como “leis” linguísticas. A ausência de um ou outro critério não é um impedimento para que se tenha um texto, pois ele é uma unidade de sentido e não uma unidade formal e linguística. Em nossa concepção, os critérios de textualidade não seriam “princípios de boa formação”, em vez disso, funcionariam como categorias analíticas, ou seja, como uma possibilidade de analisar o texto, considerando não apenas a dimensão linguística, mas também a cognitiva e a social.

Isto posto, em Koch (2004) e em Marcuschi (2008)<sup>1</sup> são apresentados e (re)discutidos os critérios de textualidade orientados pelo texto e com o foco na língua (coesão e coerência); os critérios de textualidade orientados pelo aspecto psicológico e com o foco na cognição (intencionalidade e aceitabilidade); o critério orientado pelo aspecto computacional e com o foco no processamento (informatividade) e, por fim, os critérios orientados pelo aspecto sociodiscursivo e com foco no social (situacionalidade e intertextualidade).

---

<sup>1</sup> Marcuschi (2008) baseia-se na obra *Introduction to Text Linguistics*, de Beaugrande e Dressler (1981) para fazer essa discussão.

Em trabalhos publicados até a década de 1990, foi postulada uma distinção radical entre coesão e coerência. Dessa forma, a coesão, marcada pela presença de elementos na superfície textual, era considerada como uma condição para o estabelecimento da coerência.

Segundo Koch (2004),

costumou-se designar por coesão a forma como os elementos linguísticos presentes na superfície textual se interligam, se interconectam, por meio de recursos também linguísticos, de modo a formar um “tecido” (tessitura), uma unidade de nível superior à da frase, que dela difere qualitativamente. (KOCH, 2004, p. 35)

Ainda conforme Koch (2004), baseando-se na obra de Halliday/Hassan (1976)<sup>2</sup>, foi postulada a existência de cinco formas de coesão: referência; substituição; elipse; conjunção e coesão sequencial. Como não havia clareza na diferenciação entre algumas dessas formas de coesão, principalmente entre substituição e elipse, os pesquisadores começaram a agrupá-las em dois grandes processos constitutivos do texto: a coesão referencial (remissão ou referência) e a coesão sequencial. A primeira seria representada pelas retomadas, a segunda pela continuidade. De qualquer forma, assim como a coesão sequencial, a referencial também colabora com a continuidade e com a progressão do texto.

No que diz respeito à coerência, a concepção mais divulgada até a década de 1990 considerava que ela ocorria por meio do modo como os elementos da superfície textual se relacionavam para produzir sentido. Segundo Koch (2004), tal conceituação é bastante redutora. A essa forma, hoje vista como “tradicional”, foram feitas várias críticas (KOCH, 2004).

Na perspectiva pragmático-cognitiva, não há razão para a separação entre fatores centrados no texto e fatores centrados no usuário, pois todos os fatores estão simultaneamente centrados no texto e no usuário. Desse modo, a coesão não é condição necessária nem suficiente para a coerência, já que ela não está no texto, mas sim é construída pelos usuários, em uma situação comunicativa, a partir dele e com a contribuição de todos os critérios de textualidade (KOCH, 2004).

Como então, se não quisermos aderir a concepções redutoras, podemos, atualmente, definir coesão e coerência? Segundo Marcuschi (2008), os mecanismos da coesão dão conta da estruturação sequencial do texto, contudo não são da ordem sintática, mas sim da ordem de uma espécie de

---

<sup>2</sup> HALLIDAY, M.A.K.; HASAN, R. *Cohesion in Spoken and Written English*. London: Longman, 1976.

semântica da sintaxe textual. Marcuschi (2008) informa também que o exame sistemático e exaustivo dos marcadores coesivos tem cedido lugar ao estudo dos processos de referência (CAVALCANTE; RODRIGUES; CIULA, 2003 e KOCH; MORATO; BENTES, 2005), que, conforme essa nova forma de conceber a coesão, dão conta não só da dimensão formal, mas também pragmático-cognitivo do fenômeno.

Desse modo, é possível concluir que a distinção entre coesão e coerência não pode ser feita de maneira estanque, como se fossem fenômenos independentes, pois “nem sempre a coesão se estabelece de forma unívoca entre elementos na superfície textual (KOCH, 2004, p. 46) e a coerência “se constrói por meio de processos cognitivos operantes na mente dos usuários, desencadeados pelo texto e seu contexto”, de forma que “a ausência de elementos coesivos não é, necessariamente, um obstáculo para essa construção.” (KOCH, 2004, p.46). Com isso, contemporaneamente, a coerência tem sido vista como uma “construção situada dos interlocutores.” (KOCH, 2004, p. 47).

Em relação à intencionalidade, um dos critérios de textualidade que é orientado pelo aspecto psicológico e com o foco na cognição, a intenção do autor é considerada como fator relevante para a textualização (MARCUSCHI, 2008, p. 126). Assim, “a intencionalidade diz respeito ao que os produtores de texto pretendiam, tinham em mente ou queriam que o leitor fizesse com aquilo” que foi dito ou escrito (MARCUSCHI, 2008, p. 126). Todavia, ainda segundo Marcuschi (2008), é

difícil identificar a intencionalidade porque não se sabe ao certo o que observar. Também não se sabe se ela se deve ao autor ou ao leitor, pois ambos têm intenções. Mas o problema fica ainda maior quando queremos analisar a intencionalidade como critério de textualidade. Seria mais conveniente vê-la integrada no plano global do texto e nos processos produtores de coerência (MARCUSCHI, 2008, p. 127)

Já a aceitabilidade, outro critério de textualidade orientado pelo aspecto psicológico e com o foco na cognição, diz respeito à atitude do leitor em relação ao texto, ou seja, se o aceita como coerente, coeso, interpretável e significativo (MARCUSCHI, 2008, p. 127-128). Assim como os demais critérios, a aceitabilidade não pode ser identificada somente na superfície da materialidade linguística, pois ela está relacionada à possibilidade de construção de sentidos atribuída ao texto pelo leitor, a noções pragmáticas e teria uma estreita ligação com a intencionalidade. Desse modo, um problema



associado ao estudo da aceitabilidade está relacionado à definição de seus limites: se “são eles por parte do sistema, da plausibilidade cognitiva ou da situacionalidade” (MARCUSCHI, 2008, p. 128).

A informatividade é orientada pelo aspecto computacional e com o foco no processamento. Assim, ser informativo

significa, pois, ser capaz de dirimir incertezas. [...] A informação é um tipo de conteúdo apresentado ao leitor/ouvinte, mas não é algo óbvio. Perguntar pelos conteúdos de um texto não é o mesmo que perguntar pelas informações por ele trazidas. (MARCUSCHI, 2008, p. 132)

Com isso, esse se torna um critério bastante complexo e pouco específico, baseado em uma concepção de informação vaga e não computacionalmente clara (MARCUSCHI, 2008).

Por fim, há os dois critérios orientados pelo aspecto sociodiscursivo e com foco no social: a situacionalidade e a intertextualidade. A situacionalidade refere-se ao relacionamento que pode ser estabelecido entre o texto e a situação social, cultural etc., ou seja, o seu contexto. Essa contextualização atua como um parâmetro tanto na interpretação quanto na produção de textos. Dessa forma “a situacionalidade pode ser vista com um critério de adequação textual” (MARCUSCHI, 2008, p. 129) a um determinado contexto. Entretanto, não se pode confundir situacionalidade com contexto, pois o contexto é um dos aspectos centrais da situacionalidade, mas se distingue dela. Com isso, “a situacionalidade não forma um princípio autônomo, na medida em que é em muitos casos um aspecto de outros critérios.” (MARCUSCHI, 2008, p. 129).

