



**UNIVERSIDADE CATÓLICA DE PERNAMBUCO  
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA, PÓS-GRADUAÇÃO E INOVAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM CIÊNCIAS DA LINGUAGEM  
CURSO DE DOUTORADO**

**MILENE BAZARIM**

**A CORREÇÃO DE TEXTOS ESCOLARES MEDIADA POR  
FERRAMENTAS DIGITAIS DE UMA PLATAFORMA ADAPTATIVA NA  
PERSPECTIVA COGNITIVA E TEXTUAL-INTERATIVA**

**RECIFE-PE  
2023**

**MILENE BAZARIM**

**A CORREÇÃO DE TEXTOS ESCOLARES MEDIADA POR  
FERRAMENTAS DIGITAIS DE UMA PLATAFORMA ADAPTATIVA NA  
PERSPECTIVA COGNITIVA E TEXTUAL-INTERATIVA**

Tese de doutorado apresentada à banca do Programa de Pós-Graduação em Ciências da Linguagem como requisito parcial para a obtenção do título de Doutor em Ciências da Linguagem.

Linha 2: Processos de Organização Linguística e Identidade Social

Orientadora: Dra. Roberta Varginha Ramos Caiado

**RECIFE-PE  
2023**

## FICHA CATALOGRÁFICA

B362c Bazarim, Milene.  
Correção de textos escolares mediada por ferramentas digitais de uma plataforma adaptativa na perspectiva cognitiva e textual-interativa / Milene Bazarim, 2023.  
474 f. : il.

Orientadora: Roberta Varginha Ramos Caiado.  
Tese (Doutorado) - Universidade Católica de Pernambuco. Programa de Pós-graduação em Ciências da Linguagem. Doutorado em Ciências da Linguagem, Recife 2023

1. Escrita - Estudo e ensino. 2. Linguística aplicada.  
3. Análise do discurso. 4. Letramento digital. I. Título.

CDU 801

Pollyanna Alves CRB/4-1002

Título em inglês: The scholar feedback mediated by digital tools of an adaptive hypermedia in the cognitive and textual-interactive perspective

Palavras-chave em inglês (Keywords): writing teaching-learning process; feedback; rewrite; Adaptive Hypermedia.

Título em espanhol: La corrección de textos escolares mediada por herramientas digitales de una plataforma adaptativa bajo la perspectiva cognitiva y textual-interactiva

Palavras-chave em espanhol ( Palabras clave): proceso de enseñanza-aprendizaje de la escritura; corrección de textos; rescritura; Plataforma Adaptativa

Data de defesa: 02/03/2023

**MILENE BAZARIM**

**A CORREÇÃO DE TEXTOS ESCOLARES MEDIADA POR FERRAMENTAS  
DIGITAIS DE UMA PLATAFORMA ADAPTATIVA NA PERSPECTIVA COGNITIVA  
E TEXTUAL-INTERATIVA**

Aprovada em: 02/03/2023.

Tese apresentada ao Programa de Pós-graduação em Ciências da Linguagem da Universidade Católica de Pernambuco como requisito parcial para a obtenção do título de Doutora em Ciências da Linguagem na linha de pesquisa: Processos de Organização Linguística e Identidade Social.

**BANCA EXAMINADORA:**



Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Roberta Varginha Ramos Caiado (Orientadora)  
Universidade Católica de Pernambuco (UNICAP)



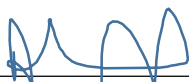
Prof. Dr. José Herbertt Neves Florencio (Examinador Externo)  
Universidade Federal de Campina Grande (UFCG)



Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Maria Augusta Gonçalves de Macedo Reinaldo (Examinadora Externa)  
Universidade Federal de Campina Grande (UFCG)



Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Elaine Pereira Daróz (Examinadora Interna)  
Universidade Católica de Pernambuco (UNICAP)



Prof. Dr. Antônio Henrique Coutelo de Moraes (Examinador Interno)  
Universidade Católica de Pernambuco (UNICAP)

RECIFE-PE  
2023



*Dedico esta tese à Helena de Souza Oliveira (in memoriam), que virou estrelinha tão cedo, e à minha mãe, Maria das Graças de Souza, a quem não pude abraçar nos últimos quatro anos, única mulher alfabetizada de sua família, que resgatava do lixo dos patrões não apenas livros velhos, mas, principalmente, a esperança no poder de transformação da leitura e da educação.*

## Agradeço,

A Deus, por ser meu refrigerio nos momentos de angústia e dor.

Ao povo brasileiro que, por meio do pagamento de impostos, financia a educação pública deste país.

À Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), pela concessão de auxílio financeiro durante doze meses.

À Unidade Acadêmica de Letras da Universidade Federal de Campina Grande (UFCG), pelo apoio para a realização deste doutorado.

Aos funcionários, professores e alunos do Programa de Pós-graduação em Ciências da Linguagem da Universidade Católica de Pernambuco (UNICAP), pelo acolhimento e pela prestatividade.

Aos meus alunos, por sempre me motivarem a buscar novos conhecimentos.

Aos colaboradores da pesquisa, pela confiança, por tudo que aprendemos juntos e, principalmente, por me ajudarem a realizar um sonho.

Ao município de Fagundes-PB e, em especial, ao Sr. José Cruz, por terem acreditado na minha pesquisa.

A todos os meus professores, da Educação Básica à Pós-Graduação, por insistirem, persistirem e, sobretudo, não desistirem de construir oportunidades de aprendizagem, mesmo em contextos francamente desfavoráveis. Sem o trabalho e a dedicação de vocês, dificilmente, eu teria chegado tão longe.

Aos membros das bancas de qualificação de projeto e de tese, Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Rossana Regina Guimarães Henz, Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Eliana Maria Severino Donato Ruiz, Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Maria Augusta Gonçalves de Macedo Reinaldo, Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Elaine Pereira Daróz e Prof. Dr. Antônio Henrique Coutelo de Moraes, pelas valiosas contribuições.

Ao Herbertt Neves, carinhosamente chamado de *mano*, pelos conselhos e pela ajuda desde as primeiras versões do projeto de doutorado.

Aos *severinos* Jean Marcelo e Fabiane Gomes, por tudo o que compartilhamos durante o doutorado.

Ao Rostand, por transportar meus sonhos.

À Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Roberta Varginha Ramos Caiado, minha orientadora, por ser um oásis na austeridade do mundo acadêmico. A senhora, certamente, é uma fonte de inspiração.

À minha família, especialmente minha mãe, Maria das Graças de Souza, e a todos os meus amigos, por suportarem a minha ausência.

*ser gente me arranha.  
quero voltar a ser palavra.*

(Viviane Mosé)

## **Resumo**

A prática corretiva em contexto escolar não pode ser dissociada do processo de ensino-aprendizagem da escrita, no entanto as pesquisas que contemplam a correção não são tão numerosas sobretudo quando envolvem a articulação com as Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC). Desse modo, o objetivo deste trabalho foi investigar, tanto na perspectiva cognitiva quanto na textual-interativa, o processo de correção de textos escolares escritos mediado por ferramentas digitais de uma Plataforma Adaptativa. Em relação à fundamentação teórica, esta pode ser considerada uma pesquisa inter/trandisciplinar, realizada no âmbito das Ciências da Linguagem, que se situa no entrecruzamento dos campos de investigação, principalmente, da Linguística Textual, da Análise Dialógica do Discurso e dos estudos cognitivos da escrita. Do ponto de vista metodológico, trata-se de uma pesquisa qualitativa, na qual o estudo de caso é a metodologia de análise dominante e em que há a incorporação dos modos de fazer e de construir o objeto de pesquisa típicos da Linguística Aplicada. O *corpus* é constituído por: a) 74 produções escritas por alunos do 9º. ano do Ensino Fundamental, sendo 39 referentes à primeira versão e 35, à reescrita; b) textos de correção de ambas as versões; c) 11 vídeos que registram a prática corretiva. Os resultados apontam que, no contexto investigado, a correção mediada por ferramentas digitais é um processo recursivo, reflexivo e responsivo, o qual depende não só da adequação das ferramentas, mas também da axiologia e dos conhecimentos do corretor, bem como do seu comprometimento com a prática corretiva. Nesse contexto, o texto de correção é nato digital, multissemiótico e, sobretudo, *linkado*, transformando a produção do aluno em um hipertexto digital, bem como transcendendo a mera higienização, ainda que não prescindindo dela. Por causa de tais características, a correção funcionou com um andaime produtivo no qual os alunos puderam se apoiar durante a elaboração de uma nova versão de suas produções. A partir desses resultados, é possível concluir que os efeitos da correção de texto escolar mediada por ferramentas digitais no processo de ensino e aprendizagem da escrita estão inteiramente relacionados à adequada articulação entre as TDIC e a ação humana. Isso aponta para a necessidade de reconfiguração do espaço dedicado à prática corretiva e ao uso de novas tecnologias na formação inicial e continuada de professores.

**Palavras-chave:** processo de ensino-aprendizagem da escrita, correção de texto; reescrita; Plataforma Adaptativa.

## **Abstract**

The feedback practice in the school context cannot be dissociated from the teaching-learning process of writing. However, the researches that contemplate such act are not so numerous, especially when they involve the articulation with Information and Communication Technologies (ICTs). Thus, the objective of this work was to investigate, both in the cognitive and in the textual-interactive perspective, the process of scholar feedback mediated by digital tools of an Adaptive Hypermedia. Regarding the theoretical foundation, it can be considered an inter/transdisciplinary research, carried out within the scope of Language Sciences, which is located at the intersection of research fields, principally Textual Linguistics, Dialogical Discourse Analysis and cognitive writing studies. From the methodological point of view, this is a qualitative research, in which the case study is the dominant analysis methodology and in which there is the incorporation of the ways of doing and building the research object typical of Applied Linguistics. The corpus is made up of: a) 74 productions written by students of the ninth-grade education (Elementary School), 39 referring to the first version and 35 to the rewriting; b) feedback of both versions; c) 11 videos that record the feedback practice. The results indicate that, in the investigated context, feedback mediated by digital tools is a recursive, reflective and responsive process, which depends not only on the adequacy of the tools, but also on the axiology and knowledge of the corrector, as well as on their commitment to feedback practice. In this context, the feedback is born digital, multisemiotic and, above all, linked, transforming the student's production into a digital hypertext, as well as transcending mere hygiene, although not disregarding it. Because of such characteristics, the feedback worked as a productive scaffolding on which the students could lean during the elaboration of a new version of their writing productions. Based on these results, it is possible to conclude that the effects of scholar feedback mediated by digital tools in the writing teaching-learning process are entirely related to the proper articulation between ICTs and human action. It points to the need of reconfiguration of the space dedicated to feedback practice and the use of new technologies in the initial and continuing training of teachers.

**Keywords:** writing teaching-learning process; feedback; rewrite; Adaptive Hypermedia.

## **Resumen**

La práctica correctiva en el contexto escolar no puede desvincularse del proceso de enseñanza-aprendizaje de la escritura, sin embargo las investigaciones que contemplan la corrección no son tan numerosas sobre todo cuando involucran la articulación con las Tecnologías Digitales de Información y Comunicación (TDIC). Así, el objetivo de este trabajo ha sido investigar, tanto en la perspectiva cognitiva como en la textual-interactiva, el proceso de corrección de textos escolares escritos mediado por herramientas digitales de una Plataforma Adaptativa. En cuanto a la base teórica, esta puede considerarse una investigación inter/transdisciplinar, realizada en el ámbito de las Ciencias del Lenguaje, que se ubica en la intersección de los campos de investigación, principalmente de la Lingüística Textual, del Análisis Dialógico del Discurso y de los estudios cognitivos de la escritura. Desde el punto de vista metodológico, se trata de una investigación cualitativa, en la que el estudio de caso es la metodología de análisis dominante y en la que se incorporan los modos de hacer y construir el objeto de investigación propios de la Lingüística Aplicada. El corpus consta de: a) 74 producciones escritas por estudiantes de 9º año de la enseñanza primaria, de las cuales 39 son referentes a la primera versión y 35 a la reescritura; b) textos de corrección de ambas versiones; c) 11 videos que registran la práctica correctiva. Los resultados indican que, en el contexto investigado, la corrección mediada por herramientas digitales es un proceso recursivo, reflexivo y responsivo, que depende no solo de la adecuación de las herramientas, sino también de la axiología y de los conocimientos del corrector, como también de su compromiso con la práctica correctiva. En este contexto, el texto de corrección nace digital, multisemiótico y, sobre todo, enlazado, convirtiendo la producción del estudiante en un hipertexto digital, además de trascender la mera higienización, aunque sin despreciarla. Por estas características, la corrección funcionó como un andamiaje productivo en el que los estudiantes podían apoyarse durante la elaboración de una nueva versión de sus producciones. A partir de estos resultados, es posible concluir que los efectos de la corrección de textos escolares mediada por herramientas digitales en el proceso de enseñanza y aprendizaje de la escritura están enteramente relacionados con la adecuada articulación entre las TIC y la acción humana. Esto señala la necesidad de reconfigurar el espacio dedicado a la práctica correctiva y al uso de nuevas tecnologías en la formación inicial y continua de los docentes.

**Palabras clave:** proceso de enseñanza-aprendizaje de la escritura, corrección de textos; reescritura; Plataforma Adaptativa.

## LISTA DE TABELAS

Tabela 1: Uso dos termos refacção, reescrita e retextualização de 1995 a 2019.....	138
Tabela 2: Pesquisa de campo - encontros presencias .....	173
Tabela 3: Tempo médio de correção .....	251
Tabela 4: Subcritérios da Plataforma para cada critério.....	261
Tabela 5: Orientação teórica subjacente aos subcritérios da Plataforma.....	264
Tabela 6: Subcritérios utilizados nas ocorrências.....	268
Tabela 7: Subcritérios da Plataforma utilizados na correção .....	270
Tabela 8: OUTROS – 1 Domínio da modalidade escrita formal .....	272
Tabela 9: OUTROS – 2 Compreensão do tema .....	273
Tabela 10: OUTROS – 3 Atendimento ao gênero/tipo .....	274
Tabela 11: OUTROS – 4 Recursos coesivos.....	275
Tabela 12: OUTROS – 5 Organização e coerência.....	276
Tabela 13: Síntese do resultado referente aos subcritérios.....	277
Tabela 14: Orientação teórica subjacente aos subcritérios selecionados pela corretora .....	278
Tabela 15: Uso de emojis nos comentários .....	284
Tabela 16: Autoria dos comentários.....	286
Tabela 17: Extensão dos comentários .....	288
Tabela 18: Natureza dos comentários.....	291
Tabela 19: Quantidade de palavras do bilhete.....	302
Tabela 20: Uso de emojis nos bilhetes .....	303
Tabela 21: Conteúdo do bilhete – modelo 1 .....	306
Tabela 22: Conteúdo do bilhete – modelo 2.....	311
Tabela 23: Evolução da nota na reescrita .....	319
Tabela 24: Operações de retextualização em texto com melhora na reescrita .....	329
Tabela 25: Operações de retextualização em texto com melhora significativa na reescrita ..	341

## LISTA DE QUADROS

Quadro 1: Agrupamento de gêneros ISD .....	40
Quadro 2: Tipos e sequências textuais .....	52
Quadro 3: Práticas escolares de ensino da escrita .....	113
Quadro 4: Objetos de conhecimento e habilidades de LP na BNCC .....	129
Quadro 5: Perspectivas de produção de texto escolar .....	134
Quadro 6: Caracterização das práticas de transformação textual .....	146
Quadro 7: Atividades.....	175
Quadro 8: Grade de correção Gêneros dissertativos .....	256
Quadro 9: Grade de correção Gêneros narrativos ou expositivos .....	257
Quadro 10: Grade de correção Gêneros visuais .....	257
Quadro 11: Exemplos de subcritérios.....	262
Quadro 12: Comparativo entre comentário e bilhete.....	314
Quadro 13: Exemplo 1 de comparação entre versões sem melhora na reescrita.....	320
Quadro 14: Exemplo bilhete.....	322
Quadro 15: Exemplo 2 de comparação entre versões sem melhora na reescrita.....	324
Quadro 16: Exemplo de comparação entre versões com melhora na reescrita .....	327
Quadro 17: Exemplo de comparação entre versões com muita melhora na reescrita .....	332
Quadro 18: Operações de retextualização realizadas em texto com melhora significativa na reescrita.....	342



## LISTA DE FIGURAS

Figura 1: Esquema da sequência didática à luz do ISD.....	38
Figura 2: Reconfiguração da SDG no contexto brasileiro.....	39
Figura 3: Modelo de processo cognitivo (HAYES; FLOWER, 1980).....	76
Figura 4: Reformulação do modelo de Hayes e Flower (1980) por Kato (1995).....	81
Figura 5: Modelo de processo cognitivo (FLOWER; HAYES, 1981).....	82
Figura 6: Modelo de Hayes (1996).....	88
Figura 7: Modelo de Hayes (2012).....	91
Figura 8: Definição de composição.....	103
Figura 9: Exemplo de atividade de composição – carta convite.....	104
Figura 10: Exemplo de atividade de composição – contar.....	106
Figura 11: Modelo para redação do ENEM.....	108
Figura 12: Exemplo de redação escolar.....	109
Figura 13: Exemplo de prática de produção de texto <i>na escola</i> .....	117
Figura 14: Exemplo de prática de produção de texto na segunda perspectiva.....	124
Figura 15: Correção indicativa.....	153
Figura 16: Correção resolutiva.....	155
Figura 17: Correção classificatória Serafini (1989).....	156
Figura 18: Correção classificatória Ruiz (2010 [2001]).....	157
Figura 19: Lista de controle/constatações.....	158
Figura 20: Exemplo de comentário.....	159
Figura 21: Exemplo de comentário listado.....	160
Figura 22: Resposta no Google Forms.....	171
Figura 23: Resposta no Google Forms.....	172
Figura 24: Questão 10 Atividade diagnóstica.....	180
Figura 25: Questão 03 Atividade diagnóstica.....	180
Figura 26: Primeira proposta de produção de crônica reflexiva.....	181
Figura 27: Primeira proposta de produção – crônica reflexiva – Lambda.....	183
Figura 28: Primeira proposta de produção – crônica reflexiva – Lambda - reescrita.....	184
Figura 29: Atividade 5 – reescrita coletiva.....	185
Figura 30: Atividade 9 – proposta de produção de crônica narrativa.....	186
Figura 31: Segunda proposta de produção – crônica narrativa – Alfa.....	187
Figura 32: Atividade 13 – proposta de produção de conto.....	188
Figura 33: Trecho da atividade 15 – praticando a pontuação e a coesão.....	190
Figura 34: Atividade 18 – proposta de produção de conto de enigma.....	191

Figura 35: Primeira tela do Ambiente Virtual de Resultados.....	200
Figura 36: Ambiente Virtual de Resultados – Painel .....	201
Figura 37: Ambiente Virtual de Resultados – Downloads .....	201
Figura 38: Ambiente Virtual de Resultados – Central de Suporte .....	202
Figura 39: Ambiente Virtual de Resultados – Operações (área de correção).....	203
Figura 40: Área de correção – Ferramentas de imagem.....	203
Figura 41: Área de correção – Ferramentas de correção. ....	204
Figura 42: Área de correção – Identificação do aluno.....	205
Figura 43: Área de correção – Dados sobre o gênero / tema.....	205
Figura 44: Área de correção – Proposta de produção.....	206
Figura 45: Área de correção – Avaliação final do aluno.....	207
Figura 46: Área de correção – Histórico de correções do aluno .....	208
Figura 47: Área de correção – Ajuda.....	208
Figura 48: Área de correção – Exemplo de correção .....	209
Figura 49: Área de correção – Seleção da cor .....	210
Figura 50: Descrição das cores utilizadas na correção .....	210
Figura 51: Área de correção – Seleção de subcritério.....	211
Figura 52: Área de correção – Redação do comentário.....	212
Figura 53: Área de correção – Notificação de divergência .....	214
Figura 54: Área de correção – Notificação de divergência .....	215
Figura 55: Área de correção – Notificação de divergência na nota na <i>reescrita</i> .....	216
Figura 56: Área de correção – Descrição de divergência na nota na <i>reescrita</i> .....	216
Figura 57: Área de correção – Redação do comentário final .....	218
Figura 58: Área de correção – Notificação de divergência no comentário final.....	219
Figura 59: Área de correção – Check list .....	219
Figura 60: Fluxograma do processo de correção.....	223
Figura 61: Fluxograma recursividade.....	228
Figura 62: Processo de correção – recursividade – frame 1 .....	229
Figura 63: Processo de correção – recursividade – frame 2.....	230
Figura 64: Processo de correção – recursividade – frame 3.....	230
Figura 65: Processo de correção – recursividade – frame 4.....	231
Figura 66: Processo de correção – recursividade – frame 5.....	232
Figura 67: Processo de correção – recursividade – frame 6.....	232
Figura 68: Processo de correção – recursividade – frame 7.....	233
Figura 69: Processo de correção – recursividade – frame 8.....	234

Figura 70: Processo de correção – recursividade – frame 9.....	234
Figura 71: Processo de correção – recursividade – frame 10.....	235
Figura 72: Processo de correção – recursividade – frame 11.....	236
Figura 73: Processo de correção – hesitação – frame 1.....	237
Figura 74: Processo de correção – hesitação – frame 2.....	238
Figura 75: Processo de correção – hesitação – frame 3.....	239
Figura 76: Processo de correção – hesitação – frame 4.....	239
Figura 77: Processo de correção – hesitação – frame 5.....	240
Figura 78: Processo de correção – hesitação – frame 6.....	241
Figura 79: Processo de correção – hesitação – frame 7.....	242
Figura 80: Processo de correção – hesitação – frame 8.....	243
Figura 81: Processo de correção – hesitação – frame 9.....	243
Figura 82: Processo de correção – primeiro comentário.....	246
Figura 83: Processo de correção – último comentário.....	247
Figura 84: Processo de correção – exemplo de contrapalavra.....	249
Figura 85: Texto corrigido sem a mediação de ferramentas digitais.....	253
Figura 86: Exemplo de texto com comentários – interface do aluno.....	281
Figura 87: Exemplo de comentário – interface do aluno.....	282
Figura 88: Exemplo percurso de aprendizagem – interface do aluno.....	283
Figura 89: Modelo de bilhete.....	301
Figura 90: Exemplo do modelo de bilhete 1 – interface do aluno.....	304
Figura 91: Exemplo de modelo de bilhete 2 – interface do aluno.....	309
Figura 92: Trecho com as marcas de retextualização.....	346

## **LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS**

- ACD – Análise Crítica do Discurso
- ADD – Análise Dialógica do Discurso
- AVA – Ambiente Virtual de Aprendizagem
- BDTD – Biblioteca Digital de Teses e Dissertações
- BNCC – Base Nacional Comum Curricular
- CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
- CC – Comentário do corretor
- CENPEC – Centro de Estudos e Pesquisas em Educação
- CL – Ciências da Linguagem
- CM – Comentário Misto
- CP – Comentário da Plataforma
- EB – Educação Básica
- EF – Ensino Fundamental
- EM – Ensino Médio
- ENEM – Exame Nacional do Ensino Médio
- GD – Gênero Discursivo ou Gênero do Discurso
- GT – Gênero Textual ou Gênero de Texto
- ISD – Interacionismo Sociodiscursivo
- LA – Linguística Aplicada
- LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
- LDP – Livro Didático de Língua Portuguesa
- LP – Língua Portuguesa
- LT – Linguística Textual
- MDG – Modelo Didático de Gênero Textual
- PAIS – Pesquisa-ação Integral e Sistemática
- PCLP – Proposta Curricular para o ensino de Língua Portuguesa 1º. grau de São Paulo
- PCN – Parâmetros Curriculares Nacionais
- PNE – Plano Nacional de Educação
- SDG – Sequência didática de Gênero Textual
- SHA – Sistema Hiperídia Adaptativo
- STI – Sistema Tutor Inteligente
- TDIC – Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO</b> .....	19
<b>1 CONCEITOS-CHAVE</b> .....	27
1.1 PLATAFORMA ADAPTATIVA .....	29
1.2 GÊNERO TEXTUAL.....	31
1.3 TEXTO .....	41
<b>1.3.1 Critérios de textualidade</b> .....	42
<b>1.3.2 As tipologias e/ou sequências textuais</b> .....	47
<b>1.3.3 Transcendendo o verbocentrismo: do texto ao hipertexto</b> .....	53
<b>2 DAS CONCEPÇÕES DE ESCRITA ÀS PRÁTICAS ESCOLARES DE PRODUÇÃO E CORREÇÃO DE TEXTOS</b> .....	61
2.1 CONCEPÇÕES DE ESCRITA .....	61
<b>2.1.1 A escrita como uma oferta de contrapalavra</b> .....	63
<b>2.1.2 A escrita como um processo e como um trabalho</b> .....	70
2.1.2.1 A escrita como um processo na perspectiva cognitiva .....	71
2.1.2.2 A escrita como um processo na perspectiva linguística .....	96
2.1.2.3 Uma articulação possível entre as concepções de escrita.....	98
2.2 PRÁTICAS ESCOLARES DE ENSINO DA ESCRITA: DA COMPOSIÇÃO À PRODUÇÃO DE TEXTO DE DIVERSOS GÊNEROS E EM DIFERENTES LINGUAGENS .....	102
<b>2.2.1 A composição</b> .....	103
<b>2.2.2 A redação escolar</b> .....	108
<b>2.2.3 A prática de produção de textos</b> .....	112
2.2.3.1 Primeira perspectiva: prática de produção de texto <i>na</i> escola.....	115
2.2.3.2 Segunda perspectiva: prática de produção de textos de diversos gêneros orais e escritos.....	120
2.2.3.3 Terceira perspectiva: prática de produção de textos de diversos gêneros e em diferentes linguagens .....	125
2.3 AS PRÁTICAS ESCOLARES DE REESCRITA E DE CORREÇÃO DE TEXTO.....	137
<b>2.3.1 Revisitando o estatuto conceitual da reescrita, refacção e retextualização</b> .....	137
<b>2.3.2 A correção de textos como um trabalho inerente às orientações para a reescrita em contexto escolar</b> .....	147
2.3.2.1 Metodologias de correção de texto escolar.....	152
<b>3 A CONSTRUÇÃO DO OBJETO DE PESQUISA: ASPECTOS METODOLÓGICOS</b> .....	162
3.1 CLASSIFICAÇÃO DA PESQUISA .....	163
3.2 CONTEXTUALIZAÇÃO .....	167
<b>3.2.1 A escola e os participantes</b> .....	168

<b>3.2.2 A organização do processo de ensino e aprendizagem da escrita durante a pesquisa de campo.....</b>	<b>172</b>
<b>4 CORREÇÃO DE TEXTO: DE COADJUVANTE A PROTAGONISTA NO PROCESSO DE ORIENTAÇÃO DA REESCRITA EM PLATAFORMA ADAPTATIVA.....</b>	<b>196</b>
4.1 A PRÁTICA CORRETIVA NA PLATAFORMA ADAPTATIVA.....	196
<b>4.1.1 As ferramentas de correção da Plataforma Adaptativa .....</b>	<b>197</b>
<b>4.1.2 O processo de correção de texto .....</b>	<b>220</b>
<b>4.1.3 Os gêneros catalisadores .....</b>	<b>255</b>
4.1.3.1 A grade de correção.....	255
4.1.3.2 O comentário .....	281
4.1.3.3 O bilhete .....	299
<b>4.1.4 Notas sobre as metodologias de correção .....</b>	<b>313</b>
4.2 A CORREÇÃO COMO UM ANDAIME PARA A REESCRITA.....	316
4.2.1 Os efeitos dos comentários na reescrita.....	317
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>348</b>
<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>353</b>
<b>APENDICE .....</b>	<b>371</b>
<b>ANEXO.....</b>	<b>440</b>

## INTRODUÇÃO<sup>1</sup>

Meu interesse em relação à correção de texto e seus efeitos na (re)escrita pode ser considerado um desdobramento dos estudos que venho realizando, desde a especialização, sobre ensino e aprendizagem da escrita e formação do professor de Língua Portuguesa, doravante LP (BAZARIM, 2006; 2008a; 2009; 2016a; 2018; 2020). Sem dúvida alguma, foi ainda durante a graduação em Letras que um componente curricular destinado aos estudos do texto, ao possibilitar o acesso aos trabalhos de Val (1999) e Pécora (1999), despertou minha curiosidade não só para a análise das produções textuais dos alunos à luz das categorias da recém-chegada ao Brasil Linguística Textual (LT), mas, principalmente, para a compreensão do processo de ensino e aprendizagem da escrita em contexto escolar.

Contudo, foi somente a partir de 2016, quando já atuava como professora do curso de Letras de uma Universidade pública da Paraíba, que meu foco de pesquisa começou a se voltar especificamente para a correção. No primeiro semestre de 2016, no âmbito do componente curricular Planejamento e Avaliação, ao solicitar que os licenciandos em Letras corrigissem um texto produzido por um aluno dos anos finais do Ensino Fundamental (EF), percebi a necessidade de abordar a prática de correção na formação inicial de professores de LP. Com o apoio dos licenciandos, elaborei e apresentei ao colegiado do curso de Letras um projeto para a oferta de um componente curricular optativo de 60 horas que contemplasse a prática de correção de textos.

Assim, com a aprovação do projeto, no segundo semestre de 2016, houve a primeira oferta desse componente curricular optativo destinado ao estudo e à prática de correção de texto para licenciandos do curso de Letras a partir das produções textuais de diferentes gêneros da ordem do narrar de alunos dos anos finais do EF. Tendo em vista que não houve tempo para abordar a correção de textos de diferentes gêneros da ordem do argumentar produzidos por alunos do Ensino Médio (EM), um novo componente foi criado e ofertado em 2017.1.

Cada um desses componentes, um centrado nas produções de alunos dos anos finais do EF e outro do EM, foi ofertado duas vezes. Além da prática de correção e dos estudos realizados durante o semestre, foi gerado um contexto favorável à pesquisa sobre correção. Em parceria com os licenciandos que cursaram os componentes, foram elaborados vários artigos científicos,

---

<sup>1</sup> Esta tese é resultado das investigações empreendidas no âmbito do projeto de pesquisa “O uso de ferramentas digitais para a correção de textos produzidos por alunos da educação básica: estudo de caso em uma Plataforma Adaptativa”, processo CAEE n. 43399421.2.0000.5206, aprovado pelo CEP conforme parecer 4.611.671, em anexo.

publicados em anais de eventos e revistas (COLAÇO; BAZARIM, 2017; NASCIMENTO; BAZARIM, 2018; SILVA; BAZARIM, 2018a; SILVA; BAZARIM, 2018b; SOUZA; BAZARIM, 2018; COSTA-FILHO; BAZARIM, 2019; BAZARIM; COLAÇO, 2021; BAZARIM; SANTOS, 2022), dois trabalhos de conclusão de curso (SOUZA, 2018; SANTOS, 2019) e um capítulo de livro (BAZARIM; SOUZA, 2022).

A pesquisa sobre correção de texto escolar, no entanto, não é recente. As publicações em LP no Brasil já acontecem há, pelo menos, quatro décadas. Serafini (1989), uma das obras mais conhecidas no contexto brasileiro sobre o tema, por exemplo, baseia-se em Applebee (1981). Além do trabalho de Serafini (1989), destaca-se também o de Ruiz (2010 [2001]).

Comparando-se a produção acadêmica brasileira sobre o processo de ensino e aprendizagem da escrita da LP como língua materna e, mais recentemente, sobre os gêneros textuais nesse processo, é possível constatar a carência de pesquisas que se detenham, especificamente, no estudo e nas implicações da correção de textos no aprimoramento das habilidades de escrita dos alunos, sobretudo, da Educação Básica (EB).

Imagino que isso se deva ao fato de que, desde a década de 1980, as pesquisas, principalmente em Linguística Aplicada (LA), estiveram muito focadas em criticar os paradigmas tradicionais de ensino de LP, os quais preconizam o ensino descontextualizado da metalinguagem advinda da gramática tradicional, e em apresentar um novo paradigma, no qual, primeiramente, o texto e, posteriormente, o gênero textual seria o megainstrumento pelo qual se desenvolveriam, articuladamente, as atividades relacionadas ao uso (leitura, produção de texto escrito e oral) e à reflexão sobre a língua (análise linguística) nas aulas de LP (BAZARIM, 2018).

Desse modo, enquanto não havia um consenso entre pesquisadores e professores de que o ensino de LP seria mais produtivo se realizado por meio de gêneros textuais e de que a produção textual de diferentes gêneros deveria ser uma prática efetiva nas aulas de LP, temas como correção de textos e *reescrita*, referentes aos anos finais do EF e no EM, pouco emergiam nas pesquisas acadêmicas (BAZARIM, 2018).

Devido ao cenário favorável à pesquisa sobre correção gerado nos componentes optativos por mim ministrados, em 2018, juntamente com alguns licenciandos, participei de um congresso para divulgar resultados dos estudos realizados. Foi nesse contexto em que conheci a Plataforma Adaptativa<sup>2</sup> investigada para a consecução deste trabalho. Meu desejo de realizar

---

<sup>2</sup> Ainda que no site da plataforma investigada haja alguns materiais disponíveis para o público em geral, o uso das ferramentas digitais para a correção de textos e gestão da aprendizagem não é gratuito. Para o desenvolvimento da



esta pesquisa foi imediato, tendo em vista que, diferentemente de um site de correção, na Plataforma Adaptativa focalizada, além do texto com a nota e os comentários feitos pelo corretor, é ofertado ao aluno um percurso de aprendizagem baseado justamente nos *erros* identificados durante a correção de sua produção. Dessa forma, o aluno tem acesso não só ao inventário desses *erros* e ao acompanhamento de seu desenvolvimento, por meio de relatórios e gráficos, mas, principalmente, a atividades específicas, entre elas videoaulas e exercícios, para ampliar a aprendizagem dos conteúdos nos quais demonstrou dificuldade.

A definição do que seria *erro* na produção textual de alunos em processo de aprendizagem é bastante complexa. Neste trabalho, *erro* contempla tanto os desvios em relação às convenções e às normas da modalidade escrita formal, entre eles ortografia, acentuação, concordância etc., quanto “toda e qualquer sequência linguística que gere um estranhamento para o leitor, não apenas em função do gênero ou do tipo, mas também dos objetivos visados na interlocução e das condições tanto de produção como de recepção desse mesmo texto” (RUIZ, 2010, p. 21). Tendo em vista as concepções de (re)escrita, de avaliação e de correção que estou adotando, nesta tese, os *erros* são compreendidos como oportunidades de melhoria que apontam para necessidades de aprendizagem.

Outro termo que requer uma explicação é *conteúdo*. No contexto escolar, normalmente, ele é compreendido apenas como uma lista de conceitos definida por documentos curriculares que deve ser aprendida pelos alunos durante a escolarização. Evidentemente, essa é uma concepção bastante restrita. Por isso, neste trabalho, estou aderindo, a partir de Zabala (1996), a uma concepção mais abrangente, que engloba não só os conteúdos conceituais (o que se deve saber), mas também os procedimentais (o que e como se deve saber fazer) e atitudinais (como se deve ser).

Assim como as pesquisas sobre correção de texto escolar, nem a utilização do computador e das tecnologias digitais da informação e comunicação (TDIC) no contexto educacional nem as pesquisas sobre esse uso são recentes. De acordo com Tavares (2002), há relatos de que o primeiro emprego 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 utilizam as TDIC para aprender e como essas tecnologias podem afetar (e até transformar) a aprendizagem em contexto escolar.

Destarte, ao contrário do que possa parecer, o desenvolvimento e estudo de Plataformas

---

pesquisa que culminou na elaboração desta tese, não houve qualquer tipo de cobrança, pois foi estabelecida uma parceria e a própria professora pesquisadora fez as correções.

Adaptativas também não é algo tão contemporâneo. Desde 1990, diversas formas e aplicações de apresentação e navegação adaptativas são utilizadas, principalmente, na educação a distância (BRUSILOVSKY, 2000). A partir de 1996, com a popularização do uso da *Web 2.0*, houve, segundo Brusilovsky (2000), uma virada no desenvolvimento e no estudo dessas plataformas, que passaram a ser aplicações *Web*. Isso, ainda de acordo com esse autor, causou impacto não apenas no uso, mas também no tipo de sistema que passou a ser desenvolvido.

Isto posto, convém esclarecer que, para uma plataforma ser chamada de adaptativa, é considerada a inteligência computacional utilizada no seu desenvolvimento. Ela deve estar baseada em um sistema hipermídia adaptativo (SHA) e em um sistema tutor inteligente (STI). No campo educacional, é possível dizer que uma Plataforma Adaptativa 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. Nesse campo, o uso de Plataformas Adaptativas permite a personalização do ensino, ou seja, a partir de algoritmo e de ferramentas computacionais, elas se tornam capazes de sugerir ao aluno usuário o melhor caminho a ser utilizado para que ele aprenda determinado conteúdo.

Com isso, essas plataformas têm se tornado ferramentas versáteis e poderosas tanto para a organização quanto para o acesso à informação (GASPARINI, 2003), podendo se tornar aliadas na melhoria da qualidade do processo de ensino-aprendizagem, especialmente, da escrita. Assim, o desenvolvimento *de* e a pesquisa *sobre* AVA que motivem e auxiliem o aluno na construção de conhecimentos têm sido um desafio tanto para os educadores de diversas áreas do conhecimento quanto para os cientistas da computação.

Isto posto, como ocorre a construção de texto de correção digital com a mediação de ferramentas de uma Plataforma Adaptativa consiste no problema de pesquisa contemplado nesta tese. A minha hipótese, confirmada a partir dos resultados que serão apresentados e discutidos nesta tese, era a de que a incorporação dessas ferramentas digitais na correção pudesse ter efeitos não só nas formas de pensar e de agir durante a prática corretiva, mas também, e em consequência disso, na *reescrita*.

A compreensão desse problema e a busca de soluções possíveis tornaram-se uma necessidade ainda mais urgente a partir de março de 2020. Nesse momento, a pandemia da Covid-19 provocou o cancelamento das aulas presenciais, entre outras atividades, a fim de evitar aglomeração e manter o distanciamento social, únicas formas, até o desenvolvimento de vacinas, para evitar o contágio do coronavírus.

Considerando que, na Plataforma Adaptativa investigada, a correção é realizada por um corretor, que pode ser o próprio professor de LP regente da turma ou um disponibilizado pela

Plataforma, coube a esta pesquisa encontrar possíveis respostas para a seguinte pergunta: como ocorreu o processo de correção de textos escolares escritos mediado pelas ferramentas digitais de uma Plataforma? Isto posto, o *objetivo geral* da pesquisa foi investigar o processo de correção de textos escolares escritos mediado pelas ferramentas digitais de uma Plataforma Adaptativa. Já os *objetivos específicos* foram: 1) caracterizar a prática corretiva mediada por ferramentas digitais da Plataforma Adaptativa; 2) analisar os efeitos dessa correção na *reescrita* dos textos dos alunos do 9º. ano do EF.

Embora não tenha localizado pesquisas que abordem especificamente a correção de textos via Plataforma Adaptativa<sup>3</sup>, o uso de ferramentas digitais na correção de texto já foi foco de algumas investigações, entre elas: Silva e Vieira (2014); Silva, Serra e Caiado (2021); Moés e Cavalcanti (2021). Silva e Vieira (2014) realizaram uma pesquisa a respeito do impacto das ferramentas tecnológicas (plataforma *Moodle* e e-mail) tanto na correção quanto na *reescrita* de textos. Como resultado, os autores constataram que, na *reescrita* mediada por TDIC, há sobreposições e complementaridades em relação às práticas tradicionais sem a mediação das novas tecnologias.

Tanto o trabalho de Silva, Serra e Caiado (2021) quanto o de Moés e Cavalcanti (2021) contemplaram o uso do *WhatsApp* (WA), uma tecnologia digital móvel (TDM), na produção de intervenções. Na primeira pesquisa, as autoras investigaram como as interações, realizadas por jovens fanfiqueiras que estavam cursando o EM, em um grupo de WA produziram efeitos na *reescrita* de *Fanfictions* (*Fics*). Os resultados da pesquisa confirmaram a influência das intervenções via WA, as quais podem ser consideradas como *peer feedback* (correção feita por pares), na *reescrita* das *Fics*.

Já em Moés e Cavalcanti (2021), o objetivo foi investigar o uso do comentário oral por meio do WA no processo de correção de textos produzidos por alunos de um curso preparatório para o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM). Os resultados da pesquisa revelaram que a correção via WA ampliou as possibilidades de diálogo entre professor e aluno acerca do texto, favorecendo a apropriação de saberes sobre argumentação e informatividade. Além disso, foi possível concluir que o processo de correção de texto, para provocar melhores efeitos na *reescrita*, demanda personalização.

Nessas três pesquisas citadas, é possível verificar que o foco da investigação foi o uso de ferramentas digitais na produção de intervenções nos textos de alunos, porém em nenhuma delas são exploradas ferramentas desenvolvidas especificamente para possibilitar a correção de

---

<sup>3</sup> O trabalho de Ruiz e Bazarim (2022) aborda a correção automática de texto feita em uma plataforma, porém, diferentemente desta pesquisa, não contempla uma Plataforma Adaptativa.

textos escolares, como é o caso da Plataforma Adaptativa investigada. Além disso, somente em Moés e Cavalcanti (2021), há uma discussão sobre as metodologias de correção de texto e seus efeitos na *reescrita*.

Ainda que o processo de correção contemplado nesta pesquisa seja realizado a partir das ferramentas digitais de uma Plataforma Adaptativa, neste trabalho, nem o uso do computador nem a aprendizagem *on-line* são encarados como substitutos do professor ou da educação presencial, mas sim como algo complementar que pode auxiliar na melhoria da qualidade da educação (SANTOS JÚNIOR, 2010; KAHN, 2013).

Por isso, a pesquisa de campo só foi realizada a partir de abril de 2021 quando o decreto do governo estadual da Paraíba n.º 41.010, de 07 de fevereiro de 2021 (PARAÍBA, 2021) autorizou que as escolas privadas realizassem suas atividades no que tem sido chamado de *sistema híbrido*. Nesse sistema, uma parte da carga horária poderia ser cumprida em atividades presenciais e o restante a distância, sempre garantido que os alunos que não pudessem, por causa de comorbidades, ou não desejassem participar presencialmente acompanhassem as aulas de forma remota.

A escola na qual foi realizada a pesquisa de campo fica no município de Fagundes-PB. Ela está vinculada a uma associação, o que permite a redução do valor da mensalidade, bem como a oferta de muitas bolsas de estudo. Trata-se de um colégio de pequeno porte, que atende a 100 alunos da Educação Infantil aos anos finais do Ensino Fundamental (sendo 34 dos anos finais do Ensino Fundamental). Os participantes da pesquisa foram os alunos do nono ano: 10 acompanhando as aulas presencialmente e 02 de forma remota.

Ademais, para evitar aglomeração, nessa escola, houve a diferenciação no horário de entrada e saída. Os da Educação Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental entravam e saíam primeiro que os alunos dos anos finais do Ensino Fundamental. Houve também a redução do horário das aulas presenciais, as quais aconteciam apenas das 13h às 16h, e o cancelamento do intervalo para o lanche. Os pais foram devidamente orientados para não enviar os filhos à escola ao menor sinal de febre e outros sintomas da doença. Funcionários e professores, ao manifestarem qualquer sintoma da Covid-19, eram afastados preventivamente de suas atividades durante 15 dias.

Por fim, cabe salientar ainda que esta pesquisa foi desenvolvida no âmbito de um Programa de Pós-graduação em Ciências da Linguagem (PPCCL), o qual se constitui como um campo de estudos inter/transdisciplinar, com fronteiras móveis e fluidas. O problema proposto na pesquisa se insere na linha 2 – Processos de Organização Linguística e Identidade Social, na qual são realizados estudos sobre a organização do texto e do discurso com base nas

contribuições de diversas vertentes teóricas, entre elas as da Linguística Textual (LT) e da Análise Dialógica do Discurso (ADD). Nessa linha, também se inserem as investigações que, assim como esta, estabeleçam a relação entre ensino, tecnologia, texto e discurso a partir de diferentes abordagens teóricas.

Dessa forma, os resultados desta pesquisa tornam-se relevantes porque, além de contribuir para sanar uma lacuna nos estudos acadêmicos sobre os efeitos da correção do texto escolar no processo de ensino e de aprendizagem da escrita na EB, agrega a reflexão sobre a articulação entre a ação humana e as ferramentas de inteligência computacional durante a correção.

É preciso lembrar que, embora todo o processo de correção da Plataforma Adaptativa seja mediado pelo computador e pelas ferramentas computacionais que são disponibilizadas, é necessária a ação do corretor, que é quem, efetivamente, corrige o texto do aluno. Se cada texto é único e irrepetível, cada correção, ainda que utilizando ferramentas digitais, metodologias e critérios de correção previamente estabelecidos, também o deve ser. No contexto desta pesquisa, a prática corretiva se coaduna com o princípio de personalização das Plataformas Adaptativas.

Os resultados da investigação apontam ainda a relação de complementaridade que, nesse caso, foi estabelecida entre a aprendizagem *on-line* e o ensino presencial, pois o uso da Plataforma não substituiu nem a aula presencial de LP nem a professora (pesquisadora), a qual assumiu também o papel de corretora<sup>4</sup>. Também são indicados caminhos para que o processo de correção de texto se torne menos subjetivo e mais eficiente, passando a, de fato, atuar como um *andaime*<sup>5</sup> no processo de aprendizagem da escrita.

Além desta introdução e das considerações finais, esta tese possui mais 4 seções: as duas de fundamentação teórica, a metodológica e a dos resultados. Na primeira, a seguir, são discutidos os conceitos-chave que embasam a pesquisa: Plataforma Adaptativa, gênero textual

---

<sup>4</sup> Quando o próprio professor de LP regente da turma não tem disponibilidade, a Plataforma também oferece o serviço de correção das produções dos alunos. Por meio de um processo próprio, ela seleciona, qualifica e mantém o cadastro de uma equipe de corretores apta a corrigir os textos. Mesmo quando não realiza as correções, o professor tem acesso tanto aos textos corrigidos quanto aos relatórios que mostram o desempenho da turma e de cada aluno. Há diferenças em relação ao custo, o valor que a escola paga pelo uso da Plataforma quando o próprio professor corrige é um; quando a correção é feita pelo corretor da plataforma, é outro.

<sup>5</sup> Andaime (*scaffold*) é uma metáfora elaborada por um grupo de neovygotksyanos (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. Nesta pesquisa, considero que a correção seja um andaime no qual o aluno pode se apoiar durante a *reescrita* de seu texto (COLAÇO, BAZARIM, 2017; BAZARIM, COLAÇO, 2021).

e texto. Na segunda, são contempladas as concepções de (re)escrita, de práticas escolares de produção e correção de textos. Na terceira, é apresentada a forma como o objeto de pesquisa foi construído do ponto de vista metodológico. Nela, encontra-se tanto a classificação da pesquisa quanto a contextualização. Na quarta, é feita a apresentação e discussão dos resultados, com foco no processo de correção mediado pelas ferramentas digitais da Plataforma Adaptativa e o seus efeitos na *reescrita*. Encerrando a tese, há algumas considerações finais.

## 1 CONCEITOS-CHAVE

A chamada modernidade tardia (HALL, 2006), ou pós-modernidade, tem sido o cenário de várias transformações globais – entre elas a convergência de culturas e estilos de vida – as quais afetam as características da vida contemporânea e, principalmente, a relação que se tem com o conhecimento. Associado ao amplo desenvolvimento e à crescente democratização de novas tecnologias de informação e comunicação (TDIC), esse tem sido um período propício para desestabilizações e (re)configurações. Nesse momento, o conhecimento, antes tratado como algo coerente e estável, passa a ser percebido como uma construção social e, por isso, essencialmente, fluido, fragmentado e instável.

Destarte, na pós-modernidade, ao lado da (e concorrendo com a) ciência feita sob o paradigma quantitativo, chamado também de positivista, emergem e/ou ganham força outras formas de conceber o fazer científico: as pesquisas qualitativas, as quais, guardadas as devidas especificidades, diferentemente das puramente quantitativas, não concebem a realidade como algo imanente e, portanto, independente dos sujeitos que empreendem a investigação, mas sim como uma construção influenciada pelas teorias, crenças e valores de cada pesquisador.

As pesquisas que possuem uma abordagem eminentemente qualitativa, como esta, estão abertas à complexidade do real<sup>6</sup> e à inter/transdisciplinaridade (SIGNORINI, 1998). Nelas, há espaço para a contestação da relação representacional, especular e mimética entre teoria e realidade, característica do positivismo, pois os pesquisadores assumem, implícita ou explicitamente, que uma determinada teoria constrói o seu objeto entre vários possíveis, criando, conseqüentemente, *uma* e não *a* realidade<sup>7</sup>.

Nos discursos das diversas ciências, sobretudo das Ciências Sociais, isso tem impactado de maneira particular<sup>8</sup>. Nas Ciências da Linguagem, especialmente na Linguística Aplicada (LA), várias obras<sup>9</sup> chamam a atenção para a complexidade do “real” e para a necessidade de se construir objetos cada vez mais inter/transdisciplinares que, não dando conta dessa complexidade do real, pelo menos, não a ignore.

---

<sup>6</sup> Para Morin (2002, p. 72), enfrentar a complexidade do real significa perceber as ligações, interações e implicações mútuas de fenômenos multidimensionais e de realidades que são simultaneamente solidárias e conflitantes.

<sup>7</sup> Segundo Silva (2007, p. 11-12), a existência do objeto de pesquisa é inseparável da trama linguística que supostamente o descreve, principalmente porque é impossível separar a descrição simbólica, linguística da realidade – isto é, a teoria de seus “efeitos de realidade”.

<sup>8</sup> Posso citar também os Estudos Culturais e suas pesquisas sobre gênero e sexualidade; nacionalidade e identidade nacional; raça e etnia; política de identidade; pedagogia, entre outros (NELSON et al. 2005; HALL, 2006; SILVA, 2000).

<sup>9</sup> Entre elas: Signorini e Cavalcanti, 1998; Moita Lopes, 2006; Moita Lopes e Fabrício, 2019.

Isto posto, nesta seção, são apresentados e discutidos os principais fundamentos teóricos desta pesquisa. Como se trata de uma investigação realizada em um campo de estudos inter/transdisciplinar, que é o das Ciências da Linguagem, esses fundamentos advêm de diferentes vertentes teóricas. Neste caso, diferente não significa incompatível, mas sim que aquilo que poderia ser divergente em outro contexto, neste constitui-se como complementar. A intenção, portanto, é construir um objeto de pesquisa que tente manter algo da multidimensionalidade e dinamicidade do real, neste caso, o processo de correção de textos escolares mediado por ferramentas digitais de uma Plataforma Adaptativa, o que só é possível com a mobilização de conceitos advindos de diferentes filiações teóricas.

A correção de textos não se configura como uma área nem como uma disciplina, não havendo, portanto, um estatuto teórico-metodológico próprio estabelecido. Desse modo, quando alçada à condição de objeto de pesquisa, a prática corretiva permite uma abordagem transdisciplinar. Além disso, tendo em vista a complexidade<sup>10</sup> envolvida no processo de correção foco desta pesquisa, muito mais do que uma miscelânea de conceitos oriundos de diversas tradições, a tentativa é elucidar as várias dimensões do objeto pesquisado. Com isso, a intenção é contemplar a dimensão textual sem desconsiderar a interativa nem a cognitiva.

Desse modo, antes de discutir as concepções de escrita e as práticas escolares de produção e correção de texto, são apresentados conceitos-chave intrinsecamente relacionados ao objeto de pesquisa contemplado nesta tese. Inicialmente, é abordada, à luz de pesquisas feitas no âmbito da Ciência da Computação, a definição de Plataforma Adaptativa, pois é por meio das ferramentas digitais de uma plataforma desse tipo que o processo de correção de textos escolares investigado ocorre.

Na sequência, é realizada uma breve discussão sobre *gênero textual* e *texto*. Desde já, é preciso esclarecer que esses não são conceitos facilmente definíveis, pois diferentes correntes e/ou disciplinas, com base no seu aparato teórico-metodológico, elaboram suas próprias definições, as quais nem sempre são coincidentes. Cabe salientar também que, embora o objeto de pesquisa seja especificamente a correção de textos escolares, *gênero* e *texto* são conceitos fundamentais não só porque embasam o processo de transposição didática a partir do qual as produções foram solicitadas, corrigidas e reescritas no âmbito da investigação, mas também porque estão subjacentes à prática corretiva, especialmente na definição dos critérios de correção.

---

<sup>10</sup> Se complexo, segundo Morin (2002, p. 16), é “o que está tecido em conjunto”, complexidade contempla as interações e implicações mútuas de fenômenos multidimensionais e de realidades que são simultaneamente solidárias e conflitantes (MORIN, 2002, p. 72).



## 1.1 PLATAFORMA ADAPTATIVA

Plataforma Adaptativa é o nome comercial dado a sistemas adaptativos. Segundo Brusilovsky (1996), além da educação, há mais cinco áreas principais nas quais os sistemas adaptativos podem ser utilizados: sistemas de informação on-line; sistemas de ajuda on-line; sistemas de recuperação e busca de informação; sistemas de informação institucional e sistemas para gerenciar visões personalizadas (*Basar e Information Islands*).

Com base nos estudos realizados<sup>11</sup>, pude compreender que as Plataformas Adaptativas 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 um sistema hipermídia e de hiperdocumento<sup>12</sup> 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 minha)<sup>13</sup>

Os 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). Inicialmente, eles tinham como objetivo apenas apoiar o aluno no processo de resolução de problemas, desse modo, 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 2.0*, percebeu-se que era possível disponibilizar simultaneamente um STI e um material de aprendizagem e que a hipermídia oferecia a melhor opção para organizar a aprendizagem on-line, culminando no surgimento das Plataformas Adaptativas.

Dessa forma, em uma Plataforma Adaptativa, por meio do uso de um SHA, pode haver

---

<sup>11</sup> Entre as obras consultadas, estão: Aires e Pilatti, 2016; Brusilovsky, 1996; Brusilovsky, 2000; Ferreira, 2014; Gasparini, 2003; Gomes, 2013; Santos júnior, 2010.

<sup>12</sup> Hiperdocumento pode ser definido como o conjunto de elementos de textos interconectados que permite múltiplos caminhos de navegação, com suporte multimídia (som, imagem e vídeo), podendo ter estruturas mais complexas como documentos estruturados e semiestruturados e/ou em um conjunto de nós ou “páginas” conectadas por *links*. Cada página contém algumas informações locais e vários *links* para páginas relacionadas (GASPARINI, 2003; BRUSILOVSKY, 2000).

<sup>13</sup> Adaptive hypermedia systems build a model of the goals, preferences and knowledge of each individual user, and use this model throughout the interaction with the user, in order to adapt the hypertext to the needs of that user.

a adaptação<sup>14</sup> no conteúdo da página, o que é chamado de apresentação adaptativa, a adaptação da aparência e do comportamento dos *links*, conhecida como suporte adaptativo à navegação e/ou navegação adaptativa. (BRUSILOVSKY, 2000)

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 os novos a serem aprendidos. Além disso, um SHA pode armazenar diversas variantes para algumas partes do conteúdo da página, o que é conhecido como variantes de explicação, ou seja, é possível que o sistema apresente explicações diferenciadas para usuários cujas formas de efetivar a aprendizagem e os níveis de conhecimentos sejam diferentes.

Em relação à navegação adaptativa, seu objetivo, de acordo com Brusilovsky (2000), é ajudar os usuários a encontrarem caminhos adequados durante a navegação. Para isso, o SHA adapta a apresentação e a funcionalidade dos *links* ao modelo de usuário. Ainda de acordo Brusilovsky (2000), isso pode ser feito por meio de orientação direta, classificação de *links*, anotação de *link*, ocultação, desativação e remoção de *link*.

Na Plataforma investigada, há a adaptação do conteúdo, que é feita a partir da correção, a qual, apesar de ser automatizada, isto é, contar com recursos computacionais, não é automática. No âmbito desta pesquisa, é, portanto, o corretor quem coloca para funcionar todas as ferramentas da Plataforma, identificando, marcando as ocorrências sobre o texto e dialogando com o produtor. Sem o corretor, a prática corretiva não se efetiva, o que inviabilizaria a adaptabilidade, ou seja, a construção do percurso individual de aprendizagem dos usuários.

Desse modo, por mais que os programadores se esforcem para prever as ocorrências, para antecipar ações, para sugerir os textos dos comentários, o uso das ferramentas e a personalização dependem do corretor. Continuam sendo necessários não só olhos e as mãos dos corretores, mas, sobretudo, seus saberes e o seu tempo. Mesmo que com as limitações e o monitoramento dos recursos da inteligência computacional, na Plataforma investigada, ainda são imprescindíveis o ser humano e sua axiologia para a consecução da prática corretiva.

---

<sup>14</sup> Há uma diferenciação entre *adaptable* (*adaptável/ajustável/customizável*) hipermedia e *adaptive* (*adaptativa*) hipermedia. Segundo Gasparini (2003, p.13), na hipermedia *adaptativa*, é o sistema quem monitora o comportamento do usuário e faz as adaptações e/ou sugestões. A maioria delas é feita com base nas ações de navegação do próprio usuário, a partir das quais se tem uma geração dinâmica de páginas adequadas a um modelo de usuário gerado por inteligência computacional.

Embora sejam usadas, principalmente, na educação a distância, as Plataformas Adaptativas também podem complementar o ensino presencial. Esse é o caso da que foi investigada, pois ela pretende auxiliar o usuário aluno no desenvolvimento de competências e habilidades para a produção de textos escritos e o usuário professor e/ou gestor escolar a gerenciar o processo de ensino-aprendizagem da escrita. Apesar das diversas possibilidades de utilização da inteligência computacional, o foco desta pesquisa é o uso das ferramentas digitais disponibilizadas pela Plataforma para a correção dos textos.

A Plataforma investigada possui duas interfaces, a saber: a da escola (Ambiente Virtual de Resultados – AVR ) e a do aluno (Ambiente Virtual de Aprendizagem - AVA). A primeira, na qual se encontra a área de correção dos textos, só pode ser acessada via *site*, preferencialmente por meio do computador. Para o aluno, também existe a possibilidade de acessar o AVA por meio de um aplicativo que pode ser baixado e utilizado em um aparelho de telefone celular conectado à Internet. A descrição das ferramentas digitais de correção do AVR é contemplada, mais adiante nesta tese, em [4.1.1 As ferramentas de correção da Plataforma Adaptativa](#).

Concluída a definição do primeiro conceito-chave, a seguir há uma breve discussão acerca do conceito de *gênero textual*.

## 1.2 GÊNERO TEXTUAL

O conceito de *gênero textual* é mais um daqueles para os quais diferentes orientações teóricas apresentam definições por vezes conflitantes e divergentes. Essa diversidade e, conseqüentemente, as (in)consistências e (in)coerências relacionadas a ela, não é algo recente. Desde a Grécia antiga, havia uma preocupação com a delimitação e nomeação dessas “espécies de textos”, que, segundo Bronckart (2009 [1997]), “se traduziu na elaboração de múltiplas proposições de classificação, centradas, na maioria dos casos, na noção de *gênero de texto* (ou gênero de discurso).” (BRONCKART, 2009 [1997], p.73, grifo do autor).

No contexto brasileiro, Marcuschi (2008) também reconhece que a pesquisa sobre *gêneros* não é uma novidade e que, se forem consideradas as ideias de Platão, no Ocidente, o seu estudo já ocorre há, pelo menos, vinte e cinco séculos. Desse modo, contemporaneamente, o que há “é uma nova visão do mesmo tema. Seria gritante ingenuidade histórica imaginar que foi nos últimos decênios do século XX que se descobriu e iniciou o estudo dos gêneros textuais.” (MARCUCCHI, 2008, p. 147). Ainda segundo o mesmo autor, a

expressão “*gênero*” esteve, na tradição ocidental, especialmente ligada aos gêneros literários, cuja análise se inicia com Platão para se firmar com Aristóteles, passando por Horácio e Quintiliano, pela Idade Média, o Renascimento e a Modernidade, até nos primórdios do século XX. Atualmente, a noção de *gênero* já não mais se vincula apenas à literatura [...]. (MARCUSCHI, 2008, p. 147, grifos do autor)

Nesta tese, ao utilizar *gênero textual* ou *gênero de texto* (GT) em vez de *gênero do discurso* ou *gênero discursivo* (GD), já estou evidenciando um posicionamento teórico-metodológico, pois, conforme trecho citado a seguir, esses termos apontam para vertentes metateoricamente diferentes.

Por fim e mais importante, constatamos que podíamos dividir esses trabalhos em duas vertentes metateoricamente diferentes – que, daqui por diante, denominarei *teoria de gêneros do discurso* ou *discursivos* e *teoria de gêneros de texto* ou *textuais*. Ambas as vertentes encontram-se enraizadas em diferentes releituras da herança bakhtiniana, sendo que a primeira – *teoria de gêneros do discurso* – centrava-se sobretudo no estudo das situações de produção dos enunciados ou textos e em seus aspectos sócio-históricos e a segunda – *teoria dos gêneros de texto* – na descrição da materialidade textual. (ROJO, 1995, p. 185, grifos da autora)

No contexto brasileiro, no entanto, não são todos os pesquisadores das Ciências da Linguagem, Linguística, Linguística Aplicada, Análise do Discurso, entre outras, que aderem a essa diferenciação terminológica e ao seu significado proposto por Rojo (1995). Em Bezerra (2017), por meio do diálogo com o referido artigo e com outras obras sobre o tema, há uma discussão a respeito dessa distinção.

Até a publicação de Rojo (1995), de acordo com Bezerra (2017), havia uma convivência confortável entre os termos, apesar da prevalência do termo GT, o que pode estar relacionado ao fato de que o conceito de *texto*, advindo da LT, já estava bem consolidado no cenário acadêmico do país. Desse modo, a partir da publicação do artigo mencionado, a discussão continuou, mas quase sempre era pautada apenas nas concepções francófonas que mantinham um estreito vínculo com a perspectiva do Círculo de Bakhtin<sup>15</sup>, especialmente com Bakhtin (2016a [1979]). Com isso, ganharam força tendências que tratavam GT e GD como campos divergentes, resultando “numa dicotomia potencialmente prejudicial, tanto teórica quanto metodologicamente” (BEZERRA, 2017, p. 25).

---

<sup>15</sup> Cabe esclarecer que essa é uma denominação polêmica, resultado do agrupamento feito postumamente por estudiosos de trabalhos de autores diversos, entre eles Mikhail Bakhtin e Valentin Volóchinov, realizados a respeito da linguagem no contexto soviético e russo, sobretudo, na primeira metade do século XX. Não há como defender que o Círculo tenha formulado uma teoria homogênea a respeito da linguagem nem que esse tenha sido o objetivo daqueles que são considerados seus membros. No entanto, é saliente nas obras a que se teve acesso que os membros do Círculo compartilhavam de alguns posicionamentos, entre eles os que apontam para a defesa de uma concepção interacional de linguagem em oposição ao subjetivismo, ao formalismo e ao estruturalismo.

Em sua análise, Bezerra (2017) lembra que a necessidade de especificação do termo *gênero* em LP não só se justificaria, mas acabaria sendo necessária, por conta da polissemia do termo. Em decorrência disso, “frequentemente se torna necessário, dependendo da situação e dos interlocutores, especificar o primeiro conceito como ‘gênero social’ e o segundo como ‘gênero discursivo’ ou ‘gênero textual’, sob pena de não haver a compreensão adequada” (BEZERRA, 2017, p. 28-29). Outra justificativa apresentada e discutida pelo autor é a de GT e GD sinalizarem filiações teóricas diferentes. Dessa forma, GD se tornou a opção preferida nos estudos bakhtinianos e GT, um termo mais flexível, passou a ser utilizado por autores de alguma forma vinculados à LT, ao ISD e em obras relacionadas a perspectivas anglófonas<sup>16</sup>, as quais não prescindem das contribuições do Círculo de Bakhtin.

Todavia, a principal crítica de Bezerra (2017) em relação à distinção terminológica diz respeito ao fato de que ela parece indicar que se trata de dois objetos distintos. De acordo com o autor:

não existem dois objetos distintos, gêneros *discursivos* e gêneros *textuais*, como objetos do mundo exterior à linguagem e penso que não deveria haver tais objetos distintos nem mesmo como objetos de discurso. O que obviamente pode acontecer são distintas formas de abordar teoricamente o mesmo objeto, diferentes versões públicas desse único objeto. (BEZERRA, 2017, p. 28, grifos do autor)

Ainda que, nos trabalhos que se vinculam à teoria dos GT, haja uma diluição das fronteiras entre *texto*, *gênero* e *discurso*, bem como a concentração na materialidade textual e, nas pesquisas que se identificam à teoria dos GD, ocorra o estabelecimento de fronteiras estanques entre *discurso* e *texto*, sendo o *gênero* compreendido somente como *discurso*, Bezerra (2017, p. 32) ressalta que os “gêneros efetivamente são tanto discursivos quanto textuais”.

Ciente do posicionamento de Bezerra (2017), porém, aderindo, sem radicalismos, ao que foi proposto por Rojo (1995), nesta tese, escolho utilizar o termo GT não porque se trata de um objeto outro, mas sim para manter a tradição das pesquisas que, como esta, possuem alguma filiação ao ISD e à LT. Além disso, como o objeto de investigação é a correção de textos escolares mediada pelas ferramentas digitais, com esse uso, mantenho certo alinhamento terminológico ao mesmo tempo em que sinalizo o vínculo a uma perspectiva teórica e metodológica na qual o ponto de partida é a materialidade linguística, mas em que não são completamente ignoradas as condições de produção/recepção dos *gêneros* nem seus aspectos sociais e históricos.

---

<sup>16</sup> Segundo Bezerra (2017), esse seria o caso das obras de Charles Bazerman e Carolyn R. Miller, nas quais GT foi o termo escolhido para a tradução em LP.

No contexto brasileiro, Marcuschi (2002; 2008), representando uma tendência mais influenciada pela LT, e Bronckart (2009 [1997]), do ISD, são autores de referência da concepção de GT. Para Marcuschi (2002, p. 20-21), tornou-se

trivial a ideia de que os gêneros textuais são fenômenos históricos, profundamente vinculados à vida cultural e social. Fruto de trabalho coletivo, os gêneros contribuem para ordenar e estabilizar as atividades comunicativas do dia-a-dia. São entidades sócio-discursivas e formas de ação social incontornáveis em qualquer situação comunicativa. No entanto, mesmo apresentando alto poder preditivo e interpretativo das ações humanas em qualquer contexto discursivo, os gêneros não são instrumentos estanques e enrijecedores da ação criativa. Caracterizam-se como eventos textuais altamente maleáveis, dinâmicos e plásticos. [...]. Caracterizam-se muito mais por suas funções comunicativas, cognitivas e institucionais do que por suas particularidades linguísticas e estruturais. São de difícil definição, devendo ser contemplados em seus usos e condicionamentos sócio-pragmáticos caracterizados como prática sócio-discursivas.

No trecho citado, é possível verificar uma tentativa de articulação entre o que seria do domínio do *texto* (“eventos textuais”, “particularidades linguísticas e estruturais”) e do *discurso* (“fenômenos históricos”, “atividades comunicativas”, “ação social”, “condicionamentos sócio-pragmáticos” etc.) na definição de GT. Se os *gêneros* são eventos textuais que não podem ser dissociados das atividades comunicativas do dia a dia, assim como a vida (cultural e social) é dinâmica, os GT também o são. A ideia de que a comunicação verbal ocorre por meio de *gêneros* e *textos* é ainda mais ressaltada em Marcuschi (2008, p. 154, grifos do autor), conforme citação a seguir:

Uma das teses centrais a ser defendida e adotada aqui é a de que é impossível não se comunicar verbalmente por algum gênero, assim como é impossível não se comunicar verbalmente por algum texto. Isso porque toda a manifestação verbal se dá sempre por meio de textos realizados em algum gênero. Daí a centralidade da noção de *gênero textual* no trato sociointerativo da produção linguística.

Sem negar a pertinência nem a relevância das contribuições de Marcuschi (2002; 2008), considerando que a concepção de processo de ensino e aprendizagem da escrita e, associada a ela, a de *modelo didático de gênero textual* (MDG) e *sequência didática de gênero textual* (SDG) que inicialmente subsidiaram as atividades de ensino e correção de texto escolar contempladas nesta tese advêm do ISD, é necessário também apresentar a concepção de *gênero textual* desse grupo genebrino.

O ISD se caracteriza por “propor uma teoria do estatuto, dos modos de estruturação e das condições de funcionamento da linguagem” (PINTO, 2007, p.116). A compreensão da linguagem como uma *atividade* em sua perspectiva social e discursiva, bem como a de que todo o desenvolvimento é efetivado no *agir* humano, sendo complementares o processo de

socialização e de formação individual, são alguns dos princípios defendidos pelo ISD (PINTO, 2007). Essa preocupação com o funcionamento da linguagem e com desenvolvimento humano propiciaram a construção de um aparato teórico-metodológico transdisciplinar (BRONCKART, 2009 [1997]), cuja principal implicação foi o desenvolvimento de uma engenharia didática caracterizada pelo MDG (DOLZ; SCHNEUWLY; HALLER, 2004) e pela SDG (DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2004).

Em relação especificamente ao conceito de *gênero de texto*, para tentar escapar da confusão terminológica e, por conseguinte, teórica, Bronckart (2009 [1997]) esclarece que

chamamos de *texto* toda unidade de produção de linguagem situada, acabada e auto-suficiente (do ponto de vista da ação ou da comunicação). Na medida em que todo texto se inscreve, necessariamente, em um conjunto de textos ou em um gênero, adotamos a expressão *gênero de texto* em vez de *gênero de discurso*. (BRONCKART, 2009 [1997], p. 75, grifos do autor).

Seguindo esse posicionamento de Bronckart (2009 [1997]), semelhante ao de Marcuschi (2008) quando afirma que todo *texto* pertence a um *gênero*, Machado (2005) ressalta que os *gêneros textuais* são “construtos existentes antes de nossas ações, mas necessários para elas”, estando, portanto, indexados às ações de linguagem e constituindo uma ‘espécie de reservatório de modelos de referência’” (MACHADO, 2005, p. 249). Estabelecendo um diálogo, ainda que não explícito, com a definição de Marcuschi (2002), Machado (2005, p. 249) afirma que os *gêneros de texto* são “reguladores e produtos das atividades (sociais) de linguagem”, mas também “portadores de um ou de vários valores de uso: em uma determinada formação social, determinado gênero é considerado como mais ou menos pertinente para determinada ação.” (MACHADO, 2005, p. 250).

No trecho citado a seguir, fica evidente que a concepção de *gênero textual* do ISD também está fundamentada nos estudos do Círculo de Bakhtin, especialmente Bakhtin (2016a [1979]).

Situando-nos na perspectiva bakhtiniana, consideramos que todo gênero se define por três dimensões essenciais: 1) os conteúdos que são (que se tornam) dizíveis por meio dele; 2) a estrutura (comunicativa) particular dos textos pertencentes ao gênero; 3) as configurações específicas das unidades de linguagem, que são sobretudo traços da posição enunciativa do enunciador, e os conjuntos particulares de sequências textuais e de tipos discursivos que formam sua estrutura. (DOLZ; SCHNEUWLY, 2004, p. 52).

De acordo com Rojo (2005), apesar dessa filiação do ISD aos estudos do Círculo de Bakhtin, Bronckart faz algumas reservas em relação à concepção de *gênero do discurso* no que diz respeito à “relação de dependência quase mecânica entre formas de atividades e gêneros do discurso” (BRONCKART, 2009 [1997]), a qual contesta, e à flutuação terminológica tanto

devido às traduções quanto à própria evolução interna das obras do Círculo. Desse modo, Bronckart (2009 [1997], p. 143, grifos do autor), propõe o seguinte sistema de equivalências terminológicas:

- as *formas e tipos de interação de linguagem* e as condições concretas de sua realização podem ser designadas pela expressão mais geral **ações de linguagem**;
- os *gêneros do discurso, gêneros do texto e/ou formas estáveis de enunciados* de Bakhtin podem ser chamados de **gêneros de textos**; os *enunciados, enunciações e/ou textos* bakhtinianos podem ser chamados de **textos**, quando se trata de produções verbais acabadas, associadas a uma mesma e única ação de linguagem ou de **enunciados**, quando se trata de segmentos de produções verbais do nível da frase;
- as *línguas, linguagens e estilos*, como elementos constitutivos da heterogeneidade textual, podem ser designados pela expressão **tipos de discurso**.

Esse sistema de equivalências, portanto, está subjacente a todo e qualquer trabalho realizado no campo do ISD. Todavia, complementando a definição de Bronckart (2009 [1997]), Schneuwly (2004) utiliza a metáfora do *instrumento*. Para esse autor, um gênero é “um instrumento semiótico complexo, isto é, uma forma de linguagem prescritiva, que permite, a um só tempo, a produção e a compreensão de textos” (SCHNEUWLY, 2004, p. 26-27), ou seja, um *instrumento* para agir discursivamente. Por vezes, também é utilizado o termo *megainstrumento*, que se refere a “uma configuração estabilizada de vários subsistemas semióticos (sobretudo linguísticos, mas também paralinguísticos), permitindo agir eficazmente numa classe bem definida de situações de comunicação” (SCHNEUWLY, 2004, p. 28).

De acordo com a perspectiva de desenvolvimento humana adotada pelo ISD, “comunicar-se oralmente ou por escrito pode e deve ser ensinado sistematicamente” (DOLZ; SCHNEUWLY, 2004, p. 51). Dessa forma, em contexto de ensino e aprendizagem, é “*através dos gêneros que as práticas de linguagem materializam-se nas atividades dos aprendizes*” (SCHNEUWLY; DOLZ, 2004a, p. 74, grifo dos autores). Com isso, do “ponto de vista do uso na aprendizagem, o gênero pode, assim, ser considerado um *megainstrumento* que fornece suporte para a atividade nas situações de comunicação, e uma referência para os aprendizes” (SCHNEUWLY; DOLZ, 2004a, p. 75, grifo dos autores).

Em uma nota de rodapé, conforme o trecho reproduzido a seguir, Dolz, Schneuwly e Haller (2004) explicam por que privilegiam a noção de *gênero textual* em vez da de *tipo de textos* ou *discursos* no processo de ensino e aprendizagem.

Três razões nos levaram a escolher a unidade gêneros de textos em vez de a de tipo: a) os textos empíricos produzidos na ação de linguagem são heterogêneos do ponto de vista dos tipos (Bronckart 1997; Adam 1992); b) trata-se de construções teóricas, de instrumentos de pesquisa para



compreender certos fenômenos linguísticos; c) sua transposição para o terreno didático comporta um grande risco de derivas aplicacionistas e normativas, denunciadas por numerosos autores, especialmente no domínio do texto narrativo (ver, por exemplo, François 1988 e 1933): aplicação sistemática da estrutura convencional, emprego cego do imperfeito e do pretérito perfeito etc.” (DOLZ; SCHNEUWLY; HALLER, 2004, p. 173)

Os autores reconhecem, no entanto, que, quando um GT, escrito ou oral, “entra na escola, produz-se um desdobramento: ele passa a ser, ao mesmo tempo, um instrumento de comunicação e um objeto de aprendizagem” (DOLZ, SCHNEUWLY, HALLER, 2004, p. 179). Dessa forma, a escolarização de qualquer *gênero* irremediavelmente acarreta “transformações, algumas sob o controle mais ou menos consciente dos parceiros do ensino, outras automaticamente ligadas às restrições da situação didática” (DOLZ, SCHNEUWLY, HALLER, 2004, p. 179). Considerando que o conceito de GT do ISD fundamenta tanto o MDG quanto a SDG, convém, neste momento, apresentar uma definição para ambos.

Segundo Dolz, Schneuwly e Haller (2004, p. 180), a “construção de um modelo didático pode ser considerada a explicitação de um conjunto de hipóteses fundadas sobre certos dados, quando estes estão disponíveis”, a saber: a) aprendizagem esperada definida em documentos oficiais; b) conhecimentos linguísticos (funcionamento dos *gêneros* para os especialistas) e psicológicos (procedimentos envolvidos no funcionamento e apropriação dos GT); c) conhecimentos prévios dos alunos.

Isto posto, os autores consideram ainda que o MDG “representa, de fato, o produto de uma construção que repousa sobre três aspectos, em interação e evolução constantes” (DOLZ, SCHNEUWLY, HALLER, 2004, p. 181) a saber: a) princípio da legitimidade, que consiste na referência a saberes legitimados principalmente na esfera científico-acadêmica; b) princípio da pertinência, que consiste na escolha desses saberes a partir das finalidades da educação escolar e das *capacidades de linguagem* dos alunos; e c) efeito de solidarização, a partir do qual os saberes contemplados podem adquirir um sentido parcialmente novo, diferente do da esfera científico-acadêmica na qual se originaram.

As *capacidades de linguagem* supracitadas podem ser definidas como

as aptidões requeridas do aprendiz para a produção de um gênero numa situação de interação determinada: adaptar-se às características do contexto e do referente (capacidades de ação); mobilizar modelos discursivos (capacidades discursivas) e dominar as operações psicolinguísticas e as unidades linguísticas (capacidades linguístico-discursivas). (DOLZ; SCHNEUWLY, 2004, p. 52)

Mais recentemente, houve a ampliação dessas *capacidades*, as quais passaram a contemplar a significação, isto é, o aspecto ideológico e o sentido mais amplo da atividade de

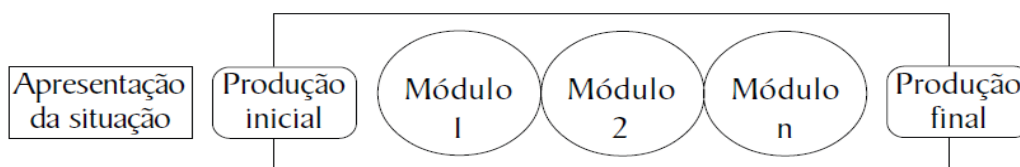
linguagem (CRISTOVÃO; 2013), bem como os aspectos multimodais e multissemióticos (DOLZ, 2015).

Com base no que foi mencionado, de forma simplificada, é possível dizer que MDG aponta as características do *gênero textual* que podem ser didatizadas, considerando-se as especificidades do processo de ensino e aprendizagem. Uma vez contempladas nesse processo, é evidente que tais características também teriam que ser mobilizadas na prática corretiva, a qual, para transcender a higienização (JESUS, 1995; JESUS, 1997; BRASIL, 1998), além de se constituir como um diálogo (RUIZ, 2010 [2001]), normalmente por meio da escrita, entre corretor e produtor do texto sobre o texto produzido, precisa funcionar como um *andaime* no qual o produtor se apoia para realizar a *reescrita* (BAZARIM; COLAÇO, 2021).

A *sequência didática* é, portanto, o procedimento a partir do qual o MDG é colocado em prática no processo de ensino e aprendizagem de língua com foco na produção de texto. Ela pode ser definida como “um conjunto de atividades escolares organizadas, de maneira sistemática, em torno de um gênero textual oral ou escrito” (DOLZ, NOVERRAZ, SCHNEUWLY, 2004, p. 97). Além de ser definida como um instrumento e um procedimento, em Gatinho (2006) e em Bazarim (2019), tendo em vista os contextos de formação inicial e continuada de professores, a SDG também foi considerada um *gênero catalisador*, no qual há “o desencadeamento e a potencialização de ações e atitudes consideradas mais produtivas para o processo de formação, tanto do professor quanto de seus alunos” (SIGNORINI, 2006, p. 8).

Na imagem a seguir, é possível visualizar como a estrutura de base de uma SDG pode ser representada graficamente.

Figura 1: Esquema da sequência didática à luz do ISD.



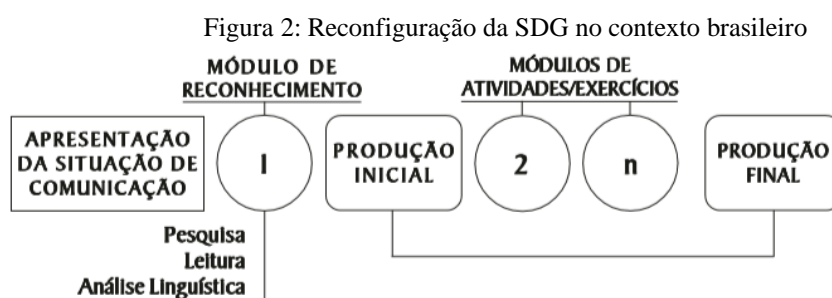
Fonte: Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004, p. 98).

A partir dessa imagem, fica perceptível que há 4 etapas obrigatórias em um SDG genebrina: 1) *apresentação da situação de comunicação*; 2) *produção inicial*; 3) *módulos* e 4) *produção final*.

A *apresentação da situação de comunicação* compreende a descrição da tarefa de produção, oral ou escrita, que os alunos deverão realizar. Não se trata apenas de ler e explicar uma proposta de produção, mas sim de mostrar aos alunos um exemplo do GT que deverá ser

produzido, retratando, ainda que brevemente, algumas de suas principais características. A *produção inicial* tem como objetivo identificar as *capacidades de linguagem* que os alunos já possuem e as que ainda precisam aprender e/ou ampliar, o que, evidentemente, só se torna possível por meio da correção de texto. A partir disso, o professor pode definir quais as atividades dos módulos deverão ser realizadas. Tendo em vista que a finalidade é o aluno desenvolver e/ou ampliar as *capacidades* que lhe permitam melhor dominar o GT contemplado na SDG, os *módulos* são constituídos por várias atividades organizadas e sistematizadas considerando o movimento: complexo → simples → complexo, no qual, primeiramente, há *produção inicial* do GT (complexo), a seguir são realizadas as *atividades* que contemplam cada uma das *capacidades necessárias* (simples) e, por fim, é feita a *produção final* (complexo), na qual se espera que o aluno consiga demonstrar o domínio do GT em torno do qual a SDG foi desenvolvida.

Era inevitável que a inserção da SDG no contexto educacional brasileiro provocasse alguma modificação no procedimento originalmente proposto pelo ISD, conforme é possível perceber na figura a seguir.



Fonte: Swiderski e Costa-Hübes (2009).

No Brasil, no componente curricular LP, devem ser articuladas atividades de leitura (inclusive literária), produção de textual (oral e escrita) e análise linguística, não havendo, no currículo oficial, uma disciplina específica somente para a produção, embora alguns sistemas de ensino, principalmente privados, optem por segmentar a disciplina LP em literatura, gramática e redação. Isto posto, para se adequar às vicissitudes do contexto educacional brasileiro, a principal alteração foi a inserção de um módulo de reconhecimento, no qual, antes da produção inicial, são realizadas atividades de pesquisa, leitura e análise linguística. O foco, no entanto, continua sendo a produção de um GT.

Aliada a essa concepção de SDG, outra contribuição do ISD está relacionada à proposta de agrupamento dos gêneros, a qual se torna relevante nesta pesquisa tendo em vista que os (sub)critérios de correção da Plataforma Adaptativa estão divididos em grupos diferentes. Para

tanto, conforme o quadro a seguir, são levados em consideração três critérios: a correspondência às grandes finalidades sociais atribuídas ao ensino; a retomada, com flexibilidade, de certas distinções tipológicas; e, por fim, a relativa homogeneidade no que diz respeito às *capacidades de linguagem* referentes ao domínio dos gêneros agrupados (DOLZ, NOVERRAZ, SCHNEUWLY, 2004).

Quadro 1: Agrupamento de gêneros ISD

DOMÍNIOS SOCIAIS DE COMUNICAÇÃO	CAPACIDADES DE LINGUAGEM DOMINANTES	EXEMPLOS DE GÊNEROS ORAIS E ESCRITOS
Cultura literária ficcional	NARRAR <i>Mimeses</i> da ação através da criação de intriga	Conto maravilhoso Fábula Lenda Narrativa de aventura Narrativa de ficção científica Narrativa de enigma Novela fantástica Conto parodiado
Documentação e memorização de ações humanas	RELATAR Representação pelo discurso de experiências vividas, situadas no tempo	Relato de experiência vivida Relato de viagem Testemunho <i>Curriculum vitae</i> Notícia Reportagem Crônica esportiva Ensaio biográfico
Discussão de problemas sociais controversos	ARGUMENTAR Sustentação, refutação e negociação de tomadas de posição	Texto de opinião Diálogo argumentativo Carta ao leitor Carta de reclamação Deliberação informal Debate regrado Discurso de defesa (adv.) Discurso de acusação (adv.)
Transmissão e construção de saberes	EXPOR Apresentação textual de diferentes formas dos saberes	Seminário Conferência Artigo ou verbete de enciclopédia Entrevista de especialista Tomada de notas Resumo de textos “expositivos” ou explicativos Relatório de experiência científica
Instruções e prescrições	DESCREVER AÇÕES Regulação mútua de comportamentos	Instruções de montagem Receita Regulamento Regras de jogo Instruções de uso Instruções

Fonte: Dolz; Noverraz; Schneuwly (2004, p. 121).

Não sendo possível classificar nenhum *gênero textual* de forma absoluta em um desses agrupamentos, dada a sua heterogeneidade constitutiva, evidentemente, trata-se apenas de uma

referência construída a partir de uma prototipicidade possível baseada em fundamentos teóricos que ajuda a resolver problemas práticos na escolha dos *gêneros* e na sua organização em uma progressão.

Concluída a breve apresentação e discussão do conceito de *gênero textual*, na parte que segue são feitas considerações a respeito do conceito de *texto*.

### 1.3 TEXTO

O conceito de *texto* é o eixo norteador das pesquisas realizadas no âmbito da LT. Todavia, da mesma forma que há diversas possibilidades de definir a LT, não há uma única definição de *texto*. Sabe-se, 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). Segundo Koch (2001), desde as origens da LT até os dias atuais, o *texto* foi concebido de diferentes formas:

1. texto como frase complexa (fundamentação gramatical);
2. texto como expansão tematicamente centrada de macroestruturas (fundamentação semântica);
3. texto como signo complexo (fundamentação semiótica);
4. texto como ato de fala complexo (fundamentação pragmática);
5. texto como discurso “congelado” – produto acabado de uma ação discursiva (fundamentação discursivo-pragmática);
6. texto como meio específico de realização da comunicação verbal (fundamentação comunicativa);
7. texto como verbalização de operações e processos cognitivos (fundamentação cognitivista). (KOCH, 2001, p. 12)

Essas diferentes formas de conceber o *texto*, conforme Koch e Elias (2016), evidenciam um movimento que se inicia com uma fundamentação gramatical, momento em que o *texto* era considerado a unidade mais alta do sistema linguístico; passando por uma fundamentação comunicativa, quando o *texto* foi concebido como uma unidade básica da comunicação e interação humanas; acrescentando também uma fundamentação cognitiva, quando foi considerado como resultado de uma multiplicidade de operações cognitivas interligadas. 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, a social e a interacional.

Dessa visão de texto como entidade multifacetada, depreende-se que o linguístico é condição necessária, mas não suficiente, para o processamento textual, visto que, em uma visão interacionista da língua, as formas não são analisadas *per se*, mas como fontes para as interações. (KOCH; ELIAS, 2016, p. 34, grifo das autoras).

Dessa forma, conforme metáfora de Beaugrande (1997)<sup>17</sup>, a materialidade linguística de um *texto* seria apenas a ponta de um *iceberg*. Considerando-se, numa 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.

Os textos, como formas de cognição social, permitem ao homem organizar cognitivamente o mundo. É em razão dessa capacidade que são também excelentes meios de intercomunicação, bem como de produção, preservação e transmissão do saber. Determinados aspectos de nossa realidade social só são criados por meio da representação dessa realidade e só assim adquirem validade e relevância social, de tal modo que os textos não apenas tornam o conhecimento visível, mas, na realidade, sociocognitivamente existente. (KOCH, 2002, p. 157)

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*, das *tipologias e/ou sequências* nem para a expansão do conceito, sobretudo por conta da influência das TDIC, de forma a transcender o *verbocentrismo*, conforme será discutido nas partes a seguir.

### 1.3.1 Critérios de textualidade

Para Marcuschi (2008), os

critérios de textualidade, tal como foram primeiramente definidos por Beaugrande/Dressler (1981)<sup>18</sup> devem ser tomados com algumas ressalvas. Primeiro, porque não se podem dividir os aspectos da textualidade de forma tão estanque e categórica. Alguns dos critérios são redundantes e se recobrem. Segundo, porque tal como já foi lembrado, não se deve concentrar a visão de texto na primazia do código nem na primazia da forma. Terceiro, porque não se pode ver nesses critérios algo assim como princípios de boa formação textual, pois isto seria equivocado, já que um texto não se pauta pela boa formação tal como a frase, por exemplo. (MARCUSCHI, 2008, p. 93-94)

<sup>17</sup> BEAUGRANDE, R. *New Foundations for a Science of text and Discourse: Cognition, Communication and freedom of Access to knowledge and society*. Norwood: Ablex Publishing Corpotarion, 1997.