Partindo-se do pressuposto de que não existem textos que não estabeleçam uma relação com outros textos, a intertextualidade pode ser compreendida como uma “*propriedade constitutiva de qualquer texto e o conjunto das relações explícitas ou implícitas que um texto ou um grupo de textos determinado mantém com outros textos*” (MARCUSCHI, 2008, p. 130, grifos do autor). A intertextualidade colabora com a coerência textual, pois esse critério de textualidade “é também um princípio constitutivo que trata o texto como uma comunhão de discursos e não como algo isolado.” (MARCUSCHI, 2008, p. 132).

Antes de apresentarmos e discutirmos a concepção de correção de textos a que estamos aderindo, ressaltamos que os critérios de textualidade não podem ser transformados em regras para a “boa formação” dos textos. Eles precisam ser observados como princípios de acesso ao(s) sentido(s), os quais são determinados pela maneira como são operados enquanto critérios. Dessa

forma, operar com os critérios de textualidade não significa abandonar a concepção de texto como uma entidade multifacetada nem como uma forma de cognição social.

### 3 (Re) visitando as concepções de correção de texto

Em contexto escolar e no senso comum, geralmente a correção de textos é compreendida como uma atividade de “caça erros” (RUIZ, 2010 [2001]). Nesse sentido, a prática corretiva acaba tendo como foco somente a superfície da materialidade linguística e, segundo Jesus (1995), limitando-se à higienização do texto, pois os erros identificados, quase sempre, referem-se apenas a infrações a regras da norma padrão prescritas pela gramática tradicional/normativa.

Em contexto acadêmico, uma das primeiras obras a contemplar a correção que se tornou acessível ao público brasileiro foi a de Serafini (1989). Nessa obra, a autora propõe a correção de textos como um conjunto de intervenções cabíveis ao professor para apontar as inadequações presentes no texto do aluno. Nela também são apresentadas três tendências de correção – a indicativa, a resolutiva e a classificatória.

Posteriormente, Ruiz (2010 [2001], p. 19) concebe a correção como “o texto que o professor faz por escrito no (e de modo sobreposto ao) texto do aluno para falar desse mesmo texto”, ou seja, para chamar a atenção do aluno em relação a algum problema identificado na sua produção e que, espera-se, seja sanado na reescrita. De acordo com essa definição, corrigir um texto não é uma espécie de “caça erros” nem uma prática de exame, mas sim uma maneira estratégica encontrada pelo professor para sinalizar que algo no texto não está bom e precisa melhorar.

Corrigir textos nessa concepção, no entanto, não é uma tarefa simples, mas sim um motivo de tensão e angústia para o professor de LP que precisará definir o que vai ou não ser apontado no texto. Na maioria das vezes, ele tem de escolher quais critérios serão tematizados de acordo com o objetivo que pretende atingir com determinada produção textual. E, como consequência de suas escolhas, o professor assume o risco de o aluno não rever nem aperfeiçoar aquilo que não foi indicado na correção (BAZARIM; SOUZA, 2021).

De forma semelhante à abordagem de Ruiz (2010 [2001]), em Abaurre e Abaurre (2012) o propósito da correção não é a “profilaxia linguística” (JESUS, 1995), mas sim a orientação a respeito

do que precisa ser feito pelo aluno para que a nova versão do seu texto esteja adequada em relação à “finalidade, perfil de leitor, contexto de circulação, estrutura do gênero discursivo, grau de formalidade da linguagem.” (ABAURRE; ABAURRE, 2012, p. 44).

Neste trabalho, portanto, muito mais do que uma “caça de infrações” às regras postuladas pela gramática tradicional/normativa, concebemos a correção como uma etapa fundamental para reescrita. Por meio da correção, além de apenas examinar e atribuir uma nota, o professor pode avaliar o texto a fim de diagnosticar as necessidades de aprendizagem dos alunos. O texto construído sobre, às margens ou após a produção do aluno possibilita a construção de um novo espaço interacional, mediado pela escrita (BAZARIM, 2013), que permite ao professor dialogar com o aluno sobre a sua produção. Nessa concepção, a correção passa também a ser compreendida como um andaime<sup>3</sup> no qual o produtor pode se apoiar durante a produção de uma nova versão do seu texto (COLAÇO; BAZARIM, 2017).

Assim, para descrever o modo como os professores interferem no texto do aluno, Ruiz (2010 [2001]), baseando-se em Serafini (1989), apresenta e discute a correção indicativa, a resolutive e a classificatória, bem como propõe a correção textual-interativa. Diferentemente de Serafini (1989) e Ruiz (2010 [2001]), ao tratar desses modos de intervenção no texto do aluno, neste trabalho, preferimos o termo “metodologia”. Salientamos, entretanto, que não empregamos o termo “metodologia” para designar um conjunto de regras rígidas que devam ser seguidas durante a prática corretiva, mas sim como um conjunto de procedimentos 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.

Considerando a nossa adesão à concepção de correção como um texto, verificamos que são diversos os gêneros catalisadores<sup>4</sup> por meio dos quais a prática corretiva se materializa. Além das planilhas, grades ou tábuas de correção (SERAFINI, 1989; PASSARELLI, 2012; ABAURRE; ABAURRE, 2012 e SOUZA; BAZARIM, 2018) e do bilhete (RUIZ, 2010 [2001] e Buin 2006), foi

---

<sup>3</sup> Andaime (*scaffolding*) é uma metáfora elaborada por um grupo de neovygotskyanos (WOOD, BRUNER, ROSS, 1976) a fim de explicar a ajuda oferecida pelo par mais experiente à criança durante a aquisição da linguagem na resolução de um problema cuja solução ela ainda não é capaz de encontrar sozinha. Nesse processo de andaimagem, considerando que é por meio da interação verbal que é construído conhecimento, a língua age como mediadora.

<sup>4</sup> Nos termos propostos por Signorini (2006), os gêneros catalisadores são aqueles que “favorecem o desencadeamento e a potencialização de ações e atitudes consideradas mais produtivas para o processo de formação.” (SIGNORINI, 2006, p.8).

identificado também o uso do comentário e do comentário-listado (BAZARIM, SANTOS, 2021), bem como do comentário oral (SOUSA, 2020).

Apesar dessa diversidade de metodologias, considerando o foco e as especificidades deste artigo, cabe-nos apresentar e discutir somente a correção classificatória. Conforme o proposto por Serafini (1989), essa metodologia de correção contempla a identificação não ambígua dos problemas por meio de uma classificação dos erros feita em uma planilha de correção.

Tendo em vista as características do *corpus* analisado, essa significação não foi plenamente recuperada na obra de Ruiz (2010 [2001]), na qual a correção classificatória contemplou o uso de um conjunto de símbolos para classificar o tipo de problema encontrado no texto do aluno. Em geral, esses símbolos referiam-se apenas a aspectos convencionais e normativos (ortografia, pontuação, concordância, regência, acentuação etc.).

É somente nas tábuas de critérios de correção propostas por Passarelli (2012), nas grades de correção apresentadas em Abaurre e Abaurre (2012) e em Souza e Bazarim (2018) que a correção classificatória converge para o que foi inicialmente proposto por Serafini (1989), passando a incorporar aspectos referentes ao atendimento das regras da norma padrão, características do gênero e critérios de textualidade.

As planilhas, tábuas e/ou grades podem otimizar o trabalho do professor durante a correção, tendo em vista que os critérios são previamente definidos e aplicáveis a todos os textos corrigidos, mas também podem auxiliar o aluno durante a reescrita, desde que apresentem uma linguagem compreensível e sejam utilizadas em conjunto com outras metodologias, sobretudo a textual-interativa (RUIZ, 2010 [2001]). Todavia, apenas o uso, ainda que adequado, dessa metodologia sem que haja articulação com as atividades de ensino a serem implementadas em sala de aula, conforme o proposto em Gonçalves e Bazarim (2013), pode não suprir todas as necessidades de aprendizagem dos alunos, impossibilitando-lhes de melhorar o texto na reescrita.

Concluída essa breve (re)visita às concepções de correção, na seção a seguir apresentamos a definição de Plataforma Adaptativa e o processo de correção nesse AVA.

#### **4 Do conceito ao processo de correção em uma Plataforma Adaptativa (PA)**

Com base nos estudos realizados (AIRES; PILATTI, 2016; BRUSILOVSKY, 1996; 2000; FERREIRA, 2014; GASPARINI, 2003; GOMES, 2013; SANTOS JÚNIOR, 2010), pudemos compreender que as PA resultam da integração entre um sistema hipermídia adaptativo (SHA) e um sistema tutor inteligente (STI). Os SHA são sistemas, arquiteturas, métodos e técnicas capazes de promover a adaptação de sistema hipermídia e hiperdocumento aos objetivos, necessidades, preferências e desejos individuais de seus usuários (BRUSILOVSKY, 1996). Esses

sistemas hipermídia adaptativos constroem um modelo dos objetivos, preferências e conhecimentos de cada usuário individual e utilizam esse modelo ao longo da interação com o usuário, a fim de adaptar o hipertexto às necessidades desse usuário. (BRUSILOVSKY, 2000, n.p., tradução nossa)

Esses SHA, segundo Brusilovsky (2000), nasceram de um teste que combinou um STI e uma hipermídia educacional. Os STI são sistemas cujo principal objetivo é proporcionar uma instrução ao aluno de forma semelhante a um professor humano (GASPARINI, 2003, p. 16). Inicialmente, eles tinham como objetivo apenas apoiar o aluno no processo de resolução de problemas, por isso ofereciam pouco ou nenhum material para aprendizagem. Além disso, esse apoio no STI era feito de forma estática e padronizada, isto é, as instruções eram as mesmas para todos os usuários, não considerando as preferências, os objetivos de aprendizagem nem o desenvolvimento cognitivo de cada um. Com o crescimento da capacidade do computador e com a popularização da *Web*, percebeu-se que era possível oferecer simultaneamente um STI e um material de aprendizagem, e que a hipermídia oferecia a melhor opção para organizar o material de aprendizagem *on-line*, culminando no surgimento das PA.

Dessa forma, em uma PA, por meio do uso de um SHA, de acordo com Brusilovsky (2000), pode haver a adaptação no conteúdo da página, o que é chamado de apresentação adaptativa, e adaptação da aparência e do comportamento dos *links*, conhecida como suporte adaptativo à navegação e/ou navegação adaptativa.

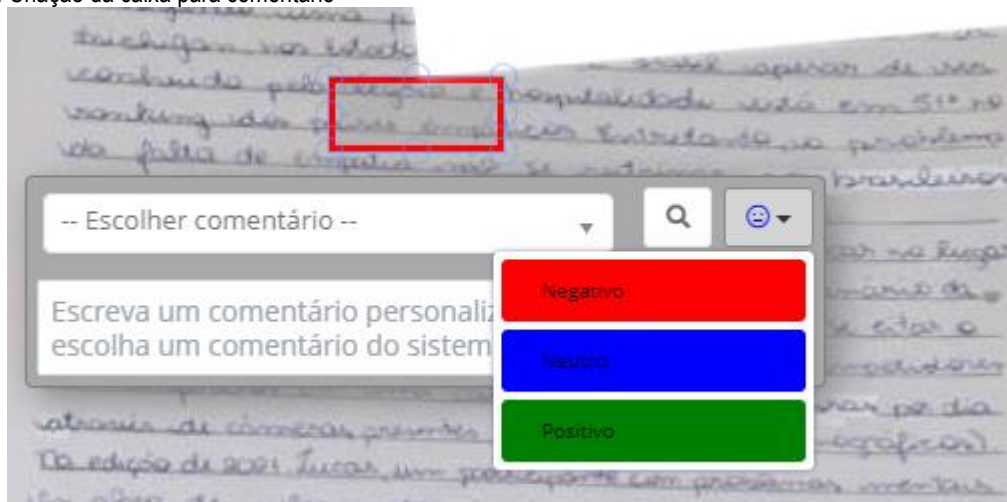
A apresentação adaptativa ou adaptação de conteúdo “consiste essencialmente em prover conteúdos adicionais, comparativos ou alternativos, bem como ocultar partes desse conteúdo para algum grupo de usuário” (GASPARINI, 2003, p. 31). Segundo Brusilovsky (2000), na área educacional, a apresentação adaptativa é utilizada a fim de permitir a conexão entre os conhecimentos prévios do aluno e novos conhecimentos a serem aprendidos.



Fonte: arquivo dos autores.

É possível perceber na Figura 1 que a correção é feita sobre a imagem digitalizada do texto manuscrito produzido pelo aluno<sup>5</sup>. Nessa figura, também verificamos que os comentários estão em caixas que são criadas pelo corretor ao segurar a tecla Ctrl e manter pressionado o botão esquerdo do mouse, conforme pode ser constatado na ilustração a seguir.

Figura 2: Criação da caixa para comentário



Fonte: arquivo dos autores.

Após criar a caixa de comentário, o próximo passo é a seleção da cor. É possível utilizar a vermelha, a azul ou a verde. Para indicar as inadequações, desvios e erros já previstos no sistema, o corretor deve optar pela cor vermelha. Após definir a cor, ele terá de escolher um subcritério que se refira a esse erro, inadequação ou desvio entre os vários já predefinidos e disponíveis na PA. Ao selecionar esse subcritério, a própria PA sugere um comentário padrão que pode ser alterado pelo corretor a fim de tornar a correção menos generalizante e mais personalizada. Com base nessas marcações em vermelho, a PA gera o ranking das dificuldades do aluno e o seu percurso individual de aprendizagem.

Na ferramenta de correção, portanto, o corretor dispõe não só da permissão para editar os subcritérios já previstos no sistema (para quaisquer personalizações ou ajustes necessários), mas

<sup>5</sup> Ao passar o mouse pelas marcações em vermelho, azul e verde, aparece o comentário que foi feito.

também da possibilidade de criar seus próprios comentários de correção no corpo do texto, dada a complexidade dos processos que envolvem a própria correção e os fenômenos linguísticos, textuais e discursivos a serem observados pelo corretor. A diferença entre utilizar um comentário já previsto e criar um está na oferta do percurso individual de aprendizagem: no primeiro caso, a partir dos subcritérios do sistema, estão indexados os conteúdos que são oferecidos ao estudante (como tópicos de gramática, listas de exercício e videoaulas); no segundo caso, a partir de comentários elaborados pelo corretor, esses conteúdos não são oferecidos ao estudante.

Para garantir que todas as correções sejam acompanhadas de percursos individuais de aprendizagem e para estimular os corretores a utilizarem os subcritérios disponíveis no sistema (apesar de não impedir a criação de comentários por parte do corretor), a ferramenta opera com uma correlação entre a proficiência média por competência (critério de correção) e o número de comentários indexados na correção<sup>6</sup>. Dessa forma, o corretor é impedido de finalizar uma correção se não atender a determinadas exigências mínimas de subcritérios já previstos no sistema por faixa de proficiência, ou seja, para cada intervalo de 0,4 pontos. Esse recurso, que integra as ferramentas desenvolvidas pela PA para o monitoramento da qualidade, é ajustado segundo características do gênero textual e do segmento (Ensino Fundamental ou Médio) a que se destina a correção.