<sup>18</sup> BEAUGRANDE, R.; DRESSLER, W.U. *Einführung in die textlinguistik*. Tübingen: Neimeyer, 1981.

Assim, ainda segundo Marcuschi (2008, p. 97), 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 nem linguística. Desse modo, os *critérios de textualidade* não seriam princípios de boa formação do *texto*, em vez disso, no contexto desta pesquisa, atuam como categorias analíticas, ou seja, como uma possibilidade para analisar o *texto*, bem como para compreender os (sub)critérios de correção adotados pela Plataforma Adaptativa, considerando não apenas a dimensão linguística, mas também a cognitiva (inclusive o processamento do texto) e a social (sociodiscursiva).

Dessa forma, em Koch (2004) e em Marcuschi (2008), 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*).

Em trabalhos publicados até a década de 1990, foi postulada uma distinção radical entre *coesão* e *coerência*, entre fatores centrados no *texto* e fatores centrados no usuário. Devido a isso, a *coesão*, caracterizada 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>19</sup>, foi postulada a existência de cinco formas de *coesão*: a) *referência*; b) *substituição*; c) *elipse*; d) *conjunção*; e) *coesão sequencial*. Como não havia clareza na diferenciação entre algumas dessas formas de *coesão*, principalmente entre *substituição* e *elipse* (já que a *elipse* era considerada como *substituição* por zero), os pesquisadores começaram a agrupar essas formas em dois grandes processos coesivos constitutivos do *texto*: a *coesão referencial* (*remissão* ou *referência*) e a *coesão sequencial*. A primeira seria representada pelas retomadas, a segunda

---

<sup>19</sup> HALLIDAY, M.A.K.; HASAN, R. *Cohesion in Spoken and Written English*. London: Longman, 1976.

pela continuidade (com a inserção de informações novas). De qualquer forma, assim como a *coesão sequencial*, a *referencial* também colabora na continuidade e progressão do *texto*.

Em relação à *coerência*, a concepção mais divulgada até a década de 1990, baseada em Beaugrand e Dressler (1981)<sup>20</sup>, considerava que esse *critério de textualidade* caracterizava-se pelo 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). A partir dos resultados de pesquisas, foi possível perceber que a *coesão* não é condição necessária nem suficiente para a *coerência*, já que ela não está no *texto*, mas sim é construída a partir dele, em uma situação interativa. Conforme Koch (2004),

A coerência não é apenas um critério de textualidade entre os demais (e centrado no texto!), mas constitui o resultado da confluência de todos os demais fatores, aliados a mecanismos e processos de ordem cognitiva, como o conhecimento enciclopédico, o conhecimento compartilhado, o conhecimento procedural, etc. O que se tem defendido é que a coerência resulta de uma construção dos usuários do texto, numa dada situação comunicativa, para a qual contribuem, de maneira relevante, todos os fatores (de textualidade) aqui apresentados, a par de outros que passamos a especificar. (KOCH, 2004, p. 43)

Para não aderir a concepções redutoras, é preciso compreender que os mecanismos da *coesão* dão conta da estruturação sequencial do *texto* (seja por recursos conectivos ou referenciais), contudo eles não são da ordem sintática, mas sim da ordem de uma espécie de semântica da sintaxe textual, ou seja, as pessoas usam determinados padrões formais para transmitir conhecimentos e produzir sentidos com recursos linguísticos (MARCUSCHI, 2008). Mais recentemente, destaca Marcuschi (2008), o estudo sistemático e exaustivo dos *marcadores coesivos* tem cedido lugar ao dos processos de referenciação<sup>21</sup>, que, conforme essa nova forma de conceber a *coesão*, dão conta não só da dimensão formal, mas do aspecto pragmático-cognitivo do fenômeno.

Devido a esses estudos da *referenciação*, segundo Buin (2006), houve também uma ampliação do conceito de *coerência* que passou a ser vista: 1) em função da atividade sociocognitiva do sujeito que escreve e/ou lê a partir de suas experiências e seus objetivos e, nesse caso, o foco de atenção está na atividade desenvolvida pelo sujeito frente ao *texto* escrito ou ao processo de escrita; 2) em função dos processos de interação social que circundam e constituem essa atividade do sujeito que escreve ou lê, fazendo com que o foco esteja também

<sup>20</sup> BEAUGRANDE, R.; DRESSLER, W.U. *Einführung in die textlinguistik*. Tübingen: Neimeyer, 1981.

<sup>21</sup> A esse respeito, consultar: Cavalcante, Rodrigues e Ciula (2003\_, bem como Koch, Morato e Bentes (2005).



na teia de relações que compõe tanto o processo de produção quanto o de leitura de um *texto* escrito numa dada situação.

Com isso, é possível perceber 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). Assim, contemporaneamente, a *coerência* tem sido vista como uma “construção situada dos interlocutores” (KOCH, 2004, p. 47).

Dessa forma, na perspectiva pragmático-cognitiva, não há razão para a separação entre fatores centrados no *texto* e fatores centrados no usuário, pois, segundo Koch (2004), todos eles estariam simultaneamente centrados no *texto* e no usuário. Além disso, a lista dos *critérios de textualidade* (*coesão, coerência, informatividade, situacionalidade, aceitabilidade, intertextualidade, intencionalidade*) não é exaustiva nem definitiva. Vários autores têm apresentado outras possibilidades tais como: *fatores de contextualização* (MARCUSCHI, 1983); *consistência e relevância* (GIORA, 1985<sup>22</sup>); *focalização* (KOCH; TRAVAGLIA, 1999).

Tendo apresentado e discutido os *critérios de textualidade* orientados pelo *texto* e pela língua, cabe, a partir deste momento, abordar os demais *critérios*. A *intencionalidade* é um dos *critérios de textualidade* orientado pelo aspecto psicológico e com o foco na cognição, mas que está centrado no produtor do *texto*, ou seja, “considera a intenção do autor como fator relevante para a textualização.” (MARCUSCHI, 2008, p. 126). Dessa forma, “a intencionalidade diz respeito ao que os produtores de texto pretendiam, tinham em mente ou queriam que o leitor fizesse com aquilo.” (MARCUSCHI, 2008, p. 126). Ainda segundo Marcuschi (2008, p. 127):

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.

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 materialidade

---

<sup>22</sup> GIORA, R. Segmentation and segment cohesion: on the thematic organization of text. *Text*, 3(2), 1983-p.155-181.

linguística, ela está relacionada à possibilidade de construção de sentidos (*crédito de coerência*<sup>23</sup>) atribuída ao *texto* pelo leitor. Dessa forma, para Marcuschi (2008), um problema associado ao estudo da *aceitabilidade* está relacionado à definição de seus limites: “são eles por parte do sistema, da plausibilidade cognitiva ou da situacionalidade?” (MARCUSCHI, 2008, p. 128). Para esse autor, a *aceitabilidade* estaria relacionada a noções pragmáticas e teria uma estreita ligação com a *intencionalidade*.

A *informatividade*, um critério orientado pelo aspecto computacional e com o foco no processamento, é, segundo Marcuschi (2008), o mais óbvio dos *critérios* de textualização, pois ninguém produz um *texto* para não dizer nada.

A rigor, 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, a *informatividade* se torna um *critério* bastante complexo e pouco específico, baseado numa concepção de informação vaga e não computacionalmente clara (MARCUSCHI, 2008).

Por fim, há os dois *critérios* orientados pelo aspecto sociodiscursivo e com foco na sociedade: 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 como um critério de adequação textual” (MARCUSCHI, 2008, p. 129) a um determinado contexto. No entanto, Marcuschi (2008, p. 129) salienta que 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, Marcuschi (2008, p. 130, grifo do autor) define, a partir do dicionário de análise do discurso, a *intertextualidade* 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*”. Ainda segundo Marcuschi (2008, p. 131), a *intertextualidade* colabora com a *coerência* textual, mais do que um *critério de textualidade*,

---

<sup>23</sup> Crédito de coerência refere-se à disposição e ao empenho do ouvinte/leitor para aceitar o discurso do outro como coerente, utilizando todo o conhecimento que possui para fazer deduções e recobrir lacunas (CHAROLLES, 1998).

ela “é também um princípio constitutivo que trata o *texto* como uma comunhão de discursos e não como algo isolado” (MARCUSCHI, 2008, p. 132).

Concluída a discussão sobre os *critérios de textualidade*, na sequência, são contempladas as *tipologias e/ou sequências textuais*.

### 1.3.2 As tipologias e/ou sequências textuais

Além da concepção de *texto* e *critérios de textualidade*, uma outra discussão travada no âmbito da LT e que tem implicações neste trabalho diz respeito à noção de *tipo/sequência* de *texto*, pois os critérios e subcritérios de correção da Plataforma Adaptativa investigada incorporam termos que apontam para categorias *tipológicas/sequenciais*.

Conforme foi discutido anteriormente, os *gêneros textuais* são considerados maleáveis, por isso, na sua caracterização, importam mais as funções comunicativas, cognitivas e institucionais do que as regularidades linguísticas (MARCUSCHI, 2005 [2002]). No entanto, isso não significa que os traços linguísticos sejam desprezados, em vez disso, eles são contemplados quando o foco é o estudo dos *tipos* ou *sequências*.

Para Marcuschi (2008), *tipo textual*

designa uma espécie de construção teórica {em geral uma sequência subjacente aos textos} definida pela natureza linguística de sua composição {aspectos lexicais, sintáticos, tempos verbais, relações lógicas, estilo}. O tipo caracteriza-se muito mais como sequências linguísticas (sequências retóricas) do que como textos materializados; a rigor, são modos textuais. Em geral, os *tipos textuais* abrangem cerca de meia dúzia de categorias conhecidas como: *narração, argumentação, exposição*. O conjunto de categorias para designar *tipos textuais* é limitado e sem tendência a aumentar. (MARCUSCHI, 2008, p. 154, grifo do autor)

Essa definição retoma e expande a que foi apresentada em Marcuschi (2005 [2002]). Nela, fica evidente o caráter mais abstrato da noção de *tipo*, pois se trata de uma construção teórica. Afinal, para se comunicarem, as pessoas utilizam *gêneros textuais* que se corporificam por meio de *textos*, os quais, evidentemente, são constituídos por diversos *tipos*, entendidos como *sequências* linguísticas tipificadas. Assim, um *texto* concreto, sempre heterogêneo tipologicamente, é considerado *descritivo, narrativo, argumentativo, expositivo* ou *injuntivo* quando há a predominância de um *tipo* (MARCUSCHI, 2008).

Desse modo, se, por um lado, na definição de *gênero textual*, predominam os critérios sociocomunicativos e sócio-históricos, por outro, na concepção de *tipo textual*, prevalecem como norteadores os aspectos linguísticos. Todavia, os *tipos* não chegam a constituir um *texto*

ou um *gênero*, em vez disso, eles correspondem a uma *sequência* cujos traços linguísticos são recorrentes (MARCUSCHI, 2005). Tais noções, entretanto, não devem ser consideradas dicotomicamente, pois *gênero*, *texto* e *tipo* não subsistem de forma isolada nem são alheios um ao outro. Antes disso, são formas complementares e integradas constitutivas do *texto* em funcionamento (MARCUSCHI, 2008).

A partir de Werlich (1975 [1973])<sup>24</sup>, Marcuschi (2005 [2002]) apresenta os traços linguísticos distintivos de cada *tipo*, conforme citação a seguir:

Um elemento central na organização de textos narrativos é a sequência temporal. Já no caso de textos descritivos predominam as sequências de localização. Os textos expositivos apresentam o predomínio de analíticas ou então explicitamente explicativas. Os textos argumentativos se dão pelo predomínio de sequências contrastivas explícitas. Por fim, os textos injuntivos apresentam o predomínio de sequências imperativas. (MARCUSCHI, 2005 [2002], p. 29)

Desta feita, embora em Marcuschi (2005 [2002] e 2008), os *tipos* sejam definidos como *sequências*, para Adam (2011 [2008]), a caracterização feita a partir de Werlich (1975 [1973]) é de veras genérica e se diferencia da que é feita na teoria das *sequências*, a qual, portanto, seria menos generalizante. Essa teoria, que foi influenciada pela concepção psicognitiva dos esquemas, considera que as “asserções narrativas, descritivas, argumentativas e explicativas, factuais ou ficcionais, antes constroem representações esquemáticas do mundo que se ajustam a ele” (ADAM, 2011 [2008], p. 207). Além disso, nela, *narrar*, *descrever*, *argumentar* e *explicar* são macroações sociodiscursivas que não podem ser descritas a partir das teorias clássicas dos atos de discurso.

Nessa teoria, as *sequências* são compreendidas como unidades textuais tipificadas e mais complexas que os períodos, as quais são compostas por macroproposições, isto é, por “uma espécie de período cuja propriedade principal é a de ser uma unidade ligada a outras macroproposições, ocupando posições precisas dentro do todo ordenado da sequência” (ADAM, 2011 [2008], p. 205). Desse modo, uma *sequência* é considerada também uma estrutura, isto é:

- uma **rede relacional hierárquica**: uma grandeza analisável em partes ligadas entre si e ligadas ao todo que elas constituem;
- uma **entidade relativamente autônoma, dotada de uma organização interna** que lhe é própria, e, portanto, em relação de dependência-independência com o conjunto mais amplo do qual faz parte (o texto). (ADAM, 2011 [2008], p. 205, grifos do autor)

<sup>24</sup> WERLICH, Egon (1973). *Typologie der Texte*. Heidelberg: Quelle et Meyer, 1975.

Em Adam (2011 [2008]), são apresentadas as características prototípicas da *sequência descritiva, narrativa, argumentativa, explicativa e dialogal*. Nas *sequências descritivas*, há uma frágil caracterização sequencial, posto que elas formam ciclos mais de períodos do que de *sequências*. Por isso, elas não são consideradas como macroproposições, mas sim como proposições que são agrupadas em períodos de extensão variável e ordenadas de acordo com um plano de *texto*, sendo identificadas no nível dos enunciados mínimos (atribuição de um predicado a um sujeito, por exemplo). Mesmo assim, são suficientemente tipificadas a ponto de serem reconhecidas como unidades particulares.

Desse modo, ainda de acordo com o autor supracitado, nos segmentos descritivos, diferentemente do que acontece nas *sequências narrativas, argumentativas e explicativas*, não há uma organização interna pré-configurada, antes disso, trata-se de operações de qualificação de um todo, seleção de partes desse todo, qualificação das partes, renomeação do todo, entre outras, as quais sempre expressam um ponto de vista.

Em Adam (2011 [2008]), são apresentadas quatro macrooperações, a saber: 1) *tematização*; 2) *aspectualização*; 3) *relação*; 4) *expansão por subtematização*. Essas macrooperações, por sua vez, agrupam operações, as quais, por não possuírem uma ordem sequencial, dão a impressão de que a descrição é caótica.

A *macrooperação de tematização* é considerada a mais importante das proposições descritivas, pois, além de lhes conferir a unidade, possui características tipificadas a ponto de fazer do período uma espécie de *sequência*. Ela se realiza por meio da pré-tematização (ou ancoragem), na qual o objeto, ou seja, o tema da descrição, é apresentado, quase sempre por uma forma nominal; da pós-tematização (ou ancoragem diferida), na qual há um adiamento na apresentação do objeto e/ou tema da descrição; retomatização (ou reformulação), em que são apresentadas novas denominações ao objeto/tema, fechando o período descritivo. (ADAM, 2011 [2008], p. 218-219)

Apoiada na tematização, ocorre a *macrooperação de aspectualização*, que pode ser realizada por meio da fragmentação, que compreende a seleção de partes do objeto/tema da descrição; bem como da qualificação, que consiste na atribuição de propriedades ao todo ou as partes selecionadas. Geralmente, a qualificação é feita pelo nome + adjetivo e pelo predicativo do verbo *ser*.

A *macrooperação de relação* reúne a relação de contiguidade e de analogia. A de contiguidade pode ser temporal, apresentando uma referência temporal ao objeto/tema, ou espacial entre o objeto/tema centro da descrição e outros que podem se tornar o centro. Tais elementos, nos textos escritos, normalmente, aparecem no cotexto anterior ou posterior à

proposição descritiva. Já a relação de analogia consiste na descrição do todo ou das partes por meio da comparação explícita ou implícita (metáfora).

Por fim, a *macrooperação de expansão por subtematização* compreende a ampliação da descrição por meio da adição de qualquer operação a uma anterior. Essa extensão, que ocorre por intermédio de operações reconhecíveis e repetíveis, é potencialmente infinita, independentemente do objeto/tema ou do gênero textual.

A segunda *sequência* apresentada e discutida por Adam (2011 [2008]) é a *narrativa*, a qual, de modo geral, pode ser considerada como a exposição de fatos, os quais abarcam tanto ações quanto eventos. Na ação, um agente humano ou antropomórfico que provoca ou tenta impedir uma mudança; no evento, em vez de um agente, há causas.

Não há uma única forma de construção dessa *sequência*. As *narrativas* de baixo grau de narrativização são compostas pela simples enumeração de uma série de ações ou eventos. Já nas com o mais alto grau de narrativização, a trama é formada por cinco macroproposições narrativas de base, duas que indicam os limites: *antes* e *depois do processo*; três que representam o núcleo: *início*, *curso* e *fim do processo*. Tais macroproposições apontam para o que comumente é chamado de enredo.

O *antes do processo* corresponde à situação inicial, na qual há a exposição ou à orientação, caracterizadas pelo estado de equilíbrio que será perturbado com o decorrer da história. O *início do processo* refere-se ao nó ou desencadeador que justamente provoca a perturbação, causando a tensão. O *curso do processo* compreende as *re-ações* e avaliações decorrentes da perturbação. O *fim do processo* abrange o desenlace ou resolução em que há a redução da tensão causada pela perturbação. O *depois do processo* diz respeito à situação final, na qual é apresentado um novo estado de equilíbrio.

Para Bronckart (2009 [1997]), além dessas cinco macroproposições, há outras duas, denominadas por ele de fases: a de *avaliação* e a de *moral*. Na *fase de avaliação*, cuja posição na *sequência* parece ser livre, comenta-se sobre o desenrolar da história. Na *fase da moral*, que, normalmente aparece no início ou no fim da *sequência*, é explicitada a significação global atribuída à história.

A aplicação desse esquema que começa com a situação inicial e termina com a situação final, é, segundo Adam (2011 [2008]), um processo interpretativo de construção de sentidos, pois está submetido a escolhas e decisões de estruturação cujo centro é a identificação de um núcleo e um desenlace. Além disso, é marcado pela segmentação e por marcas linguísticas muito diversas.

Dando continuidade, são apresentadas as *sequências argumentativas*. Elas caracterizam-se pela presença da *premissa* (ou *dados*), que corresponde à constatação de partida; pelos *argumentos*, elementos que conduzem a uma conclusão provável, os quais podem corresponder aos suportes de uma lei de passagem, de microcadeias de argumentos ou a movimentos argumentativos encaixados; *contra-argumentos* que refutam uma tese ou argumento efetivo ou virtual; *conclusão-asserção* (ou *nova tese*), a qual resultada dos procedimentos argumentativos.

Desse modo, fica evidente que argumentação não pode ser dissociada da polêmica e, por conseguinte dos movimentos de demonstrar-justificar e refutar. As *sequências argumentativas* não possuem uma ordem linear obrigatória, todavia comportam dois níveis: o justificativo e o dialógico/contra-argumentativo. No primeiro, o interlocutor praticamente não é considerado, sendo a estratégia argumentativa regida pelos conhecimentos colocados. No segundo, o dialógico, há uma negociação com um contra-argumentador real ou potencial e a estratégia visa a uma transformação dos conhecimentos.

Posteriormente, Adam (2011 [2008]) aborda as *sequências explicativas*, que se caracterizam por apresentar causas ou razões para uma afirmação inicial, podendo aparecer em segmentos curtos. A estrutura dessa sequência comporta: o *objeto a ser explicado* (afirmação inicial), *núcleo explicativo* (informações que respondem aos questionamentos) e *ratificação* (conclusão-avaliação).

Finalmente, as *sequências dialogais* referem-se a segmentos compostos por turnos de fala, típicos do que é chamado de *texto dialogal-conversacional*. Todavia, não se restringem à oralidade, englobam, também, a imitação da conversação oral presente na escrita em *gêneros* como entrevista, romance, conto etc. A *sequência dialogal* caracteriza-se, principalmente, pela alternância de turnos ou réplicas. Geralmente, a abertura e o encerramento acontecem por meio de *sequências* fáticas; a pergunta, a resposta e avaliação fazem parte da sequência transacional.

No quadro a seguir, há uma síntese das abordagens de tipo/sequência discutidas.

Quadro 2: Tipos e sequências textuais

CATEGORIA	TIPOS TEXTUAIS		SEQUÊNCIAS TEXTUAIS	
	Marcuschi (2005 [2002]) a partir de Werlich (1975 [1973])		Adam (2011 [2008])	
	Características		Definição	Características
DESCRITIVO	Sequência de localização		Qualificação. Frágil caracterização sequencial; formam ciclos mais de períodos que de sequências; enunciados mínimos.	Operações de: tematização, aspectualização, relação e expansão por subtematização.
NARRATIVO	Sequência temporal		Exposição de ações ou eventos reais ou imaginários. Presença de agente ou causa.	1) Enumeração de ações ou eventos. 2) situação inicial; nó; re-ação; desenlace e situação final
ARGUMENTATIVO	Sequência contrastiva explícita		Polêmica. Demonstrar-justificar e refutar.	Premissa ou dados; argumentos, contra-argumentos; conclusão ou nova tese.
EXPOSITIVO	Sequência analítica, explicitamente explicativa			
EXPLICATIVO			Explicação. Apresentam causas ou razões para uma afirmação inicial.	Objeto a ser explicado, núcleo explicativo e ratificação.
INJUNTIVO	Sequências imperativas			
DIALOGAL			Alternância de turnos e/ou réplicas. Segmentos compostos por turnos de fala.	Intercâmbio de abertura, pergunta, resposta, avaliação, intercâmbio de fechamento.

Fonte: Elaborado pela autora.

Nesse quadro, foram contempladas as duas abordagens: a de Marcuschi (2005 [2002]) a partir de Werlich (1975 [1973]) e a de Adam (2011 [2008]). Em comparação com os *tipos* apresentados por Marcuschi (2005 [2002]), em Adam (2011 [2008]), nota-se a ausência da *injunção*, a presença de uma *sequência* com o nome de *explicitiva* cuja definição se assemelha a da *expositiva*, bem como o acréscimo da *dialogal*. A falta de uma *sequência injuntiva* deve-se, segundo Bronckart (2009 [1997]), ao fato de que Adam considera os segmentos injuntivos, programáticos ou instrucionais como descrições de ações. Na descrição das *sequências*, percebe-se também que a única que não tem como foco um objeto/tema, mas sim ação ou evento é a narrativa.

Essa concepção de *sequência* de Adam (2011 [2008]) influencia na definição dos agrupamentos de *gêneros* feita pelo ISD, sobretudo na definição das *capacidades de linguagem* dominantes em cada agrupamento, conforme pode ser verificado no [Quadro 1](#). Além disso, conforme o já dito, o conhecimento a respeito das *sequências* torna-se relevante neste trabalho



para compreender os saberes subjacentes à divisão dos (sub)critérios de correção da Plataforma Adaptativa em agrupamentos distintos.

Tendo concluído essa discussão, a seguir, é contemplada a ampliação do conceito de *texto*, a qual se torna essencial considerando que o *texto* de correção produzido com as ferramentas da Plataforma é nato digital e multissemiótico.

### 1.3.3 Transcendendo o verbocentrismo: do texto ao hipertexto

Com base no que já foi discutido neste trabalho, constata-se o quanto o conceito de *texto*, no âmbito da LT, é dinâmico e vem sofrendo alterações no decorrer do tempo e com o avanço das pesquisas. No entanto, segundo Cavalcante e Custódio Filho (2010, p. 63), mesmo com essa expansão conceitual, ainda havia nos estudos da LT um *verbocentrismo*, isto é, as “diversas perspectivas e conceitos sobre o texto, quase sempre definem esse objeto como exclusivamente linguístico, manifestado pela fala e/ou pela escrita e, hoje, pela modalidade de linguagem praticada na internet”. Assim, ao aderir à perspectiva do *texto* como um objeto complexo e multifacetado, é preciso contemplar também o não verbal. Para isso, ainda segundo os autores supracitados, é necessário: 1) compreender que *linguagem* engloba tanto o verbal quanto o não verbal, 2) retirar o adjetivo *linguístico* das definições para que elas possam englobar também as diversas semioses.

Destarte, Cavalcante e Custódio Filho (2010) chamam a atenção ainda para a natureza multimodal dos *textos* e para o fato de que é preciso construir um aparato teórico-metodológico no interior da LT que dê conta de analisar as diferentes semioses. Os autores destacam que tem havido um grande esforço de pesquisadores da área de LT para desenvolver uma teorização sobre a constituição multimodal de alguns *gêneros textuais*. Há, nesse esforço, uma enorme influência das TDIC. Se, de acordo com Elias (2017 *apud* Coeckelbergh, 2011<sup>25</sup>), as tecnologias interferem no que fazemos, na forma como vivemos e no modo como interpretamos o mundo, então, é possível afirmar que as

constantes inovações tecnológicas a que estamos expostos nos dias de hoje põem em evidência de modo mais acentuado a dinamicidade e a plasticidade de nossas práticas textuais. [...] O texto nas mídias digitais apresenta características que diferem daquelas do texto no papel, sem que isso signifique que essas práticas sejam entendidas dicotomicamente. (ELIAS, 2017, p. 457)

---

<sup>25</sup> COECKELBERGH, M. What are we doing? Microblogging, the ordinary private and the primacy of the presente. *Emerald: journal of information, communication & ethics in society*, Enschede, v. 9, n. 2, 2011, p. 127-136.

Desse modo, a ampliação do *texto* enquanto objeto de estudo já não é mais uma tendência, mas sim uma necessidade urgente, pois o avanço e a democratização do uso das TDIC

colocam novos desafios conceituais aos estudos do texto, que têm ampliado seus limites e expandido suas fronteiras conceituais a partir de articulações interdisciplinares no intuito de abarcar a multiplicidade de ações – linguísticas, cognitivas e sociais – e multissemoses envolvidas na produção de sentidos, incluindo, então as dimensões não verbais na compreensão e produção textual. (FARIAS; CORTEZ, 2021, p. 25)

Nesse sentido, no momento atual, há, na LT, um cenário singular e instigante justamente por conta dessa ampliação do conceito de *texto*, o qual passa a ser considerado um construto dinâmico que vai além da materialidade linguística, o que significa a possibilidade e/ou a necessidade de ampliação do *corpus* de análise, o qual pode ser composto por filmes, romance, contos, seriados etc. (CAVALCANTE; CUSTÓDIO FILHO, 2010), mas também por *hipertextos digitais*.

É justamente nesse contexto de expansão das TDIC e do conceito de *texto* que ganha destaque o estudo do *hipertexto digital* (KOCH, 2002; XAVIER, 2002; MARCUSCHI; XAVIER, 2010), o qual é considerado como uma “revolucionária tecnologia da linguagem” (XAVIER, 2010, p. 210). Esse termo, todavia, não tem origem no âmbito da LT, mas sim no campo técnico-informático.

Segundo Lévy (1993, p. 28), “a ideia de hipertexto foi enunciada pela primeira vez por Vannevar Bush em 1945 no célebre artigo intitulado ‘*As We May Think*’”. Ainda de acordo com Lévy (1993), Bush defendia que a mente humana funciona por meio de associações em um processo reticular, o qual seria impossível reproduzir, mas que poderia inspirar a criação de sistemas de indexação e organização de informações, inicialmente científicas, menos artificiais como o *Memex*. Nesse dispositivo imaginado por Bush, um imenso reservatório multimídia de documentos, as conexões entre os *textos* ainda não eram chamadas de *hipertextuais*.

Foi somente na década de 1960 que “Theodore Nelson inventou o termo hipertexto para exprimir a ideia de escrita/leitura não linear em sistema de informática” (LÉVY, 1993, p. 29). Esse sistema idealizado por Nelson, o *Xanadu*, uma espécie de Biblioteca de Alexandria, contendo textos literários e científicos, seria uma rede acessível sincronamente por meio da qual os usuários poderiam

escrever, se interconectar, interagir, comentar os textos, filmes e gravações sonoras disponíveis na rede, anotar os comentários etc. [...] O *Xanadu*, enquanto horizonte ideal ou absoluto do hipertexto, seria uma espécie de materialização do diálogo incessante e múltiplo que a humanidade mantém consigo mesmo e com o seu passado. (LÉVY, 1993, p.29)

Nem o *Memex* nem o *Xanadu* conseguiram atingir a amplitude imaginada por seus idealizadores, pois havia limitações do ponto de vista informático, o que impossibilitava a programação de bancos de dados cujos algoritmos fossem capazes de gerenciar gigantescas massas de dados, e do ponto de vista financeiro, já que os meios materiais para indexar, digitalizar e formatar uniformemente as informações teriam que ser avançados e, por isso, ficariam muito caros. Além disso, a constituição de um *hipertexto* gigante, como o preconizado por esses pioneiros, esbarrava nas dificuldades de organização, de seleção e de contextualização da informações para usuários diversos. (LÉVY, 1993)

Isto posto, mesmo admitindo que o “hipertexto é talvez uma metáfora válida para todas as esferas da realidade em que *significações* estejam em jogo “ (LÉVY, 1993, grifo do autor), do ponto de vista sociotécnico, o *hipertexto* pode ser definido como

um conjunto de nós ligados por conexões. Os nós podem ser palavras, páginas, imagens, gráficos ou parte de gráficos, sequências sonoras, documentos complexos que podem eles mesmos ser hipertextos. Os itens de informação não são ligados linearmente, como em uma corda com nós, mas cada um deles, ou a maioria, estende suas conexões em estrela, de modo reticular. Navegar em um hipertexto significa, portanto, desenhar um percurso em uma rede que pode ser tão complicada quanto possível. Porque cada nó, pode, por sua vez, conter uma rede inteira.

Funcionalmente, um hipertexto é um tipo de programa para a organização de conhecimentos ou dados, a aquisição de informações e a comunicação. (LÉVY, 1993, p. 33)

Ainda do ponto de vista sociotécnico, o *hipertexto* é considerado como dinâmico, estando em constante (re)construção. Ele se organiza de modo fractal, seus *nós* e as suas conexões são heterogêneos, não há uma unidade orgânica, motor interno ou centro, visto que os diversos centros são como pontas luminosas sempre em movimento. (LÉVY, 1993)

Com um ou dois cliques, obedecendo por assim dizer ao dedo e ao olho, ele [o hipertexto] mostra ao leitor uma de suas faces, depois outra, um certo detalhe ampliado, uma estrutura complexa esquematizada. Ele [o hipertexto] se redobra e desdobra à vontade, muda de forma, se multiplica, se corta e se cola outra vez de outra forma. Não é apenas uma rede de microtextos, mas sim um grande metatexto de geometria variável, com gavetas, com dobras. Um parágrafo pode aparecer ou desaparecer sob uma palavra, três capítulos sob uma palavra do parágrafo, um pequeno ensaio sob uma das palavras destes capítulos, e assim virtualmente sem fim, de fundo falso em fundo falso. (LÉVY, 1993, p. 41)

Já na perspectiva linguístico-discursiva, o *hipertexto digital* pode ser definido como

um suporte linguístico-semiótico hoje intensamente utilizado para estabelecer interações virtuais desterritorializadas. Segundo a maioria dos autores, o termo designa uma escritura não-sequencial e não-linear, que se ramifica e permite ao leitor virtual o acesso praticamente ilimitado a outros textos, a partir de escolhas locais e sucessivas em tempo real. [...]

O hipertexto é também uma forma de estruturação textual que faz do leitor, simultaneamente, um co-autor do texto, oferecendo-lhe a possibilidade de opção entre caminhos diversificados, de modo a permitir diferentes níveis de desenvolvimento e aprofundamento de um tema. (KOCH, 2002, p. 63)

Por meio desse trecho citado, é possível perceber que Koch (2002) apresenta uma definição que considera um *hipertexto* como um suporte e como uma forma de estruturação textual e não como um *texto* digital que emerge *do e para o* ciberespaço. Todavia, no mesmo trabalho, a autora, a partir de Perfetti (1996)<sup>26</sup>, adverte que, na discussão a respeito de *texto* e *hipertexto*, não se pode esquecer não só que ambos são *textos*, mas, principalmente, que todo *texto* é *hipertextual*, conforme trecho reproduzido adiante.

Adotando esta linha de pensamento e levando em conta a concepção de texto atualmente adotada pela Linguística Textual, isto é, que todo texto constitui uma proposta de sentidos múltiplos e não de um único sentido, e que todo texto é plurilinear na sua construção, poder-se-ia afirmar que – pelo menos do ponto de vista da recepção – todo texto é um hipertexto. (KOCH, 2002, p. 61)

Desse modo, Koch (2002), baseando-se em Marcuschi (1999)<sup>27</sup>, destaca que a novidade do *hipertexto digital* reside na tecnologia utilizada, a qual permite a integração eficientemente de elementos que, no *texto* impresso, aparecem sob a forma de notas, citações, referências, fotos etc., “linearizando o deslinearizado e deslinearizando o linearizado, ou seja, subvertendo os movimentos e redefinindo as funções dos constituintes textuais clássicos” (KOCH, 2002, p. 87).

Todavia, esse posicionamento de Koch (2002) não é unânime entre os pesquisadores. Braga (2010) declara que, para Lemke (2002)<sup>28</sup>,

o que difere o texto impresso do hipertexto não é apenas a diferença de tecnologia – já que é possível simular o livro em todos esses aspectos – mas sim o fato de, em primeiro lugar, a rede de conexões do hipertexto ativar a nossa expectativa de que haverá *links* atrelados aos diferentes segmentos textuais e, em segundo lugar, a interação entre estes segmentos não ser orientada por uma sequência padrão preestabelecida, que pode ser observada ou não pelo leitor. (BRAGA, 2010, p. 179, grifo da autora)

Sem dúvida alguma, conforme Marquesi e Cabral (2017), o desenvolvimento da Internet possui um papel essencial na popularização do *hipertexto digital*, juntamente com o da *Web* (World Wide Web)<sup>29</sup>. A *Web* 2.0, cujo foco foi comunicação, e a 3.0, cujo foco está na

<sup>26</sup> PERFETTI, Charles A. Text and hipertexto. In: ROUET et al. (eds.), 1996, p. 157-161.

<sup>27</sup> MARCUSCHI, L.A. Linearização, cognição e referência: o desafio do intertexto. *Comunicação*. In: IV Colóquio da Associação Latinoamericana de Analistas do Discurso. Chile, Santiago, abril de 1999.

<sup>28</sup> LEMKE, J.L. Travels in Hypermodality. *Visual Communication*, v.1, n.3, 2002, p. 299-325. Disponível em: [https://www.researchgate.net/publication/240697247\\_Travels\\_in\\_Hypermodality](https://www.researchgate.net/publication/240697247_Travels_in_Hypermodality). Acesso em 15 jul. 2022.

<sup>29</sup> De acordo com Barros e Caiado (2017), apesar de comumente serem utilizados como sinônimos, os termos Internet e *Web*, ainda que intrinsecamente associados, não designam exatamente a mesma coisa. Desse modo, a

cooperação e que também é conhecida como *Web* semântica, potencializaram a publicação, o compartilhamento e a organização de informações, bem como a interação entre os usuários (BARROS; CAIADO, 2017). A

Internet é responsável não apenas pela disseminação de informações, mas também pela infinita ampliação das possibilidades de interação. A esse respeito, vale a pena lembrar os dizeres de Lévy (2011, p. 3)<sup>30</sup>, para quem “é o suporte digitalizado da informação, da comunicação, que faz com que abordemos a informação de maneira interativa e que todas as informações sejam ligadas entre si”. ( MARQUESI; CABRAL, 2017, p. 480)

Na definição a seguir, a Internet, como um ambiente do *ciberespaço*, ganha destaque, pois o *hipertexto* é considerado como o que origina e representa um novo modo de enunciação típico desse ambiente, o digital. Xavier (2002, p. 135, grifo do autor), inicialmente, declara que o *hipertexto*,

longe de ser a mera junção de processador de texto, mais hipermídia, mais rede digital de comunicação, ou até mesmo um texto verbal eletrônico sofisticado, é antes uma nova forma de apresentar, representar, articular e trabalhar linguística, semântica e cognitivamente os dados multi-semióticos dispostos na tela do computador. O *modo de enunciação digital* é gerado pelo Hipertexto, através do qual o hiperleitor acessa e absorve sinestésicamente as informações, fazendo todos os vários modos enunciativos funcionarem sinergicamente para a efetivação da leitura hipertextual . [...] O Hipertexto “mixa” os modos de enunciação sem que um tenha supremacia sobre quaisquer outros.

Posteriormente, é a dinamicidade e o diálogo com as diversas semioses que ganham destaque, conforme citação: “Por **hipertexto, entendo uma forma híbrida, dinâmica e flexível de linguagem que dialoga com outras interfaces semióticas, adiciona e acondiciona à sua superfície formas outras de textualidade.**” (XAVIER, 2010, p. 208, grifo do autor).

Nessas definições, é possível identificar algumas das principais características do *hipertexto digital*, a saber: 1) não-linearidade; 2) volatilidade; 3) espacialidade topográfica; 4) fragmentariedade; 5) multissemiótica; 6) interatividade; 7) iteratividade; 8) descentração (KOCH, 2002).

1. não-linearidade (geralmente considerada a característica central);
2. volatilidade, devido à própria natureza (virtual) do suporte;
3. espacialidade topográfica, por se tratar de uma espaço de escritura/leitura sem limites definidos, não-hierárquico, nem tópico;
4. fragmentariedade, visto que não possui um centro regulador imanente;
5. multissemiótica, por viabilizar a absorção de diferentes aportes sígnicos e sensoriais numa mesma superfície de leitura (palavras, ícones, efeitos sonoros, diagramas, tabelas tridimensionais);

---

Internet refere-se a uma rede que conecta computadores e a *Web* é a ferramenta que possibilita essa conexão por meio de navegadores.

<sup>30</sup> Lévy, P. *As formas do saber*. Entrevista a Florestan Fernandes Jr. 2001. Disponível em: <http://www.nomads.usp.br/documentos/entrevistas/levy/levy.htm>. Acesso em 15 jul. 2022.

6. interatividade, devido à relação contínua do leitor com múltiplos autores praticamente em superposição em tempo real;
7. iteratividade, em decorrência de sua natureza intrinsecamente polifônica e intertextual;
8. descentração, em virtude de um deslocamento indefinido de tópicos, embora não se trate, é claro, de um agregado aleatório de fragmentos textuais. (KOCH, 2002, p. 64)

Conforme Koch (2002), a não linearidade é característica do *hipertexto* que mais recebe destaque, sendo que ela está presente tanto na leitura quanto na produção. Por meio da tela, o leitor tem mais liberdade que na leitura convencional, por meio do *texto* impresso, pois, no *hipertexto digital*, não é imposta uma sequência hierárquica das partes a serem lidas que deve ser seguida. No entanto, essa liberdade é relativa, pois cabe ao produtor do *hipertexto* predefinir quais e com que *textos* haverá ligações, ou seja, ele decide quais serão os *nós*, isto é, os *hiperlinks*, mas não pode fixar um único percurso de leitura. (XAVIER, 2010)

De acordo com Xavier (2002, p. 152), do ponto de vista técnico-informático, o *hiperlink* “é a ideia motriz do Hipertexto. É ele quem dá origem, viabilidade e visibilidade ao Hipertexto em rede.” Desse modo, os *hiperlinks* podem ser definidos como

elos que vinculam mútua e infinitamente pessoas e instituições, enredando-as em uma teia virtual de saberes com alcance planetário a qualquer hora do dia. Esses *hiperlinks* permitem ao usuário realizar livremente desvios, saltos e fugas instantâneas para outros locais virtuais da rede de modo cômodo, prático e econômico. A distância de um indivíduo a outro, de um texto a outro, de uma ideia a outra passa a ser medida por rápidos *cliques-de-mouse* sobre essas engenhocas digitais. (XAVIER, 2002, p. 153, grifos do autor)

Do ponto de vista linguístico-discursivo, ainda segundo Xavier (2002), o *hiperlink* pode ser definido como um mecanismo de referência “digital remissivo”. Todavia, não

é qualquer palavra, ícone ou fotografia no texto eletrônico que pode ou merece receber um *hiperlink*. Em tese, somente os que remetam o hiperleitor a outros conhecimentos relevantes ao todo daquela página virtual devem ser “linkados”. Sendo assim, o processo de referência digital-remissivo dentro do Hipertexto nasce e passa, impreterivelmente, pelos *hiperlinks* que vão pontando dizeres diversos na malha digital. (XAVIER, 2002, p. 153, grifos do autor)

Ainda para Xavier (2002), os *hiperlinks* possuem funções linguísticas, cognitivas e interacionais. Linguisticamente, atuam como dêiticos, indicando e sugerindo caminhos ao leitor, e como elementos de coesão. O *hiperlink* dêitico “funciona, originalmente, como um **apontador enunciativo**, e, por essa razão, é também um **focalizador** de atenção por excelência.” (XAVIER, 2002, p. 163, grifos do autor). A função coesiva do *hiperlink* não seria somente a de “entrelaçar os discursos em um universo enorme de outros dizeres agora disponíveis hipertextualmente, mas, sobretudo, ‘amarrar’ as informações para permitir que os

usuários os transformem em conhecimento real e em conclusões relativamente seguras [...] (XAVIER, 2002, p. 169).

Do ponto de vista cognitivo, os *hiperlinks* funcionam como encapsuladores de informações que permitem ao usuário ampliar cada vez mais seus conhecimentos. Desse modo, “o *hiperlink* é capaz de fazer funcionar determinados modelos mentais adequados aos dados circunstanciais e às experiências de seus possíveis hiperleitores” (XAVIER, 2002, p. 173).

Por fim, na perspectiva interacional, os

*hiperlinks*, por princípio, constituem-se peças estratégicas de interação, à medida que marcam sua presença e se insinuam pomposa e insistentemente para o usuário com seus desenhos futuristas, suas tonalidades e *neons* ofuscantes. Tais enunciados revestidos por efeitos especiais “linkados” na tela são formas digitais de convidar, maneiras de chamar o usuário à conexão com o *Web*-enunciador e seu discurso formatado no Hipertexto. (XAVIER, 2002, p. 180, grifos do autor)

Em suma, ainda que eletrônico, o *hipertexto digital* é um *texto*, por isso ele está sujeito às mesmas condições de textualidade se os critérios não forem entendidos como regras de boa formação, conforme já discutido anteriormente. Por exemplo: o *hipertexto digital* é, por essência, *intertextual* devido à sua natureza de *texto* múltiplo e à sua iteratividade. Além disso, ele também possui um alto grau de *informatividade*, permitindo a seu leitor, por meio dos *hiperlinks*, uma ampliação quase infinita das informações. (KOCH, 2002)

Isto posto, a discussão dos conceitos-chave realizada nesta tese se torna necessária e pertinente, pois tanto as concepções de *texto* e de *textualidade* que estão subjacentes às ferramentas digitais disponibilizadas pela Plataforma Adaptativa quanto as que orientam a prática corretiva do corretor têm efeitos no processo de correção e, por conseguinte, na *reescrita*. Se as ferramentas disponibilizadas pela Plataforma direcionarem a correção somente para aspectos superficiais e normativos, está subjacente uma concepção reducionista de *texto* e de *correção*. Por outro lado, se, mesmo que as ferramentas oportunizem transcender uma prática corretiva deveras restritiva, o corretor corrigir a produção do aluno com um foco excessivo na materialidade linguística, identificando e/ou resolvendo apenas as infrações à norma padrão, não contemplando os *critérios de textualidade* nem oportunizando a *reescrita*, por exemplo, ele demonstra enfatizar apenas a dimensão estritamente linguística (material) do *texto* e do *gênero textual*, ignorando a cognitiva, a social e a interacional. Além disso, não se pode perder de vista que o *texto* de correção mediado pelas ferramentas da Plataforma é nato digital, multissemiótico, *linkado* e transforma a imagem da produção do aluno em um *hipertexto*.

Concluída a exposição a respeito dos conceitos-chave, tendo em vista que o objeto de pesquisa é a correção de textos escolares escritos mediada por ferramentas digitais de uma

Plataforma Adaptativa, na seção em sequência, é feita a discussão a respeito das concepções de escrita, bem como das práticas escolares de produção de correção de textos.



## 2 DAS CONCEPÇÕES DE ESCRITA ÀS PRÁTICAS ESCOLARES DE PRODUÇÃO E CORREÇÃO DE TEXTOS

Conforme já mencionado, o objeto de pesquisa contemplado nesta tese é a correção de texto escolar mediada pelas ferramentas digitais de uma Plataforma Adaptativa. Considerando que o texto corrigido é escrito e produzido por alunos em processo de ensino e aprendizagem, torna-se necessário compreender não só as concepções de escrita, mas também as práticas escolares de ensino que deram origem a esses textos.

Para tanto, esta seção foi dividida em três subseções. Na primeira, é contemplada a discussão das concepções de escrita como uma oferta de contrapalavra, como um processo e como um trabalho, as quais estão subjacentes a uma prática corretiva que transcende a mera identificação de erros gramaticais ou a higienização (JESUS, 1995; JESUS, 1997; BRASIL, 1998). Na segunda, são abordadas as diversas práticas escolares de ensino da escrita. Na terceira, o foco são as práticas escolares de *reescrita* e de correção do texto escolar.

### 2.1 CONCEPÇÕES DE ESCRITA

Embora, em alguns contextos de ensino e aprendizagem, a concepção de escrita como um dom e como uma questão de inspiração (e criatividade) ainda seja propagada, de acordo com Kato (1995, p. 86), nas pesquisas acadêmicas, essa é uma abordagem há muito tempo questionada e superada. Apesar disso, o cenário das investigações sobre escrita está longe da estabilidade e da unanimidade teórica, não só porque se trata de um objeto *naturalmente* propenso a abordagens transdisciplinares, mas também porque há uma grande diversidade de filiações teóricas que se interessam por ele. Com isso, há diferentes possibilidades de agrupamento dos estudos.

Garcez (1998) agrupa as pesquisas a partir de três grandes vertentes teórico-metodológicas: a) *experimental/positivista*; b) a *cognitivista*; e c) a *sociointeracionista*. Nos estudos que aderem à perspectiva teórico-metodológica *experimental/positivista*, o objetivo é, por meio de experimento controlado, “conhecer o crescimento da qualidade do texto escrito” (GARCEZ, 1998, p. 24), o que é feito a partir da aplicação de pré-teste e pós-teste. Nas pesquisas *cognitivistas*, o foco é “desvelar os mecanismos mentais do sujeito, as etapas da escrita, as relações entre as diversas variáveis que interferem no processo de produção de textos” (GARCEZ, 1998, p. 24). Nos estudos que aderem a concepções teórico-metodológicas *sociointeracionistas*, o foco está “nos modos de participação dos interlocutores” (GARCEZ,

1998, p. 45) na produção de textos.

Em Koch e Elias (2015), são apresentadas três abordagens de escrita: a) *com foco na língua*; b) *com foco no escritor*; e c) *com foco na interação*. À abordagem da *escrita com foco na língua*, está subjacente “a concepção de linguagem como um sistema pronto, acabado, devendo o escritor se apropriar desse sistema e de suas regras.” (KOCH; ELIAS, 2015, p. 33); além disso, o sujeito é concebido como “**pré-determinado pelo sistema**, o **texto** é visto com um simples produto de uma codificação realizada pelo escritor a ser decodificado pelo leitor.” (KOCH; ELIAS, 2015, p. 33, grifo das autoras).

À abordagem com *foco no escritor*, está subjacente a concepção de escrita como representação do pensamento, de “**sujeito psicológico, individual, dono e controlador de sua vontade e de suas ações**” (KOCH; ELIAS, 2015, p. 33, grifo das autoras) e de texto como “um produto – lógico – do pensamento (representação mental) do escritor” (KOCH; ELIAS, 2015, p. 33).

À abordagem com *foco na interação*, está subjacente a concepção de escrita “como produção textual, cuja realização exige do produtor a ativação de conhecimentos e a mobilização de várias estratégias.” (KOCH; ELIAS, 2015, p. 34); de linguagem interacional (dialógica); de sujeito ativo, como ator/construtor social que dialogicamente se constrói e é construído pelo texto, o qual é considerado “um evento comunicativo para o qual concorrem aspectos linguísticos, cognitivos, sociais e interacionais” (KOCH; ELIAS, 2015, p. 34).

Ainda que utilizando uma nomenclatura diferente e não fazendo referência exatamente às mesmas pesquisas, é possível perceber várias semelhanças entre essas duas formas de agrupamento: ambas contemplam abordagens fundamentadas teórico-metodologicamente em concepções cognitivas e interacionistas; ambas não contemplam os estudos dos letramentos, os quais abordam os impactos da escrita na sociedade.

Apesar da pertinência e das contribuições desses agrupamentos, para os fins desta pesquisa, não sem correr os riscos da excessiva simplificação e generalização, prefiro identificar e diferenciar estudos que: a) têm como foco os aspectos textuais-discursivos da escrita, a qual é entendida como uma forma de interação discursiva, logo, de natureza social<sup>31</sup>; b) enfatizam o aspecto cognitivo (e/ou psicolinguístico), nos quais a escrita é concebida como um processo e como um trabalho<sup>32</sup>; c) dedicam-se a estudar os impactos da escrita na sociedade, atualmente,

<sup>31</sup> Entre eles: Garcez, 1998; Pécora, 1999; Val, 1999; Geraldi, 2001[1984]; Schneuwly e Dolz, 2004; Koch; Elias, 2015.

<sup>32</sup> Entre eles: Hayes e Flower, 1980; Flower e Hayes, 1981; Goodman, 1990; Fiad e Mayrink-Sabinson, 1991; Kato, 1995; Hayes, 1996; Fiad, 2006; Hayes, 2009; Hayes, 2012.

filiadas aos Novos Estudos do Letramento<sup>33</sup>.

Neste trabalho, no entanto, considerando o vínculo com o processo de ensino e aprendizagem de LP em contexto escolar, bem como o fato de que a prática corretiva no contexto estudado consiste na produção de textos do gênero comentário e bilhete com a mediação de ferramentas digitais da Plataforma Adaptativa, interessa-me compreender, conforme o explicitado nas partes a seguir, a escrita tanto do ponto de vista interacional, como uma *oferta de contrapalavra*, quanto do cognitivo, como um *processo* e um *trabalho*.

### **2.1.1 A escrita como uma oferta de contrapalavra<sup>34</sup>**

Nesta parte, apresento reflexões sobre a concepção interacional de escrita, baseadas na ADD, principalmente em Volóchinov (2017 [1929]) e Bakhtin (2016a [1979]; 2016b [1979]; 2016c [1997]; 2016d [1997]), obras que fazem parte do que tem sido chamado de Círculo Bakhtin, mas sem desconsiderar as contribuições oferecidas por uma abordagem com influência da Linguística Textual (KOCH; ELIAS, 2015).

Na perspectiva da ADD, não existe enunciação nem interação discursiva se não houver um interlocutor, pois a palavra, signo ideológico por excelência, procede de alguém e se dirige a alguém, como uma ponte lançada entre mim e o outro. (VOLÓCHINOV, 2017 [1929], p. 205). Quando esse outro não pode ser um interlocutor real, para que ocorra a enunciação, ele pode ser substituído pela imagem de um representante do grupo social ao qual pertence o locutor. Na ADD, a enunciação é entendida como ininterrupta. Com isso, por mais significativo e completo que pareça ser, qualquer enunciado é apenas um elo de uma corrente complexa e infinita de enunciados.

Nas obras do Círculo de Bakhtin, as considerações sobre dialogia, responsividade e enunciação referem-se tanto à oralidade quanto à escrita. Volóchinov (2017 [1929]) usa como exemplo o livro para afirmar que ele é um ato de fala impresso, constituindo-se, portanto, como um elemento da comunicação verbal. Como todo enunciado, “mesmo que seja escrito e finalizado, responde a algo e orienta-se para uma resposta” (VOLÓCHINOV, 2017 (1929), p. 184), a escrita pode ser concebida como uma oferta de contrapalavra.

A natureza interativa da língua, retomada de diversas formas nas obras do Círculo, é

<sup>33</sup> Entre eles: Barton e Hamilton, 2000; Street, 2014; Kleiman, 1995; Oliveira e Kleiman, 2008.

<sup>34</sup> Inspirado em “Leitura: uma oferta de contrapalavras” (GERALDI, 2007). É preciso destacar também que, apesar de não utilizar as obras do Círculo de Bakhtin como fundamentação teórica, Marcuschi (2010) declara que a escrita deve ser considerada como uma forma de interlocução entre leitor-texto-autor, uma perspectiva semelhante a que será desenvolvida nesta parte do trabalho.

ênfatizada no trecho citado a seguir.

*A realidade efetiva da linguagem não é o sistema abstrato de formas linguísticas nem o enunciado monológico isolado, tampouco o ato psicofisiológico de sua realização, mas o acontecimento social da interação discursiva que ocorre por meio de um ou vários enunciados.*

Desse modo, a interação discursiva é a realidade fundamental da língua. Obviamente, o diálogo, no sentido estrito da palavra é somente uma das formas da interação discursiva, apesar de ser a mais importante. (VOLÓCHINOV, 2017 [1929], p. 219, grifos do autor)

A partir desse trecho, é possível perceber que, na obra referenciada e, em geral, na concepção do Círculo, a essência da língua não está nas suas formas abstratas nem na enunciação monológica, mas sim na interação discursiva (ou verbal, conforme algumas traduções). Sendo a enunciação o produto da interação de dois ou mais indivíduos socialmente organizados, logo de natureza social, ela é determinada “pelas condições reais do enunciado e, antes de tudo, pela *situação social mais próxima*.” (VOLÓCHINOV, 2017 [1929], p. 204).

Também no trecho citado, percebe-se que o diálogo é concebido como uma das formas de interação discursiva. Segundo Ivanova (2011), a

elaboração da teoria do diálogo é uma característica da linguística do século 20. Na Europa ocidental, podem-se mencionar abordagens as mais variadas, que vão desde a Escola de Palo Alto, passando pela etnometodologia de H. Sacks e E. Schegloff e a sociolinguística de J. Gumperz e W. Labov, até a análise conversacional de A. Sinclair e R. M. Coulthard, na Inglaterra, a pragmática linguística desenvolvida no laboratório de C. Kebrat-Orecchioni e no grupo de pesquisas de R. Vion, na França, e a teoria da modalização do diálogo de J. Moeschler e E. Roulet, na Suíça. Na Rússia, os estudos sobre o diálogo se desenvolvem em vários centros de pesquisa, como Moscou, Saratov, Tver, Ekaterinburg. (IVANOVA, 2011, p. 240).

A obra de Volóchinov (2017 [1929]), embora seja uma das precursoras do Círculo a contemplar o diálogo, não é a primeira a abordá-lo no cenário russo. Um estudo sobre o diálogo, ainda pouco conhecido no Ocidente e que, segundo Ivanova (2011), também ficou esquecido na Rússia, chama atenção por anteceder, em apenas seis anos, a publicação da obra de Volóchinov (2017 [1929]). Trata-se do artigo “Sobre a fala dialogal”, de Jakubinskij (2015 [1923]).

Na perspectiva de Jakubinskij (2015 [1923]), tendo em vista que foram utilizados exemplos de obras literárias e não de diálogos reais, seu trabalho não deveria ser lido como uma “*tentativa de análise do diálogo*”, mas sim como uma reflexão que tinha por “objetivo mostrar que o diálogo é um fenômeno *particular* da fala e traçar, de maneira geral e incompleta, como essa ‘particularidade’ se manifesta”. (JAKUBINSKIJ, 2015 [1923], p. 116, grifo do autor).

De acordo com Ivanova (2011), Jakubinskij (1892-1945) era um linguista que fazia

parte dos formalistas russos, grupo no qual era conhecido pelas suas publicações sobre a fonética da língua poética. Por essa razão, talvez, tenha sido, no mínimo, surpreendente a publicação em 1923 de “Sobre a fala dialogal”, obra na qual o autor “define o diálogo como uma forma direta de interação verbal e analisa o papel da percepção visual e auditiva do interlocutor nessa interação” (IVANOVA, 2011, p. 242).

Para Jakubinskij (2015 [1923], p. 76), a forma dialogal é universal, pois “não existe interação verbal sem diálogo”. Para ele “toda interação entre os indivíduos é necessariamente uma *inter-ação*.” (JAKUBINSKIJ (2015 [1923], p. 76). Nesse sentido, para o autor, há várias formas possíveis de combinação das formas dialogais e monologais com as mediatizadas e não mediatizadas, entre, entre elas: 1) a forma dialogal não mediatizada, que corresponderia ao diálogo conversacional cotidiano; 2) a forma monologal não mediatizada, como na fala dos participantes em uma reunião; 3) a forma monologal mediatizada, como nos enunciados escritos que não estejam representando o diálogo do cotidiano.

Apesar de constatar essas diversas possibilidades, o foco do seu estudo é a forma dialogal não mediatizada, ou seja, o diálogo conversacional da vida cotidiana (JAKUBINSKIJ, 2015 [1923], p. 65). Para Jakubinskij (2015 [1923]), a forma dialogal não mediatizada

tem um caráter natural, essencialmente no sentido de que ele corresponde, enquanto alternância de ações e de reações, aos fatos sociais de interação nos quais o social se aproxima o mais perto possível do biológico (psicofisiológico). (JAKUBINSKIJ, 2015 [1923], p. 79)

Essa chamada forma dialogal não mediatizada de comunicação verbal, a conversa do cotidiano, caracteriza-se pela “mudança rápida de ações e reações entre indivíduos”, diferentemente da monologal que é mediatizada, geralmente escrita, e corresponde “à forma *longa* de ação voltada para alguém no momento da comunicação.” (JAKUBINSKIJ, 2015 [1923], p. 63).

Assim, na definição de diálogo conversacional de Jakubinskij (2015 [1923]), ganha importância também a noção de réplica, conforme é possível verificar nos trechos a seguir:

Esse tipo de diálogo se caracteriza pelos seguintes traços: uma troca rápida de falas, na qual cada elemento que compõe a troca constitui uma *réplica*, sendo cada réplica altamente condicionada pela outra; a troca se desenvolve sem qualquer reflexão prévia; os participantes não estabelecem previamente nenhum tipo de finalidade específica; não há uma sequência premeditada na construção das réplicas, que são extremamente *curtas*. (JAKUBINSKIJ, 2015 [1923], p. 64, grifo do autor).

O diálogo tem como principal característica o *fenômeno das réplicas*: a tomada de turno [*govorenje*] de um interlocutor alterna com a de um ou vários interlocutores. Essa alternância toma a forma seja de uma *sucessão* (um “começa” depois o outro “termina”), seja de uma *interrupção*, o que acontece

frequentemente, sobretudo quando se trata de um diálogo emocional. Entretanto, pode-se dizer, de certa forma, que é justamente a interrupção recíproca que caracteriza o diálogo globalmente tomado. [...]. Além disso, dizer que o diálogo se caracteriza pela possibilidade de interrupção significa que, do ponto de vista do locutor, toda atividade de fala *é inacabada*: ela supõe uma *sequência* após a contrarréplica. (JAKUBINSKIJ, 2015 [1923], p. 81, grifo do autor).

Nesses trechos, verifica-se que, na noção de réplica de Jakubinskij (2015 [1923]), subjaz uma concepção de responsividade associada somente à forma de comunicação não mediatizada face a face na qual a resposta, que também pode ser uma interrupção, é imediata. Tal concepção, embora tenha inspirado as obras do Círculo de Bakhtin, foi nelas ampliada.

Em Volóchinov (2017 [1929]) essa noção se expande, conforme trecho a seguir, o diálogo passa a

ser compreendido de modo mais amplo não apenas como a comunicação direta em voz alta entre pessoas face a face, mas como qualquer comunicação discursiva, independentemente do tipo. Um livro, ou seja, *um discurso verbal impresso* também é um elemento da comunicação discursiva. Esse discurso é debatido em um diálogo direto e vivo, e, além disso, é orientado para uma percepção ativa: uma análise minuciosa e uma réplica anterior, bem como uma reação organizada, também impressa, sob formas diversas elaboradas em cada esfera da comunicação discursiva (resenhas, trabalhos críticos, textos que exercem influência determinante sobre trabalhos posteriores etc.). Além disso, esse discurso verbal é inevitavelmente orientado para discursos anteriores tanto do próprio autor quanto de outros, realizados na mesma esfera, e esse discurso verbal parte de determinada situação de um problema científico ou de um estilo literário. Desse modo, o discurso verbal impresso participa de uma espécie de discussão ideológica em grande escala: responde, refuta ou confirma algo, antecipa as respostas e críticas possíveis, busca apoio e assim por diante. (VOLÓCHINOV, 2017 [1929], p. 219)

No trecho supracitado, é possível encontrar uma das bases da concepção de dialogismo do Círculo de Bakhtin. A partir dele, percebe-se que, na ADD, “o discurso é dialógico por natureza” (BAKHTIN, 2016 [1997]c, p. 116). Toda interação discursiva, portanto, independentemente do tipo relativamente estável de enunciado (gênero) em que se realiza ou da modalidade (oral ou escrita), é dialógica, pois dois “enunciados alheios confrontados, que nada sabem um do outro, se querem tocar, ainda que de leve, o mesmo tema (pensamento), entram inevitavelmente em relações dialógicas entre si.” (BAKHTIN, 2016 [1979]b, p. 88).

Já que Volóchinov (2017 [1929]) compreende a interação discursiva, a qual ocorre por meio de enunciados orais e escritos, como a realidade fundamental da língua/linguagem, o dialogismo não poderia ser uma característica somente do diálogo face a face, isto é, da conversa cotidiana. Com isso, é colocada em evidência a natureza social dos enunciados, por meio dos quais ocorre a interação discursiva, conforme citações a seguir:

*A situação social mais próxima e o ambiente social mais amplo determinam completamente e, por assim dizer, de dentro a estrutura do enunciado. [...] Antes de mais nada, ele é determinado de modo mais próximo pelos participantes do evento do enunciado, tanto os imediatos quanto os distantes, e em relação a uma situação determinada [...].(VOLÓCHINOV, 2017 [1929], p. 206, grifo do autor).*

*O centro organizador de qualquer enunciado, de qualquer expressão não está no interior, mas no exterior: no meio social que circunda o indivíduo. [...] O enunciado como tal é em sua completude um produto da interação social, tanto a mais próxima, determinada pela situação da fala, quanto a mais distante, definida por todo o conjunto das condições dessa coletividade falante. (VOLÓCHINOV, 2017 [1929], p. 216, grifo do autor).*

A partir desses trechos, constata-se que a existência e mesmo a estrutura dos enunciados não podem ser dissociadas dos falantes nem do contexto em que ocorrem. Dessa forma, todo enunciado é concreto, resulta da relação com o objeto, com outros falantes e com outros enunciados, tornando-se, portanto, uma totalidade no que diz respeito aos sentidos e não à forma, o que o torna único, irrepetível e responsivo.

De acordo com Bakhtin (2016a [1979]):

o enunciado não é determinado por sua relação apenas com o objeto e com o sujeito falante (e por sua relação com a linguagem enquanto sistema de possibilidades potenciais, enquanto dado), mas – e isso é o que mais importa para nós – *de forma imediata com outros enunciados no âmbito de um dado campo da comunicação.* (BAKHTIN, 2016b [1979], p. 98-99, grifo meu).

Todo enunciado concreto é um elo na cadeia da comunicação discursiva de um determinado campo. Os próprios limites do enunciado são determinados pela alternância dos sujeitos do discurso. Os enunciados não são indiferentes entre si nem se bastam em si mesmos; uns conhecem os outros e se refletem mutuamente uns nos outros. Esses reflexos mútuos determinam o caráter. Todo enunciado é pleno de ecos e ressonâncias de outros enunciados com os quais está ligado pela identidade da esfera de comunicação discursiva. Todo enunciado deve ser visto antes de tudo como uma *resposta* dos enunciados precedentes de um determinado campo (aqui concebemos a palavra “resposta” no sentido mais amplo): ela os rejeita, confirma, completa, baseia-se neles, subentende-os como conhecidos, de certo modo os leva em conta. [...]. Por isso, todo enunciado é repleto de variadas atitudes responsivas a outros enunciados de um campo da comunicação discursiva. (BAKHTIN, 2016a [1979], p. 57, grifo do autor).

Assim, todo enunciado é resultado da relação objeto-falante-outros enunciados, mas também aponta para outra tríade: passado-presente-futuro do processo de trocas culturais, isto é, o enunciado “une passado, presente e futuro, pois não está ligado apenas aos elos precedentes, mas também aos elos subsequentes da comunicação discursiva, formando assim um *continuum* na cadeia histórica da cultura.” (BEZERRA, 2016, p. 162).

Com isso, conforme trechos a seguir, fica evidente que para a ADD todo enunciado,

diferentemente da palavra e da oração, é “uma totalidade de *sentidos*” (BAKHTIN, 2016b [1979], p. 99, grifo do autor) e não de forma, a qual é apenas gramatical e abstrata.

Como cada palavra, a oração tem conclusibilidade de significado e conclusibilidade de forma *gramatical*, mas essa conclusibilidade de significado é de índole abstrata e por isso mesmo tão precisa: é o acabamento do elemento, mas não o acabamento do conjunto. [...]. Por isso, cada enunciado se caracteriza, antes de tudo, por certo conteúdo semântico-objetual (BAKHTIN, 2016a [1979], p. 46-47, grifo do autor).

O enunciado é o mínimo a que se pode responder, com que se pode concordar ou não concordar. Um enunciado nega ou afirma algo. Não se pode responder a uma oração porque em si mesma ela não afirma (nem nega). Ela só se torna afirmação no contexto, na relação com outras orações, na totalidade de um enunciado. (BAKHTIN, 2016d [1997], p. 133).

Portanto, o acabamento de um enunciado, que é relativo, nessa perspectiva, é marcado pela alternância dos interlocutores.

Cada enunciado isolado é um elo na cadeia da comunicação discursiva. Ele tem limites precisos, determinados pela alternância dos sujeitos do discurso (falantes), mas no âmbito desses limites o enunciado, como a mônada de Leibniz, reflete o processo do discurso, os enunciados do outro, e antes de tudo os elos precedentes da cadeia (às vezes os mais imediatos, e vez por outra até os mais distantes – os campos da comunicação cultural). (BAKHTIN, 2016a [1979], p. 60).

Nas fronteiras do enunciado dá-se a alternância dos sujeitos do discurso. O término de um enunciado é como que interrompido no possível discurso do outro. As fronteiras do enunciado são as fronteiras dos sujeitos do discurso, isto é, as fronteiras dialógicas.

A totalidade e o fim (conclusão) do enunciado não podem ser determinados apenas pelo acabamento lógico semântico-objetual. [...]. O enunciado como totalidade está sempre direcionado, endereçado a alguém. (BAKHTIN, 2016d [1997], p. 135).

Outra característica do enunciado na perspectiva da ADD é a irrepetibilidade, pois

no fluxo ilimitado na fala [qualquer oração] pode repetir-se um número ilimitado de vezes em forma absolutamente idêntica, mas como enunciado (ou parte do enunciado) nenhuma oração, mesmo a de uma só palavra, jamais pode se repetir: é sempre um novo enunciado (ainda que seja uma citação). [...]

No âmbito de um mesmo enunciado, a oração pode repetir-se (a repetição, a citação de si mesma, o involuntário), mas a cada vez ela é sempre nova parte do enunciado, pois mudou de lugar e de função na plenitude do enunciado.

O enunciado em sua plenitude é enformado como tal pelos elementos extralinguísticos (dialógicos), está ligado a outros enunciados. (BAKHTIN, 2016b [1979], p. 79).

Dessa forma, todo enunciado, oral ou escrito, sendo dialógico, o é também responsivo.

Em realidade – repetimos –, todo enunciado, além do seu objeto, sempre responde (no sentido amplo da palavra), de uma forma ou de outra, enunciados do outro que o antecederam. O falante não é um Adão e, por isso, o próprio objeto do seu discurso se torna inevitavelmente um palco de encontro com



opiniões de interlocutores imediatos (na conversa ou na discussão sobre algum acontecimento cotidiano) ou com pontos de vista, visões de mundo, correntes, teorias, etc. (no campo da comunicação cultural). (BAKHTIN, 2016a [1979], p. 61).

Com isso, embora a realização de um enunciado em uma determinada situação seja individual, um falante de cada vez ou um monólogo, a enunciação nunca é monológica. Na concepção do Círculo, o ato discursivo individual, isto é, a enunciação monológica, seria uma contradição, pois

o enunciado monológico já é uma abstração, apesar de ser, por assim dizer, uma abstração natural. Qualquer enunciado monológico [monologal], inclusive o monumento escrito, é um elemento indissolúvel da comunicação discursiva. Todo enunciado, mesmo que seja escrito e finalizado, responde a algo e orienta-se para uma resposta. Ele é apenas um elo na cadeia ininterrupta de discursos verbais. (VOLÓCHINOV, 2017 [1929], p. 184)

Nesse sentido, um enunciado pode ser monologal, no que diz respeito à sua forma, mas, devido a sua natureza social, jamais monológico, pois o falante não é um Adão bíblico (BAKHTIN, 2016a [1979], p. 61). Assim,

[...] o monólogo está mais concentrado no aspecto lógico-objetal ou lírico-emocional do discurso, e não é desviado dessa concentração pela interferência real ou presumida do outro (pelo ponto de vista do outro, pela discordância do outro, etc.). No discurso monológico [monologal], o ouvinte tem caráter mais indefinido e coletivo (embora esse “coletivo” possa ser sentido de modo diferenciado: amigos-correligionários, inimigos-adversários, etc.). O principal é que o monólogo exclui a interferência do ouvinte nos momentos decisivos do discurso, o ouvinte pode reagir apenas à totalidade do monólogo, e assim mesmo só à revelia. [...] É necessário, evidentemente, considerar o relativismo do monólogo (pois não existe monólogo absoluto) [...] (BAKHTIN, 2016c [1997], p. 123).

Cada enunciado é uma réplica do diálogo, e o monólogo está repleto *de ecos dos enunciados do outro*. (BAKHTIN, 2016d [1997], p. 131, grifo do autor).

Essa impossibilidade de existir um enunciado monológico, de certa forma, já havia sido percebida também por Jakubinskij (2015 [1923]), conforme trecho citado a seguir.

Deve-se notar que, mesmo a recepção de um monólogo escrito (um livro, um artigo) provoca interrupções e réplicas, em certos casos no pensamento; em outros casos, em voz alta, ou ainda por escrito, sob a forma de sublinhamentos, anotações nas margens, folhas inseridas etc. (JAKUBINSKIJ, 2015 [1923], p. 79).

Tendo em vista tudo o que foi mencionado, é possível concluir que, diferentemente de Jakubinskij (2015 [1923]), para quem o diálogo “é a forma mais natural da linguagem e sua presença marcante na linguagem prático-cotidiana reveste-se de um caráter automático e inconsciente” (GRILLO, 2017, p. 66), no Círculo de Bakhtin, principalmente a partir de

Volóchinov (2017 [1929]), o diálogo “é a forma básica de compreensão do outro e de si mesmo, bem como a forma mais importante da interação discursiva.” (GRILLO, 2017, p. 66).

Ademais, considerando que todo texto escrito responde a alguma coisa, mas também já tenta antecipar as respostas dos interlocutores, ele pode ser considerado uma oferta de contrapalavra de um locutor para o seu interlocutor real ou projetado. O ato de escrever, portanto, nessa perspectiva interacional, pode ser compreendido como uma atividade responsiva. Com isso, não só o texto de correção pode ser considerado uma resposta, mas também a própria produção do aluno antes mesmo da *reescrita*, conforme também foi apontado por Menegassi e Lima (2018).

Essa proposta está de acordo com o que Koch e Elias (2015) apresentam como escrita com foco na interação

a escrita é um trabalho no qual o sujeito tem algo a dizer e o faz sempre em relação a um outro (seu interlocutor/leitor) com um certo propósito. Em razão do objetivo pretendido (para que escrever?), do interlocutor/leitor (para quem escrever?), do quadro espaço-temporal (onde? quando?) e do suporte de veiculação, o produtor elabora um projeto de dizer e desenvolve esse projeto, recorrendo a estratégias linguísticas, textuais, pragmáticas, cognitivas, discursivas e interacionais, vendo e revendo, no próprio percurso da atividade, a sua produção. (KOCH; ELIAS, 2015, p. 36)

Mesmo que nessa definição dada por Koch e Elias (2015) o outro se refira apenas ao interlocutor e não ao objeto nem aos demais enunciados aos quais necessariamente o texto escrito responde, fica claro que a escrita, na perspectiva interacional, procede de um locutor e se dirige a um interlocutor (ou a interlocutores). A produção de enunciados escritos, de qualquer extensão ou *gênero textual*, faz parte da cadeia ininterrupta da comunicação. Assim, como ressalta Geraldi (2007, p. 40): “Maníaco ou melancólico, o sujeito da escrita está condenado ao Outro e às bordas de seu texto. A escrita, como experiência do próprio, revela-se antes um processo de confronto com o texto alheio.”

Com isso, considero importante destacar que não é por ser uma forma de interação discursiva que a escrita deixa de ser um processo cognitivo e um trabalho, conforme será apresentado e discutido na sequência.

### **2.1.2 A escrita como um processo e como um trabalho**

A produção de texto escrito pode ser considerada uma atividade complexa, realizada nas mais diversas esferas da circulação humana com diferentes objetivos. No ato de escrever, são mobilizados conhecimentos e habilidades de naturezas distintas que demandam

aprendizagens específicas (RODRIGUES, 2019).

A concepção de escrita como um processo pode ser contemplada tanto na perspectiva cognitiva quanto na perspectiva linguística (RODRIGUES, 1996), conforme o demonstrado, respectivamente, nas partes a seguir. Como no texto escrito considerado pronto estão apagadas as marcas, os traços da gênese que apontam para a sua produção, em abordagens cognitivas<sup>35</sup>, busca-se justamente compreender aquilo que está subjacente tanto ao que está escrito quanto ao que foi apagado, isto é, os processos e subprocessos mobilizados durante o ato de escrever.

Partindo do pressuposto de que a escrita é processual, mas sem se preocupar especificamente em identificar e descrever os processos cognitivos envolvidos, as abordagens linguísticas, em geral, contemplam a análise do produto, ainda que comparando as diversas versões de um texto<sup>36</sup>. Nesse tipo de abordagem, na qual a escrita é também considerada como um trabalho, é possível investigar, por meio da análise das diversas versões, quais as alterações feitas pelo escritor até chegar a considerada final, contudo, não é identificado nem quando nem como as mudanças são feitas.

Cabe salientar que os resultados das pesquisas realizadas tanto do ponto de vista cognitivo quanto do linguístico, aliados a saberes sobre processo de ensino e aprendizagem, deveriam influenciar a forma como a produção de texto escrito é ensinada/aprendida na escola. Assim, do ponto de vista pedagógico, na transposição didática, há vários níveis de adesão à concepção de escrita como um processo e como um trabalho. Há propostas que apenas mencionam ser a escrita um processo e há as que procuram propor atividades que enfatizem a necessidade da *reescrita*, bem como apontem para os diferentes processos/subprocessos envolvidos no ato de escrever (PASSARELLI, 2012; SANTOS *et al.*, 2015; SANTOS, 2017; SANTOS, 2019).

No que diz respeito, especificamente, à prática corretiva em contexto escolar, é justamente a compreensão da escrita como um processo e como um trabalho que pode ser continuado que está subjacente à concepção de correção como trabalho inerente às orientações para a *reescrita*.

#### 2.1.2.1 A escrita como um processo na perspectiva cognitiva

Mesmo que somente do ponto de vista cognitivo, segundo Rodrigues (1996), existe a possibilidade de serem estudados: 1) os processos subjacentes ao ato de produção de texto

---

<sup>35</sup> Entre eles: Hayes e Flower, 1980; Flower e Hayes, 1981; Hayes, 1996; Hayes, 2012.

<sup>36</sup> Como em: Fabre, 1986; Fiad e Mayrink-Sabinson, 1991; Abaurre *et al.*, 1995; Fiad, 2006.

escrito, destacando-se os trabalhos de Hayes e Flower (1980), Flower e Hayes (1981), Hayes (1996, 2012), brevemente apresentados e discutidos nesta parte da tese; 2) as pausas (MATSUHASHI, 1982<sup>37</sup> *apud* RODRIGUES, 1996) e 3) a forma como os autores revisam seus textos (BARTLETT, 1982<sup>38</sup> e MATSUHASHI, 1987<sup>39</sup> *apud* RODRIGUES, 1996).

Apesar de algumas especificidades advindas dessas diversas formas de se estudar a escrita na perspectiva cognitiva, a produção de texto escrito pode ser considerada uma atividade complexa, pois pressupõe: 1) a execução de vários processos mentais, 2) a consecução de um objetivo e 3) a mobilização de uma grande quantidade e diversidade de conhecimentos (ALAMARGOT; CHANQUOY, 2001). Em geral, os modelos processuais<sup>40</sup> consideram a escrita como um ato intencional e como um processo permeado por uma série de decisões e escolhas feitas a fim de se resolver um problema (retórico)<sup>41</sup> a partir de elaboração de objetivos e de planejamento.

A concepção de produção de texto escrito como um processo cognitivo distingue-se dos modelos baseados em estágios, os quais descrevem o ato de escrever como uma série linear de etapas separadas no tempo e caracterizadas pelo desenvolvimento gradual do produto escrito (FLOWER; HAYES, 1981). O principal problema desses modelos de estágio é a presunção da sequencialidade linear do processo. Além disso, semelhantemente ao que acontece na perspectiva linguística, “eles modelam o crescimento do produto escrito, não o processo interno da pessoa que o produz.” (FLOWER; HAYES, 1981, p. 367, tradução minha)<sup>42</sup>. Nessa concepção, estão previstos três estágios: a pré-escrita; considerada como o estágio que antecede ao registro das palavras no papel (e, atualmente, também na tela); a escrita, o estágio no qual o produto texto está sendo produzido; e a *reescrita*, um estágio no qual o produto final, o texto, é aprimorado.

Isso, contudo, contraria não só o senso comum, mas também os resultados de pesquisas,

---

<sup>37</sup> MATSUHASHI, Ann. Explorations in the Real-Time Production of Written Discourse. In: NYSTRAND, Martin (Ed.). *What Writers Knows the Language, Process and Structure of Written Discourse*. New York: Academic Press, 1982, p. 269-290.

<sup>38</sup> BARTLETT, Elsa Jaffe. Learning to Revise: Some Component Process. In: NYSTRAND, Martin (Ed.). *What Writers Knows the Language, Process and Structure of Written Discourse*. New York: Academic Press, 1982, p. 345-364.

<sup>39</sup> MATSUHASHI, Ann. Revising the Plan and Altering The Text. In: MATSUHASHI, Ann. (Ed.). *Writing in the Real-Time: Modelling, Production, Processes*. Norwood, New Jersey: Ablex Publishing Corporation, 1987, p. 197-223.

<sup>40</sup> Neste trabalho, são apresentados e brevemente discutidos os modelos de Hayes e Flower (1980); Flower e Hayes (1981) e Hayes (1996, 2012), os quais tiveram alguma circulação no contexto brasileiro de pesquisa a respeito da produção de texto escrito. No entanto, em Alamargot e Chanquoy (2001), são contemplados também os modelos de Bereiter e Scardamalia (1987), Levelt (1989) e Kellogg (1996).

<sup>41</sup> É preciso esclarecer que, inicialmente, os modelos foram concebidos a partir da análise da produção de ensaios, aos quais essa noção de “problema retórico” se alinha completamente.

<sup>42</sup> they model the growth of the written product, not the inner process of the person producing it.

especialmente as de Hayes e Flower (1980) e Flower e Hayes (1981), os quais apontam que, durante o processo de escrita, e não somente em etapas tão bem definidas como o modelo por estágio faz crer, os escritores estão constantemente planejando (pré-escrevendo), revisando e refazendo seu texto. Dessa forma, um

texto satisfatório raramente é produzido durante a escrita da primeira versão. Geralmente, é o resultado de um número importante de rascunhos, correções, rasuras, acréscimos e assim por diante. Essas versões sucessivas podem atestar tanto modificações de superfície, como correções ortográficas, quanto modificações mais profundas, como a reorganização do texto. (ALAMARGOT; CHANQUOY, 2001, p. 1, tradução minha)<sup>43</sup>

Mesmo com limitações, sobretudo no que diz respeito à prescrição de um único direcionamento para a produção escrita (da pré-escrita, passando para a escrita e, posteriormente, para a *reescrita*), os modelos de estágio auxiliaram na compreensão da escrita como uma atividade que envolve etapas. Todavia, o processo também envolve seleções, escolhas e decisões durante toda a sua realização (FIAD, 2006). Nesse sentido, as etapas do processo da escrita não seriam nem estanques nem tão lineares quanto os modelos de estágio fizeram parecer.

Diferentemente dos modelos por estágio, a compreensão da produção de texto escrito em uma perspectiva cognitiva está baseada em quatro pressupostos fundamentais, conforme o citado a seguir:

1. O processo de escrita é melhor entendido como um conjunto de processos mentais distintos que os escritores orquestram ou organizam durante o ato de escrever.
2. Os processos de escrita são organizados integrada e hierarquicamente, de forma que qualquer processo pode ser incorporado a outro.
3. Escrever é um processo direcionado a objetivos. Durante a escrita, escritores criam uma rede hierárquica de objetivos e esses, por sua vez, guiam todo o processo de produção.
4. Os escritores criam seus próprios objetivos de duas maneiras: gerando objetivos principais nos quais se apoiam para criar subobjetivos (objetivos secundários); alterando objetivos principais ou até estabelecendo objetivos inteiramente novos com base no que foi aprendido no ato de escrever. (FLOWER; HAYES, 1981, p. 366, tradução minha)<sup>44</sup>

---

<sup>43</sup> A satisfactory text is only very rarely produced during the first trial. It is often the result of an important number of drafts, corrections, scratches, additions, and so on. These successive versions can certify both surface modifications, such as orthographic corrections, and deeper modifications, such as the reorganisation of the text organization.

<sup>44</sup> 1. The process of writing is best understood as a set of distinctive thinking processes which writers orchestrate or organize during the act of composing. 2. These processes have a hierarchical, highly embedded organization in which any given process can be embedded within any other. 3. The act of composing itself is a goal-directed thinking process, guided by the writer's own growing network of goals. 4. Writers create their own goals in two key ways: by generating both high-level goals and supporting sub-goals which embody the writer's developing sense of purpose, and then, at times, by changing major goals or even establishing entirely new ones based on what has been learned in the act of writing.

Como se trata de uma atividade complexa, os pesquisadores do campo de estudos da psicologia cognitiva, a fim de delimitar e definir os processos, subprocessos, conhecimentos e formas de processamento necessários à produção escrita, empenharam-se na construção de modelos, os quais podem ser compreendidos como um projeto, uma simplificação ou um esboço (ALAMARGOT; CHANQUOY, 2001). Esses

modelos de produção de texto permitem ao pesquisador focar algumas dimensões da tarefa de escrita, sem esquecer que essas dimensões pertencem a um sistema complexo. Principalmente prospectivos, esses modelos propõem uma definição relativamente precisa e analítica da atividade de escrita, tanto no que diz respeito à arquitetura do processo (em termos de arranjo desses processos em modelos, quanto em termos de definições de subprocessos ou operações que compõem os processos) e funcionamento (em termos de regras de gestão de processos, controle e ativação em Memória de Trabalho). (ALAMARGOT, CHANQUOY, 2001, p. 3, tradução minha)<sup>45</sup>

Assim, fica evidente que um modelo é, antes de tudo, uma ferramenta para os pesquisadores pensarem sobre os processos cognitivos mobilizados na produção de texto escrito. Trata-se, portanto, de um modelo teórico, (re)construído a partir da análise de dados obtidos em pesquisas experimentais, que aponta para natureza complexa, hierárquica, recursiva e guiada por objetivos dos processos utilizados por produtores de texto escrito considerados, no caso específico de Hayes e Flower (1980), Flower e Hayes (1981) e Hayes (1996), competentes. Revela ainda que as diferenças individuais entre os escritores podem ser explicadas pelo fato de que os processos e subprocessos envolvidos na escrita podem ser interrompidos a qualquer momento, tornando viável a emergência de diversas possibilidades de sequencialidade.

Entendo que, como uma representação gráfica daquilo que foi possível inferir, inicialmente, por meio da análise de protocolos verbais<sup>46</sup>, evidentemente, esses modelos não representam mimeticamente os processos mentais envolvidos na produção escrita, mas sim uma compreensão possível, embasada em registros empíricos, do que pode estar acontecendo na mente do escritor enquanto ele escreve. Segundo os autores, analisar um

um protocolo é como seguir os rastros de um golfinho, que, por vezes, mostra-se ao romper a superfície do mar. Suas breves aparições são como vislumbres que o protocolo nos oferece do processo mental subjacente. (HAYES;

---

<sup>45</sup> Text writing models allow researchers to focus on some dimensions of the writing task, without forgetting that these dimensions belong to a complex system. Mainly prospective, these models propose a relatively precise and analytic definition of the writing activity, both concerning the process architecture (in terms of arrangement of these processes in models as well as in terms of definitions of sub-processes or operations that compose the processes) and functioning (in terms of process management rules, control and activation in Working Memory).

<sup>46</sup> O protocolo é uma ferramenta desenvolvida por psicólogos cognitivos para descrever as “atividades, ordenadas no tempo, nas quais um sujeito se envolve durante a execução de uma tarefa.” (HAYES; FLOWER, 1980, p. 3, tradução minha). Um protocolo verbal consiste em solicitar que os sujeitos digam, em voz alta, tudo o que eles pensam, por mais trivial que pareça, durante a execução de uma tarefa (HAYES, FLOWER, 1980, p. 4).

FLOWER, 1980, p. 9, tradução minha)<sup>47</sup>

Além disso, mesmo sendo considerada uma ferramenta legítima, por meio da qual são obtidos registros que normalmente não o seriam por outras formas mais convencionais de pesquisa, é preciso lembrar que os protocolos também possuem limitações. É sabido, por exemplo, ser pouco provável o sujeito conseguir oralizar tudo o que está pensando enquanto escreve e que, ao tentar falar o que pensa enquanto produz o texto, certamente, há uma sobrecarga e a tarefa de produção se torna artificial. Todavia, segundo Hayes e Flower (1980), mesmo sendo incompletos, os protocolos fornecem mais informações sobre os processos utilizados pelos escritores do que o exame do produto escrito, ou seja, a análise das diversas versões de um texto, conforme ocorre na perspectiva linguística.

Um modelo, portanto, é uma abstração, uma tentativa de generalização de processos singulares o que, certamente, só é possível a partir de reduções. Ainda assim, os modelos não precisam ser descartados, mas sim lidos com cautela, sobretudo quando fundamentam a organização da prática pedagógica e a transposição didática.