Isto posto, para indicar inadequações, desvios e erros não previstos no sistema, o corretor deve selecionar a cor vermelha; para oferecer ao aluno alguma explicação ou sugestão de reescrita, a azul. Embora os comentários feitos em azul não sejam considerados no ranking das dificuldades dos alunos nem na criação do percurso individual de aprendizagem, eles são essenciais para que na correção seja estabelecido um diálogo que ajude o produtor na elaboração de uma nova e, espere-se, melhor versão de seu texto.

Para fazer avaliações positivas, as quais também não estão previstas no sistema, o corretor deve selecionar a cor verde. Novamente, apesar de esses comentários não serem considerados no ranking das dificuldades do aluno nem na criação do percurso individual de aprendizagem, eles atuam como motivadores e são essenciais para engajar o aluno na atividade de reescrita.

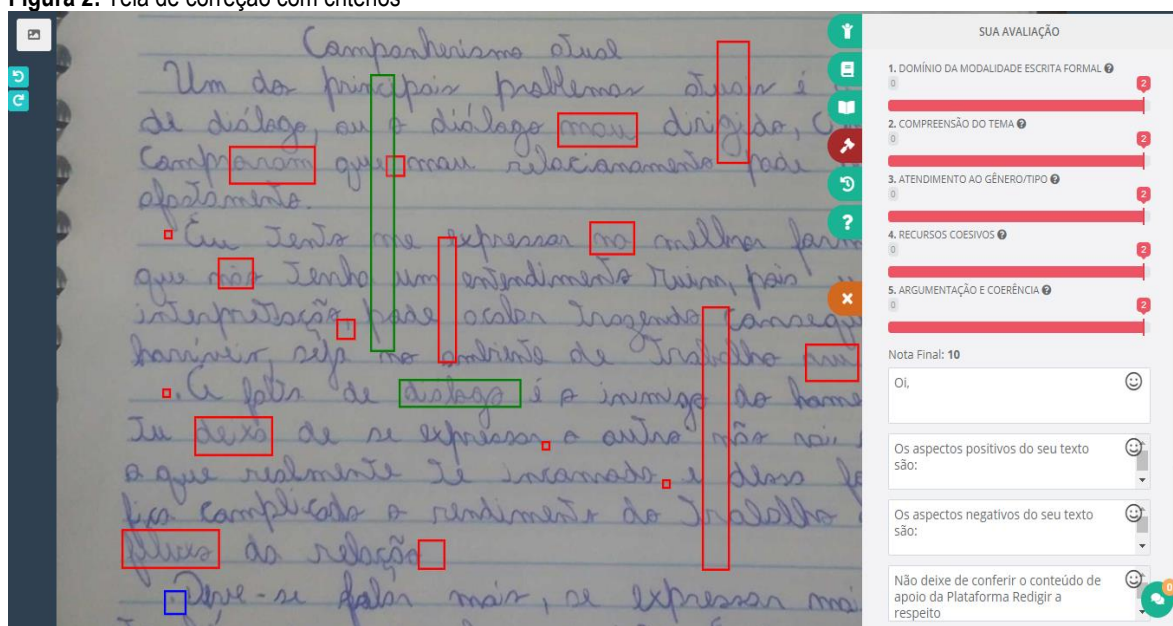
---

<sup>6</sup> A cada texto podem ser atribuídos até 10 pontos, 2 por competência (critério), com intervalos de 0,4.



As inadequações, desvios e erros marcados em vermelho, como já foi mencionado, referem-se a subcritérios que já estão preestabelecidos no sistema da PA. Esses subcritérios estão divididos em grupos conforme os critérios que podem ser verificados na imagem a seguir.

Figura 2: Tela de correção com critérios



Fonte: arquivo dos autores.

Após fazer os comentários no texto do aluno, o corretor avalia o artigo de opinião e atribui nota tendo em vista os cinco critérios apresentados à direita na Figura 3: 1) domínio da modalidade escrita formal; 2) compreensão do tema; 3) atendimento ao gênero/tipo; 4) recursos coesivos; 5) argumentação e coerência.

Salientamos que a plataforma conta com diversos recursos computacionais que ajudam a evitar distorções entre os comentários feitos no texto e a nota final atribuída à redação. Caso, por exemplo, a nota atribuída seja muito alta, mas não haja comentários em verde, antes de finalizar a correção, o corretor receberá uma mensagem na tela questionando a ausência de comentários positivos no texto. Para conseguir finalizar a correção, ele terá de rever a nota e/ou a correção,

incluindo comentários em verde. O mesmo ocorre em relação a notas muito baixas: é necessário que existam vários comentários em vermelho no texto do aluno.

Nesses casos, portanto, é exigida do corretor a reflexão sobre a sua prática corretiva. Trata-se de um exemplo de uso da inteligência computacional a fim de garantir a qualidade no processo de correção. Adicionalmente a esses recursos, para determinadas condições de finalização das correções (como notas máximas, zeros, discrepâncias internas entre critérios de correção, divergências entre escritas e reescritas etc.), o texto corrigido será enviado para a equipe de coordenação pedagógica, que fará a revisão da correção antes de disponibilizá-la ao aluno.

Ademais, o uso de recursos computacionais na PA não só permite que sejam previstos mais subcritérios do que em planilhas, grades ou tábuas, mas também que as ocorrências sejam tabuladas. Isso é essencial para que estudantes, professores e gestores escolares possam trabalhar com dados agregados de proficiência.

Na PA, os alunos podem não só frequentar os percursos individuais de aprendizagem oferecidos a partir de uma correção, mas também acessar os relatórios de todos os seus resultados acumulados no menu “Meu desempenho”, onde se reúnem as estatísticas sobre o conjunto das correções. Os dados acumulados dos estudantes, por sua vez, são novamente agrupados para outras instâncias, como turmas e unidades escolares, de modo a possibilitar a análise de professores e gestores escolares, de modo não-ambíguo nem generalizante, acerca das necessidades de aprendizagem de cada aluno, turma ou mesmo unidade escolar.

Desse modo, considerando-se o fato de que os critérios e os subcritérios são preestabelecidos e devem ser utilizados na correção de todos os textos, entendemos que a PA utiliza tanto procedimentos da correção classificatória (SERAFINI, 1989), quanto da correção textual-interativa (RUIZ, 2010 [2001]).

Antes de encerrar a correção, é obrigatória a redação do bilhete (RUIZ, 2010 [2001]; BUIN, 2006), cuja estrutura composicional já é sugerida pela própria PA. No exemplo da Figura 3, o bilhete, ou comentário final, inicia com uma saudação e com o nome do aluno cujo texto foi corrigido (informação já preenchida automaticamente pela plataforma). A seguir, há um campo para mencionar os aspectos positivos e os negativos identificados no texto durante a correção; por fim, a plataforma sugere que o corretor aponte temas e/ou atividades que possam auxiliar na resolução dos problemas.

Os recursos computacionais da PA não permitem que a correção seja concluída sem a escrita do bilhete e há um número mínimo de caracteres preestabelecido para cada campo.

A partir do que foi mencionado nesta seção, acreditamos ser possível compreender o que é e como ocorre o processo de correção de texto em uma PA. De forma alguma, não conseguimos abarcar toda a complexidade do processo nem descrever todas as ferramentas digitais que são utilizadas para a correção na PA investigada, pois, além de não haver espaço para isso em um artigo, esse não é objetivo do trabalho.

Na seção a seguir, são feitos alguns esclarecimentos sobre os procedimentos metodológicos utilizados na pesquisa.

## 5 Fundamentos metodológicos da pesquisa

Em nossa pesquisa, não nos filiamos a uma concepção imanente de língua, por meio da qual o foco da análise está na superfície da materialidade linguística e o texto é tratado como um produto acabado e completo. Isso entraria em contradição com a concepção de correção a favor da qual estamos advogando. Aderimos a uma concepção de texto como uma forma de cognição social e como uma entidade multifacetada, na qual há articulação entre o aspecto linguístico, o cognitivo e o social. Assim como nos demais estudos da LT que adotam essa concepção, salientamos que a centralidade do texto não significa que o foco da análise esteja somente na superfície da materialidade linguística, no entanto ela também não é desprezada, pois é o ponto de partida da correção.

Este artigo, portanto, resultada de uma pesquisa qualitativa do tipo estudo de caso, uma metodologia que, segundo Stake (1978, p. 5), pode ter como foco qualquer fenômeno ou processo pelo qual se tenha interesse e que seja, de alguma forma, singular ou singularizável. Embora até possa ser semelhante a outros, no estudo de caso recebe destaque justamente o que o fenômeno ou processo investigado tem de singular. Desse modo, o conhecimento gerado é mais concreto, contextualizado e voltado para a interpretação do leitor (ANDRÉ, 2005, p.17). Já a generalização do que foi apreendido para outros contextos semelhantes dependerá do tipo de leitor ou do usuário do estudo (LÜDKE; ANDRÉ, 1986, p. 23).

Considerando o que foi mencionado, elegemos o estudo de caso como metodologia de pesquisa, pois ele, além de ser sensível à complexidade do real e de admitir a inter/transdisciplinaridade, possibilitou uma análise, em profundidade, dos registros coletados. Em geral, nos estudos de caso é possível que seja gerada e/ou coletada uma grande diversidade de registros.

Especificamente para esta pesquisa, foi coletada a planilha contendo todos os critérios e subcritérios de correção do gênero artigo de opinião adotados pela PA a fim de verificar para que critérios de textualidade eles apontam. Desse modo, objetivando verificar como a textualidade é contemplada nos critérios e subcritérios de correção do gênero artigo de opinião adotados por uma Plataforma Adaptativa, nossas categorias analíticas contemplam os critérios: 1) orientados pelo gênero textual e centrados na estrutura composicional: introdução, desenvolvimento e conclusão; 2) orientados pelo gênero textual e centrados na argumentação: tipos de argumento; falhas no argumento; 3) orientados pelo texto e centrados na língua: coesão e coerência; 4) orientados pelo aspecto psicológico e centrados na cognição: intencionalidade e aceitabilidade; 5) orientados pelo aspecto computacional e centrados no processamento: informatividade; 6) orientados pelo aspecto sociodiscursivo e centrados no social: situacionalidade e intertextualidade; 7) orientados pela gramática tradicional e centrados na superfície da materialidade linguística: regras da norma padrão.

Salientamos que nem todas as categorias analíticas correspondem a critérios de textualidade preconizados pela LT. Os orientados pelo gênero textual e gramática tradicional emergiram durante a análise dos registros. Na seção a seguir, os resultados são apresentados e discutidos.

## **6 A textualidade em critérios de correção de artigo de opinião de uma PA**

Os vários textos que circulam na sociedade pertencem a diversos gêneros textuais e “cada gênero, para cumprir sua função social e discursiva, precisa se materializar em um texto cuja estrutura corresponda às exigências do próprio gênero” (ABAURRE; ABAURRE, 2012, p. 30).

No artigo de opinião, prevalece a sequência argumentativa. Para Boff; Köche; Marinello (2009), o gênero expõe a opinião de um articulista que discute sobre um assunto atual e relevante

para os leitores. Embora o articulista possa se constituir como uma autoridade no assunto a ser discutido no artigo de opinião, ele precisa buscar outras vozes para apoiar seu ponto de vista.

Em relação à estrutura, o artigo de opinião deve apresentar *situação-problema*, *discussão* e *solução-avaliação*. Na *situação-problema*, a fim de guiar o leitor, deve ser anunciada a questão a ser desenvolvida, bem como feita uma contextualização do assunto a ser abordado. A *discussão* é o espaço no qual o autor expõe seus argumentos a respeito da questão, geralmente fazendo uso de dados, fatos concretos e exemplos. A *solução-avaliação* é o momento em que se faz uma reafirmação da posição assumida ou apreciação do assunto abordado. (BOFF; KÖCHE; MARINELLO, 2009).

Neste trabalho, para nos alinharmos à terminologia utilizada nos critérios da plataforma, denominamos *situação-problema* de *introdução*, *discussão* de *desenvolvimento* e *solução-avaliação* de *conclusão*. Apesar de não existir uma estrutura composicional fixa, o artigo de opinião precisa contar com essas partes (introdução, desenvolvimento e conclusão), as quais, como já dito, desempenham funções determinadas.

Os 130 (cento e trinta) subcritérios de correção do artigo de opinião da planilha analisada estão associados aos cinco critérios: 1) domínio da modalidade escrita formal; 2) compreensão do tema; 3) atendimento ao gênero/tipo; 4) recursos coesivos e 5) argumentação e coerência.

O primeiro critério, domínio da modalidade escrita formal, aponta para as regras da norma padrão, cuja orientação é dada pela gramática tradicional e cuja atenção reside na superfície da materialidade linguística; o segundo critério, compreensão do tema, aponta para a informatividade, que é orientada por um aspecto computacional e centrada no processamento; o terceiro critério, atendimento ao gênero/tipo, aponta para o gênero, com foco na estrutura composicional; o quarto critério, recursos coesivos, aponta para um critério de textualidade orientado pelo texto e centrado na língua; finalmente, o quinto critério, argumentação e coerência, aponta tanto para a informação quanto para os interlocutores.

Esses cinco critérios são pouco específicos, podendo ser utilizados na correção de textos de diversos gêneros textuais. Considerando-se que se trata de uma correção mediada por recursos computacionais, sendo preciso garantir resultados tabuláveis e comparáveis, não esperávamos que fosse diferente. O fato de nenhum desses critérios ser orientado pelo aspecto psicológico nem

sociodiscursivo ratifica a posição de Marcuschi (2008), para quem esses critérios são difíceis de serem verificados isoladamente e a partir da materialidade do texto.

Tendo em vista essa característica generalizante dos critérios de correção, as especificidades do gênero artigo de opinião tendem a ser contempladas nos subcritérios. Como já vimos, caso algum aspecto de um texto corrigido não esteja previsto no sistema, o próprio corretor pode criar um comentário em vermelho, azul ou verde. A seguir, apresentamos a tabela com o resultado da análise dos subcritérios de correção do gênero artigo de opinião.

**Tabela 1:** Resultado da análise dos subcritérios por critério

CRITÉRIO	SUBCRITÉRIO	
	QTDE.	%
1. DOMÍNIO DA MODALIDADE ESCRITA FORMAL	87	67
2. COMPREENSÃO DO TEMA	9	7
3. ATENDIMENTO AO GÊNERO/TIPO	6	5
4. RECURSOS COESIVOS	18	14
5. ARGUMENTAÇÃO E COERÊNCIA	10	8
<b>TOTAL</b>	<b>130</b>	<b>100</b>

**Fonte:** elaborada pelos autores.

Conforme é possível perceber nessa tabela, 67% dos subcritérios de correção (87) são orientados pela gramática tradicional. Seguem alguns exemplos:

**Quadro 1:** Subcritérios orientados pela gramática tradicional

NomeSubcritério
VÍRGULA - FALTA
ACENTUAÇÃO - FALTA ACENTO
VÍRGULA - INADEQUADA
ORTOGRAFIA
CONCORDÂNCIA VERBAL
CONSTRUA MELHOR A FRASE
CRASE - FALTA
MAIÚSCULAS E MINÚSCULAS
CONCORDÂNCIA NOMINAL
PONTUAÇÃO INADEQUADA
VÍRGULA - NÃO SEPRE SUJEITO E VERBO
PONTO FINAL - FALTA
FALTA PRECISÃO VOCABULAR
CRASE - NÃO USE
ACENTUAÇÃO - NÃO ACENTUE

**Fonte:** *Corpus*.

A partir desses exemplos, percebemos que esses subcritérios apontam apenas para a superfície da materialidade linguística e sinalizam uma concepção de texto imanente, por meio da qual

o foco da análise está na superfície da materialidade linguística. Isso também indicaria, especificamente na abordagem dessa competência, uma concepção de correção como higienização do texto (JESUS, 1995), na qual prevalece o uso da metodologia resolutiva e indicativa (SERAFINI, 1989; RUIZ, 2010 [2001]; SOUZA; BAZARIM, 2018).