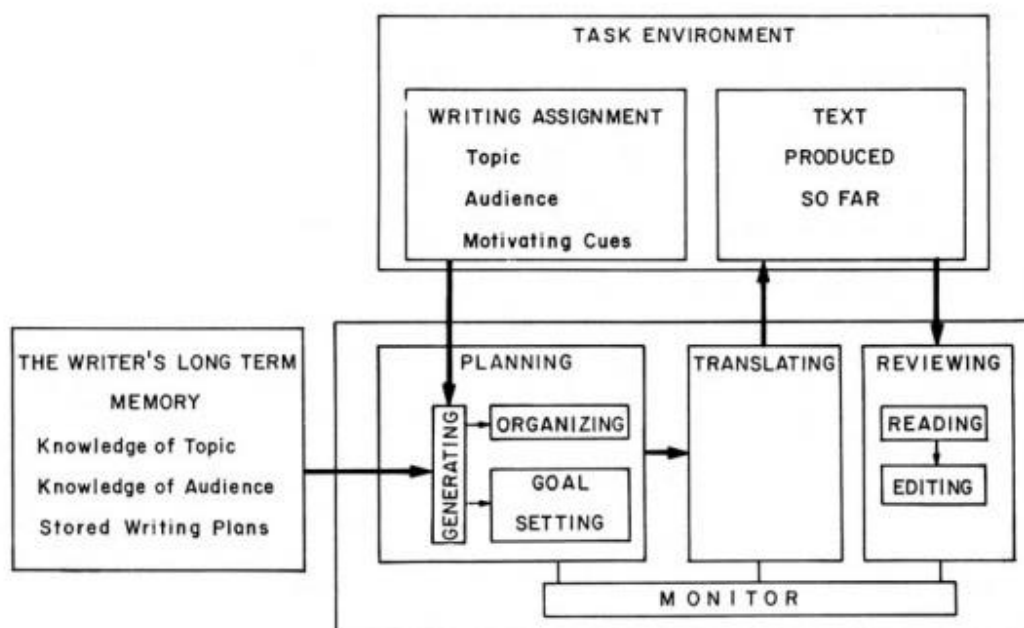
Segundo Flower e Hayes (1981), uma grande vantagem da modelização dos processos cognitivos básicos utilizados pelos sujeitos durante o ato de escrever é a possibilidade de comparar as estratégias de escrita de diferentes escritores. Para esses autores, em contexto de ensino e aprendizagem, os modelos cognitivos podem auxiliar no diagnóstico de dificuldades na produção de texto escrito. Além disso, por meio do modelo, ao dar uma forma e definição testáveis aos resultados das observações feitas a partir dos protocolos, era esperado, e até desejável, que surgissem novas questões a serem respondidas sobre a escrita, o que, de fato, aconteceu, acarretando não só a revisão e reelaboração do modelo inicial, mas o surgimento de outras modelagens.

O primeiro modelo a ser apresentado neste trabalho é o de Hayes e Flower (1980), conforme figura a seguir.

---

<sup>47</sup> [...] protocol is like following the tracks of a porpoise, which occasionally reveals itself by breaking the surface of the sea. Its brief surfacings are like the glimpses that the protocol affords us of the underlying mental process.

Figura 3: Modelo de processo cognitivo (HAYES; FLOWER, 1980).



Fonte: Hayes e Flower (1980, p. 11)

Esse modelo de Hayes e Flower foi publicado, originalmente, em 1980 em um livro organizado por Gregg e Steinberg, o qual teria sido uma das primeiras obras a defenderem uma abordagem cognitiva da escrita (ALAMARGOT; CHANQUOY, 2001). De acordo com a Figura 3, do ponto de vista arquitetônico, o modelo é composto por três partes principais: o contexto da tarefa (*Task Environment*); a memória de longo prazo (*The Writer's Long Term memory*) e o processo geral de escrita (*Planning, Translating, Reviewing, Monitor*).

#### O contexto da tarefa (*Task Environment*)

inclui tudo que está fora do escritor e que influencia o desenvolvimento da tarefa. Inclui a tarefa de redação, ou seja, uma descrição do tópico e do público-alvo, e pode incluir informações relevantes para a motivação do escritor. (HAYES; FLOWER, 1980, p. 12, tradução minha)<sup>48</sup>

Isto posto, fica evidente que o contexto da tarefa compreende as orientações para a produção do texto (*Writing Assignment*) – entre elas: 1) o tópico/conteúdo do texto (*Topic*); 2) seu objetivo comunicativo e público-alvo (*Audience*); 3) alguns fatores motivacionais relacionados à produção escrita (*Motivating Cues*) – bem como o texto que já foi produzido (*Text produced so Far*), o qual serve de referência tanto para a continuação quanto para a revisão.

<sup>48</sup> [...] includes everything outside the writer's skin that influences the performance of the task. It includes the writing assignment, that is, a description of the topic and the intended audience, and it may include information relevant to the writer's motivation.



Ainda sem contemplar os processos de produção de texto escrito, Hayes e Flower (1980) assumem que os escritores possuem conhecimentos sobre muitos tópicos/conteúdos (*Knowledge of Topic*), sobre o ato comunicativo (*Knowledge of Audience*) e sobre os diferentes modelos de escrita (*Stored Writing Plans*) armazenados na memória de longo prazo (*The Writer's Long Term Memory*).

Nesse modelo inicial, os autores propõem que seriam três os processos cognitivos envolvidos na produção escrita: o planejamento (*Planning*), a tradução (*Translating*) e a revisão (*Reviewing*), os quais “permitem transformar o conhecimento em um produto linguístico (com seus subprocessos e/ou operações associadas), bem como um processo de controle (*Monitor*)” (ALAMARGOT; CHANQUOY, 2001, p. 5, tradução minha)<sup>49</sup>.

O processo de planejamento (*Planning*) consiste em

pegar informações do contexto de tarefas e da memória de longo prazo e utilizá-las para definir objetivos e estabelecer um plano de redação que oriente a produção de um texto que atenda a esses objetivos. (HAYES, FLOWER, 1980, p. 12, tradução minha)<sup>50</sup>

Desse modo, a principal função do planejamento (*Planning*) é estabelecer um plano de escrita, o qual pode ser recuperado diretamente da memória de longo prazo do escritor, se lá estiver armazenado, caso contrário, ele terá que ser produzido a partir de três subprocessos: 1) a geração (*Generating*), 2) a organização (*Organizing*) e 3) a definição de objetivos (*Goal Setting*) (ALAMARGOT, CHANQUOY, 2001, p. 5).

A função do subprocesso de geração (*Generating*) é recuperar da memória de longo prazo (*The Writer's Long Term Memory*) informações relevantes para consecução da tarefa de produção de texto escrito.

Assumimos que esse processo [de geração] deriva da primeira busca de informações sobre o tópico/conteúdo e o público apresentadas no contexto da tarefa na memória. [...] Para focar a pesquisa no material relevante, a cadeia de recuperação é interrompida sempre que um item recuperado não é útil para a tarefa de escrita. A pesquisa é então reiniciada com uma nova busca na memória derivada do contexto da tarefa ou do material útil já recuperado. (HAYES; FLOWER, 1980, p. 13, tradução minha)<sup>51</sup>

---

<sup>49</sup> The general writing process is composed of three processes that allows to transform domain knowledge in a linguistic product (with their sub-processes and/or associated operations) and a process of control.

<sup>50</sup> [...] to take information from the task environment and from long-term memory and to use it to set goals and to establish a writing plan to guide the production of a text that will meet those goals.

<sup>51</sup> We assume that this process derives its first memory probe from information about the topic and the audience presented in the task environment. In order to focus search on relevant material, the retrieval chain is broken whenever an item is retrieved that is not useful to the writing task. Search is then restarted with a new memory probe derived from the task environment or from useful material already retrieved.

Quando um item é recuperado durante a geração (*Generating*), o resultado é a produção de anotações, geralmente como palavras soltas ou fragmentos de frases, os quais serão utilizados no subprocesso de organização (*Organizing*). Assim, a função desse subprocesso é justamente selecionar os materiais mais úteis que foram recuperados na geração (*Generating*) e organizá-los em um plano de escrita. As anotações geradas na organização (*Organizing*) costumam ser topicalizadas.

O terceiro subprocesso do planejamento (*Planning*) é a definição de objetivos (*Goal Setting*), a qual consiste em identificar e armazenar os critérios, que foram recuperados durante a geração (*Generating*), pelos quais o texto produzido será avaliado. Com isso, fica evidente que a definição de objetivos não é um conteúdo a ser escrito, mas sim que corresponde aos critérios a partir dos quais o escritor verifica se o texto produzido está de acordo com as suas intenções.

Além do planejamento (*Planning*), o modelo de Hayes e Flower (1980) apresenta a tradução (*Translating*) como um processo cognitivo que ocorre durante a produção de texto escrito cuja função é reaver o plano, resultado do que foi possível recuperar da memória, e transformá-lo em frases escritas, geralmente completas, que sejam aceitas como coerentes no idioma em que o texto está sendo escrito. Esse processo precisa ocorrer, pois, segundo os autores do modelo presumem, o material armazenado na memória está na forma de proposição, mas não necessariamente de linguagem.

Assim como o planejamento (*Planning*) e a tradução (*Translating*), a *revisão* (*Reviewing*) também é colocada no modelo de Hayes e Flower (1980) como um processo cognitivo que ocorre durante elaboração de um texto escrito. Nesse processo, é avaliada a “adequação entre o texto produzido e as particularidades linguísticas, semânticas e pragmáticas e o objetivo da escrita” (ALAMARGOT; CHANQUOY, 2001, p. 5, tradução minha)<sup>52</sup>. A *revisão* (*Reviewing*) é realizada por meio de dois subprocessos: a leitura (*Reading*) e a edição (*Editing*).

Em Hayes e Flower (1980), não há considerações específicas sobre a leitura (*Reading*), mas sim sobre a edição (*Editing*). Segundo os autores, no subprocesso de edição, é examinado qualquer material que o escritor coloque em palavras. Esse exame é feito com o objetivo de “detectar e corrigir violações nas convenções de redação e imprecisões de significado, bem como avaliar os materiais em relação aos objetivos da produção de texto” (HAYES; FLOWER,

---

<sup>52</sup> [...] evaluates the appropriateness between the written text and the linguistic, semantic and pragmatic particularities of the writing goal.

1980, p. 16, tradução minha)<sup>53</sup>.

Na versão de 1980, os autores assumem que o subprocesso de edição (*Editing*) é acionado automaticamente sempre que as condições de uma edição forem satisfeitas e que irá interromper qualquer outro processo em andamento. Nesse sentido, revisar (*Reviewing*) e editar (*Editing*) são dois modos distintos de comportamento.

Por um lado, a EDIÇÃO é acionada automaticamente e pode ocorrer em breves episódios interrompendo outros processos. A REVISÃO, por outro, não é uma atividade impulsiva, mas sim uma a que o escritor decide dedicar um período de tempo para o exame sistemático e para o aprimoramento do texto. Geralmente, ocorre quando o escritor finaliza um processo de tradução e não como uma interrupção desse processo. (HAYES; FLOWER, 1980, p.18-19, tradução minha, grifo dos autores)<sup>54</sup>

No modelo de 1980, os três processos de escrita e, conseqüentemente, seus subprocessos, são “geridos por um processo de controle – Monitor – cuja função é, entre outros, regular a recursividade da sua aplicação” (ALAMARGOT; CHANQUOY, 2001, p. 5, tradução minha)<sup>55</sup>.

Conforme foi possível perceber na Figura 3 e na breve descrição aqui realizada, diferentemente do modelo de estágios, nesse modelo cognitivo, as principais unidades de análise são processos mentais elementares: planejamento (*Planning*), tradução (*Translating*) e revisão (*Reviewing*). Em vez de uma sequência linear, esses processos têm uma estrutura hierárquica e recursiva: a geração de ideias, por exemplo, é um subprocesso do planejamento (*Planning*), os subprocessos edição (*Editing*) e geração (*Generating*) podem interromper qualquer outro processo e ocorrer a qualquer momento no ato de escrever.

Dessa forma, na perspectiva adotada por Hayes e Flower (1980), durante a escrita, são realizadas diferentes ações, no entanto, isso se dá de forma planejada e de acordo com uma hierarquia. Aquilo que é feito quando se escreve

pode ser visto, até certo ponto, como etapas discretas e sequenciais, mas o fato de poder haver falhas e insucessos no caminho leva o sistema a permitir retornos, propiciando uma recorrência dos subprocessos, à geração de ideias nem sempre sucede a sua tradução, o que contribui para a natureza recursiva dos processos. (KATO, 1995, p. 96)

Hayes e Flower (1980) salientaram que, mesmo sendo recursivo e permitindo uma

<sup>53</sup> [...] to detect and correct violations in writing conventions and inaccuracies of meaning and to evaluate materials with respect to the writing goals.

<sup>54</sup> On the one hand, EDITING is triggered automatically and may occur in brief episodes interrupting other processes. REVIEWING, on the other hand, is not a spur-of-the-moment activity but rather one in which the writer decides to devote a period of time to systematic examination and improvement of the text. It occurs typically when the writer has finished a translation process rather than as an interruption to that process.

<sup>55</sup> These three processes are managed by a control process – Monitoring – whose function is, among others, to regulate the recursion of their application.

complexa combinação entre processos e subprocessos, a intenção não era sugerir que todos os escritores usam todos os processos descritos no modelo, já que ele foi elaborado a partir da análise de protocolo verbal de um único participante, considerado um produtor de texto experiente e habilidoso, que estava produzindo um ensaio.

Mesmo assim, atualmente, ele ainda é a base de vários modelos. No entanto, embora apresente um quadro sedutor a partir do qual podem ser identificados diferentes processos e subprocessos, o modelo de Hayes e Flower (1980) não deve ser visto como “um modelo procedimental que visa explicar o funcionamento e, mais particularmente, as relações entre os processos de escrita. (ALAMARGOT; CHANQUOY, 2001, p. 6, tradução minha)<sup>56</sup>.

Ser a base de vários modelos, todavia, não significa que haja um consenso entre os pesquisadores. No Brasil, Kato (1995) destacou que, apesar da ausência de alguns aspectos relacionados ao processo de escrita e da simplificação de outros, o modelo de Hayes e Flower (1980) pode ser considerado um ponto de partida para se chegar a uma compreensão mais profunda sobre os problemas cognitivos envolvidos na escrita.

Ainda conforme Kato (1995), a função prioritária da geração é algo que fica pouco explícito nesse modelo de 1980. De acordo com a autora, esse subprocesso é prioritário porque as informações podem ser ativadas a todo momento em qualquer processo ou subprocesso. Contudo, a forma como Hayes e Flower (1980) o representaram no modelo evidencia que as ideias “estão todas latentes em nossa memória de longo prazo.” (KATO, 1995, p. 89). A fim de evitar essa interpretação, para a autora, uma opção seria adotar a proposição de processo de descoberta feita em outros estudos de filiação cognitiva.

Para Kato (1995, p. 90), outra limitação do modelo de 1980 diz respeito ao fato de que ele indica um direcionamento único, segundo o qual, as ideias nascem primeiro e depois são traduzidas em uma forma visível. De acordo com a autora, tanto os pontos de vista quanto os objetivos podem se modificar na evolução do ato de escrever.

Kato (1995) aponta também que no modelo de Hayes e Flower (1980), o

termo PLANEJAMENTO, usado para denotar as operações de geração, organização e estabelecimento de metas [objetivos], faz crer ainda que somente no nível de ideias é que temos planejamento e que o nível da tradução é automático. [...]

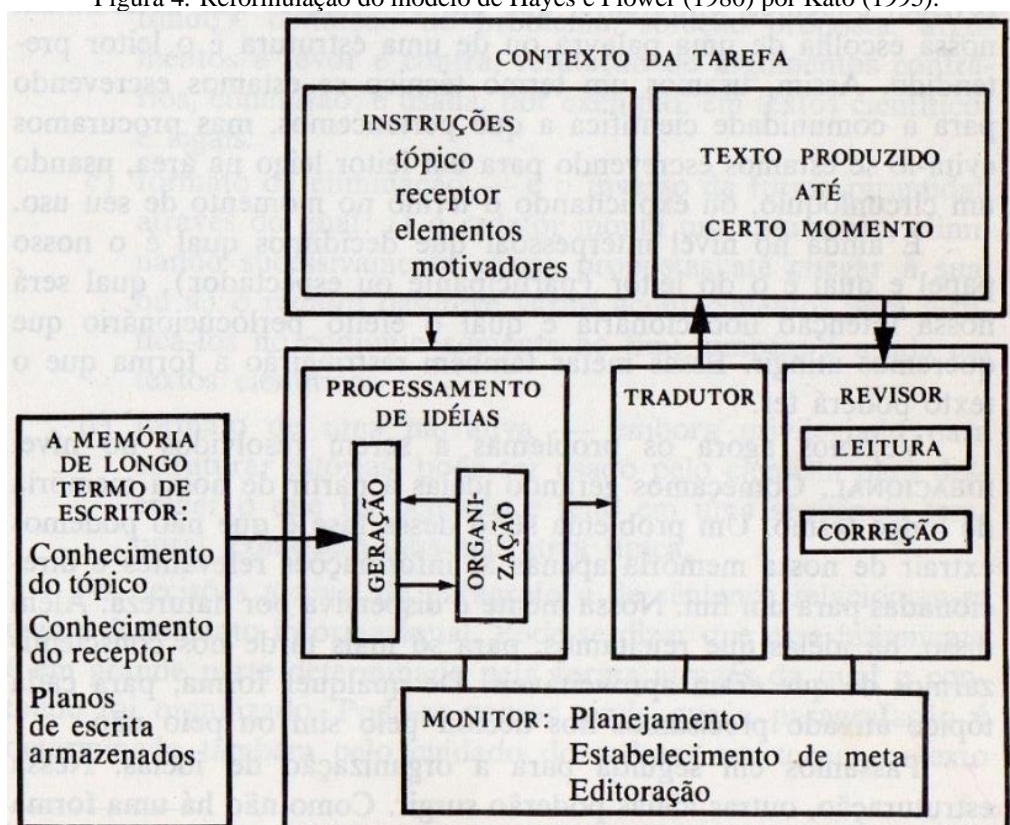
Além disso, dentro do componente de PLANEJAMENTO, só a GERAÇÃO alimenta a ORGANIZAÇÃO, quando, na verdade, no ato de organizar, outros esquemas são ativados e, portanto, novas ideias são geradas. (KATO, 1995, p. 90-91, grifos da autora)

---

<sup>56</sup> [...] rather than as a procedural model aiming at explaining the functioning and, more particularly, the relationships between writing processes.

Com base nessa e em outras críticas, Kato (1995) reformulou o modelo cognitivo de escrita de Hayes e Flower (1980), como pode ser verificado na figura a seguir.

Figura 4: Reformulação do modelo de Hayes e Flower (1980) por Kato (1995).



Fonte: Kato (1995, p. 91).

Nesse modelo, Figura 4, a autora substituiu planejamento por processamento de ideias; em vez de editoração, prefere correção. Além disso, são feitas alterações no monitor, para o qual é deslocado o planejamento, o estabelecimento de meta (objetivo) e a editoração.

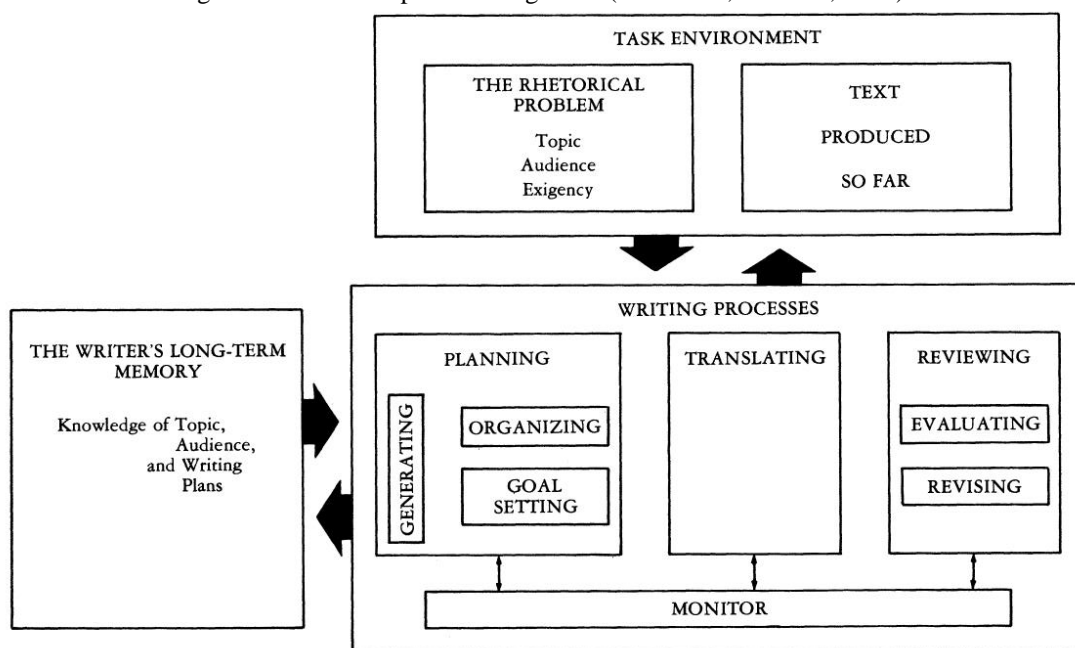
Para Kato (1995),

Da mesma forma que o PLANEJAMENTO, o ESTABELECIMENTO DE META [objetivo] deve afetar cada processo. Logo, seu lugar deve ser junto ao PLANEJAMENTO, isto é, deve aparecer como uma subfunção do MONITOR. Por outro lado, a EDITORAÇÃO é vista por Hayes e Flower como atuando em qualquer lugar, o que a qualifica a alinhar-se com o PLANEJAMENTO e o ESTABELECIMENTO DE META.

Temos, pois, como resultado dessas sugestões, um MONITOR que planeja, estabelece metas e edita a cada etapa. Sua natureza seria a de um metacomponente. (KATO, 1995, p. 91, grifos da autora)

Além da pesquisadora brasileira Kato (1995), os próprios autores revisaram o modelo de 1980. Antes da reformulação mais profunda feita por Hayes (1996, 2012), em 1981, Flower e Hayes publicaram uma nova versão, conforme figura a seguir.

Figura 5: Modelo de processo cognitivo (FLOWER; HAYES, 1981).



Fonte: Flower e Hayes (1981, p. 370).

Percebe-se que estão representados no modelo, conforme Figura 5, os mesmos três elementos principais envolvidos no ato de escrever apresentados no modelo de 1980: o contexto da tarefa (*Task Environment*), a memória de longo prazo do escritor (*The Writer's Long Term Memory*) e os processos de escrita (*Writing Processes*).

No contexto da tarefa (*Task Environment*), houve alterações: o termo tarefa de escrita (*Writing Assignment*) foi substituído por problema retórico (*The Rhetorical Problem*); nesse novo quadro, as dicas motivadoras (*Motivating Cues*) foram substituídas por exigência (*Exigency*). Além disso, no modelo de 1981, graficamente, fica evidente, devido ao direcionamento das setas, que o contexto da tarefa interfere nos processos de escrita, assim como os processos de escrita interferem no contexto da tarefa e não apenas no texto já produzido.

No início do processo de escrita, o elemento mais importante é, segundo Flower e Hayes (1981, p. 369), o chamado problema retórico (*The Rhetorical Problem*). Na concepção dos autores, na “medida em que a escrita é um ato retórico, não um mero artefato, os escritores tentam ‘resolver’ ou responder a esse problema retórico escrevendo alguma coisa.” (FLOWER; HAYES, 1981, p. 369, tradução minha)<sup>57</sup>.

<sup>57</sup> Insofar as writing is a rhetorical act, not a mere artifact, writers attempt to "solve" or respond to this rhetorical problem by writing something.

No processo de ensino e aprendizagem da escrita em contexto escolar, geralmente, há uma simplificação desse problema, pois o professor acaba indicando para o aluno, por meio do comando de produção de texto, o tópico, a audiência e as exigências. Assim, surge um impasse que pode ter repercussão no processo de escrita e, por conseguinte, no produto final, o texto escrito: teoricamente, os escritores apenas conseguiriam resolver os problemas retóricos criados por eles próprios.

Dessa forma, se um escritor possui uma representação imprecisa do problema retórico, provavelmente, ele terá dificuldades para o estabelecimento de objetivos e, conseqüentemente, para construir soluções. Com isso, a partir dessa nova configuração do modelo, é possível perceber o quanto a definição de um problema retórico é essencial na produção de texto escrito. Todavia, é preciso ressaltar que a maneira como os escritores escolhem e o definem varia muito de pessoa para pessoa. (FLOWER; HAYES, 1981).

Nesse novo modelo, os autores apresentam uma descrição mais detalhada do contexto da tarefa (*Task Environment*) no que diz respeito ao texto já produzido (*Text Produced so Far*), o qual impõe restrições ao que o escritor ainda pode escrever. Para Flower e Hayes (1981), assim como o título delimita o conteúdo de um artigo; um tópico frasal modela as opções para um parágrafo; cada palavra de um texto já produzido não só determina como também reduz as opções do que pode ser escrito na sequência. Contudo, essa influência do texto já produzido também pode variar bastante, pois quando

a escrita é incoerente, o texto pode ter exercido pouca influência; o escritor pode ter falhado em consolidar novas ideias com declarações anteriores. Por outro lado, uma das características de um escritor pouco experiente é uma preocupação obstinada em estender a frase anterior e uma relutância em pular do planejamento local para decisões mais globais, como "o que eu quero abordar aqui?" (FLOWER; HAYES, 1981, p. 371, tradução minha)<sup>58</sup>

Dessa forma, é possível perceber que o texto já produzido (*Text Produced so Far*) exige muito tempo e atenção do escritor durante o ato de escrever, estando em competição com o conhecimento armazenado na memória de longo prazo e com os planos do escritor para lidar com o problema retórico, os quais também direcionam o processo de escrita.

No modelo de Flower e Hayes (1981), também há outros esclarecimentos a respeito da memória de longo prazo (*The Writer's Long Term Memory*). É elucidado que ela se refere tanto aos conhecimentos já internalizados pelo escritor quanto a recursos externos aos quais ele pode

---

<sup>58</sup> When writing is incoherent, the text may have exerted too little influence; the writer may have failed to consolidate new ideas with earlier statements. On the other hand, one of the earmarks of a basic writer is a dogged concern with extending the previous sentence and a reluctance to jump from local, text-bound planning to more global decisions, such as "what do I want to cover here?".

ter acesso, tais como livros, modelos de redação e de representações possíveis para o problema retórico.

Diferentemente da memória de curto prazo, que é nossa capacidade de processamento ativo ou atenção consciente, a memória de longo prazo é uma entidade relativamente estável e tem sua própria organização interna de informações. (FLOWER; HAYES, 1981, p. 371, tradução minha)<sup>59</sup>

Ainda segundo a nova versão do modelo, são dois os principais problemas enfrentados pelos escritores no uso da memória de longo prazo durante o processo da escrita: i) o acesso às informações armazenadas, ou seja, encontrar a pista que permite recuperar uma rede de conhecimento útil; ii) a organização e adaptação das informações acessadas para a elaboração de soluções e/ou respostas ao problema retórico. Conforme apontam os autores, a forma como o produtor do texto organiza a sua escrita tende a refletir fielmente tanto o seu processo de descoberta quanto a estrutura das informações lembradas; no entanto, isso não significa que essa organização atenda às diferentes necessidades dos leitores.

Uma das críticas feitas por Kato (1995) ao modelo de 1980 dizia respeito ao fato de que, a partir da representação gráfica, apenas uma seta indicando um único direcionamento da memória de longo prazo (*The Writer's Long Term Memory*) para subprocesso de geração (*Generating*), tinha-se a impressão de que todas as ideias estavam latentes na memória de longo prazo.

Em Flower e Hayes (1981) essa possibilidade de interpretação não encontra mais respaldo nem na representação gráfica, pois há duas setas indicando um movimento de ida e vinda da memória de longo prazo (*The Writer's Long Term Memory*) para o processo de escrita (*Writing Processes*) como um todo e não somente para o subprocesso de geração (*Generating*).

O modelo de Flower e Hayes (1981) passa a considerar também o acesso que os escritores podem ter a recursos externos, como livros, por exemplo. Além disso, foi possível perceber que o acesso a essas informações da memória de longo prazo para a geração de ideias é algo que mantém uma relação de interdependência com o estabelecimento de objetivos.

Durante a escrita, escritores criam uma rede hierárquica de objetivos e esses, por sua vez, guiam todo o processo de produção. Flower e Hayes (1981) relatam que, para muitos, a produção de texto costuma parecer uma experiência acidental, um ato de descoberta. Embora todos concordem que a escrita seja um ato intencional, os escritores começam a escrever sem saber exatamente aonde vão chegar.

---

<sup>59</sup> Unlike short-term memory, which is our active processing capacity or conscious attention, long-term memory is a relatively stable entity and has its own internal organization of information.



Os autores, portanto, não desconsideram que a escrita seja um processo de descoberta, conforme deu a entender Kato (1995) a partir da análise do modelo de 1980, no entanto, para eles, o pensamento direcionado aos objetivos está intimamente conectado à descoberta, pois, a partir da análise dos protocolos verbais, foi possível perceber que

o processo geral de escrita é orientado pelos objetivos globais e locais. Por trás do ato mais efêmero de "descoberta" está um escritor que reconheceu o valor heurístico da exploração livre [...].

Objetivos de processo como esses, ou "editarei mais tarde", são marcas de escritores sofisticados com um repertório de objetivos de processo flexíveis que permitem que eles usem a escrita para "descoberta". (FLOWER; HAYES, 1981, p. 380, tradução minha)<sup>60</sup>

Os objetivos do escritor ajudam a explicar a intencionalidade da escrita. Mas seria possível explicar a dinâmica da descoberta? – questionam-se os autores (FLOWER; HAYES, 1981, p. 381). Para alguns teóricos, a escrita é adaptada exclusivamente à tarefa de promover o *insight* e o desenvolvimento de novos conhecimentos, contudo, para Flower e Hayes (1981),

alguns de nossos atos mais complexos e imaginativos podem depender da simplicidade de alguns processos mentais. Consideramos que uma explicação do processo cognitivo da descoberta, para a qual essa teoria é apenas um começo, terá outra força especial. Ao enfatizar o poder inventivo do escritor, capaz de explorar ideias, desenvolver, agir, testar e recriar seus próprios objetivos, estamos colocando uma parte importante da criatividade onde ela pertence - nas mãos de um escritor que trabalha e pensa. (FLOWER; HAYES, 1981, p. 386, tradução minha)<sup>61</sup>

Em relação aos processos da escrita propriamente ditos, na descrição do novo modelo, há mais informações sobre a tradução (*Translating*) e, conforme Figura 5, são feitas alterações significativas no processo de *revisão* (*Reviewing*).

A tradução (*Translating*) continua referindo-se ao processo de transformar as ideias em linguagem visível, nesse caso, linguagem verbal escrita. Os autores usam tradução, em vez de transcrição ou escrita, pois esse termo enfatizaria as peculiaridades envolvidas na tarefa. Atualmente, talvez fosse mais adequado o uso do termo textualização, entendendo que o texto pode ser, inclusive, multimodal.

---

<sup>60</sup> In the writers we have studied, the overall composing process is clearly under the direction of global and local process goals. Behind the most freewheeling act of "discovery" is a writer who has recognized the heuristic value of free exploration or "just writing it out" and has chosen to do so. Process goals such as these, or "I'll edit it later," are the earmarks of sophisticated writers with a repertory of flexible process goals which let them use writing for discovery.

<sup>61</sup> some of our most complex and imaginative acts can depend on the elegant simplicity of a few powerful thinking processes. We feel that a cognitive process explanation of discovery, toward which this theory is only a start, will have another special strength. By placing emphasis on the inventive power of the writer, who is able to explore ideas, to develop, act on, test, and regenerate his or her own goals, we are putting an important part of creativity where it belongs-in the hands of the working, thinking writer.

Flower e Hayes (1981) passam a reconhecer essa possibilidade de as informações geradas no planejamento serem representadas em diversas linguagens. Salientam, entretanto, que, mesmo quando o processo de planejamento representa o pensamento de alguém em palavras, é improvável que essa representação esteja na sintaxe elaborada ou no padrão gramatical da escrita de uma determinada língua, por exemplo.

De acordo com os autores, portanto, a tarefa do escritor é traduzir um significado, organizado em uma complexa rede de relacionamentos, em um pedaço linear de linguagem verbal escrita do idioma no qual o texto está sendo produzido. Para eles, o processo de tradução requer que o escritor faça malabarismos para atender todas as demandas da linguagem verbal escrita do idioma. Tais malabarismos compreendem desde demandas genéricas e formais, passando por demandas sintáticas e lexicais até as tarefas motoras de formar letras (o que para crianças em fase inicial do processo de aprendizagem da escrita é um fardo extra que pode sobrecarregar a limitada capacidade da memória de curto prazo).

No que diz respeito ao processo de *revisão* (*Reviewing*), cabe ressaltar que houve mudanças significativas. No primeiro modelo, de 1980, os autores propunham que a *revisão* (*Reviewing*) fosse compreendida como um processo por meio do qual o escritor detecta e corrige as fragilidades do texto. Nesse novo modelo, além de ressaltarem que a *revisão* (*Reviewing*) é um processo consciente por meio do qual os escritores escolhem ler o que escreveram, Flower e Hayes (1981) indicam que ele pode ocorrer de forma planejada e não planejada. De forma planejada, o processo de *revisão* (*Reviewing*), normalmente, provoca o surgimento de novos ciclos de planejamento e tradução. Como uma ação não planejada, ele pode interromper qualquer outro processo, pois os escritores refazem (*revising*) tanto textos já escritos quanto declarações e pensamentos ainda não escritos.

A alteração relevante não está na definição em si, mas sim nos termos utilizados para designar os subprocessos que integram a *revisão* (*Reviewing*): leitura (*Reading*) e edição (*Editing*) em Hayes e Flower (1980); avaliação (*Evaluating*) e *revisão* (*Revising*) em Flower e Hayes (1981), conforme pode ser percebido nos trechos citados a seguir.

1. Os processos de EDIÇÃO (*EDITING*) e GERAÇÃO (*GENERATING*) podem interromper outros processos. Assim, as duas primeiras regras de produção que acionam os processos de EDIÇÃO (*EDITING*) e GERAÇÃO (*GENERATING*) têm prioridade sobre as regras de definição de objetivos. (HAYES; FLOWER, 1980, p. 19, grifo dos autores, tradução minha)<sup>62</sup>

Os subprocessos de *revisão* (*Revising*) e avaliação (*Evaluating*), juntamente com a geração, compartilham a distinção especial de poder interromper

<sup>62</sup> 1. The EDITING and GENERATING processes may interrupt other processes. Thus, the first two production rules triggering EDITING and GENERATING processes take priority over goal setting rules.

qualquer outro processo e ocorrer a qualquer momento no ato de escrever.  
(FLOWER, HAYES, 1981, p.374)<sup>63</sup>

No primeiro modelo, os autores preconizavam que, por meio do subprocesso de edição (*Editing*), o escritor examina, com o objetivo de detectar e corrigir qualquer erro ou imprecisão de significado, tudo o que está produzindo. Por conta disso, Hayes e Flower (1980) presumiram que a edição pudesse interromper qualquer outro processo. No segundo modelo, aparece o termo *Revising* (*revisão*) no lugar de *Editing* (edição).

Para falantes de LP, não é muito simples diferenciar *Reviewing* de *Revising*, pois ambos os termos são traduzidos como *revisão*. No entanto, quando se trata especificamente do modelo cognitivo de escrita, eles não são exatamente sinônimos, pois há uma diferença hierárquica: o primeiro termo, *Reviewing*, designa um processo que é planejado; o segundo, *revising*, um subprocesso que não é planejado.

Os autores afirmam que “escritores estão constantemente planejando (pré-escrevendo) e revisando (refazendo) a forma como escrevem” (FLOWER; HAYES, 1981, p. 367, tradução minha)<sup>64</sup>. Nesse sentido, *Revising* e *Editing* passam a designar as modificações que o sujeito faz no seu texto a partir da avaliação, o que, evidentemente, pressupõe a leitura do que já foi escrito. Diferentemente da *Reviewing*, isso ocorre não somente quando o texto está concluído, mas, sobretudo, durante o próprio processo de produção.

Apesar dessas modificações, essa nova versão ainda estava sujeita às seguintes críticas: 1) tratava-se de um modelo puramente descritivo; 2) o contexto em que foi desenvolvido ainda não estava suficientemente especificado; 3) não eram indicados quais poderiam ser os efeitos do meio da escrita (papel e caneta *vs* computador, por exemplo) no processo de produção de texto; 4) a escrita colaborativa não era levada em consideração; 5) eram ignoradas diferenças interindividuais, principalmente as relativas às emoções e aos sentimentos do escritor; 6) não era considerada a criatividade do escritor; 7) eram negligenciadas as motivações do escritor (ALAMARGOT; CHANQUOY, 2001, p. 14-15).

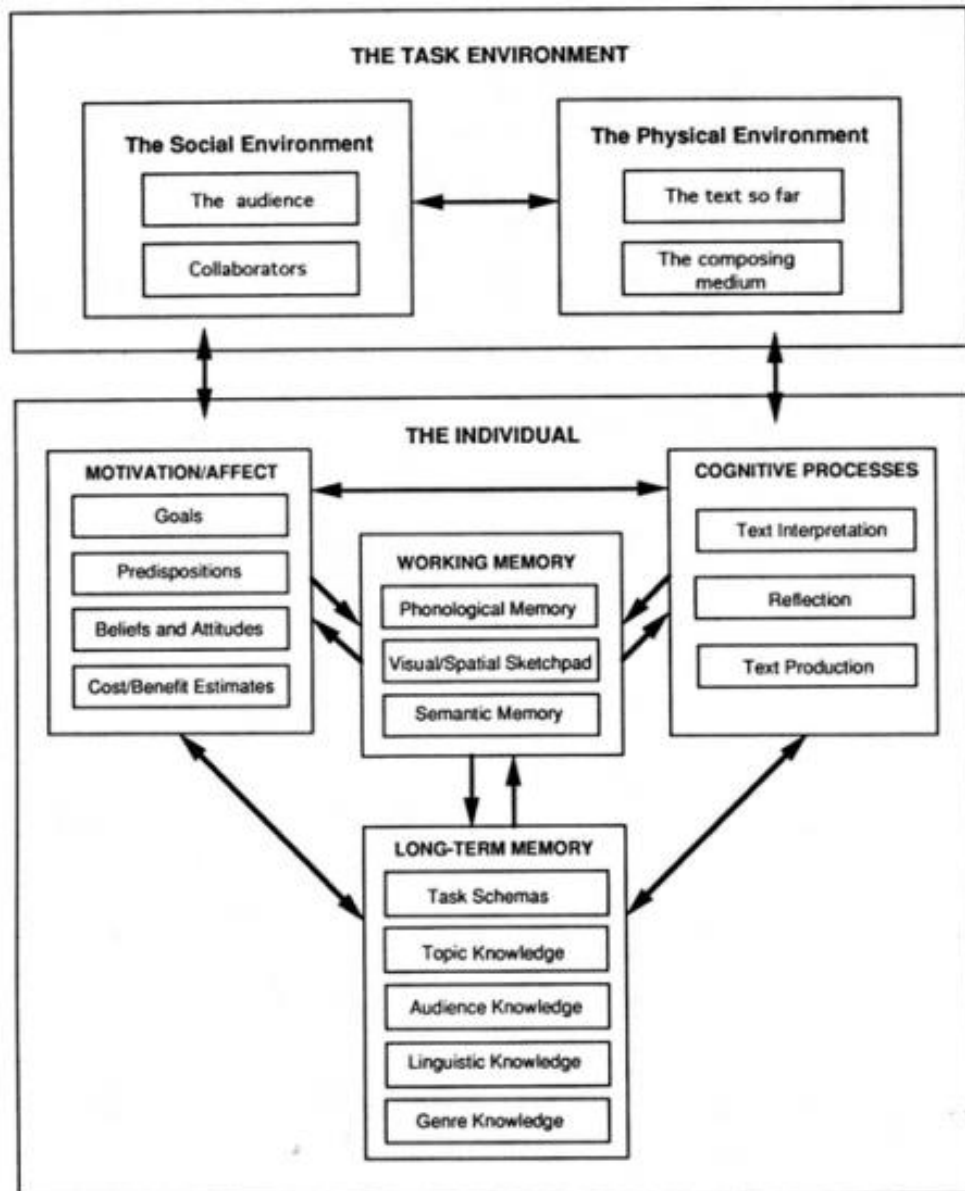
Possivelmente, em resposta a algumas dessas críticas, mas também considerando o avanço das pesquisas, em 1996, Hayes apresenta um novo modelo, o qual define como individual-contextual (*individual-environmental model*), conforme figura a seguir.

---

<sup>63</sup> The sub-processes of revising and evaluating, along with generating, share the special distinction of being able to interrupt any other process and occur at any time in the act of writing.

<sup>64</sup> [...] writers are constantly planning (pre-writing) and revising (re-writing) as they compose (write).

Figura 6: Modelo de Hayes (1996)



Fonte: Hayes (1996, p. 4).

Na apresentação desse novo modelo (Figura 6), o autor deixa claro que, por ser psicólogo e não sociólogo ou historiador, privilegia os aspectos individuais envolvidos na produção do texto escrito. Todavia, ele não deixa de reconhecer que “a escrita depende de uma combinação apropriada de condições cognitivas, afetivas, sociais e físicas”, ou seja, que escrever “é um ato comunicativo que requer um contexto social e um meio” (HAYES, 1996, p. 5, tradução minha)<sup>65</sup>.

Conforme pode ser percebido na Figura 6, o modelo possui dois componentes

<sup>65</sup>[...] writing depends on an appropriate combination of cognitive, affective, social, and physical conditions [...] Writing is a communicative act that requires a social context and a medium.

principais: o contexto de tarefa (*Task Environment*) e o individual (*Individual*). O contexto da tarefa está dividido em contexto social (*The Social Environment*), que inclui o público-alvo, mas também os colaboradores, e contexto físico (*The Physical Environment*), que contempla tanto o texto já produzido quanto o meio de produção (*The Composing Medium*), o qual influencia fortemente os processos de escrita.

Nesse novo modelo, Hayes (1996) agrupa o afeto, a cognição e a memória como aspectos do indivíduo. A motivação/afetividade (*Motivation/Affect*) compreende: a) os objetivos (*Goals*), isto é, representações que justificam o ato de escrever um texto; b) as predisposições (*Predisposition*), que são os parâmetros relativos ao fato de o escritor empenhar-se em uma tarefa de longo prazo; c) as crenças e atitudes do escritor (*Beliefs and Attitudes*) e d) as estimativas de custo/benefício (*Cost/Benefit Estimates*), ou seja, a estimativa que o escritor faz acerca da rentabilidade do custo do investimento da escrita (ALAMARGOT; CHANQUOY, 2001).

O componente cognitivo (*Cognitive Processes*) do novo modelo é composto por três processos: a interpretação de texto (*Text Interpretation*), a reflexão (*Reflection*) e a produção de texto (*Text Production*). De acordo com Hayes (1996), a leitura possui um papel central no novo modelo, contribuindo para o desempenho do escritor na compreensão, na definição da tarefa de escrita e na *revisão*. Assim, por meio da interpretação de texto (*Text Interpretation*), o escritor consegue (re)ler e compreender o texto que já foi produzido para poder dar continuidade à escrita de forma que o texto continue e progrida coerentemente.

Exceto nas formas mais rotineiras, a produção de texto escrito costuma envolver a resolução de problemas, os quais compreendem desde como encadear uma sequência de frases para formar um parágrafo ou como transformar um conjunto de afirmações em argumento a como elaborar um plano para um ensaio ou livro. Por isso, a reflexão (*Reflection*) contempla não somente a resolução de problemas, onde se inclui o planejamento, mas também a tomada de decisão e a inferência (HAYES, 1996). Essas atividades reflexivas, certamente desempenham um papel na elaboração do conteúdo do texto (ALAMARGOT; CHANQUOY, 2001).

O processo de produção de texto (*Text Production*) é que fundamenta a escrita propriamente dita. Por meio desse processo, é possível transcrever o produto da reflexão em um texto composto por informações linguísticas (ALAMARGOT; CHANQUOY, 2001). De acordo com Hayes (1996), por meio desse processo, é possível produzir tanto formas escritas quanto orais.

Ainda de acordo com o autor do modelo, escrever seria impossível se os escritores não

tivessem armazenado na memória de longo prazo (*Long-Term Memory*) um conjunto de diferentes tipos de conhecimento. No modelo, esses conhecimentos são agrupados em cinco categorias: esquemas da tarefa (*Task Schemas*), conhecimento do tópico/conteúdo (*Topic Knowledge*), conhecimento a respeito do público-alvo do texto (*Audience Knowledge*), conhecimento linguístico (*Linguistic Knowledge*), incluindo o lexical e o gramatical, conhecimento do gênero (*Genre Knowledge*).

A motivação/afetividade (*Motivation/Affect*), os processos cognitivos (*Cognitive Processes*) e a memória de longo prazo (*Long-Term Memory*), em Hayes (1996) estão interligados entre si. O grau de motivação, por exemplo, pode influenciar diretamente a mobilização dos processos cognitivos. Além disso, a memória de trabalho (*Working Memory*) é o quarto componente que conecta os outros três. Ela constitui-se como “uma interface pela qual são confrontados os processos cognitivos e os conhecimentos armazenados na memória de longo prazo com a respectiva influência da motivação e afetividade” (ALAMARGOT; CHANQUOY, 2001, p. 17, tradução minha)<sup>66</sup>.