Tal concepção estaria alinhada a uma prática de exame e não de avaliação (LUCKESI, 2011). A correção, compreendida como uma prática de exame, tem como objetivo apenas apontar os “erros” do aluno e atribuir uma nota; não há a preocupação com o processo de aprendizagem, ou seja, por meio das intervenções feitas no texto, o corretor não dialoga com o aluno nem constrói andaimes nos quais o produtor possa se apoiar para realizar a reescrita. A prática de exame nem sequer prevê a reescrita. Em que pese o fato de que, à primeira vista, essa possa ser a perspectiva adotada pela PA a partir da análise dos subcritérios relacionados ao “domínio da modalidade escrita formal”, importa lembrar que, por meio da PA, cada subcritério está indexado a percursos individuais de aprendizagem, o que promovem o diálogo com o estudante e qualificam a correção para orientações com foco na reescrita. Além disso, como estamos analisando apenas as possibilidades contempladas pelos (sub)critérios, há dois pontos a serem considerados: 1) a qualidade da produção do aluno e 2) o uso que o corretor faz dos subcritérios e dos demais recursos oferecidos pela plataforma.

A partir de diversas pesquisas realizadas (COSTA-FILHO; BAZARIM, 2019; SOUZA; BAZARIM, 2018; NASCIMENTO; BAZARIM, 2018; SILVA; BAZARIM, 2018), temos percebido que o uso das metodologias de correção depende da qualidade do texto corrigido: se a produção do aluno já atende às características do gênero textual; se não há problemas nem em relação à estrutura composicional nem em relação aos critérios de textualidade (coesão, coerência, informatividade etc.), ao corretor cabe apontar (correção indicativa) e resolver (correção resolutiva) os eventuais desvios da norma padrão. É comum, portanto, que haja a higienização nas versões finais dos textos.

Ademais, conforme já mencionado, o corretor não precisa ficar restrito aos subcritérios determinados pela plataforma. Embora o seu uso seja importante, pois permite contabilizar as ocorrências e, com isso, personalizar os caminhos de aprendizagem, há outros recursos que podem ser utilizados caso o problema identificado não esteja devidamente contemplado nos subcritérios: a criação de comentários em vermelho, azul ou verde.

Embora a imensa maioria dos critérios ainda contemple apenas a superfície da materialidade linguística em uma orientação dada pela gramática tradicional/normativa, cabe salienta a presença de critérios que são orientados pelo gênero textual, pelo texto, pelo aspecto sociodiscursivo e computacional. A seguir, apresentamos e comentamos os exemplos.

**Quadro 2:** Subcritérios orientados pelo gênero textual

NomeSubcritério
FALTA ASSINATURA - TEXTOS DE OPINIÃO
FALTA TÍTULO!
EVITE TEXTO PREDOMINANTEMENTE EXPOSITIVO
PREFIRA USAR A 1ª PESSOA DO DISCURSO (sing ou pl) EM TEXTOS DE OPINIÃO
NÃO ATENDIMENTO AO GÊNERO - ARTIGO

Fonte: *Corpus*.

A partir desses exemplos, conseguimos perceber que os subcritérios apontam para aspectos menos generalizantes no que diz respeito às características do gênero artigo de opinião, entre elas o uso da primeira pessoa do discurso. Mais uma vez, fica evidente que é um desafio para a PA construir subcritérios que sejam mais específicos que os critérios e, ao mesmo tempo, plásticos o suficiente a ponto de serem utilizados em diversos gêneros cuja sequência textual dominante seja a mesma. Apesar dessa dificuldade, que fica mais evidente em critérios cujo foco não aponte para a superfície da materialidade linguística, a PA resolve essa questão a partir do subcritério “não atendimento ao gênero – artigo”, cabendo ao corretor especificar no comentário a que se refere esse não atendimento. Essa possibilidade também está disponível, com as devidas adaptações de conteúdo, para outros tantos gêneros, segundo suas especificidades linguísticas, discursivas e estruturais.

Com isso, fica evidente que os subcritérios têm a plasticidade requerida para as especificidades dos gêneros, sem perder de vista o aspecto generalizante que permite à PA gerar as tabulações que orientam a composição de seus diversos relatórios de desempenho. Nesse ambiente, o corretor ainda tem um papel fundamental para evitar que os comentários permaneçam abstratos e ambíguos.

No quadro a seguir, apresentamos exemplos de subcritérios orientados pelo texto.

**Quadro 3:** Subcritérios orientados pelo texto



NomeSubcritério
REPETIÇÕES - CUIDADO
COESÃO INTERPARÁGRAFOS - FALTA DOMÍNIO
NÃO CONSTRUA PARÁGRAFOS DE UMA SÓ FRASE
COESÃO INTRAPARÁGRAFO - FALTA DOMÍNIO
EVITE PERÍODO LONGO
FALTA CONECTIVO PARA CONCLUSÃO
COESÃO - FALTA DOMÍNIO
DIVERSIFIQUE O CONECTIVO
COORDENAÇÃO E SUBORDINAÇÃO
CONJUNÇÃO/LOCUÇÃO CONJUNTIVA INADEQUADA
ANÁFORA E CATÁFORA
PRONOMES RELATIVOS
SUBSTITUA "ISSO", "ESSE", "AQUILO", "AQUELE" POR PALAVRAS MAIS ESPECÍFICAS

Fonte: *Corpus*.

Conforme é possível perceber, os subcritérios apontam para a coesão. Desconfiamos também que possa haver um vínculo com a concepção, já deveras combatida academicamente, de que a coesão é materialmente expressa no texto por meio de mecanismos coesivos. Sem negar a importância desses mecanismos na costura do texto, pesquisas mais recentes, conforme Cavalcante, Rodrigues e Ciula (2003), bem como Koch, Morato e Bentes (2005), mostram que os processos coesivos transcendem os limites da superfície da materialidade linguística e que, por conseguinte, coesão e coerência são fenômenos imbricados.

Com base na análise desses subcritérios, inferimos que, embora os comentários levem a percursos individuais de aprendizagem, apenas marcar um trecho do texto e selecionar o subcritério “COESÃO INTRAPARÁGRAFOS – FALTA DE DOMÍNIO” ou “COESÃO INTERPARÁGRAFOS – FALTA DE DOMÍNIO” não seja suficiente para que o produtor do texto compreenda, de fato, qual a natureza do problema e, principalmente, o que precisa ser feito para que isso não se repita na reescrita nem em outras produções. Por isso é tão importante que, na caixa aberta abaixo do subcritério, o corretor elabore um texto mais específico. Ademais, é essencial que esse comentário seja feito em vermelho para que a ocorrência seja tabulada pela PA e passe a integrar o percurso individual de aprendizagem do aluno.

A seguir, o último quadro com os exemplos de subcritérios orientados pelo aspecto computacional e sociodiscursivo.

**Quadro 4:** Subcritérios orientados pelo aspecto computacional e sociodiscursivo e

NomeSubcritério
INTRODUÇÃO - APRESENTE MELHOR O TEMA
NEM TODOS OS COMANDOS DA PROPOSTA FORAM ATENTADOS
CÓPIA
TANGENCIAMENTO AO TEMA - CUIDADO
RESPONDA À PERGUNTA-TEMA
EVITE PARAFRASEAR OS TEXTOS DE APOIO
ABORDE TODAS AS PALAVRAS-CHAVE DO TEMA
FUGA AO TEMA

Fonte: *Corpus*.