De acordo com o próprio Hayes (1996), são quatro as diferenças em relação ao modelo de 1980:

- 1) a inserção e a ênfase ao papel central da memória de trabalho (*Working Memory*);
- 2) a inclusão e o destaque dados à motivação e à afetividade (*Motivation/Affect*);
- 3) a introdução de representações visuoespaciais (*Visual/Spatial Sketchpad*) e linguísticas (*Phonological Memory, Semantic Memory*), as quais constituem a memória de trabalho (*Working Memory*);
- 4) a reorganização dos processos cognitivos (*Cognitive Processes*), acarretando a substituição da *revisão* (*Revising*) pela interpretação de texto (*Text Interpretation*), a incorporação do planejamento (*Planning*) à reflexão (*Reflection*) e a adição da tradução (*Translating*) ao processo de produção de texto mais geral (*Text Production*).

Todavia, além dessas mais proeminentes, a partir do que foi apresentado por Alamargot e Chanquoy (2001), outras modificações também podem ser notadas:

- 5) os processos são representados em caixas de tamanhos idênticos para não induzir a uma interpretação sobre eventuais diferenças na importância dos

---

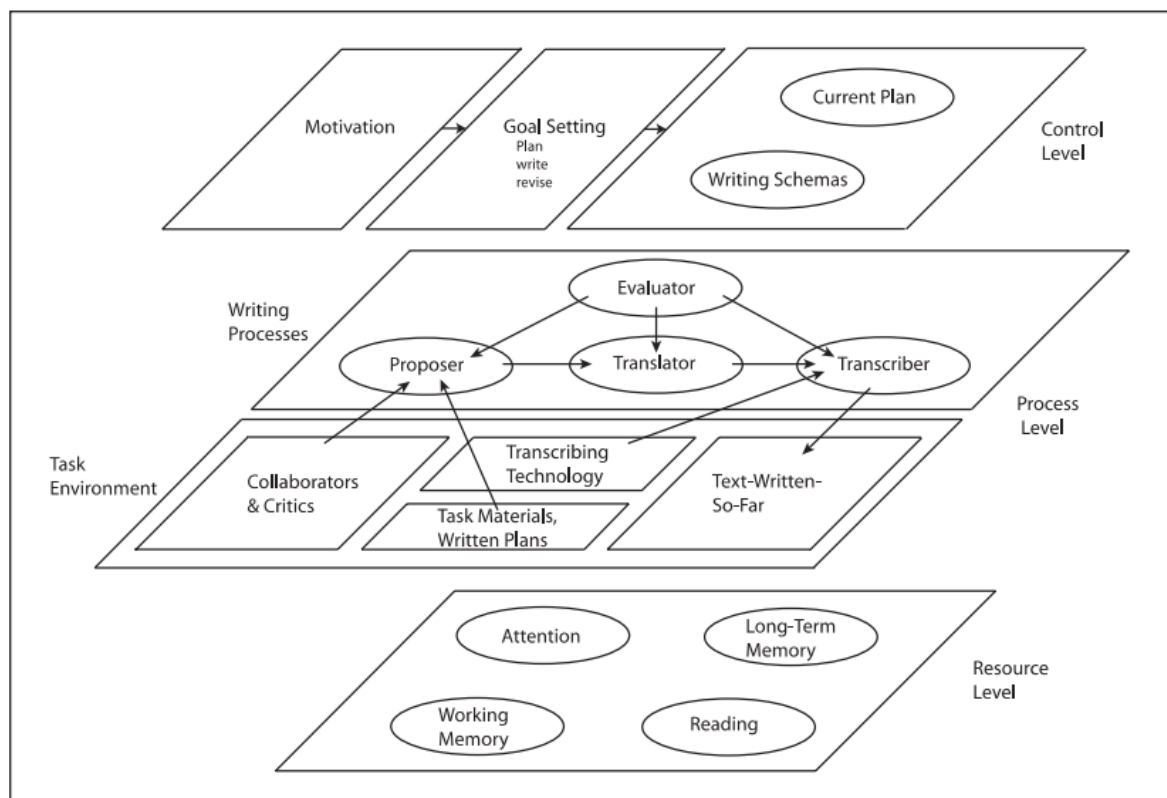
<sup>66</sup> [...] the Working Memory register constitutes, according to the author, an interface by which are matched the Cognitive Processes and the knowledge stored in Long Term Memory, with the respective influence of Motivation and Affects.

processos/subprocessos;

- 6) o contexto da tarefa (*The Task Environment*) foi dividido em contexto social (*The Social Environment*) e contexto físico (*The Physical Environment*);
- 7) a memória de longo prazo (*Long-Term Memory*) está localizada em uma posição na qual pode interagir com os demais três processos (*Motivation/Affect*, *Working Memory*, *Cognitive Processes*) e não somente com o planejamento (*Planning*) como supunha o modelo de 1980, o que, embora com outra representação gráfica, já havia sido retificado na versão de 1981;
- 8) o *Monitor*, que aparecia tanto no modelo de 1980 quanto no de 1981 como um quarto processo, desapareceu na versão de 1996 – o gerenciamento e o controle do processo, agora, são garantidos pelos esquemas de tarefa (*Task Schemas*) que são armazenados na memória de longo prazo (*Long-Term Memory*).

Em 2012, Hayes apresenta um novo modelo, conforme figura a seguir.

Figura 7: Modelo de Hayes (2012)



Fonte: Hayes (2012, p. 371).

Diferentemente dos anteriores, o modelo de 2012 (Figura 7) é composto por três níveis

(*Levels*): o de controle (*Control Level*), o do processo da escrita (*Process Level*) e o de recurso (*Resource Level*). Essa é a primeira vez que o autor emprega o termo nível (*Level*) para designar os componentes do processo de escrita, o que me parece uma terminologia mais adequada a uma abordagem processual de produção de texto escrito.

A motivação (*Motivation*), que ganhou destaque no modelo de Hayes (1996); a definição de objetivo (*Goal Setting*), que abarca planejar (*Plan*), escrever (*Write*) e revisar (*Revise*); o plano atual (*Current Plan*) e os esquemas de escrita (*Writing Schemas*) fazem parte do nível de controle (*Control Level*). Já o nível intermediário, que é o de processos (*Process Level*) é composto pelos processos de escrita (*Writing Processes*) e pelo contexto de tarefa (*Task Environment*). O propositos (*Proposer*), o tradutor (*Translator*), o transcritor (*Transcriber*) e o avaliador (*Evaluator*) são os processos de escrita (*Writing Processes*). Já os colaboradores e críticos (*Collaborators & Critics*), os materiais da tarefa e planos escritos (*Task Materials, Written Plans*), bem como a tecnologia utilizada na transcrição (*Transcribing Technology*) e o texto já produzido (*Text-Written-So-Far*) estão incluídos no contexto da tarefa (*Task Environment*). Por fim, no nível dos recursos cognitivos (*Resource Level*), estão a memória de trabalho (*Working Memory*), a atenção (*Attention*), a memória de longo prazo (*Long-Term Memory*) e a leitura (*Reading*).

Ao explicar esse novo modelo, Hayes (2012) destaca a inserção da transcrição e tecnologias de transcrição (*Transcription and Transcription Technology*), a inclusão da motivação (*Motivation*) no nível de controle (*Control Level*), a remoção do monitor (*Monitor*), o que já tinha acontecido no modelo de Hayes (1996), bem como a exclusão do processo de planejamento (*Planning*) e revisão (*Reviewing*) dos processos de escrita (*Writing Processes*).

De acordo com o autor, a transcrição (*Transcriber*) precisou ser inserida entre os processos de escrita (*Writing Processes*), pois, a partir de resultados de pesquisas diversas<sup>67</sup>, foi possível perceber que, tanto em adultos quanto em crianças, a transcrição compete com outros processos por fontes cognitivas, não devendo mais ser ignorada no modelo. Ademais, tendo em vista resultados de estudos<sup>68</sup> que apontaram a melhoria da qualidade nos textos dos alunos

---

<sup>67</sup> Hayes (2012, p. 371) destaca as seguintes pesquisas: BERNINGER, V. W., YATES, C., CARTWRIGHT, A., RUTBERG, J., REMY, E., ABBOTT, R. (1992). Lower-level developmental skills in beginning writing. *Reading and Writing: An Interdisciplinary Journal*, 4, 257-280; BERNINGER, V., CARTWRIGHT, A., YATES, C., SWANSON, H. L., ABBOTT, R. (1994). Developmental skills related to writing and reading acquisition in the intermediate grades: Shared and unique variance. *Reading and Writing: An Interdisciplinary Journal*, 6, 161-196; HAYES, J. R., CHENOWETH, N. A. (2006). Is working memory involved in the transcribing and editing of texts? *Written Communication*, 23(2), 135-149.

<sup>68</sup> Hayes (2012, p. 372) cita: CHRISTENSEN, C. A. (2004). Relationship between orthographic-motor integration and computer use for the production of creative and well-structured text. *British Journal of Educational Psychology*, 74, 551-564.



quando eram digitados, por um lado, e, por outro, que os alunos escreviam mais rapidamente à mão que teclando<sup>69</sup>, foi percebido que a tecnologia utilizada na transcrição também deveria ser incluída como um importante componente do contexto de tarefa.

Segundo Hayes (2012), para explicar por que e como as pessoas escrevem, é necessário combinar adequadamente a motivação aos processos cognitivos. A motivação (*Motivation/Affect*) já havia sido contemplada no modelo de Hayes (1996), todavia ela estava no componente individual, relacionando-se com os processos cognitivos (*Cognitive Processes*), com a memória de longo prazo (*Long-Term Memory*) e com a memória de trabalho (*Working Memory*). No modelo de Hayes (2012), tendo em vista que a motivação parece estar intimamente envolvida em muitos aspectos da escrita, ela foi incluída como um dos componentes principais do nível de controle (*Control Level*).

O modelo atual parece adequado para dar conta (de uma maneira geral) do impacto da motivação no estabelecimento de metas. No entanto, não sugere de forma alguma como a motivação pode influenciar a transcrição ou avaliação. (HAYES, 2012, p. 373, tradução minha)<sup>70</sup>

Outra diferença significativa ao serem comparados os modelos de Hayes e Flower (1980), Flower e Hayes (1981) e Hayes (2012) é a ausência do monitor (*Monitor*). Apesar de ser compreendido como um “processo mestre”, devido à forma como foi representado, a intenção não era essa, era muito mais modesta.

Ele foi projetado para levar em conta uma diferença individual entre os escritores. Alguns escritores tendiam a fazer todo o planejamento antes de começarem a escrever e outros intercalavam o planejamento com a escrita. O monitor representou a predisposição do escritor para sequenciar os processos de escrita de uma maneira particular. Não se destinava a controlar como esses processos eram realizados. (HAYES, 2012, p. 373, tradução minha)<sup>71</sup>

Desde o primeiro modelo, a concepção do monitor (*Monitor*) é bastante polêmica,

Enquanto para alguns trata-se de um sistema à parte, para outros, as tarefas de monitoramento são entendidas como função de componentes ou subcomponentes da escrita, não estando, portanto, centralizadas em um único dispositivo. Outro ponto é se haveria um sistema de monitoramento exclusivo da escrita ou se este sistema teria um caráter mais geral aplicado a outras tarefas cognitivas [...]. (RODRIGUES, 2019, p. 123, grifo meu)

<sup>69</sup> Hayes (2012, p. 372) cita: CONNELLY, V., GEE, D., WALSH, E. (2007). A comparison of keyboarded and handwritten compositions and the relationship with transcription speed. *British Journal of Educational Psychology*, 77, 479- 492.

<sup>70</sup> The current model seems adequate to account (in a general way) for the impact of motivation on goal setting. However, it does not in any way suggest how motivation may influence transcription or evaluation.

<sup>71</sup> It was designed to account for an individual difference among writers. Some writers tended to do all their planning before they began to write, and others interleaved planning with writing. The monitor represented the writer’s predisposition to sequence the writing processes in a particular way. It was not intended to control how those processes were carried out.

Por causa disso, o monitor (*Monitor*) já não estava representado em Hayes (1996), no qual, o gerenciamento e o controle dos processos estavam a cargo dos esquemas de tarefas (*Task Schemas*). No modelo de Hayes (2012), os esquemas de tarefas (*Task Schemas*) para as várias tarefas de escrita, tais como revisar e resumir, estão representados no nível de controle (*Control Level*), embora o autor presuma que estejam armazenados na memória de longo prazo (*Long-Term Memory*).

Fica evidente também em Hayes (2012) a ausência de um nível de processo denominado planejamento (*Planning*) e revisão (*Reviewing*). De acordo com o autor, a fim de entender a escrita como a interação entre processos e subprocessos, o modelo foi assim dividido, de forma que determinadas atividades especializadas como o planejamento e a revisão não precisavam ser representadas. Dessa forma, elas não são vistas como um processo de escrita separado, paralelo aos outros processos de escrita identificados, mas sim como uma aplicação especial do modo de escrita.

Apesar das diferenças, o autor afirma que o modelo mais antigo, Hayes e Flower (1980), ainda possui características que continuam sendo úteis mesmo nas representações mais modernas da escrita, entre elas: a “distinção entre o escritor, o contexto de tarefa do escritor e a memória de longo prazo do escritor; a tentativa de identificar separadamente a interação entre os subprocessos de escrita; e a importância do texto já produzido” (HAYES, 2012, p. 369, tradução minha)<sup>72</sup>.

Cabe destacar que é somente a partir de Hayes (2012) que se torna possível abordar a correção de texto escolar em uma perspectiva não só linguística, mas também cognitiva. De acordo com esse novo modelo, o corretor, que pode ser considerado um colaborador e um crítico (*Collaborators & Critics*), interfere no processo de escrita, mais especificamente na proposição (o que implica nova tradução, transcrição e avaliação).

Desde já, é preciso esclarecer que a correção de texto em contexto escolar pode atuar como uma prática de escrita colaborativa quando não se trata apenas de exame ou higienização do texto do aluno. A prática corretiva em favor da qual esta tese advoga não se limita à solução imediata de problemas na materialidade linguística do texto, mas, principalmente, propõe-se a construir *andaimés* a partir dos quais os alunos consigam não somente solucionar os problemas imediatos e superficiais, mas também ampliar suas capacidades e seus conhecimentos, os quais poderão ser mobilizados em produções futuras. Nessa perspectiva cognitiva, a correção teria

---

<sup>72</sup> [...] The distinction between the writer, the writer's task environment, and the writer's long-term memory; the attempt to identify separate interacting writing subprocesses; and the importance of the text produced so far.

que apontar não somente para o produto, para o componente linguístico, mas também para os processos que estão envolvidos na produção do texto escrito.

Destarte, a partir desses diversos modelos apresentados e brevemente discutidos, considerando a perspectiva cognitiva, é possível concluir que:

- 1) a produção de texto escrito é um ato intencional, guiado por objetivos, e uma atividade complexa que envolve aspectos cognitivos, mas também sociais, afetivos (motivacionais) e contextuais;
- 2) ainda que os aspectos sociais, afetivos (motivacionais) e contextuais não tenham sido descritos a contento nos modelos, eles são tão importantes quanto os cognitivos;
- 3) o processo de produção de texto é recursivo, podendo ser interrompido, retomado e modificado;
- 4) embora ainda não haja um consenso entre os pesquisadores, há algumas evidências de que a produção de texto não seja apenas sequencial, mas também que alguns processos/subprocessos possam ser paralelos, isto é, os escritores podem gerar ideias, traduzir e revisar simultaneamente (HAYES, 2009).

No Brasil, nessa perspectiva cognitiva de estudos da escrita, destacam-se os trabalhos produzidos e orientados por Rodrigues<sup>73</sup> (RODRIGUES, 1996; LOPES, 2011; WERNER, 2018; RODRIGUES, 2019). Eles fazem referência tanto ao modelo cognitivo de escrita de Hayes e Flower (1980) quanto as suas versões mais recentes. Além disso, caracterizam-se como pesquisas experimentais nas quais há uma tentativa de interface entre o enfoque da Psicolinguística e o da Educação. Cabe ressaltar também a articulação com as novas tecnologias, pois, exceto em Rodrigues (1996), nas investigações, têm sido utilizados os “*keystroke logging*”, entre eles o *Camtasia Studio* e o *Inputlog*. Os “*keystroke logging*” são “programas que permitem gravar/registrar (*logging*), de forma encoberta, as teclas pressionadas em um teclado, sem que o usuário do computador perceba que suas ações estão sendo monitoradas” (RODRIGUES, 2019, p. 127-128). Em geral, os colaboradores dessas pesquisas são alunos de graduação ou pós-graduação, ou seja, com maior experiência na produção de textos escritos, evidenciando uma lacuna nas investigações que contemplem tal perspectiva considerando alunos da Educação Básica.

Além de o processo de escrita ser considerado em uma perspectiva cognitiva, ele também pode ser abordado do ponto de vista linguístico, conforme o discutido na sequência.

---

<sup>73</sup> Atualmente, ela coordena o projeto “O texto em processo: uma avaliação psicolinguística de habilidades de escrita”, no qual estão envolvidos alunos de graduação, mestrado e doutorado, um desdobramento do projeto anterior “Aspectos cognitivos e metacognitivos da leitura e da escrita sob o olhar da Psicolinguística”.

### 2.1.2.2 A escrita como um processo na perspectiva linguística

Embora não ignorem que todo texto seja resultado de um processo cognitivo, as pesquisas com enfoque mais linguístico não se propõem a descrever nem a modelar os processos e subprocessos subjacentes ao ato de escrever, mas sim a estudar os rascunhos e/ou as diversas versões de um texto a fim de identificar e compreender as mudanças realizadas pelos escritores.

Um trabalho pioneiro nesse sentido é o de Fabre (1986). Nele, a autora se dedica ao estudo de 100 ensaios e rascunhos de escreventes com idade entre 6 e 7 anos a partir dos quais são examinadas, especificamente, as rasuras. Na análise, foram identificadas quatro operações linguístico-discursivas utilizadas para realizar as mudanças nos textos: a) adição ou acréscimo; b) supressão; c) substituição e d) deslocamento.

A adição consiste no “acrécimo de um elemento gráfico, acento, sinal de pontuação, grafema: [...] mas também no acréscimo de uma palavra, de um sintagma, de uma ou de várias frases” (FABRE, 1986 p. 40). A supressão, em “rabiscos sem substituição do segmento apagado. Ela pode se aplicar sobre unidades diversas, acento, grafema, sílaba, palavra, sintagma, uma ou mais frases” (FABRE, 1986, p. 40). Já a substituição se caracteriza pela supressão seguida da inclusão de um novo termo. “Ela se aplica sobre um grafema, uma palavra, um sintagma ou sobre conjuntos mais extensos” (FABRE, 1986, p. 41). Por fim, o deslocamento corresponde à “troca dos elementos, que tendem a modificar a ordem na cadeia” (FABRE, 1986, p. 41).

Em trabalho mais recente, focalizando especificamente a *retextualização* do texto oral para o escrito, Marcuschi (2001), em vez de deslocamento, usa o termo reordenação para indicar mudanças na organização tópica do texto. Diferentemente do autor, para quem a reformulação é uma operação linguístico-textual-discursiva que contempla o acréscimo, a substituição e a reordenação, Bazarim (2018; 2020) entende que ela é uma operação específica que compreende transformações mais profundas na materialidade linguística que as demais, havendo, portanto, a replanificação do conteúdo temático do texto e não uma substituição total.

Os resultados da análise de Fabre (1986) revelaram: 1) as rasuras identificadas apontam para atividades epilinguísticas e metalinguísticas, as quais indicam uma relação muito pessoal do escritor com a produção de texto escrito; 2) o caráter heterogêneo das mudanças evidencia que nem toda rasura é metalinguística; 3) a supressão, a substituição e o deslocamento, respectivamente, são as operações linguístico-discursivas mais identificadas no *corpus*, sendo

a adição a que menos ocorre. Com isso, a autora concluiu que desfazer o escrito é mais comum do que adicionar algo. (FABRE, 1986, p. 51-52)

No Brasil, entre os diversos estudos sobre o processo de escrita com o enfoque linguístico, e que se apoiam no trabalho de Fabre (1986), destacam-se os realizados no âmbito do projeto “A relevância teórica dos dados singulares na aquisição da linguagem escrita”, cujos principais resultados foram reunidos em Abaurre *et al.* (1995). Assim como nos estudos na perspectiva cognitiva, metodologicamente, há a predominância do estudo de caso, todavia, diferentemente de grande parte desses estudos, no âmbito do referido projeto, não foram empreendidas pesquisas experimentais com colaboradores experientes na produção de textos escritos, os quais já estavam nos anos finais da Educação Básica ou cursando o Ensino Superior.

Para a construção dos trabalhos apresentados em Abaurre *et al.* (1995), as autoras analisaram, na maioria dos casos, textos produzidos em situações espontâneas por crianças nos momentos iniciais da aprendizagem da escrita, mas também foram contempladas algumas produções realizadas em contexto escolar. O objeto de análise eram os apagamentos, as *refacções*<sup>74</sup> e as *reescritas*. Como principal resultado, foi verificado que a aprendizagem da escrita é um momento particular de um processo mais geral de aquisição da linguagem e um espaço muito importante para a manifestação da singularidade dos sujeitos. Subjacente às modificações feitas em um texto escrito, estavam motivações diversas que revelavam justamente as singularidades dos sujeitos e de sua relação com a linguagem.

Em Fiad (2006)<sup>75</sup>, é apresentada e defendida a “concepção de escrita como sendo um processo, que envolve vários momentos, destacando os momentos de reescrita” (FIAD, 2006, p. 8). Com isso, fica evidente que a ênfase está na *reescrita*, a qual vai além da higienização do texto (JESUS, 1995; JESUS, 1997; BRASIL, 1998). A obra defende que ensinar a escrever significa, necessariamente, ensinar a reescrever, pois os alunos ainda não conseguiriam fazer isso sozinhos.

Para tanto, a autora se baseia nas contribuições advindas dos estudos do processo de produção de texto escrito em uma perspectiva cognitiva e em teorias da enunciação, as quais “consideram a língua como um fenômeno social, uma forma de ação, de interação entre sujeitos” (FIAD, 2006, p. 12). Também são contemplados os estudos da Crítica Genética, os quais, ao se deterem na análise de manuscritos literários, “mostram que a escrita, além de

---

<sup>74</sup> Termo utilizado pelas autoras. Na parte 1.1.4.1 Revisitando o estatuto conceitual da *reescrita*, *refacção* e *retextualização*, apresento uma discussão a respeito desses termos, justificando porque, neste trabalho, optei por usar *reescrita*.

<sup>75</sup> Fiad foi uma das pesquisadoras que participou do projeto “A relevância teórica dos dados singulares na aquisição da linguagem escrita”.

revelar os conhecimentos linguísticos de quem a produziu, é também resultado de um projeto, de escolhas, de negociações.” (FIAD, 2006, p. 13).

É comum essas pesquisas realizadas na perspectiva linguística assumirem que a produção do texto escrito é um processo e também um trabalho. Conceber a escrita como um trabalho significa compreender que cada versão de um texto produzido é “um momento no percurso desse trabalho, sempre possível de ser continuado.” (FIAD; MAYRINK-SABINSON, 1991, p. 55). Embora reconheça que não é apenas a escrita que deva ser entendida como um trabalho, mas a linguagem em geral, Fiad (2006) esclarece que

o trabalho com a linguagem estaria presente em todas as fases da escrita: quando o autor de um texto começa a planejar o que vai escrever, quando começa a fazer anotações visando à produção de seu texto, quando elabora um roteiro do texto. Em todos esses momentos, o autor está selecionando, fazendo perguntas e respondendo-as, tomando decisões. E ele faz todos esses movimentos em função dos objetivos de sua escrita, de seus interlocutores, da adequação à situação de produção. (FIAD, 2006, p. 27)

Dessa forma, a *reescrita*, segundo a autora, é sempre resultado de um trabalho iniciado durante a produção da primeira versão de um texto, envolvendo não somente a escrita propriamente dita (textualização), mas também o planejamento e a *revisão*.

Concluída essa discussão, a seguir, é feita uma tentativa de articulação entre as concepções de escrita como uma oferta de contrapalavra e como processo.

### 2.1.2.3 Uma articulação possível entre as concepções de escrita

A partir da apresentação e da discussão da concepção de escrita como uma oferta de contrapalavra e como um processo e um trabalho, compreendo que a dimensão interacional e a cognitiva constituem-se como as duas faces de uma mesma moeda. Dessa forma, a relação estabelecida entre essas duas concepções pode ser compreendida como de complementaridade e não de exclusão: se por um lado, na perspectiva cognitiva, o foco está nos processos cognitivos individuais envolvidos no ato de escrever, não sendo suficientemente descrita a importância do interlocutor, dos enunciados já ditos, do(s) mediador(es) e do contexto; por outro, na perspectiva interacional, a escrita é compreendida como uma atividade responsiva, mas não há explicações sobre como ocorre o processo de elaboração das contrapalavras. Essa complementaridade a que me refiro já pode ser percebida em Koch e Elias (2015) quando, na definição da escrita com foco na interação, é mencionada “a ativação de conhecimentos e a mobilização de várias estratégias” (KOCH; ELIAS, 2015, p. 34).

Segundo as autoras, durante a produção de textos, “o escritor recorre a conhecimentos

armazenados na memória relacionados à língua, ao saber enciclopédico, a práticas interacionais.” (KOCH; ELIAS, 2015, p. 37). O conhecimento linguístico contempla os saberes que os escritores adquiriram, ao longo da vida, a respeito da ortografia, da gramática e do léxico da língua (KOCH; ELIAS, 2015, p. 37). O conhecimento enciclopédico contempla todos os saberes sobre “as coisas do mundo que se encontram armazenadas em nossa memória, como se tivéssemos uma enciclopédia em nossa mente” (KOCH; ELIAS, 2015, p. 41); tal enciclopédia é personalizada e constantemente (re)construída com base nos conhecimentos que cada escritor ouve, lê ou adquire em experiências variadas (KOCH; ELIAS, 2015, p. 41). O conhecimento textual contempla os saberes sobre os *modelos* que o escritor possui acerca das práticas comunicativas (*gêneros textuais*) configuradas em textos empíricos (KOCH; ELIAS, 2015, p. 43). Por fim, o conhecimento interacional engloba os saberes sobre “modelos cognitivos que o produtor possui sobre as práticas interacionais diversas, histórica e culturalmente constituídas” (KOCH; ELIAS, 2015, p. 44).

Koch e Elias (2015, p. 37) esclarecem que se fundamentam em Koch (2002, p. 40), para quem

a memória deixa de ser vista como uma auxiliar do conhecimento, passando a ser considerada parte integrante dele, ou mesmo como a forma de todo o conhecimento: o conhecimento nada mais é que estruturas estabilizadas na memória de longo prazo, que são utilizadas para o reconhecimento, a compreensão de situações – e de textos –, a ação e interação social.

A memória, inclusive a de longo prazo, é um dos principais componentes envolvidos no ato de escrever, marcando presença nas diversas versões do *modelo* de escrita como processo cognitivo (HAYES; FLOWER, 1980; FLOWER; HAYES, 1981; HAYES, 1996; HAYES, 2012). Embora Koch e Elias (2015) estejam aderindo a uma concepção mais dinâmica, a qual compreende que os conhecimentos armazenados não são estáticos, isto é, sofrem alterações por causa da atualização de práticas sociais das quais os sujeitos participam, é evidente a filiação a uma abordagem cognitiva ainda que não exatamente à proposta nos *modelos*.

Além de contemplar os conhecimentos armazenados na memória de longo prazo, a possibilidade de uma abordagem que considere a complementaridade entre a concepção de escrita interacional e a cognitiva pode ser identificada quando Koch e Elias (2015) apontam que, no ato de escrever, o escritor utiliza muitas estratégias, entre elas:

- ativação de conhecimentos sobre os componentes da situação comunicativa (interlocutores, tópico a ser desenvolvido e configuração textual adequada à interação em foco);
- seleção, organização e desenvolvimento das ideias, de modo a garantir a continuidade do tema e sua progressão;

- “balanceamento” entre informações explícitas e implícitas, entre informações “novas” e “dadas”, levando em conta o compartilhamento de informações com o leitor e o objetivo da escrita;
- *revisão* da escrita ao longo de todo o processo, guiada pelo objetivo da produção e pela interação que o escritor pretende estabelecer com o leitor. (KOCH; ELIAS, p. 34)

Embora os *modelos* cognitivos apresentados e brevemente discutidos neste trabalho ainda estejam muito centrados na abordagem individual dos processos envolvidos na produção de texto escrito, não descrevendo a participação do *outro* (interlocutor/leitor, mediador ou enunciado) no ato de escrever, há pontos de interseção entre as duas concepções no que diz respeito ao contexto da tarefa, aos objetivos, ao uso da memória e ao papel da *revisão*.

Conforme já foi apresentado anteriormente (Figuras 3, 5, 6 e 7), o contexto da tarefa, refere-se a fatores externos ao escritor, entre eles o texto já produzido – o qual pode exercer influências bastante diversificadas durante a produção como as retratadas na segunda e na terceira estratégias abordadas por Koch e Elias (2015), respectivamente, continuidade e progressão e o balanceamento das informações. Do ponto de vista cognitivo, escrever é considerado um processo guiado por objetivos que também recebem destaque tanto na terceira quanto na quarta estratégia indicada por Koch e Elias (2015).

A memória de longo prazo, na perspectiva dos *modelos* apresentados, é uma entidade relativamente estável que possui sua própria forma de organização, o que pode dificultar a recuperação de informações úteis durante a escrita. Assim, ativação de conhecimentos, não só sobre os componentes da situação comunicativa, conforme o apontado por Koch e Elias (2015) na primeira estratégia, mas também sobre o tópico/assunto e modelos textuais estão contempladas na perspectiva cognitiva.

Outro ponto de convergência entre a concepção cognitiva e a interacional diz respeito à *revisão*. Os *modelos* apresentados reconhecem que a *revisão* não é um processo de reparo de final, podendo acontecer seja qual for o momento, interrompendo e (re)definindo qualquer outro processo ou subprocesso. O mesmo pode ser verificado em Koch e Elias (2015) na quarta estratégia ao revelarem que a *revisão* ocorre ao longo de todo o processo.

Tendo em vista os aspectos mencionados, parece evidente que a perspectiva interacional e a cognitiva elucidam diferentes aspectos de um fenômeno multidimensional, que é o ato de escrever, colaborando, portanto, para a construção da escrita como um objeto complexo. Além disso, é possível perceber que está subjacente à concepção de escrita tanto na perspectiva cognitiva (processo e trabalho) quanto na perspectiva interacional (oferta de contrapalavra), a adesão à reversibilidade como uma característica do texto escrito e a compreensão de texto



como uma entidade multifacetada e como uma forma de cognição social.

A reversibilidade pode ser entendida como

um movimento que indica claramente que o produtor do texto, motivado [ou não] pela participação do outro no evento de análise e comentário de seu texto em processo de aperfeiçoamento, *passa a assumir uma outra perspectiva sobre sua própria produção. Assim, toma o lugar do crítico, vê o texto com distanciamento e participa do diálogo com contribuições como: releituras, sumarizações, clarificação, julgamento, sugestão e teste de transformação e aperfeiçoamento.* (GARCEZ, 1998, p.139-140, grifo meu)

Dessa forma, é o fato de que o texto escrito pode ser modificado, atendendo não só a comentários de *outro*, mas também a posicionamentos críticos do próprio autor, que aponta para a reversibilidade da escrita (GARCEZ, 1998; BAZARIM, 2016a).

Considerando as duas concepções de escrita apresentadas neste trabalho, é possível concluir que:

- 1) a produção de texto escrito é uma atividade complexa que envolve aspectos sociointeracionais, cognitivos e afetivos (motivacionais);
- 2) não é por ser uma forma de interação discursiva que a produção de texto escrito deixa ser um processo cognitivo e um trabalho;
- 3) sendo uma forma de interação discursiva, a produção de texto escrito pode ser considerada como uma oferta de contrapalavra;
- 4) os processos cognitivos envolvidos na escrita não são lineares nem estanques, mas sim dinâmicos, sequenciais e recursivos;
- 5) tendo em vista a recursividade do processo e a reversibilidade da escrita, todo texto é sempre provisório, estando sujeito a modificações provocadas tanto pela *revisão* (do próprio autor) quanto pela correção (de um colaborador e/ou mediador);
- 6) produzir textos não é um dom nem uma habilidade inata, mas sim um processo que, para ser aprendido, precisa ser ensinado, entendendo ensino de uma forma ampla e não apenas como a instrução em contexto escolar;
- 7) a produção de texto escrito é sempre uma atividade criativa de um escritor que trabalha, pensa e constrói algo novo, único e irrepetível a partir do que já existe e respondendo ao já dito/escrito;
- 8) na produção de texto, estão envolvidos também saberes metalinguísticos e metacognitivos;
- 9) a leitura possui um papel importante no processo de produção de texto;

- 10) é possível e desejável que na escola seja construído um contexto favorável à apropriação/ampliação dos saberes e processos envolvidos na produção de texto escrito;
- 11) na escola, por se tratar de escritores em processo de aprendizagem, convém que as práticas de produção de texto sejam mediadas, principalmente, pelo professor, que é um par mais experiente;
- 12) a forma como o texto é corrigido pode ser uma maneira de tornar a produção de textos em contexto escolar uma prática de escrita colaborativa;
- 13) conhecer os saberes e processos que são mobilizados por escritores considerados competentes durante a produção de texto escrito é essencial para que o corretor possa identificar, a partir dos *erros* dos alunos, os conhecimentos que eles *ainda* não possuem, os processos que *ainda* não conseguem realizar adequadamente, e que, portanto, precisam ser foco do processo de ensino e aprendizagem;
- 14) em contexto escolar, o texto do aluno, ainda que incipiente do ponto de vista linguístico, precisa ser considerado como uma legítima oferta de contrapalavra feita por um escritor que é capaz de mobilizar os saberes que possui durante o processo de produção.

A partir dessa síntese, fica evidente que (re)visitar e (re)discutir concepções de escrita são ações essenciais em uma pesquisa como esta, cujo foco é a correção de textos escolares mediada pelas ferramentas digitais disponibilizadas em uma Plataforma Adaptativa, pois toda correção está fundamentada em concepções, entre elas as de escrita.

Como se trata da correção de textos produzidos em contexto escolar, antes de abordar as especificidades da correção, convém refletir sobre as práticas escolares de produção de texto.

## 2.2 PRÁTICAS ESCOLARES DE ENSINO DA ESCRITA: DA COMPOSIÇÃO À PRODUÇÃO DE TEXTO DE DIVERSOS GÊNEROS E EM DIFERENTES LINGUAGENS

Ao realizar a análise de documentos e materiais referentes ao processo de ensino e aprendizagem do que, entre o final do século XVIII e meados do século XX, corresponderia à Educação Básica, é possível perceber um destaque maior para as regras gramaticais e para as atividades de leitura, nesse contexto, reduzida à prática de decodificação e memorização de textos, sobretudo literários (BUNZEN, 2006). Tal constatação revela que a marginalização do ensino da escrita na escola é uma herança do período anterior à consolidação da LP enquanto disciplina escolar.

Desse modo, a fim de compreender como as práticas escolares de ensino da escrita se constituíram historicamente, a intenção, nesta parte do trabalho, é, ainda que minimamente, caracterizar, primeiramente a *composição*; a seguir, a *redação escolar* e, por fim, a *produção de textos*.

### 2.2.1 A composição

A *composição* é a mais antiga prática escolar de ensino de escrita a respeito da qual se possui documentos, sendo realizada, ainda que não de forma sistematizada, no âmbito das disciplinas de retórica, poética e literatura nacional, principalmente nas últimas séries do que, nos séculos XIX e XX, era conhecido como ensino secundário (BUNZEN, 2006). A seguir, um exemplo.

Figura 8: Definição de composição



Fonte: Novo Manual de Língua Portuguesa FTD, Curso Secundário, 1923, p. 340 citado por Farias (2010, p. 143)

A partir dos trechos exemplificados, é possível perceber que a definição de *composição* está vinculada à mesma concepção que fundamenta o ensino tradicional de gramática, a partir da qual a linguagem é compreendida como um instrumento de organização e de expressão do pensamento (GERALDI, 2001a [1984]; GUEDES, 2009).

Com base no estudo dos programas do Colégio Pedro II, do Rio de Janeiro, do final do século XIX a um pouco mais da metade do século XX, Razzini (2000) descobriu que era solicitada a produção, sobretudo, de descrições, narrações e cartas. Todavia, as práticas de ensino da escrita na perspectiva da *composição* tinham como objetivo treinar os alunos a fim de que produzissem uma escrita elegante. Estava subjacente uma “concepção de aprendizagem

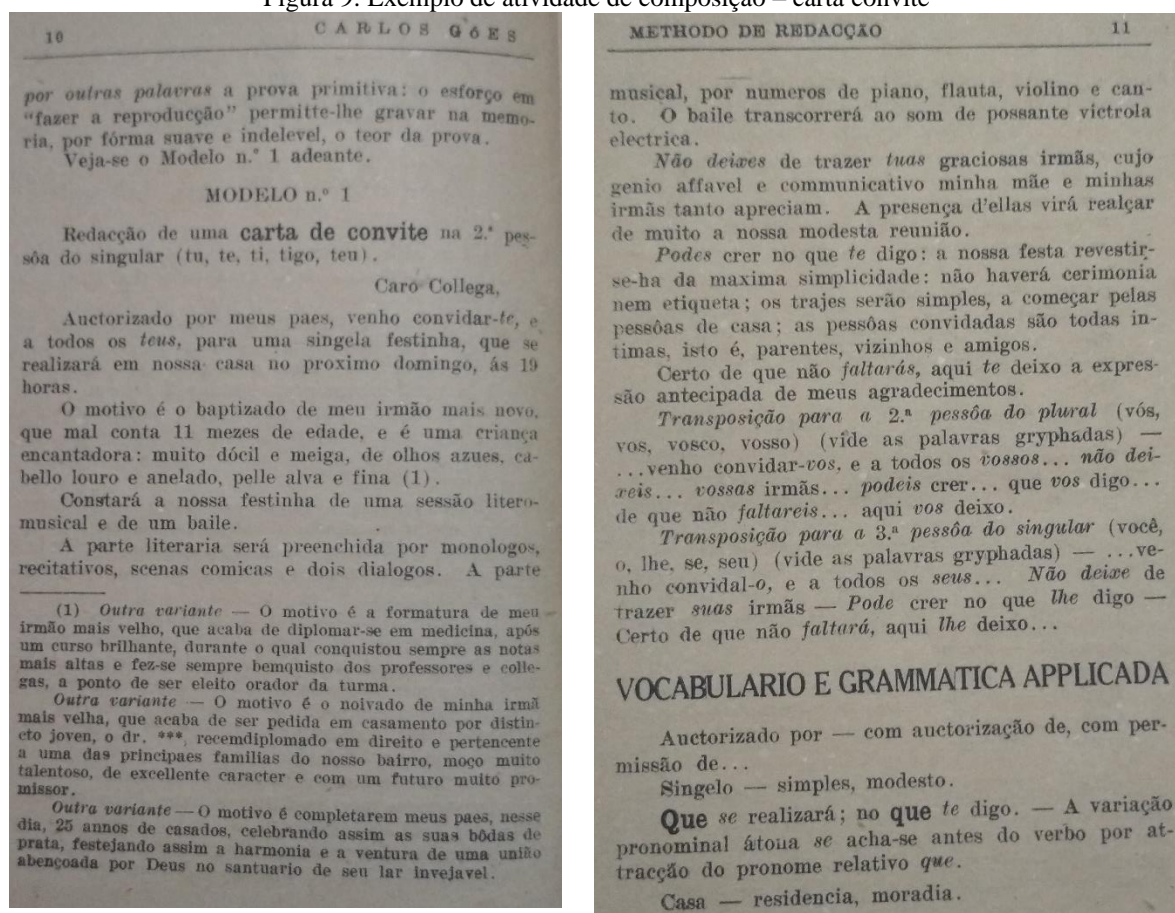
‘beletrista’, voltada para a formação literária e propedêutica” (BUNZEN, 2006 p. 143) na qual fundiam-se, prescritivamente, elementos da retórica, da poética e da estilística (BUNZEN, 2006).

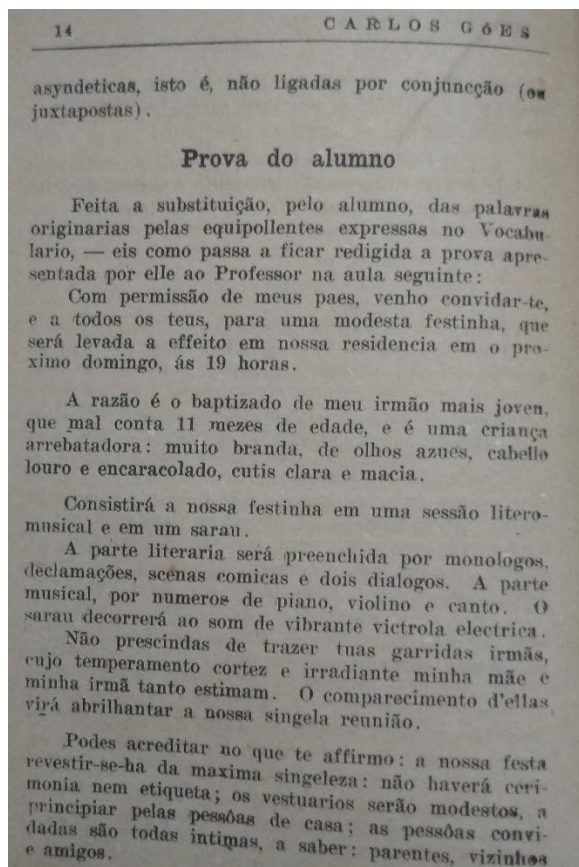
Dessa forma, nas atividades de composição,

os alunos deveriam imitar os mais belos trechos das obras-primas nacionais que lhes eram apresentadas como modelos. Acreditava-se, conseqüentemente, no aprendizado pela exposição à boa linguagem e na existência de uma língua homogênea, a-histórica e, conseqüentemente, não problemática. Por essa razão, enfatizava-se muito mais o **produto final**, sendo o texto entendido como tradução do pensamento lógico. Logo, *quem pensa bem escreve bem*. (BUNZEN, 2006, p. 142, grifos do autor)

Presumia-se, portanto, que era possível ensinar a escrever por meio da apreciação e da reprodução de *modelos* escolhidos pelo professor nas antologias, nos manuais, nos cursos preparatórios ou métodos, conforme o exemplificado a seguir.

Figura 9: Exemplo de atividade de composição – carta convite





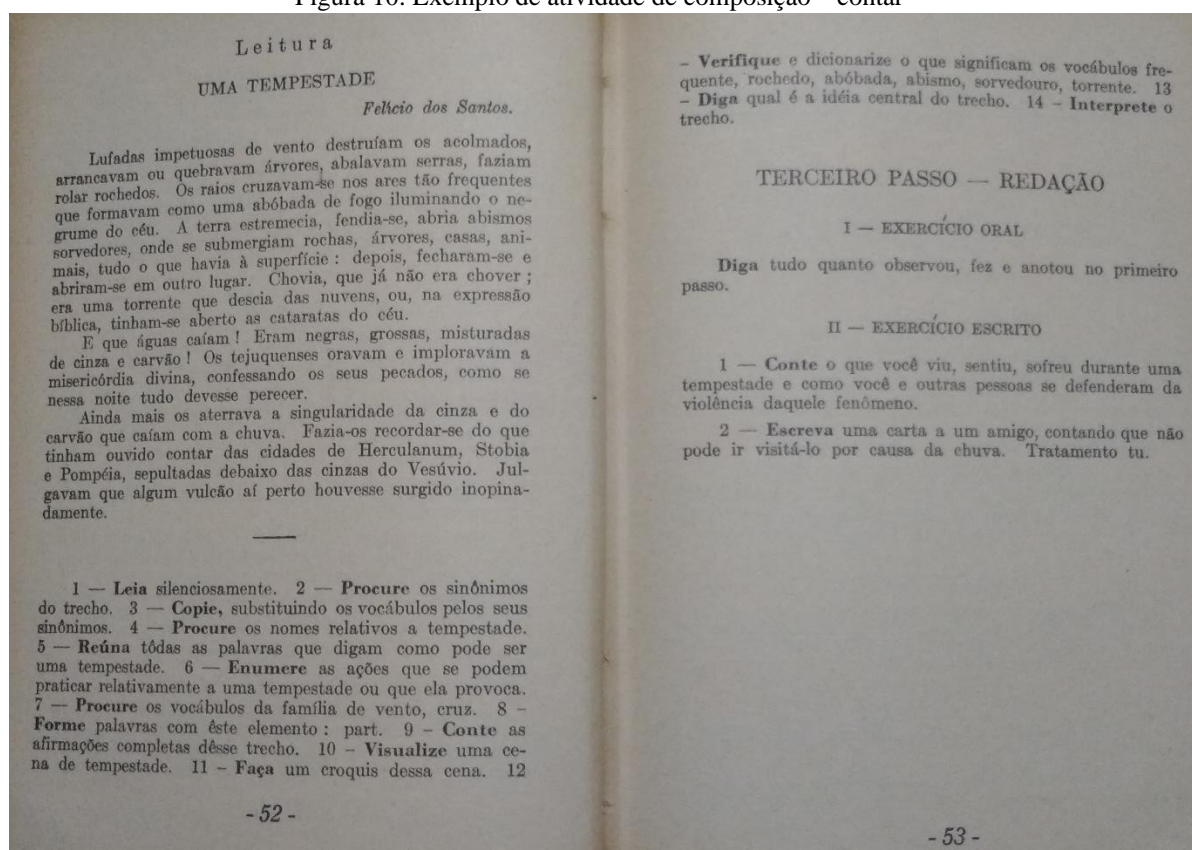
Fonte: Góes (1937, p. 10-14)

A partir dessa atividade, em que caberia aos alunos refazerem o texto substituindo algumas palavras com base no vocabulário que foi oferecido, constata-se que os estudantes tinham que imitar e/ou reproduzir os textos indicados pelo professor. De forma geral, os exercícios de composição iam dos mais elementares, do primeiro ano ("reprodução e imitação de pequenos trechos"); passando pelas "breves descrições, narrações e cartas" do segundo ao quarto ano; da "redação livre" do quinto ano, e culminando com a "composição de lavra própria" e "discursos de improvisado" no sexto ano (RAZZINI, 2000).

A seguir, mais um exemplo.



Figura 10: Exemplo de atividade de composição – contar



Fonte: Gómez (1939, p. 52-53)

Há uma relação temática inegável entre as propostas de produção e o texto da atividade de leitura, pois contemplam uma tempestade. No “exercício escrito”, são abarcados gêneros diferentes, ficando mais evidente o caráter modelar do texto “Uma tempestade” na primeira proposta, na qual é solicitado que o aluno conte (GT indefinido) o que viu, ouviu e sentiu durante uma tempestade.

Uma interpretação muito radical dessa perspectiva da *composição* transformou a prática de escrever na escola em um mero exercício de cópia. Durante muito tempo, os professores acreditaram que obrigar os alunos a copiar textos do quadro, ou até mesmo do livro didático, era o suficiente para formar bons escritores. Contemporaneamente, tendo em vista o conhecimento acumulado acerca do processo de ensino e aprendizagem de LP, especialmente da escrita, é possível identificar muitas fragilidades e/ou limitações na *composição* enquanto uma prática escolar de ensino.

Entre as fragilidades e/ou limitações da *composição*, destaca-se o engessamento da noção de *modelo*. Tanto na concepção de escrita interacional quanto na processual, fica evidente que, na produção de textos, os escritores precisam de um repertório mínimo em que se espelhar. Ao oferecer exemplos de textos do mesmo gênero já produzidos, publicados e que, portanto,

circulam socialmente, o objetivo deveria ser a ampliação de conhecimento e de repertório e não a reprodução mesmo que não literal. Em hipótese alguma, os textos empíricos exemplificados deveriam se transformar em uma espécie de camisa de força.

Outra fragilidade e/ou limitação da prática da *composição* está associada à pouca diversidade de GT. Inicialmente, conforme o identificado em Razzini (2000), eram contemplados principalmente gêneros da esfera literária. Além disso, o foco da *composição* estava na produção de sequências textuais, sobretudo descritivas e narrativas. Isso, no entanto, não significa que não havia alguma diversidade.

Ao analisar a coleção Novo Manual de Língua Portuguesa F.T.D. (1909-1943), Farias (2010) constatou também que, além da carta (e suas espécies), outros gêneros com provável uso efetivo na sociedade da época, tais como o relatório e discurso, eram estudados e produzidos. Essa constatação é de suma importância, pois relativiza a generalização de que as tradicionais práticas escolares de ensino da escrita abarcavam apenas a tipologia (narração, descrição e dissertação). É justamente tal generalização que, recentemente, tem legitimado “a ‘novidade’ didática do ensino da leitura e da escrita a partir dos chamados gêneros textuais e/ou discursivos” (FARIAS, 2010, p. 128).

Por fim, o caráter excessivamente mecânico e repetitivo das atividades de escrita, cujo foco estava no produto final, no quanto ele se aproximava ou se distanciava do modelo e das regras da gramática tradicional/normativa, e não no processo de produção, pode ser considerada mais uma fragilidade e/ou limitação das atividades de *composição*.

Mesmo que não haja estudos específicos sobre a correção de texto que contemplem a assim chamada *era da composição*, é possível formular a hipótese de que, nesse período, o aluno nem escrevia para aprender a escrever (uma crítica feita pelas teorias de letramento às práticas escolares da escrita). Nessa época, provavelmente, os estudantes produziam textos simplesmente para fins de exame. Como consequência disso, é possível que, nessa *era*, corrigir texto significasse apenas verificar se o aluno estava imitando corretamente o *modelo* e utilizando adequadamente as regras da gramática tradicional/normativa.

Apesar da evolução nos estudos sobre a linguagem e sobre o processo de ensino e aprendizagem da escrita, a Educação Básica ainda não conseguiu superar completamente as fragilidades e limitações de práticas escolares de ensino da escrita como a *composição*. Por isso, qualquer semelhança com algumas atividades propostas em materiais didáticos contemporâneos utilizados nas aulas de LP não é mera coincidência. Toda vez que um professor, de repente, solicita que os alunos produzam um texto de até 30 linhas sobre um tema livre durante a aula, ele está se filiando a atividades da *era da composição*, o que significa

também estar reproduzindo, mesmo sem ter plena consciência ou intenção, fragilidades e limitações dessa *era*, as quais podem comprometer a aprendizagem e o desenvolvimento dos alunos.

A seguir, um exemplo atual, que advém dos materiais que são disponibilizados para o público em geral no blog Plataforma Adaptativa investigada nesta pesquisa.

Figura 11: Modelo para redação do ENEM

**PROJETO / INTRODUÇÃO: TEMA DA REDAÇÃO + REPERTÓRIO + 2 CAUSAS + TESE**

O Brasil já coleciona casos de (tema) \_\_\_\_\_. A História registra um fenômeno parecido à época do Brasil colônia/da Revolução Francesa/da Guerra Fria etc. (o repertório precisa ser legitimado e pertinente), quando \_\_\_\_\_ (conectar tema e recorte histórico). Tudo isso acontece em razão do (síntese do arg. 1 – explorar no D1) \_\_\_\_\_, além do (síntese do arg. 2 – explorar no D2) \_\_\_\_\_. Sem dúvida, o país deve preparar-se melhor para atender às novas demandas sociais, sob pena de retrocessos socioeconômicos irreparáveis. (TESE)

D1 – Nesse sentido, (paráfrase do arg. 1) \_\_\_\_\_. Ora, é inegável que (expandir – comentário crítico, explicação, consequência, exemplificação etc.) \_\_\_\_\_. (Importante: o repertório levantado na introdução deve ser produtivo – é preciso retomá-lo e vinculá-lo ao texto; isso pode ser feito no D1 ou no D2.)

D2 – Não fosse o suficiente, (paráfrase do arg. 2) \_\_\_\_\_. Prova disso é que (expandir – justificativa) \_\_\_\_\_.

PROPOSTA DE INTERVENÇÃO: Fica claro, portanto, que Poder Público e comunidade civil devem se debruçar sobre o (TEMA) \_\_\_\_\_, em caráter de urgência. Logo, cabe ao (AGENTE) \_\_\_\_\_ fazer /providenciar (AÇÃO) \_\_\_\_\_. Essa medida deve ser feita por meio de (MEIO) \_\_\_\_\_, e, para tanto, é necessário que (DETALHAMENTO) \_\_\_\_\_, cujos EFEITOS serão não apenas o \_\_\_\_\_, como também a \_\_\_\_\_. Afinal, (tom de fechamento – opcional) \_\_\_\_\_.

Fonte: Plataforma Adaptativa

Embora no *post* do *blog* da Plataforma no qual esse exemplo aparece sejam feitas algumas ressalvas em relação a essa prática, afirmando, inclusive, que não se trata de um mero exercício de completar a frase, não há como dissociá-la das fragilidades e limitações inerentes à prática de *composição*, indicando que, no contexto educacional brasileiro, ela ainda não foi totalmente superada.

A seguir, há considerações sobre a redação escolar.

### 2.2.2 A redação escolar

A *redação escolar* é o termo utilizado para se referir a uma prática de ensino da escrita que é mais recente do que a *composição*. Esse termo foi se popularizando, principalmente, a partir de 1960. Um marco importante não só em relação ao uso da terminologia, mas também em relação à inserção da prática da *redação* no processo de ensino e aprendizagem, foi o “Decreto Federal n. 79.298, de 24 de fevereiro de 1977; o qual estabeleceu que, a partir de



janeiro de 1978, os vestibulares deveriam incluir **obrigatoriamente** a prova de redação em língua portuguesa.” (BUNZEN, 2006, p. 146, grifo do autor).

Com isso, também os livros didáticos passaram a incorporar a *redação*, conforme exemplo a seguir:

Figura 12: Exemplo de redação escolar



Fonte: Siqueira e Bertolin (1982, p. 146)

O livro do qual essa proposta foi retirada chamava-se “Português dinâmico: comunicação & expressão”, o qual era destinado a alunos da 7ª. série do 1º. Grau (o que corresponderia atualmente ao 8º. ano do EF). Esse título do livro demonstra alinhamento à Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional n°. 5692, de 1971, na qual foi estabelecido que a disciplina “Comunicação e Expressão” seria responsável pelo ensino de LP (MARCUSCHI, 2010).

O objetivo do ensino da *redação escolar* era formar sujeitos capazes de se expressar com objetividade, uniformidade e eficiência por meio de mensagens padronizadas para interlocutores indefinidos. A partir desse exemplo, identifica-se o conflito pelo qual o ensino da escrita na escola passava: de um lado permanecia o apelo a atividades de *redação*, *redação*

*livre e redação criativa* que estimulasse a criatividade do aluno; de outro, era necessário controlar a liberdade do aluno na formulação de opiniões sobre o *status quo* (MARCUSCHI, 2010), provavelmente evitando temas polêmicos mesmo quando se tratava de dissertar.

Desse modo, é perceptível que a prática de *redação escolar* se coaduna com a concepção de linguagem como um instrumento de comunicação, ou seja, como um conjunto de signos que se combinam de acordo com regras para transmitir mensagens de um emissor para um receptor (GERALDI, 2001a [1984]; GUEDES, 2009).

Nesse contexto, o

*saber sobre a língua “deixa”, em certo sentido, de ser o enfoque principal, dando vez à compreensão e ao estudo dos **códigos comunicacionais**. [...] Assim, as redações produzidas pelos alunos passaram a ser vistas como **atos de comunicação e expressão**. (BUNZEN, 2006, p. 144, grifos do autor)*

Diferentemente da *composição*, o foco da *redação escolar* não são apenas os gêneros literários nem a reprodução dos *modelos do bem escrever, da escrita elegante* da Antologia Nacional. No entanto, assim como na *era da composição*, na *redação*, o foco está na reprodução, agora da estrutura/tipologia textual narrativa, descritiva e dissertativa. Nessa perspectiva, produzir um texto significava “submeter uma mensagem a uma codificação, o que é, em certo sentido, uma visão bastante reducionista da própria interação verbal, seja escrita ou oral, pois observa a língua de forma monológica e a-histórica” (BUNZEN, 2006, p. 145).

Devido a isso, a *redação* é entendida como uma prática escolar de ensino da escrita muito artificial, engessada e homogeneizante. No entanto, o fato de o foco já não estar somente no *beletrismo* nem na imitação de textos da Antologia Nacional pode ser considerado uma, ainda que discreta, inovação<sup>76</sup> em relação à *era da composição*. Apesar disso, tendo em vista o conhecimento que há acumulado contemporaneamente acerca do processo de ensino e aprendizagem de LP, é possível identificar muitas fragilidades e/ou limitações na prática da *redação escolar*, entre elas o autoritarismo, a arbitrariedade, a abstração, a descontextualização e o verbocentrismo.

A *redação* pode ser considerada uma prática escolar de ensino da escrita autoritária porque o professor, com base no currículo e/ou no livro didático de Língua Portuguesa (LDP), define o tema e a estrutura a ser produzida (narração, descrição e dissertação). Dessa forma, “o estudante, à revelia de sua vontade, é obrigado a escrever sobre um assunto em que não havia

---

<sup>76</sup> Neste trabalho, a inovação é tratada como uma categoria de base interpretativa sempre associada à mudança, como “deslocamento ou reconfiguração dos modos rotineiros de raciocinar/agir/avaliar em questões de estudo e de ensino da língua, reconfiguração essa impulsionada por demandas institucionais.” (SIGNORINI, 2007, p. 9).

pensado antes, no momento em que não se propôs e, acima de tudo, tendo que demonstrar (esta é a prova) que sabe. E sabe o quê? Escrever.” (BRITTO, 2001[1984], p. 126)

Ademais, geralmente, os modelos oferecidos aos alunos não são os textos empíricos de diversos gêneros que circulam socialmente, mas sim, quando muito, recortes de trechos de determinada tipologia ou sequência textual. Assim, os manuais de redação, apostilas ou LDP costumam, entre outros, trazer excertos de contos ou de romances para exemplificar como se constitui uma sequência descritiva, a qual nunca ocorre isolada, mas sempre de forma articulada a outras sequências.

É por ser descontextualizada que a *redação escolar* se torna uma prática abstrata, artificial e estanque.

Assim, a produção de texto por estudantes em condições escolares já é marcada, em sua origem, por uma situação muito particular, onde são negadas à língua algumas de suas características básicas de emprego, a saber: a sua funcionalidade, a subjetividade de seus locutores e interlocutores e o seu papel mediador da relação homem-mundo. O caráter artificial desta situação dominará todo o processo de produção da redação, sendo fator determinante de seu resultado final. (BRITTO, 2001[1984], p. 126)

Geralmente, em contexto escolar, “o aluno é obrigado a escrever dentro de padrões previamente estipulados e, além disso, o seu texto será julgado, avaliado.” (BRITTO, 2001 [1984], p. 120). Nesse sentido, o estudante costuma ter que produzir na sala de aula em um período de tempo que pode variar de 45 a 100 minutos. Há também o controle do tamanho da produção: normalmente, o texto precisa atingir um mínimo (7 linhas) e um máximo (30 linhas), o que afasta essa prática da concepção de escrita como um processo e como um trabalho.

Tendo em vista que é solicitada a produção da tipologia ou sequência textual, ou seja, narração, descrição e dissertação, e não de um texto de um determinado GT, não é possível ao aluno identificar elementos básicos do contexto como: o objetivo ou finalidade do texto (por exemplo, se é um texto para solicitar, informar, reclamar, opinar sobre algo ou para fruição estética etc.), a esfera de circulação, os possíveis leitores, o suporte etc. Esses, entre outros, são parâmetros importantes que orientam a produção.

Outrossim, o professor, normalmente, é o único leitor do texto do aluno, mas a leitura é feita não para compreensão ou identificação de oportunidades de aprendizagem, mas sim para exame e, conseqüentemente, punição (em forma de descontos na nota).

Consciente disso, o estudante procurará escrever a partir do que acredita que o professor gostará (e, conseqüentemente, dará uma boa nota). Mais precisamente, fará a redação com base na imagem que cria do “gosto” e da visão de língua do professor. (BRITTO, 2001 [1984], p. 120)

Dessa forma, “a escola não apenas surge como interlocutor privilegiado do estudante [...], como passa a ser determinante da própria estrutura do seu discurso.” (BRITTO, 2001 [1984], p. 120). Por causa disso, a prática da *redação* se afasta da concepção de escrita como uma prática social e como uma oferta de contrapalavra.

A *redação escolar* também pode ser considerada uma prática verbocêntrica, porque solicita a produção de sequências textuais verbais escritas e, normalmente, manuscritas. Toda a pluralidade de linguagens dos textos empíricos de diversos gêneros é completamente ignorada. É evidente que, mesmo nos dias atuais, a aprendizagem da escrita continua sendo legítima, necessária e urgente. No entanto, é preciso transcender a concepção de texto purista, que desconsidera qualquer traço de *multi* ou *transmodalidade*, de *multissemiose* e de *multimedialidade*.

Assim como ressaltado em relação à *composição*, apesar da inegável incorporação de alguns dos avanços nos estudos sobre a linguagem e sobre o processo de ensino e aprendizagem da escrita nos documentos parametrizadores e em políticas públicas como o Programa Nacional do Livro e do Material Didático (PNLD), na prática, a Educação Básica não conseguiu superar completamente a prática da *redação escolar*.

Atualmente, ainda é comum que os professores de LP solicitem que seus alunos produzam uma narração e não uma crônica narrativa ou um conto; um texto dissertativo-argumentativo e não uma resenha, uma carta de leitor ou um artigo de opinião. Dessa forma, mesmo que não seja a intenção, são reproduzidas e perpetuadas nas práticas escolares de ensino da escrita as fragilidades e/ou limitações da *redação*, as quais desencadeiam efeitos na aprendizagem e no desenvolvimento dos estudantes. Na melhor das hipóteses, os alunos adquirem alguma habilidade somente para a produção das redações escolares, provavelmente, não conseguindo atender às demandas de *produção de textos* diversos que ocorrem na vida fora da escola, conforme será discutido a seguir.

### **2.2.3 A prática de produção de textos**

Desde a década de 1970, motivados principalmente pelo entusiasmo da virada pragmática nos estudos da linguagem, pela chegada ao Brasil das concepções de texto da recente LT e pela divulgação, cada vez maior, dos pressupostos do Círculo de Bakhtin, um grupo de linguistas militava para que o texto fosse considerado a unidade básica do ensino de LP.

Como resultado do engajamento desse grupo, houve a publicação do livro “O texto na sala de aula”<sup>77</sup> (GERALDI, 2001 [1984]) e da coleção “Ensinar e aprender com textos” (GERALDI; CITELLI, 2011 [1997]). A militância a favor da *produção de texto* na escola reverberou não só no contexto acadêmico, mas também nas políticas públicas educacionais. A “Proposta Curricular para o ensino de Língua Portuguesa” (PCLP) 1º. grau de São Paulo (SÃO PAULO, 1991 [1988]), por exemplo, foi muito influenciada pelas concepções defendidas pelo grupo, uma delas a da superação das práticas coercivas e reducionistas da *redação escolar*. De forma mais específica, Fiad (2012) constatou que o diálogo com o livro “O texto na sala de aula” é muito evidente nas “Diretrizes para o aperfeiçoamento do ensino/aprendizagem da língua portuguesa” de São Paulo de 1985, bem como na PCLP de 1988.

Assim, no quadro a seguir, é possível verificar não só as principais características da prática de *produção de texto*, mas diferenciá-la tanto da *composição* quanto da *redação escolar*.

Quadro 3: Práticas escolares de ensino da escrita

	<b>1 - Composição</b>	<b>2 - Redação escolar</b>	<b>3 - Produção de texto</b>
<b>Marco temporal</b>	Século XIX a meados do XX	A partir de 1960	A partir de 1980
<b>Filiação teórica</b>	Retórica, poética, estilística e gramática tradicional/normativa;	Teoria da comunicação (Jakobson)	Perspectivas enunciativo-discursivas, LT e abordagens cognitivas
<b>Concepção de linguagem</b>	Como expressão do pensamento	Como um instrumento de comunicação	Como forma de interação
<b>Concepção de escrita</b>	Foco no escritor	Foco na língua	Oferta de contrapalavra (foco na interação), processo e trabalho
<b>Processo de ensino e aprendizagem</b>	Reprodução de modelos advindos, sobretudo, da literatura	Ênfase à reprodução das estruturas tipológicas: narrativa, descritiva e dissertativa	Contextualização (atenção às condições de produção dos textos de diversos gêneros que circulam socialmente) e ênfase às "etapas" do processo de produção textual
<b>Prática corretiva</b>	Verificar se o aluno estava imitando corretamente o modelo e utilizando adequadamente as regras da gramática tradicional/normativa	Higienização para atribuição de nota	Textual-interativa para fins de <i>reescrita</i> ; transcende a higienização

Fonte: Elaborado pela autora.

<sup>77</sup>Além de várias reimpressões, em 2011, o livro já estava na sua quinta edição.

De acordo com o mencionado anteriormente, a década de 1980 pode ser considerada um marco temporal no que diz respeito à circulação, ainda que inicialmente no contexto acadêmico, de discursos tanto criticando a *redação escolar* quanto militando em prol da prática de *produção de textos*. Dessa forma, no Brasil, não há como dissociar essa militância do avanço das pesquisas com abordagens enunciativo-discursivas e do (re)surgimento da LT com outro entendimento sobre o texto e, conseqüentemente, a sua produção.

Nesse contexto, emerge a concepção de linguagem como uma forma de interação (GERALDI, 2001a [1984]), que está subjacente à prática de *produção de texto*, a qual se opõe à de linguagem como instrumento de organização e expressão do pensamento (GERALDI, 2001a [1984]), que informa a *composição*, e se distancia da linguagem como meio de comunicação (GERALDI, 2001a [1984]), à qual se filia à *redação escolar*. A concepção interacional de linguagem está fundamentada principalmente nos estudos *do* e ou filiados *ao* Círculo de Bakhtin, sobretudo Volóchinov (2017 [1929]), cuja primeira edição em português foi publicada em 1979.

Sem que a filiação cognitiva deixasse de ter alguma influência, pois há o destaque também para as etapas do processo de produção, o que vai acarretar, por exemplo, as discussões acerca da importância da *reescrita* e da correção de texto, a filiação teórica enunciativa-discursiva da *produção textual* converge para a maior contextualização dessa prática. Desse modo, enquanto na *composição* e na *redação* escolar o processo de ensino e aprendizagem consistia em instruções focadas na reprodução quer de modelos quer de estruturas, na prática de *produção de textos*, as condições de produção de textos diversos que circulam socialmente passam a ter relevância.

Considerando, como o já dito, que o objeto de estudo contemplado nesta tese é a correção de textos escolares mediada por ferramentas digitais, a prática corretiva passa a ser um significativo critério de diferenciação das práticas mencionadas. Tendo em vista as características da *composição*, provavelmente, o que ocorria era apenas o exame a fim de verificar se o texto do aluno reproduzia o modelo e se estava de acordo com as regras da gramática tradicional/normativa. Na *redação escolar*, há a higienização do texto do aluno (JESUS, 1995; JESUS, 1997; BRASIL, 1998), o que também a filia à prática do exame. É, portanto, somente na *produção de textos* que se torna legítima a discussão sobre os modos de intervenção no texto do aluno a fim de que eles contribuam na *reescrita* (RUIZ, 2010 [2001]).

Isto posto, cabe ressaltar que, a partir do estudo de textos de referência sobre a prática de *produção de texto* escolar no contexto brasileiro, foi possível identificar, pelo menos, três perspectivas a saber: 1) a *primeira* delas, que sucede a *redação escolar* e antecede a publicação

dos Parâmetros Curriculares Nacionais, doravante PCN, (BRASIL, 1998), pode ser representada sobretudo pelos trabalhos de Geraldi (2017 [1991]; 2011 [1997]; 2001 [1984] e 1986); 2) a *segunda*, que inspirou fortemente os PCN (BRASIL, 1998), está fundamentada nos estudos enunciativos, inclusive nas concepções do Círculo de Bakhtin, bem como no ISD (BRONCKART, 2009 [1997]; SCHNEUWLY; DOLZ, 2004), entre outros; 3) mais recentemente, com a publicação da Base Nacional Comum Curricular, BNCC, (BRASIL, 2017), é possível identificar uma *terceira perspectiva*, na qual também se percebe a influência de uma fundamentação teórica de filiação enunciativo-discursiva e, de forma mais contundente, cognitiva.

Tais tendências serão discutidas, respectivamente, nas partes em sequência.

### 2.2.3.1 Primeira perspectiva: prática de produção de texto *na* escola

A gênese da primeira perspectiva a respeito da prática de *produção de texto* já pode ser identificada na década de 1970 quando a legitimidade da *redação escolar*, sobretudo por causa da sua artificialidade e do foco no produto final, passou a ser questionada (BUNZEN, 2006). Contudo, foi na década de 1980 que, segundo Geraldi (2011 [1997]), o ensino de LP, não só especificamente o da escrita, passou por um minucioso escrutínio.

De um lado, trabalhos de pesquisa, preocupados essencialmente com análises, sob diferentes ângulos, de dados a propósito das práticas pedagógicas na área e de seus produtos – a leitura de textos (literários ou não), o ensino de gramática, a variação linguística, a análise de redações [...]. De outro, lastreando-se ou não nos resultados apresentados por tais pesquisas, passa a circular um conjunto de propostas de ensino, elaboradas com diferentes matizes, cujo objetivo último é ultrapassar as constatações – a escola como ela é – para interferir na realidade e construir alternativas pedagógicas – a escola como poderia ser. (GERALDI, 2011 [1997], p. 17)

Fundamentando esses dois lados, estavam os estudos linguísticos contemporâneos. Nesse contexto, o cenário acadêmico também estava em efervescência: a relação entre pensamento e linguagem passou a ser relativizada; houve uma ampliação do objeto de estudo da frase para o texto e o discurso; o leitor passou a ser uma categoria tão importante quanto o texto e o autor nos estudos literários; o debate a respeito da questão do sujeito foi resgatado a partir de diferentes áreas do conhecimento (GERALDI, 2011 [1997]).

Entre as propostas que circularam nessa época, estava justamente a de substituição da *redação escolar* pela de *produção de textos*, isto é, da prática de escrita *para a* escola para a de escrita *na* escola (GERALDI, 1986, grifo meu). Nesse momento, pleiteava-se que a *produção*

*de textos* fosse considerada como o ponto de partida e o ponto de chegada de todo o processo de ensino aprendizagem da LP, pois é

no texto que a língua – objeto de estudo – se revela em sua totalidade quer enquanto conjunto de formas e de seu reaparecimento, quer enquanto discurso que remete a uma relação intersubjetiva constituída no próprio processo de enunciação marcada pela temporalidade e suas dimensões. (GERALDI, 2017 [1991], p. 135)

Conforme Geraldi (1986), só é possível caracterizar a escrita *na* escola se:

- a) a escola e a sala de aula puderem ser entendidas como o espaço físico onde sujeitos se encontram;
- b) a aula de redação abandonar o objetivo de querer ensinar a escrever;
- c) aceitarmos que aprendemos a escrever escrevendo e que, a cada vez que escrevemos, estamos aprendendo a escrever, pois estaremos concretamente frente a condições de produção diferentes;

#### ENTÃO PODEREMOS COMPREENDER QUE

- a) a sala de aula é um espaço físico como qualquer outro (o escritório, a casa, etc.) e nela é possível escrever;
- b) a aula de redação não é mais do que o espaço temporal, aproveitável ou não, para iniciar um processo de interlocução à distância, os textos aí produzidos saindo em busca de leitores efetivos;
- c) só se aprende a escrever escrevendo, e não simulando situações de escrita. (GERALDI, 1986, p. 27-28, grifo do autor)

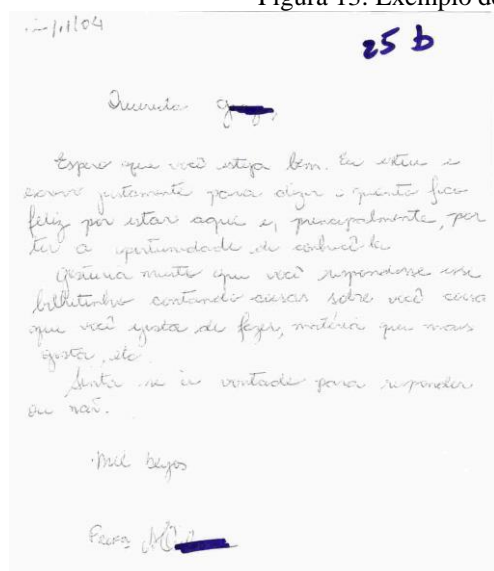
Isto posto, para a produção de texto *na* escola e não *para* a escola é necessário que:

- a) se tenha o que dizer;
- b) se tenha uma razão para dizer o que se tem a dizer;
- c) se tenha para quem dizer o que se tem a dizer;
- d) o locutor se constitua como tal, enquanto sujeito que diz o que diz para quem diz (o que implica responsabilizar-se, no processo, por suas falas);
- e) se escolham as estratégias para realizar (a), (b), (c) e (d). (GERALDI, 2017 [1991], p. 160)

É possível perceber que “a devolução da palavra ao aluno faz deste o condutor de seu processo de aprendizagem” (GERALDI, 2017 [1991], p. 160). Por isso, a prática de *produção de texto*, conforme o proposto nesta *primeira perspectiva*, alinha-se completamente à concepção de escrita como uma oferta de contrapalavra sem deixar de apontar também para o processo, tendo em vista que se reconhece a escrita como ato estratégico e se advoga em prol do abandono das condições de produção arbitrárias e artificiais da *redação escolar*.

A seguir, um exemplo de prática de produção de texto.



Figura 13: Exemplo de prática de produção de texto *na* escola

07/11/04

Querida Gabi!

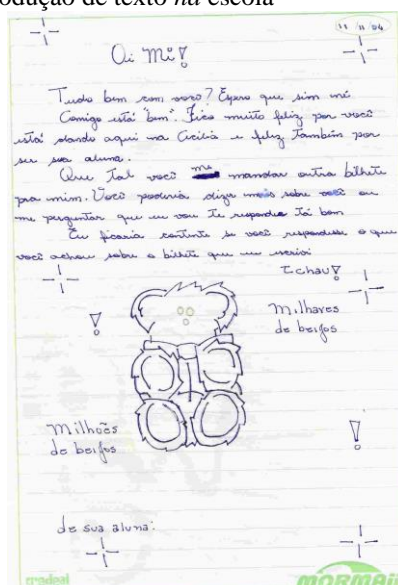
Espero que você esteja bem. Eu estou e escrevo justamente para dizer o quanto fico feliz por estar aqui e, principalmente, por ter a oportunidade de conhecê-la.

Gostaria muito que você respondesse esse bilhete contendo mais coisas sobre você: coisas que você gosta de fazer, matéria que mais gosta, etc.

Sinta-se à vontade para responder ou não.

Mil beijos

Profª Milene



11/11/04

Oi Mi!

Tudo bem com voce? Espero que sim né; Comigo está "bem". Fico muito feliz por você está dando [aula] aqui na C. e feliz também por ser sua aluna

Que tal você me mandar outro bilhete pra mim. Você poderia dizer mais sobre você ou me perguntar que eu vou te responder tá bom. Eu ficaria muito contente se você respondesse o que você achou sobre o bilhete que eu escrevi

Tchau !

Mil  
beijos!Milhões  
de beijos

de sua aluna: Gabriela/9

Milhares  
de beijosbilhões  
de beijos !

Fonte: Bazarim (2006, p. 60).

Esses textos ilustram o que Geraldini (1986) considera como aprender a escrever escrevendo e não simulando situações de escrita. Os textos exemplificados referem-se à troca de cartas entre uma professora de LP e seus alunos dos anos finais do EF em 2004<sup>78</sup>. De acordo com o apresentado e discutido em Bazarim (2006), no início, o objetivo era estabelecer um contato amigável entre professora e alunos. No entanto, à medida que os estudantes foram respondendo e se engajando na troca, as mensagens foram se personalizando, tornando-se mais

<sup>78</sup> A troca foi iniciada em 2004, mas se manteve nos anos seguintes. Sendo que, em 2007, em vez de serem entregues "em mãos", as cartas foram enviadas pelos Correios.

longas e se aproximando do gênero carta pessoal. Essa troca, portanto, foi uma atividade extraclasse, embora a escola tenha sido a esfera na qual as cartas circularam. Todavia, os textos produzidos não foram objeto de correção ou discussão em sala de aula. Nas cartas, professora e alunos, ainda que mantendo seus papéis institucionais, constituíram-se como *interlocutores interessados*.

Inicialmente, o conceito de *interlocutor interessado* se referia a sujeitos que atribuíssem legitimidade ao enunciado de outro(s), procurando a compreensão e emitindo uma resposta (BAZARIM, 2006, p. 56-57). No contexto pesquisado, no entanto, mais do que responder, professora e alunos mantinham um tom cordial e amigável nas cartas. Com base em resultados de pesquisas recentes, houve a necessidade de ampliação do conceito para contemplar situações em que na resposta não é mantido um tom tão amistoso, pois, “nos momentos de divergência e disputa, o interlocutor continua sendo interessado” (BAZARIM; EVARISTO, 2020, p. 242).

Sendo assim, na produção da carta, o aluno, que, de fato, assumiu o papel de interlocutor legítimo e legitimado (devolução da palavra ao aluno), tinha o que e para quem escrever, passando a ser responsável por tudo o que dizia. Desse modo, a escrita escapou aos padrões escolares vigentes na prática de *redação escolar* sem, contudo, deixar de ter um caráter institucional e pedagógico importante para o letramento do aluno. Tendo em vista que a carta da professora atuava como um *andaime* no qual o aluno poderia se apoiar para realizar a sua produção, devido à relação de especularidade, houve também a mobilização e ampliação dos recursos linguístico-discursivos necessários à interação via carta<sup>79</sup>.

Com base no que foi mencionado, fica evidente que militar a favor da substituição da *redação escolar* pela *produção de texto* “não se tratava e não se trata de mero gosto por novas terminologias. Por trás da troca de termos, outras concepções estão envolvidas.” (GERALDI, 2011 [1997], p. 19). Entre elas: de texto como unidade de ensino/aprendizagem; de aprender e ensinar com textos; de sala de aula como lugar de interação verbal e de sujeito ativo.

À indicação do texto como unidade de ensino e aprendizagem da LP está subjacente a concepção de texto como um *locus* de correlação, construído materialmente com palavras portadoras de significados, em que os sentidos somente são compreendidos globalmente. Desse modo, também é reconhecido que todos os textos dialogam entre si, formando um *continuum* no qual as relações são estabelecidas por meio dos temas que são tratados, dos pontos de vista que são defendidos ou refutados e pela coexistência em uma mesma sociedade. Por isso,

---

<sup>79</sup> Em Evaristo e Bazarim (2018), bem como em Bazarim e Evaristo (2020), é possível ter acesso a resultados mais recentes, porém semelhantes aos de Bazarim (2006).

considerar o aluno produtor de textos é legitimá-lo como um sujeito ativo nesse diálogo contínuo. (GERALDI, 2011 [1997])

Em síntese,

Substituir “redação” por produção de texto implica admitir este conjunto de correlações, que constitui as condições de produção de cada texto, cuja materialização não se dá sem “instrumentos de produção”, no caso, os recursos expressivos mobilizados em sua construção. (GERALDI, 2011 [1997], p. 22)

Associada a sua indicação como unidade de ensino/aprendizagem está a ideia de que se aprende e se ensina por meio de textos e não apenas nas aulas de LP, pois “alunos e professores aprendem e ensinam um ao outro com textos, para os quais vão construindo novos contextos e situação, reproduzindo e multiplicando os sentidos em circulação na sociedade.” (GERALDI, 2011 [1997], p. 23).

Em vista disso, ainda segundo Geraldi (2011 [1997]), dois caminhos podem ser percorridos no ensino de LP quando o texto é a unidade de ensino e aprendizagem: um mais estritamente linguístico, centrado no produto verbal e considerando os critérios de textualidade; o outro, focalizando a relação entre o linguístico e suas condições de emergência.

Esses caminhos estão relacionados à representação de sala de aula como um lugar de interação verbal fundamental no desenvolvimento do processo pedagógico. A adesão a essa ideia, que está subjacente à prática de *produção de texto na escola*, significa “deslocar-se continuamente de planejamentos rígidos para programas de estudos elaborados no decorrer do próprio processo de ensino/aprendizagem.” (GERALDI, 2011 [1997], p. 21). Cabe salientar também que, nessa perspectiva, o processo de ensinar não está centrado na transmissão de conhecimentos, mas sim no diálogo entre sujeitos portadores de diferentes saberes. Por isso, são consideradas as contrapalavras do aprendiz quando confrontado com uma nova informação.

Nesses dois caminhos, portanto, o sujeito não é mais visto como a fonte absoluta de seu dizer, aquele que tem plena ciência sobre o que diz, nem como assujeitado às condições e limitações históricas, culturais e ideológicas. A prática de produção de texto está alinhada à compreensão do sujeito como “produto da herança cultural, mas também de suas ações sobre ela” (GERALDI, 2011 [1997], p. 20). Desse modo, ao

se propor a produção de texto como a devolução da palavra ao sujeito, apostase no diálogo (que não exclui a polêmica e a luta pelos sentidos) e na possibilidade de recuperar na “história contida e não contada” elementos

indicativos do novo que se imiscui nas diferentes formas de retomar o vivido, de inventar o cotidiano.<sup>80</sup> (GERALDI, 2011 [1997], p. 20)

Mesmo que as reflexões dessa *primeira perspectiva de produção de textos na escola* já indicassem a necessidade de contextualização das práticas escolares, os aspectos estruturais e formais continuaram sendo os privilegiados. No entanto, principalmente a partir de debates centrados nos estudos dos GT do final da década de 1990, conforme o discutido na próxima parte, foi construído um percurso fundamental para que a perspectiva sociointeracionista ganhasse espaço não somente no contexto acadêmico e nas políticas educacionais, mas também na sala de aula de LP (MARCUSCHI, 2010).

#### 2.2.3.2 Segunda perspectiva: prática de produção de textos de diversos gêneros orais e escritos

A *segunda perspectiva de produção de texto*, neste trabalho, é representada pelos PCN (BRASIL, 1998), que podem ser caracterizados como um documento regulador de abrangência nacional que tinha como finalidade “constituir-se em referência para as discussões curriculares da área em curso há vários anos em muitos estados e municípios e contribuir com técnicos e professores no processo de revisão e elaboração de propostas didáticas.” (BRASIL, 1998, p.13).

Ainda que também esteja fundamentada em estudos enunciativos, a *segunda perspectiva de produção de texto* apresenta algumas diferenças em relação à *primeira*. Entre elas: a mobilização do conceito de gênero como uma forma relativamente estável de enunciado dotada de tema, estrutura composicional e estilo, inspirada nos estudos do Círculo de Bakhtin, especialmente em Bakhtin (2016a [1979]), e de sequência didática como um instrumento e um procedimento didático a partir dos estudos do ISD, principalmente Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004).

Cabe observar que os PCN aderem, eminentemente, ao uso da terminologia *gênero* sem qualificadores como: *textual, de texto, do discurso* ou *discursivo*. Das 108 ocorrências do termo, foi possível localizar três *gênero de texto* e uma *gêneros textuais*, a saber: 1) “O mesmo se pode dizer sobre o conteúdo e a forma dos *gêneros de texto* escrito” (BRASIL, 1998, p. 20, grifo meu); 2) “Reconhecimento das características dos diferentes *gêneros de texto*, quanto ao conteúdo temático, construção composicional e ao estilo” (BRASIL, 1998, p. 59, grifo meu); 3) “reconhecimento do universo discursivo dentro do qual cada texto e *gêneros de texto* se

---

<sup>80</sup> É importante lembrar que a partir de 1985, quando há uma eleição indireta, o Brasil começa o seu processo de redemocratização após anos de ditadura de militar, marcada, entre outros, pela censura. Em uma perspectiva mais ampla, portanto, trata-se da devolução da palavra e dos direitos a todos os cidadãos brasileiros, inclusive os alunos.

inserir” (BRASIL, 1998, p. 60, grifo meu) e 4) “Dessa forma, a reapresentação dos conteúdos é, mais do que inevitável, necessária, e a ela devem corresponder sucessivos aprofundamentos, tanto no que diz respeito aos *gêneros textuais* privilegiados quanto aos conteúdos referentes às dimensões discursiva e linguística que serão objeto de reflexão.” (BRASIL, 1998, p. 66-67, grifo meu).

Isto posto, no caso específico dos PCN de LP para o terceiro e quarto ciclos (atualmente, equivalentes aos anos finais do EF), o documento se configurava como uma “síntese do que foi possível aprender e avançar nesta década, em que a democratização das oportunidades educacionais começa a ser levada em consideração em sua dimensão política, também no que diz respeito aos aspectos intraescolares” (BRASIL, 1998, p. 19). Essa síntese envolve a reprodução de algumas críticas ao ensino tradicional de LP feitas em contexto acadêmico. Entre elas, o documento ressalta a excessiva escolarização das atividades de produção, bem como o uso do texto como um pretexto para ensino de categorias da gramática tradicional, ambos associados à prática de *redação escolar*.

Como uma alternativa ao tradicional, os PCN indicam que “a razão de ser das propostas de uso da fala e da escrita é a *interlocução efetiva*, e não a produção de textos para serem objetos de correção” (BRASIL, 1998, p. 19, grifo meu). Por isso, para os Parâmetros, cabe à escola promover a ampliação dos conhecimentos prévios dos estudantes durante o EF a fim de “cada aluno se torne capaz de interpretar diferentes textos que circulam socialmente, de *assumir a palavra* e, como cidadão, de produzir textos eficazes nas mais variadas situações” (BRASIL, 1998, p. 19, grifo meu). Além disso, nos PCN, a linguagem é definida como “ação interindividual orientada por uma finalidade específica, um *processo de interlocução* que se realiza nas práticas sociais existentes nos diferentes grupos de uma sociedade, nos distintos momentos de sua história” (BRASIL, 1998, p. 20, grifo meu).

Destarte, fica evidente que, mais do que uma crítica, o documento também oferece alternativas. Diferentemente do ensino tradicional de LP, o qual se embasa na concepção de linguagem como expressão do pensamento e como instrumento de comunicação, os PCN se fundamentam na concepção interacional de linguagem tanto na proposição de conteúdos quanto nas indicações a respeito do seu tratamento didático. Ao defender que a escola é um *locus* no qual o aluno deve “assumir a palavra”, por exemplo, os Parâmetros explicitam essa filiação aos estudos enunciativos da linguagem, inclusive os feitos no âmbito do Círculo de Bakhtin, similarmente ao que é defendido na *primeira perspectiva de produção de texto*, especialmente em Geraldi (2017 [1991], p. 160) a respeito da devolução da palavra ao aluno.

De forma semelhante ao que acontece na *primeira*, nesta *segunda perspectiva*, o texto também é considerado como a unidade de ensino. Para os PCN,

O discurso, quando produzido, manifesta-se linguisticamente por meio de textos. O produto da atividade discursiva oral ou escrita que forma um todo significativo, qualquer que seja sua extensão, é o texto, uma sequência verbal constituída por um conjunto de relações que se estabelecem a partir da coesão e da coerência. Em outras palavras, um texto só é um texto quando pode ser compreendido como unidade significativa global. Caso contrário, não passa de um amontoado aleatório de enunciados. (BRASIL, 1998, p. 21)

Essa definição ecoa a que aparece em vários trabalhos de LT publicados nas décadas de 1980 e 1990. Assim, o que diferencia esta perspectiva da anterior não é a definição de *texto*, mas sim, de acordo com o trecho citado a seguir, a mobilização do conceito de *gênero* como objeto de ensino.

Desse modo, a noção de gênero, constitutiva do texto, precisa ser tomada como objeto de ensino.