Os subcritérios aqui agrupados apontam tanto para a intertextualidade – cuja orientação é sociodiscursiva –, quanto para a informatividade – orientada pelo aspecto computacional e centrada no processamento do texto.

Como já foi relatado na seção de discussão teórica, os critérios de textualidade não podem ser considerados como “princípios de boa formação” de textos. Todavia, neste trabalho, eles foram tomados como categorias para a análise dos critérios e subcritérios de correção do gênero artigo de opinião de uma PA. Por ser um estudo de caso, não ficamos atrelados a um rígido protocolo de pesquisa nem a categorias estanques previamente definidas. Desse modo, nossas categorias de análise não ficaram restritas aos critérios de textualidade propostos pela LT.

Ainda que a natureza deste trabalho seja aplicada, verificamos, na análise, a dificuldade em identificar isoladamente cada critério de textualidade, pois todos atuam na construção do texto como entidade multifacetada e como uma forma de cognição social. Se no texto estão articuladas a dimensão linguística, cognitiva e social, mesmo que para fins de pesquisa ou de correção, torna-se árdua, complexa, artificial e generalizante a tarefa de discretizar os critérios de textualidade.

A despeito dessas dificuldades, a partir da análise dos critérios e dos subcritérios, foi possível perceber a preocupação da plataforma em contemplar algumas características específicas do gênero textual, os diversos critérios de textualidade (que podem ser contempláveis) e não somente regras da gramática tradicional/normativa. Com isso, a PA caminha em direção a uma concepção de texto que se distancia da imanente e se aproxima de uma concepção de correção como a construção de um diálogo entre corretor e aluno a fim de que sejam construídos andaimes nos quais o produtor do texto possa se apoiar durante a reescrita.

## Considerações finais

Tendo em vista o nosso percurso de pesquisa a respeito da correção de texto, percebemos alguns avanços e novos desafios ao analisarmos os critérios e subcritérios de correção da PA. Embora a maioria dos subcritérios ainda seja orientada pela gramática tradicional normativa e centrada no micro, na superfície da materialidade linguística, não podemos dizer que o macro, que é o gênero textual e os critérios de textualidade, não esteja contemplado.

Evidentemente, a abordagem das características do gênero e dos critérios de textualidade ainda pode ser aperfeiçoada. No entanto, além da revisão dos critérios e subcritérios de correção, a plataforma tem outro desafio ainda maior, que é garantir uma correção eficaz e eficiente pelo corretor. Dessa forma, além de investir na elaboração de critérios e subcritérios cada vez mais precisos e menos ambíguos que contemplem não só a dimensão linguística, mas também apontem para a cognitiva e a social, é necessário investir na seleção dos corretores e na sua formação continuada em serviço. Ademais, mesmo que a plataforma já disponha de alguns recursos computacionais para o controle de qualidade da correção, é importante que haja não apenas um investimento, mas um compromisso constante da PA com a qualidade da correção, tendo em vista que seu objetivo é ajudar seus usuários na ampliação da competência escritora.

Essa pesquisa, de forma alguma, encerra a discussão sobre o uso de ferramentas digitais na correção de textos escolares. Ao contrário, apenas sinaliza que o uso das TDIC pode ser um aliado e provocar mudanças positivas nas formas de pensar sobre a correção de textos e de agir na prática corretiva. São necessárias, por exemplo, novas pesquisas para explorar os efeitos do uso dessas ferramentas digitais na reescrita do aluno.

#### **CRedit**

**Reconhecimentos:** Não é aplicável.

**Financiamento:** Não é aplicável

**Conflitos de interesse:** Os autores certificam que não têm interesse comercial ou associativo que represente um conflito de interesses em relação ao manuscrito.

**Aprovação ética:** Não é aplicável

**Contribuições dos autores:**

Conceitualização, Análise formal, Investigação, Metodologia, Administração do projeto, Visualização, Escrita - rascunho original: BAZARIM, Milene.

Metodologia, Visualização, Escrita - revisão e edição: GONÇALVES, Adair Vieira.

Curadoria de dados, Análise formal, Investigação, Metodologia, Recursos, Visualização, Escrita - revisão e edição: FECHUS, Gustavo.

## Referências

ABAURRE, Maria Luiza Marques; ABAURRE, Maria Bernadete Marques. *Um olhar objetivo para produções escritas: analisar, avaliar, comentar*. São Paulo-SP: Moderna, 2012.

AIRES, João Paulo; PILATTI, Luiz Alberto. Aprendizagem significativa por meio do ensino adaptativo. *Revista Espacios*, v.37, n.29, 2016, p. 1-9. Disponível em: <http://www.revistaespacios.com/a16v37n29/16372918.html> . Acesso em 04 jan. 2019.

ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. *Estudo de caso em Pesquisa e Avaliação Educacional*. Brasília-DF: Liber Livro Editora, 2005.

APPLEBEE, Arthur N. Looking at writing. *Educational leadership*, 1981, p.458-462.

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. (Re) discutindo as concepções de reescrita, refacção, reformulação e retextualização. *Anais. II CONBRALE (Congresso Brasileiro sobre Letramento e Dificuldade de Aprendizagem)*, v.1. Campina Grande-PB: Realize, 2018. Disponível em: <https://editorarealize.com.br/artigo/visualizar/43440>. Último acesso em 14 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. *Interação, gêneros e letramento: a reescrita em foco*. 2.ed. Campinas, SP: Pontes, 2013, p. 237-259.

BEAUGRANDE, Robert de. *New foundations for a science of text and discourse: cognition, communication and freedom of access to knowledge and society*. Norwood: Ablex Publishing Corporation.

BENTES, Anna Christina. Linguística Textual. In: MUSSALIN, Fernanda; BENTES, Anna Christina. (Orgs.). *Introdução à linguística: domínios e fronteiras*. v.1. São Paulo: Cortez, 2001, p. 245-287.

BOFF, Odete Maria Benetti; KÖCHE, Vanilda Salton; MARINELLO, Adiane Fogali. O gênero textual artigo de opinião: um meio de interação. *ReVEL*, vol. 7, n. 13, 2009. Disponível em: [http://www.revel.inf.br/files/artigos/revel\\_13\\_o\\_genero\\_textual\\_artigo\\_de\\_opinioao.pdf](http://www.revel.inf.br/files/artigos/revel_13_o_genero_textual_artigo_de_opinioao.pdf). Acesso em 14 mar. 2021.

BRUSILOVSKY, Peter. Adaptive Hypermedia: From Intelligent Tutoring Systems to Web-Based Education. *Conferente paper*. 2000. Disponível em: [https://www.researchgate.net/publication/221413414\\_Adaptive\\_Hypermedia\\_From\\_Intelligent\\_Tutori](https://www.researchgate.net/publication/221413414_Adaptive_Hypermedia_From_Intelligent_Tutori)

ng\_Systems\_to\_Web-Based\_Education/download . Acesso em 14 mar. 2021.

BRUSILOVSKY, Peter. Methods and techniques of adaptive hypermedia. *User Modeling and User Adapted Interaction*, [S.l.], v.6, n. 2-3, p. 87-129, 1996.

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.

CAVALCANTE, Mônica Magalhães; ROGRIGUES, Bernadete Biasi; CIULA, Alena. (Orgs.) *Referenciação*. São Paulo: Contexto, 2003.

CHAROLLES, Michel. Introdução aos problemas de coerência dos textos. In: GALVES, Charlotte (Org.) *O texto: leitura e escrita*. 2.ed. Campinas-SP: Pontes, 1998, p. 39-90.

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 14 mar. 2021.

COSTA FILHO, Roberto Barbosa; BAZARIM, Milene. As relações entre o enunciado, a produção e a correção de textos. *Entrepalavras*, Fortaleza, v. 9, n. 3, p. 324-341, set-dez/2019. Disponível em: <http://www.entrepalavras.ufc.br/revista/index.php/Revista/article/view/1533>. Acesso em 14 mar. 2020.

COSTA VAL, Maria da Graça. *Redação e Textualidade*. São Paulo, Martins Fontes, 1999.

FERREIRA, Luísa. Big data leva o ensino personalizado a mais alunos. Porvir – Inovações em Educação, 2014. Disponível em: <https://porvir.org/big-data-leva-ensino-personalizado-mais-alunos/>. Acesso em 16 mar. 2021.

GASPARINI, Isabela. *Interface adaptativa no ambiente AdaptWeb: navegação e apresentação adaptativa baseada no modelo de usuário*. 2003. 97f. Dissertação (Mestrado em Ciência da Computação) – Instituto de Informática, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Rio Grande do Sul. Disponível em: <https://lume.ufrgs.br/handle/10183/12076>. Acesso em 14 mar. 2021.

GOMES, Patrícia. Entenda como funcionam as plataformas adaptativas. Porvir – Inovações em Educação, 2013. Disponível em: <https://porvir.org/entenda-como-funcionam-plataformas-adaptativas/>. Acesso em 16 mar. 2021.

JESUS, Conceição Aparecida de. *Reescrita: para além da higienização*. 1995. 116f. Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual de Campinas, Instituto de Estudos da Linguagem, Campinas, SP, 1995. Disponível em: <http://www.repositorio.unicamp.br/handle/REPOSIP/269381>. Acesso em 16 mar. 2021.

KOCH, Ingedore G. Villaça. *Introdução à linguística textual*. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

KOCH, Ingedore G. Villaça. Linguística textual: quo vadis? *Delta*, São Paulo, v. 17, n. especial, 2001, p. 11-23. Disponível em <http://www.scielo.br/pdf/delta/v17nspe/6708.pdf>. Acesso em 14 mar. 2021.

KOCH, Ingedore G. Villaça. *O texto e a construção de sentido*. São Paulo: Contexto, 1997.

KOCH, Ingedore G. Villaça; ELIAS, Vanda Maria. O texto na linguística textual. In: BATISTA, Ronaldo de Oliveira. *O texto e seus conceitos*. São Paulo: Parábola, 2016, p. 31-44.

KOCH, Ingedore G. Villaça.; MORATO, Edwiges Maria, BENTES, Anna Christina. (Orgs.) *Referenciação e discurso*. São Paulo, Contexto, 2005.

KOCH, Ingedore G. Villaça; TRAVAGLIA, Luiz Carlos. *Texto e Coerência*. 6.ed. São Paulo, Cortez, 1999.

LUDKE, Menga; ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. São Paulo: EPU, 1986.

LUCKESI, Cipriano Carlos. *Avaliação da aprendizagem: componente do ato pedagógico*. São Paulo: Cortez, 2011.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. *Produção textual, análise de gêneros e compreensão*. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. *Linguística de texto: o que é, como se faz*. Recife: Editora da UFPE, 1983.

NASCIMENTO, Antônio Naéliton; BAZARIM, Milene. Estilo ou incoerência? Refletindo sobre o processo de correção dos textos do gênero conto. In: VII Enlije. *Anais*. Campina Grande: Editora Realize, 2018, p. 1-14. Disponível em: <https://docplayer.com.br/109060171-Estilo-ou-incoerencia-refletindo-sobre-o-processo-de-correcao-dos-textos-do-genero-conto-1.html>. Acesso 14 mar. 2021.

PASSARELLI, Lilian Maria Ghiuro. *Ensino e correção na produção de textos escolares*. São Paulo-SP: Cortez, 2012.

RUIZ, Eliana Donaio. *Como Corrigir Redações na Escola: uma proposta textual-interativa*. São Paulo - SP: Contexto, 2010.

SANTOS JUNIOR, V. P. *Um ambiente de aprendizagem inteligente com hipermídia adaptativa para apoio ao ensino*. 2010. Dissertação (Mestrado Acadêmico em Computação Aplicada) – Programa de Pós-Graduação em Computação, Universidade do Vale do Itajaí, Itajaí-SC, 2010. Disponível em: <https://siaiap39.univali.br/repositorio/handle/repositorio/1041>. Acesso em 16 mar. 2021.

SERAFINI, Maria Teresa. *Como escrever textos*. São Paulo-SP: Globo, 1989.

SIGNORINI, Inês (Org.). *Gêneros catalisadores, letramento e formação de professores*. São Paulo: Parábola, 2006.

SILVA, Josemeire Caetano da. *Produção textual em meio digital: reescrita de fics a partir das interações em um grupo de Whatsapp*. 2020. 283f. Dissertação. (Mestrado em Ciências da Linguagem). Programa de Pós-Graduação em Ciências da Linguagem, Universidade Católica de Pernambuco (UNICAP), Recife-PE, 2020.

SILVA, Leonara Nahyane; BAZARIM, Milene. Uma proposta de correção para a primeira versão de artigo de opinião. *Anais*. V Congresso Nacional de Educação (CONEDU). Recife-PE: Realize, 2018. Disponível em: <https://docplayer.com.br/130171824-Uma-proposta-de-correcao-para-primeira-versao-de-artigo-de-opinioao.html>. Acesso em 14 mar. 2021.

SILVA, Kleber Ferreira da; GONÇALVES, Adair Vieira. A (re) escrita na formação docente: ações e

intervenções com o uso de mídia digital. *Raído*, Dourados, MS, v.8, n.16, 2014. Disponível em: <http://ojs.ufgd.edu.br/index.php/Raído/article/view/3760/2018> Acesso em 14 mar. 2020

SOUZA, Guilherme Moés Ribeiro de. *O gênero redação do Enem no ensino remoto: um estudo de caso sobre a correção de textos em um cursinho preparatório*. 2020. 125f. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Letras/Português). - Universidade Estadual da Paraíba, Campina Grande, 2020. Disponível em <http://dspace.bc.uepb.edu.br/jspui/handle/123456789/22844>. Acesso em 14 mar. 2021.

SOUZA, Verônica Lourenço Bizerra; BAZARIM, Milene. As metodologias de correção de artigo de opinião no contexto do estágio de Língua Portuguesa no Ensino Médio. *Anais. II Congresso Brasileiro sobre Letramento e Dificuldades de Aprendizagem (CONBRALE)*. Campina Grande - PB: Realize, 2018. Disponível em: <https://editorarealize.com.br/artigo/visualizar/43493>. Acesso em 14 mar. 2021.

STAKE, E.E. The Case Study Method in Social Inquiry. *Educational Researcher*, v.7, n.2, fevereiro, 1978.

TAVARES, Neide Rodriguez Barea. *História da informática educacional no Brasil observada a partir de três projetos público*. São Paulo: Escola do Futuro, 2002. Disponível em: <http://www.apadev.org.br/pages/workshop/historialnf.pdf> . Acesso em 14 mar. 2021.

WOOD, David; BRUNER, Jerome S.; ROSS, Gail. The role of tutoring in problem solving. *Child Psychol. Psychiat.*, 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 15 mar. 2021.

XAVIER, Antônio Carlos. Letramento digital: impactos das tecnologias na aprendizagem da Geração Y. *Calidoscópio*, São Leopoldo-RS, v.9, n.1., p.3-14, 2011. Disponível em: <http://revistas.unisinos.br/index.php/calidoscopio/article/viewFile/748/149>. Acesso em 14 mar. 2021.