Nessa perspectiva, é necessário contemplar, nas atividades de ensino, a diversidade de textos e gêneros, e não apenas em função de sua relevância social, mas também pelo fato de que textos pertencentes a diferentes gêneros são organizados de diferentes formas. (BRASIL, 1998, p. 23)

Nos Parâmetros, o *gênero* é definido da seguinte forma:

Os gêneros são, portanto, determinados historicamente, constituindo formas relativamente estáveis de enunciados, disponíveis na cultura. São caracterizados por três elementos:

- . conteúdo temático: o que é ou pode tornar-se dizível por meio do gênero;
- . construção composicional: estrutura particular dos textos pertencentes ao gênero;
- . estilo: configurações específicas das unidades de linguagem derivadas, sobretudo, da posição enunciativa do locutor; conjuntos particulares de sequências que compõem o texto etc. (BRASIL, 1998, p. 21)

Nesse trecho, é possível identificar termos (“formas relativamente estáveis de enunciados”; “conteúdo temático”, “construção composicional”; “estilo”) que apontam para uma concepção de gênero do discurso à luz dos estudos do Círculo de Bakhtin, mais especificamente Bakhtin (2016a [1997]).

A indicação da sequência didática, conforme trecho em seguida, como uma forma de organização do processo de ensino e aprendizagem também é algo que não acontece na *primeira perspectiva de produção de texto*.

O planejamento dos módulos didáticos parte do diagnóstico das capacidades iniciais dos alunos, permitindo identificar quais instrumentos de ensino podem promover a aprendizagem e a superação dos problemas apresentados. Assim, a organização de *sequências didáticas* exige:

- . elaborar atividades sobre aspectos discursivos e linguísticos do gênero priorizado, em função das necessidades apresentadas pelos alunos;

- . programar as atividades em módulos que explorem cada um dos aspectos do conteúdo a serem trabalhados, procurando reduzir parte de sua complexidade a cada fase, considerando as possibilidades de aprendizagem dos alunos;
- . deixar claro para os alunos as finalidades das atividades propostas;
- . distribuir as atividades de ensino num tempo que possibilite a aprendizagem;
- . planejar atividades em duplas ou em pequenos grupos, para permitir que a troca entre os alunos facilite a apropriação dos conteúdos;
- . interagir com os alunos para ajudá-los a superar dificuldades;
- . elaborar com os alunos instrumentos de registro e síntese dos conteúdos aprendidos, que se constituirão em referências para produções futuras;
- . avaliar as transformações produzidas. (BRASIL, 1998, p. 88, grifo meu)

O uso de termos como “capacidade iniciais do aluno”, de “módulos” e “sequências didáticas”, aliado à definição do *gênero* como objeto de ensino e à ênfase dada aos gêneros orais, também filia os PCN teoricamente ISD. Desse modo, inicialmente, nesta *segunda perspectiva*, predominou tanto nos materiais didáticos quanto nas práticas em sala de aula,

o interesse pela nomeação e classificação dos gêneros textuais e, em decorrência, pela caracterização de seus aspectos formais, tratados como fixos. Nesse sentido, a abordagem com base nos gêneros textuais não se diferenciava muito dos estudos estruturais pleiteados pela gramática e a preocupação maior da escola e dos livros didáticos centrava-se no “ensino dos gêneros textuais” em si e por si mesmos, à revelia do processo sociointeracional. (MARCUSCHI, 2010, p. 75-76)

Provavelmente, isso se deva ao fato de que os PCN, ao incorporarem, ainda que parcialmente, a concepção genebrina de SD, tenham descartado a ideia, defendida por Geraldini (1986, p. 27-28) na *primeira perspectiva*, de que a aula de LP deveria abandonar o objetivo de querer ensinar a escrever, pois só se aprende a escrever escrevendo e não por meio de simulação. Além de admitir que no processo de ensino e aprendizagem da *produção textual* na escola sempre haverá alguma ficcionalização, na SD genebrina, há a sistematização e a progressão das *capacidades de linguagem*, as quais não consideradas ensináveis e necessárias à ampliação da capacidade do aluno de se apropriar e de produzir diferentes GT. É necessário lembrar que, anteriormente, na parte dedicada à discussão do conceito de *gênero textual*, foi mencionado que, no contexto brasileiro, houve alteração na proposta de SD advinda do ISD.

Guardadas as devidas proporções, há uma certa semelhança, no que diz respeito à sequenciação, entre a *primeira perspectiva de produção de texto* e a proposta de SD do ISD, na qual, originalmente, não existe um módulo específico para atividades de leitura e há a recomendação para que a apresentação da situação de comunicação antes de produção inicial seja breve. Contudo, para Geraldini 2011 [1997], a prática de produção de textos dos PCN, mesmo filiada a concepções sociointeracionais de linguagem, teve uma orientação diferente da que era preconizada na *primeira perspectiva*, conforme citação a seguir:


Ao contrário de partir da experiência linguística dos alunos e suas vivências para a produção de textos, introduziu-se a noção e o gênero discursivo como objeto de ensino, e a produção (e leitura) de textos passou a subordinar-se ao conhecimento sobre gêneros. Neste sentido, re-introduziu-se, embora com base em referência relevante e contemporânea – os estudos bakhtinianos – o movimento inverso àquele defendido nas propostas aqui contidas: trata-se hoje de aprender o que é um gênero discursivo e suas formas de circulação (as esferas de sua gênese) para depois produzir um texto. Volta-se ao modelo, agora um “esqueleto” descarnado das características de um gênero, que o aluno se vê forçado a seguir. A produção deixou de ser produção para se tornar exercício. Gramaticaliza-se o gênero (a sua estabilidade relativa desaparece quando as sequências didáticas apresentam suas definições) e obtém-se um objeto de ensino. (GERALDI, 2011 [1997], p. 25)

A seguir, um exemplo.

Figura 14: Exemplo de prática de produção de texto na segunda perspectiva

**4**

**PREPARANDO A ESCRITA DE UMA FÁBULA**

 uito bem! Agora você é um especialista em fábulas! Vamos fazer de conta que se tornou um estudioso de histórias, principalmente de fábulas. Você se lembra de que já pesquisou no começo deste livro? Você é requisitado por muita gente, já escreveu alguns artigos e fez conferências sobre o assunto.

Uma editora quer lançar um livro de novas fábulas para alunos do 2º ao 5º ano, escritas pelos mais importantes estudiosos do gênero. É claro que você está na lista.

E tem mais! O lançamento do livro será na escola em que estudou, e o primeiro exemplar será doado à biblioteca.

Você acha a proposta ótima! Afinal, ganhará algum dinheiro e poderá matar saudades da sua antiga escola.

Você aceita o trabalho. Como todo escritor, precisa planejar como vai ser sua história, antes de enviá-la para a editora. As ideias já começam a surgir e você pensa nas seguintes propostas.

**PROPOSTAS**

**Proposta 1**

**Tema:** A esperteza ou a inteligência pode livrar as pessoas dos perigos.

**Intenção:** você quer aconselhar o leitor mostrando que é preciso ser esperto (inteligente) para se livrar dos mais fortes (poderosos, maus, etc.).

82

Fonte: Fernandes (2001, p. 82).

Nesse exemplo, há o seguinte trecho: “Agora você é um especialista em fábulas!”, evidenciando que está subjacente à proposta o que foi apontado por Geraldi (2011 [1997]), a saber: para produzir um texto de um determinado *gênero de texto*, antes, é preciso aprender o



que ele é como funciona. Desse modo, ao contrário do que é proposto na *primeira perspectiva de produção de texto*, a partir da proposta exemplificada, nota-se que a produção do aluno é o ponto de chegada, mas não o ponto de partida das atividades.

Essa concepção revelada a partir do exemplo, embora não contemplada nos pressupostos identificados na *primeira perspectiva de produção de texto*, encontra respaldo em Koch (2004a), para quem a contribuição mais relevante dos PCN e, por conseguinte dos materiais que estão alinhados a ele, consiste justamente na inclusão do estudo dos *gêneros textuais*, pois “somente quando o nosso aluno possuir o domínio dos gêneros na vida cotidiana ele será capaz de perceber o jogo que frequentemente se faz por meio de manobras discursivas que pressupõe esse domínio” (KOCH, 2004a, n.p.).

Concluídas as considerações a respeito da *segunda perspectiva da produção de texto*, na sequência, é contemplada a *terceira perspectiva*.

### 2.2.3.3 Terceira perspectiva: prática de produção de textos de diversos gêneros e em diferentes linguagens

A *terceira perspectiva*, a mais contemporânea, é, neste trabalho, representada pelas concepções presentes na BNCC do Ensino Fundamental,

um documento de caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica, de modo a que tenham assegurados seus direitos de aprendizagem e desenvolvimento, em conformidade com o que preceitua o Plano Nacional de Educação (PNE). (BRASIL, 2017, p. 7)

A Base, portanto, é um documento regulador da educação escolar nacional que afirma estabelecer um diálogo com outros da mesma natureza já produzidos, bem como incorporar resultados de pesquisa mais recentes, sobretudo no que diz respeito aos avanços das TDIC e da Web 2.0 e 3.0. A BNCC, homologada e publicada no final de 2017<sup>81</sup>, tem como principais

---

<sup>81</sup> Essa versão da BNCC ainda não contemplava a etapa do Ensino Médio.

marcos legais a Constituição Federal de 1988<sup>82</sup>, a Lei de Diretrizes e Bases (LDB) da Educação Nacional n.º 9394/96<sup>83</sup> e o Plano Nacional de Educação (PNE) de 2014<sup>84</sup>.

Assim como com qualquer documento curricular, segundo Nascimento e Araújo (2020), não se deve ter uma visão ingênua a respeito da BNCC, pois o seu processo de construção foi marcado por relações de poder, lutas e resistências. Com isso, apesar de afirmar que dialoga com documentos anteriores, percebe-se uma descontinuidade ou até mesmo uma ruptura, pois, na Base, a organização das aprendizagens é feita a partir de competências e habilidades, o que não acontecia nos PCN de LP do terceiro e quarto ciclos de EF (BRASIL, 1998). Desse modo, na BNCC, ainda que sem mencionar qualquer filiação teórica, competência é definida como “a mobilização de conhecimentos (conceitos e procedimentos), habilidades (práticas, cognitivas e socioemocionais), atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho” (BRASIL, 2017, p. 8).

O próprio documento justifica esse enfoque, elucidando que ele já é

adotado nas avaliações internacionais da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), que coordena o Programa Internacional de Avaliação de Alunos (Pisa, na sigla em inglês), e da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco, na sigla em inglês), que instituiu o Laboratório Latino-americano de Avaliação da Qualidade da Educação para a América Latina (LLECE, na sigla em espanhol). (BRASIL, 2017, p. 13)

Provavelmente por conta dessa adoção nas avaliações em escala global, vários países – entre eles Austrália, Portugal, França, Colúmbia Britânica, Polônia, Estados Unidos da América, Chile e Peru –, bem como muitos Estados e Municípios brasileiros também organizam seus currículos por competência (BRASIL, 2017). De acordo com a própria BNCC, em pesquisa realizada pelo Centro de Estudos e Pesquisas em Educação (CENPEC)<sup>85</sup> em 2015, foi constatado que, das 16 Unidades da Federação cujos documentos reguladores foram analisados, 10 delas utilizavam “competência” e “habilidade”, ou seus equivalentes “capacidade” e “expectativa de aprendizagem”.

---

<sup>82</sup> BRASIL. *Constituição da República Federativa do Brasil* (1988). Brasília, DF: Senado Federal, 1988. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constitucao/constituicaocompilado.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constitucao/constituicaocompilado.htm). Acesso 07 mai. 2022.

<sup>83</sup> BRASIL. *Lei nº 9394, de 20 de dezembro de 1996*. Aprova as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, DF: Senado Federal, 1988. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/19394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm). Acesso em 07 mai. 2022.

<sup>84</sup> BRASIL. *Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014*. Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, 26 de junho de 2014. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/ato2011-2014/2014/lei/113005.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2011-2014/2014/lei/113005.htm). Acesso em 07 mai. 2022.

<sup>85</sup> O relatório está disponível em:

[http://www.cenpec.org.br/wp-content/uploads/2015/09/Relatorio\\_Pesquisa\\_Curriculos\\_EF2\\_Final.pdf](http://www.cenpec.org.br/wp-content/uploads/2015/09/Relatorio_Pesquisa_Curriculos_EF2_Final.pdf)

Em relação à sua estrutura, a BNCC está organizada da seguinte maneira: primeiramente, são apresentadas as competências gerais a serem desenvolvidas na Educação Básica de forma transversal às etapas, às áreas de conhecimento e aos componentes curriculares; a seguir, são apontadas as etapas da Educação Básica (Educação Infantil - EI e Ensino Fundamental - EF), sendo que o EF é subdividido em anos iniciais e anos finais; posteriormente, são apresentadas as competências específicas de cada área (Linguagens, Matemática, Ciências da Natureza, Ciências Humanas e Ensino Religioso), por fim, são indicadas as competências e habilidades específicas de cada componente curricular.

Das dez competências gerais da Educação Básica, pode-se dizer que as seguintes estão mais relacionadas à área de Linguagens:

[...]

3. Valorizar e fruir as diversas manifestações artísticas e culturais, das locais às mundiais, e também participar de práticas diversificadas da produção artístico-cultural.

4. Utilizar diferentes linguagens – verbal (oral ou visual-motora, como Libras, e escrita), corporal, visual, sonora e digital –, bem como conhecimentos das linguagens artística, matemática e científica, para se expressar e partilhar informações, experiências, ideias e sentimentos em diferentes contextos e produzir sentidos que levem ao entendimento mútuo.

5. Compreender, utilizar e criar tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais (incluindo as escolares) para se comunicar, acessar e disseminar informações, produzir conhecimentos, resolver problemas e exercer protagonismo e autoria na vida pessoal e coletiva.

[...]

7. Argumentar com base em fatos, dados e informações confiáveis, para formular, negociar e defender ideias, pontos de vista e decisões comuns que respeitem e promovam os direitos humanos, a consciência socioambiental e o consumo responsável em âmbito local, regional e global, com posicionamento ético em relação ao cuidado de si mesmo, dos outros e do planeta.

[...] (BRASIL, 2017, p. 9)

O documento considera que as diferentes linguagens (verbal – oral ou visual-motora, como Libras, e escrita –; corporal; visual; sonora e digital) medeiam as práticas sociais nas quais se realizam as atividades humanas. Assim, segundo a BNCC, o objetivo da área de Linguagens é

possibilitar aos estudantes participar de práticas de linguagem diversificadas, que lhes permitam ampliar suas capacidades expressivas em manifestações artísticas, corporais e linguísticas, como também seus conhecimentos sobre essas linguagens, em continuidade às experiências vividas na Educação Infantil. (BRASIL, 2017, p. 63)

Na Base, além da LP, os componentes Arte, Educação Física e Língua Inglesa compõem a área de Linguagens dos anos finais. Em relação à LP, cabe

proporcionar aos estudantes experiências que contribuam para a ampliação dos letramentos, de forma a possibilitar a participação significativa e crítica nas diversas práticas sociais permeadas/constituídas pela oralidade, pela escrita e por outras linguagens. (BRASIL, p. 67-68)

Tendo em vista a finalidade do componente, das seis competências específicas dessa área, as que mantêm uma relação mais próxima com LP são:

[...]

3. Utilizar diferentes linguagens – verbal (oral ou visual-motora, como Libras, e escrita), corporal, visual, sonora e digital –, para se expressar e partilhar informações, experiências, ideias e sentimentos em diferentes contextos e produzir sentidos que levem ao diálogo, à resolução de conflitos e à cooperação.

4. Utilizar diferentes linguagens para defender pontos de vista que respeitem o outro e promovam os direitos humanos, a consciência socioambiental e o consumo responsável em âmbito local, regional e global, atuando criticamente frente a questões do mundo contemporâneo.

[...] (BRASIL, 2017, p. 65)

Isto posto, é preciso esclarecer que a BNCC assume a centralidade das perspectivas enunciativo-discursivas e, por conseguinte, do texto como unidade de trabalho, contemplando também os multissemióticos e os multimidiáticos, conforme é possível perceber nas competências específicas de LP a seguir, as quais mantêm maior relação com o a produção de texto.

[...]

2. Apropriar-se da linguagem escrita, reconhecendo-a como forma de interação nos diferentes campos de atuação da vida social e utilizando-a para ampliar suas possibilidades de participar da cultura letrada, de construir conhecimentos (inclusive escolares) e de se envolver com maior autonomia e protagonismo na vida social.

[...]

3. Ler, escutar e produzir textos orais, escritos e multissemióticos que circulem em diferentes campos de atuação e mídias, com compreensão, autonomia, fluência e criticidade, de modo a se expressar e partilhar informações, experiências, ideias e sentimentos, e continuar aprendendo.

[...] (BRASIL, 2017, p. 87)

Destarte, na BNCC, no componente LP, os eixos, que compreendem as práticas de linguagem (leitura de textos, produção de textos, oralidade e análise linguística/semiótica), são apresentados de acordo com os campos<sup>86</sup> de atuação a saber: campo artístico-literário; campo das práticas de estudo e pesquisa; campo jornalístico-midiático e campo de atuação na vida pública. São esses quatro campos que orientam a escolha dos gêneros, das práticas, das atividades e dos procedimentos, evidenciando que, na visão do próprio documento, a contextualização do conhecimento escolar é essencial e que as “práticas derivam de situações

<sup>86</sup> Termo a que a BNCC adere, neste trabalho, no entanto, tem sido usada a palavra “esfera”.

da vida social e, ao mesmo tempo, precisam ser situadas em contextos significativos para os estudantes” (BRASIL, 2017, p. 84). Na Base, compreende-se que

a divisão por campos de atuação tem também, no componente Língua Portuguesa, uma função didática de possibilitar a compreensão de que os textos circulam dinamicamente na prática escolar e na vida social, contribuindo para a necessária organização dos saberes sobre a língua e as outras linguagens, nos tempos e espaços escolares. (BRASIL, 2017, p. 85)

Para cada campo de atuação, considerando cada prática de linguagem, são apresentados os objetos de conhecimento e as habilidades a eles relacionadas, conforme o exemplificado no quadro a seguir:

Quadro 4: Objetos de conhecimento e habilidades de LP na BNCC

ÁREA: Linguagens	
COMPONENTE CURRICULAR: Língua Portuguesa	
SEGMENTO: 6º. ao 9º. Ano	
CAMPO: jornalístico e midiático	
PRÁTICA DE LINGUAGEM: produção de texto	
OBJETOS DE CONHECIMENTO	HABILIDADES
<b>Relação do texto com o contexto de produção e experimentação de papéis sociais</b>	<b>(EF69LP06)</b> Produzir e publicar notícias, fotodenúncias, fotorreportagens, reportagens, reportagens multimidiáticas, infográficos, <i>podcasts</i> noticiosos, entrevistas, cartas de leitor, comentários, artigos de opinião de interesse local ou global, textos de apresentação e apreciação de produção cultural – resenhas e outros próprios das formas de expressão das culturas juvenis, tais como <i>vlogs</i> e <i>podcasts</i> culturais, <i>gameplay</i> , detonado etc.– e cartazes, anúncios, propagandas, <i>spots</i> , <i>jingles</i> de campanhas sociais, dentre outros em várias mídias, vivenciando de forma significativa o papel de repórter, de comentarista, de analista, de crítico, de editor ou articulista, de <i>booktuber</i> , de <i>vlogger</i> (vlogueiro) etc., como forma de compreender as condições de produção que envolvem a circulação desses textos e poder participar e vislumbrar possibilidades de participação nas práticas de linguagem do campo jornalístico e do campo midiático de forma ética e responsável, levando-se em consideração o contexto da <i>Web 2.0</i> , que amplia a possibilidade de circulação desses textos e “funde” os papéis de leitor e autor, de consumidor e produtor.
<b>Textualização</b>	<b>(EF69LP07)</b> Produzir textos em diferentes gêneros, considerando sua adequação ao contexto produção e circulação – os enunciadores envolvidos, os objetivos, o gênero, o suporte, a circulação -, ao modo (escrito ou oral; imagem estática ou em movimento etc.), à variedade linguística e/ou semiótica apropriada a esse contexto, à construção da textualidade relacionada às propriedades textuais e do gênero, utilizando estratégias de planejamento, elaboração, <i>revisão</i> , edição, <i>reescrita/redesign</i> e avaliação de textos, para, com a ajuda do professor e a colaboração dos colegas, corrigir e aprimorar as produções realizadas, fazendo cortes, acréscimos, reformulações, correções de concordância, ortografia, pontuação em textos e editando imagens, arquivos sonoros, fazendo cortes, acréscimos, ajustes, acrescentando/alterando efeitos, ordenamentos etc.
<b>Revisão/edição de texto informativo e opinativo</b>	<b>(EF69LP08)</b> Revisar/editar o texto produzido – notícia, reportagem, resenha, artigo de opinião, dentre outros –, tendo em vista sua adequação ao contexto de produção, a mídia em questão, características do gênero, aspectos relativos à textualidade, a relação entre as diferentes semioses, a formatação e uso adequado das ferramentas de edição (de texto, foto, áudio e vídeo, dependendo do caso) e adequação à norma culta.
	<b>(EF69LP09)</b> Planejar uma campanha publicitária sobre questões/problemas, temas, causas significativas para a escola e/ou comunidade, a partir de um

<b>Planejamento de textos de peças publicitárias de campanhas sociais</b>	levantamento de material sobre o tema ou evento, da definição do público-alvo, do texto ou peça a ser produzido – cartaz, banner, folheto, panfleto, anúncio impresso e para internet, spot, propaganda de rádio, TV etc. –, da ferramenta de edição de texto, áudio ou vídeo que será utilizada, do recorte e enfoque a ser dado, das estratégias de persuasão que serão utilizadas etc.
---	---

Fonte: Elaborado pela autora a partir da BNCC (BRASIL, 2017, p. 142-143, grifos do autor).

No que diz respeito à produção de textos, na BNCC, ela “compreende as práticas de linguagem relacionadas à interação e à autoria (individual ou coletiva) do texto escrito, oral<sup>87</sup> e multissemiótico, com diferentes finalidades e projetos enunciativos [...]” (BRASIL, 2017, p. 76). O documento salienta ainda que as habilidades de produção não devem ser desenvolvidas de forma estanque e artificial, isto é, sem que sejam considerados os campos de atividade humana nos quais os gêneros circulam e são originalmente produzidos, bem como a sua funcionalidade. Por isso, é preciso contemplar: “a reflexão sobre as condições de produção dos textos que regem a circulação de diferentes gêneros nas diferentes mídias e campos de atividade humana”; a “dialogia e relação entre textos”; a “alimentação temática”; a “construção da textualidade”; os “aspectos notacionais e gramaticais”; bem como as “estratégias de produção” (BRASIL, 2017, p. 77-78).

Ainda no que tange à produção textual, de forma semelhante ao que era preconizado nos PCN, na Base, constata-se que há uma tentativa de interligar as práticas de uso *de* e reflexão *sobre* as linguagens, como fica evidente no trecho a seguir:

A separação dessas práticas (de uso e de análise) se dá apenas para fins de organização curricular, já que em muitos casos (o que é comum e desejável), essas práticas se interpenetram e se retroalimentam (quando se lê algo no processo de produção de um texto ou quando alguém relê o próprio texto; [...]). (BRASIL, 2017, p. 82)

Isto posto, segundo essa breve descrição da BNCC, é possível inferir que, assim como nas duas perspectivas anteriores, nesta, a produção de textos também é informada por teorias sociointeracionistas da linguagem, como já ocorria nos PCN, destacando-se tanto as concepções do Círculo de Bakhtin quanto as da LT. A influência das concepções bakhtinianas pode ser claramente percebida nos exemplos a seguir.

**(EF69LP07)** Produzir textos em diferentes gêneros, considerando sua adequação ao contexto produção e circulação – os enunciadores envolvidos, os objetivos, o gênero, o suporte, a circulação -, ao modo (escrito ou oral; imagem estática ou em movimento etc.) [...] (BRASIL, 2017, p. 142, grifo do autor)

<sup>87</sup> Na BNCC, a oralidade constitui-se como um eixo. No entanto, o próprio documento reconhece que parte das habilidades contempladas nos eixos e, por conseguinte, nas práticas de leitura e de produção de textos, também estão relacionadas à oralidade.

[...]

- Analisar aspectos sociodiscursivos, temáticos, composicionais e estilísticos os gêneros propostos para a produção de textos, estabelecendo relações entre eles. (BRASIL, 2017, p. 77)

[...]

- Dialogia e relação entre textos. (BRASIL, 2017, p. 77)

[...]

- Orquestrar as diferentes vozes nos textos pertencentes aos gêneros literários, fazendo uso adequado da “fala” do narrador, do discurso direto, indireto e indireto livre. (BRASIL, 2017, p. 77)

Nesses trechos, justamente por ser mobilizada uma terminologia que aponta para os conceitos desenvolvidos pelos estudos empreendidos *no* e/ou filiados *ao* Círculo de Bakhtin – tais como “gêneros”, aspectos “temáticos, composicionais e estilísticos”, “enunciadores” e, mais especificamente, “dialogia” e “vozes” –, há indícios de que a concepção de escrita interacional, ou seja, como uma oferta de contrapalavra, a qual já foi desenvolvida neste trabalho, possa ser uma das que informam a BNCC.

Além disso, nos exemplos na sequência, também se nota alguma influência da LT.

**(EF69LP07)** Produzir textos em diferentes gêneros, considerando [...] a construção da textualidade relacionada às propriedades textuais e do gênero [...] (BRASIL, 2017, p. 142, grifo do autor)

[...]

- Estabelecer relações de intertextualidade para explicitar, sustentar e qualificar posicionamentos, construir e referendar explicações e relatos, fazendo usos de citações e paráfrases, devidamente marcadas e para produzir paródias e estilizações. (BRASIL, 2017, p. 77)

Nesses trechos, ao empregar termos como “textualidade” e “intertextualidade”, a Base aponta para os critérios de textualidade desenvolvidos no âmbito do campo de investigação da LT, os quais foram apresentados e discutidos na parte da tese em que se discorreu sobre o conceito de texto.

Considerando que teorias sociointeracionistas da linguagem já informavam documentos anteriores, a inovação<sup>88</sup> na BNCC, no que tange especificamente à produção textual, está relacionada à inserção de gêneros multissemióticos e multimidiáticos, transcendendo o *verbocentrismo*; à valorização da cultura digital; bem como à influência, mais perceptível, de abordagens cognitivas. Todavia, segundo o documento curricular, não

se trata de deixar de privilegiar o escrito/impresso nem de deixar de considerar gêneros e práticas consagrados pela escola, tais como notícia, reportagem, entrevista, artigo de opinião, charge, tirinha, crônica, conto, verbete de enciclopédia, artigo de divulgação científica etc., próprios do letramento da

---

<sup>88</sup> Relembro que a concepção de inovação a que se adere neste trabalho, a partir de Signorini (2007), indica mudança não necessariamente para melhor.

letra e do impresso, mas de contemplar também os novos letramentos, essencialmente digitais. (BRASIL, 2017, p. 69)

Desse modo, a Base transcenderia o *verbocentrismo* não somente por usar expressões como “diferentes linguagens” nem por inserir gêneros de diferentes semioses e mídias – tais como *vlogs, podcasts, gameplay, spots, jingles* entre outros – a partir dos quais as habilidades devem ser ensinadas/aprendidas, mas, sobretudo, devido ao reconhecimento explícito da importância de a cultura digital, os novos letramentos e, portanto, as práticas de linguagem que derivam deles, serem contempladas criticamente no componente curricular LP no EF, conforme ilustrado a seguir.

Eis, então, a demanda que se coloca para a escola: contemplar de forma crítica essas novas práticas de linguagem e produções, não só na perspectiva de atender às muitas demandas sociais que convergem para um uso qualificado e ético das TDIC – necessário para o mundo do trabalho, para estudar, para a vida cotidiana etc. –, mas de também fomentar o debate e outras demandas sociais que cercam essas práticas e usos. (BRASIL, 2017, p. 69)

Contudo, em nota de rodapé, ainda na mesma página, o documento (BRASIL, 2017, p. 69) reconhece que, apesar da ênfase dada no texto introdutório à cultura digital e aos novos letramentos, devido ao fato de a sua incorporação ao currículo ser mais recente, nos quadros de habilidades, ainda prevalece a escrita e a oralidade.

Embora não se possa afirmar que abordagens cognitivas não tenham influenciado documentos curriculares anteriores, é possível notar que na BNCC essa influência se torna mais explícita principalmente devido à organização do currículo por competência/habilidade. No que tange ao componente de LP, são destacadas as estratégias cognitivas de leitura e produção textual.

Conforme o já explicitado nesta tese, a produção de texto escrito é uma atividade complexa, pois envolve aspectos sociais, interacionais, cognitivos e afetivos. As diferentes vertentes cognitivas reconhecem que produzir textos não é um processo linear nem estanque, mas sim hierárquico e recursivo. Além disso, o processo de produção também é considerado um trabalho com a linguagem, visto que o texto escrito é reversível, estando, portanto, sempre sujeito a mudanças. Alguns pressupostos da abordagem cognitiva da escrita podem ser percebidos nos trechos exemplificados a seguir.

**(EF69LP07)** Produzir textos em diferentes gêneros, [...] utilizando estratégias de planejamento, elaboração, revisão, edição, reescrita/redesign e avaliação de textos, para, com a ajuda do professor e a colaboração dos colegas, corrigir e aprimorar as produções realizadas, fazendo cortes, acréscimos, reformulações, correções de concordância, ortografia, pontuação em textos e editando imagens, arquivos sonoros, fazendo cortes, acréscimos, ajustes, acrescentando/alterando efeitos, ordenamentos etc.



[...]

**(EF69LP08)** Revisar/editar o texto produzido – notícia, reportagem, resenha, artigo de opinião, dentre outros –, tendo em vista sua adequação ao contexto de produção, a mídia em questão, características do gênero, aspectos relativos à textualidade, a relação entre as diferentes semioses, a formatação e uso adequado das ferramentas de edição (de texto, foto, áudio e vídeo, dependendo do caso) e adequação à norma culta.

[...] (BRASIL, 2017, p. 142-143, grifos do autor)

Além do termo “estratégia”, as “etapas” de “planejamento, elaboração, revisão, edição, reescrita/redesign e avaliação” apontam tanto para o modelo de escrita como um processo cognitivo de Hayes e Flower (1980) quanto para a sua releitura feita por Kato (1995).

Isto posto, no que diz respeito especificamente à escrita na BNCC, é possível reconhecer uma tentativa de articulação com diferentes abordagens: a interacional, a cognitiva e a gramatical-normativa, descritas em seguida.

- 1) a interacional, na qual a escrita pode ser considerada como oferta de contrapalavra, explicitada na segunda competência específica de LP na etapa do EF, exemplificada em seguida:

2. Apropriar-se da linguagem escrita, reconhecendo-a como *forma de interação* nos diferentes campos de atuação da vida social e utilizando-a para ampliar suas possibilidades de participar da cultura letrada, de construir conhecimentos (inclusive escolares) e de se envolver com maior autonomia e protagonismo na vida social. (BRASIL, 2017, p. 87, grifo meu)

- 2) a cognitiva, na qual, conforme trecho exemplificado na sequência, a escrita é considerada uma habilidade;

[...] em cada campo que será apresentado adiante, serão destacadas as *habilidades de leitura, oralidade e escrita*, de forma contextualizada pelas práticas, gêneros e diferentes objetos do conhecimento em questão. (BRASIL, 2017, p. 75, grifo meu)

- 3) a gramatical-normativa, sobretudo nos “aspectos notacionais e normativos”, a saber:

Utilizar, ao produzir textos, os conhecimentos dos aspectos notacionais – ortografia padrão, pontuação adequada, mecanismos de concordância nominal e verbal, regência verbal etc., sempre que o contexto exigir o uso da norma-padrão. (BRASIL, 2017, p. 78)

Os resultados discutidos nessa *terceira perspectiva de produção de texto* dialogam com os que foram apresentados por Nascimento (2018). Em sua pesquisa, a autora descobriu que na BNCC do EF “a produção de texto escrito é um objeto de teor significativo, tendo em vista a existência do eixo Produção de Textos em todos os campos e séries dos anos finais do Ensino Fundamental” (NASCIMENTO, 2018, p. 48) e que o “ensino de escrita é uma atividade complexa, com foco na interação e com destaque para os gêneros multimidiáticos e

multissemióticos” (NASCIMENTO, 2018, p. 6). Mesmo tendo como foco a BNCC do EF, é possível também dialogar com resultados que foram apontados por Nascimento e Araújo (2020) na análise da produção textual no documento referente ao Ensino Médio (EM). Dessa forma, tanto no EF quanto no EM, é

preciso reconhecer que há uma tentativa de integração das práticas multissemióticas ao conceito de produção textual, o que teoricamente é algo positivo, posto que ampliar as possibilidades de construção de sentidos, combinando semioses, explora a dinâmica sociointerativa da língua. (NASCIMENTO; ARAÚJO, 2020, p. 306)

Apesar disso, segundo Nascimento e Araújo (2020), prevalece no documento a filiação grafocêntrica. Cabe salientar ainda que a ausência de explicitação da filiação teórica e de referências, uma característica da BNCC como um todo, além da não apresentação de orientações metodológicas para o ensino “acentuam ainda mais a natureza técnica do documento, tornando-o menos didático-pedagógico” (NASCIMENTO; ARAÚJO, 2020, p. 308). Isso dificulta a identificação exata dos conceitos teóricos nos quais a Base se fundamenta em relação à produção textual e à escrita, a qual precisa ser inferida a partir da análise de conteúdo do documento, bem como provoca, ainda segundo Nascimento e Araújo (2020), a imprecisão conceitual, a ambiguidade e a sobreposição de objetos.

Considerando o objeto de pesquisa desta tese, é importante ressaltar que as demandas de *reescrita* e, por conseguinte, a problematização sobre a correção de textos escolares, só se colocam em um momento em que não só o discurso sobre a prática de produção já está relativamente consolidado na esfera acadêmica, mas também no qual a adesão a essa prática começa a acontecer na escola. A necessidade da *reescrita* e a discussão sobre as formas de orientá-la são características que diferenciam *produção de textos* da *composição* e da *redação escolar*, conforme já dito. Isso explicaria por que alguns dos trabalhos pioneiros sobre *reescrita* e correção, tais como Jesus (1995), Mayrink-Sabinson (1995), Fiad (2006), Ruiz (2010 [2001])<sup>89</sup>, só foram publicados e, por conta disso, amplamente divulgados, a partir da década de 1990.

Com base em tudo o que foi mencionado sobre as três perspectivas de ensino da produção de textos na escola, é possível fazer uma síntese, conforme quadro em seguida.

#### Quadro 5: Perspectivas de produção de texto escolar

---

<sup>89</sup> A tese da qual o livro é originário foi defendida em 1998.

	<b>1 - Produção de texto</b>	<b>2 - Produção de texto de diversos gêneros escritos e orais</b>	<b>3 - Produção de texto de diversos gêneros e em diferentes linguagens</b>
<b>Texto de referência</b>	O texto na sala de aula (GERALDI, 1984)	PCN (BRASIL, 1998)	BNCC (BRASIL, 2017)
<b>Filiação teórica</b>	Círculo de Bakhtin e Linguística Textual	Círculo de Bakhtin e Interacionismo sociodiscursivo (ISD)	Perspectivas enunciativo-discursivas (Círculo de Bakhtin, Linguística Textual, Pedagogia dos Multiletramentos e abordagens cognitivas)
<b>Unidade de ensino</b>	Texto, com ênfase para a modalidade escrita	Gêneros orais e escritos	Competências e habilidades, as quais são centradas no texto
<b>Concepção de texto</b>	Verbal (foco na escrita)	Verbal (multimodal: escrito e oral)	Verbal (multimodal: escrito e oral) e não verbal (multissemiótico) de diferentes mídias (multimídia)
<b>Processo de ensino e aprendizagem</b>	Aprende-se a escrever escrevendo	É necessária a organização, a sistematização e a progressão do ensino para haver aprendizagem	Sem indicação explícita
<b>Concepção de escrita</b>	Oferta de contrapalavra (interacional)	Processo e trabalho (cognitiva)	Oferta de contrapalavra (interacional), processo e trabalho (cognitiva)
<b>Instrumentos didáticos</b>	Sem indicação explícita	Projeto e sequência didática	Sem indicação explícita

Fonte: Elaborado pela autora.

A partir deste quadro, nota-se uma gradual ampliação do objeto, provavelmente decorrente da expansão dos conceitos de *texto* e de *gênero textual* nos estudos linguísticos contemporâneos. Nos documentos de referência analisados, provavelmente devido à repercussão dos resultados de pesquisas sobre a língua falada, há o reconhecimento e a legitimação da produção oral em contexto escolar, superando a redução grafocêntrica na qual texto era sinônimo de escrita. É graças ao desenvolvimento das pesquisas no campo dos (multi)letramentos, bem como ao avanço e à popularização das TDIC e da *Web 2.0/3.0*, que o conceito de *texto* também transcende o *verbocentrismo*, passando a contemplar diferentes semioses e mídias.

Desse modo, a *primeira perspectiva de produção de texto*, que tem como referência Geraldi (2001 [1984]), está fundamentada tanto nos estudos *do* ou filiados *ao* Círculo de Bakhtin, bem como na LT. Nessa perspectiva, o *texto*, ainda com ênfase na linguagem verbal escrita, é concebido como a unidade básica, isto é, o ponto de partida e o ponto de chegada do processo de ensino e aprendizagem de LP, no qual devem ser construídas oportunidades de produção textual significativas para que se aprenda a escrever escrevendo. Tendo em vista a filiação aos estudos bakhtinianos, está subjacente a concepção interacional, ou seja, de escrita como uma oferta de contrapalavra.

Na *segunda perspectiva de produção textual*, considerando-se os PCN (BRASIL, 1998) como um texto de referência, há a mobilização explícita do conceito de *gênero*, advindo de várias abordagens teóricas, sobretudo Círculo de Bakhtin e ISD. Com isso, os gêneros textuais, tanto escritos quanto orais, passam a ser considerados como unidade de ensino. Diferentemente da primeira, nesta perspectiva, advoga-se em prol da organização, sistematização e progressão do ensino como condição para se promover a aprendizagem. Assim, além dos projetos, com a inspiração do ISD, a SD é indicada como instrumento didático. Embora não tenha sido abandonada a concepção interacional de escrita, devido à ênfase à *reescrita*<sup>90</sup>, ganha destaque também a concepção de escrita como processo e como trabalho.

Mesmo não havendo a lista das referências que fundamentaram o documento, muito menos explicitação de filiação teórica, exceto na sinalização da adesão à perspectiva enunciativo-discursiva de linguagem, a qual é deveras abrangente, foi possível perceber, a partir da análise da BNCC (BRASIL, 2017) do EF, que, na *terceira perspectiva de produção textual*, além do diálogo com os estudos bakhtinianos e da LT, há a influência de conceitos advindos das teorias de (multi)letramentos, com ênfase para o letramento digital, bem como de abordagens cognitivas, sobretudo da escrita. Por conta disso, a unidade de ensino corresponde a competências e habilidades que são centradas no *texto*, o qual passa a contemplar as diferentes modalidades, semioses e mídias. Foi possível identificar que tanto a concepção de escrita como oferta de contrapalavra quanto como processo e trabalho subjazem a esta última perspectiva.

Concluída a reflexão sobre as práticas de produção de texto na escola, essencial neste trabalho cujo objeto é justamente a correção de textos escolares mediada por ferramentas digitais, a seguir, são discutidas as práticas escolares de *reescrita* e de correção de texto.

---

<sup>90</sup> Nos PCN (BRASIL, 1998), o termo usado é “*refacção*”.

## 2.3 AS PRÁTICAS ESCOLARES DE REESCRITA E DE CORREÇÃO DE TEXTO

O objeto de pesquisa abarcado na investigação que deu origem a esta tese, conforme o já mencionado, é a correção de textos mediada pelas ferramentas digitais de uma Plataforma Adaptativa. Entretanto, a *reescrita* e, por conseguinte, a reflexão sobre as formas de intervenção no texto do aluno nesse processo, só encontram espaço na escola na *era da prática de produção de texto*, diferenciando-a da *redação escolar* e da *composição*. Com isso, as pesquisas brasileiras sobre o tema possuem “uma forte relação com as propostas oficiais que sugeriram, recomendaram, propuseram a prática de reescrita no contexto escolar.” (FIAD, 2010, n.p.). No contexto acadêmico do Brasil, todavia, é possível notar uma oscilação terminológica, a qual propicia que os termos *reescrita*, *refacção* e *revisão*, por exemplo, sejam utilizados, em determinados contextos, como sinônimos, conforme também foi constatado por Beloti (2016).

Isto posto, nesta parte do trabalho é realizada uma discussão a esse respeito a fim de esclarecer as escolhas feitas nesta tese. Primeiramente, há uma revisita aos usos dos termos *reescrita*, *refacção* e *retextualização* em pesquisas nacionais, o que, evidentemente, culmina na discussão sobre estatuto conceitual subjacente a esses usos. Em seguida, é feita a diferenciação entre avaliação, correção e *revisão*. Por fim, são apresentadas e discutidas as metodologias de correção de texto escolar.

### 2.3.1 Revisitando o estatuto conceitual da reescrita, refacção e retextualização

No contexto brasileiro de pesquisa sobre produção de texto escrito, *refacção*, *reescrita* e *retextualização* são termos comumente utilizados para designar as mudanças que são feitas nas diversas versões de um texto com ou sem a participação de um mediador (FIAD, 2010; BAZARIM, 2020). Em seu artigo a respeito da produção acadêmica desenvolvida no Brasil sobre *reescrita*, Fiad (2010) ressalta que, apesar da diversidade de definições, é possível compreender o ato de reescrever como o

trabalho que é realizado pelo autor do texto, quando retorna sobre seu próprio escrito e realiza algumas operações com a linguagem, que fazem com que o texto se modifique em vários aspectos possíveis [...]. Esta [definição] remete ao processo, ao trabalho presente na escrita e pode ser caracterizada como alguma manifestação presente na superfície textual (que pode ser entendida como uma marca deixada pelo escrevente) que revela uma retomada do texto pelo seu autor. (FIAD, 2010, n.p.)

A fim de identificar trabalhos acadêmicos sobre *reescrita*, *refacção* e *retextualização*, foi realizada a busca por palavras-chave, a qual contempla tanto o título quanto o assunto das dissertações e teses, na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD)<sup>91</sup> e no Catálogo Digital de Teses e Dissertações da CAPES (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior)<sup>92</sup>. Desse modo, foi possível identificar 23 (vinte e três) dissertações e 5 (cinco) teses que utilizaram esses termos tanto no título quanto na descrição do assunto, conforme tabela em seguida.

Tabela 1: Uso dos termos *refacção*, *reescrita* e *retextualização* de 1995 a 2019

GÊNERO	REFACÇÃO	REESCRITA	RETEXTUALIZAÇÃO	SUBTOTAL
Dissertação	6	16	1	23
Tese	1	4	0	5
TOTAL	7	20	1	28

Fonte: Elaborada pela autora.

De acordo com essa tabela, verifica-se que, nos trabalhos referentes ao período de 1995<sup>93</sup> a 2019, os quais estão na lista em [apêndice \(1\)](#), o termo *reescrita* é o mais usado tanto em dissertações quanto em teses, havendo, portanto, menos ocorrências de *refacção* e apenas uma de *retextualização*. Todavia, cabe esclarecer que esses dados, de forma alguma, indicam serem essas as únicas pesquisas realizadas no período investigado envolvendo tais conceitos, mas sim que essas são as que estão disponíveis on-line e que foram localizadas pela ferramenta de busca dos repositórios de trabalhos acadêmicos já mencionados.

De qualquer forma, trata-se de um resultado significativo e que permite a identificação de algumas tendências no cenário brasileiro de pesquisa. Para tanto, durante a leitura, foi feita a busca pelos termos *refacção*, *reescrita* e *retextualização* no trabalho como um todo. A seguir, a fim de identificar a definição adotada na dissertação ou tese, procedeu-se à análise do resumo, da fundamentação teórica e, eventualmente das considerações finais e/ou conclusões.

Na análise dos 20 (vinte) trabalhos sobre *reescrita*, foi possível constatar que, preponderantemente, o termo é utilizado para se referir às alterações de natureza linguístico-discursiva que são realizadas pelo produtor do texto a partir da intervenção de um mediador, o qual, normalmente é o professor, pois as pesquisas são realizadas majoritariamente em contexto escolar. Somente em duas dissertações (NASCIMENTO, 2004; SCHNORR, 2016) e em uma

<sup>91</sup> A BDTD pode ser acessada pelo link <https://bdttd.ibict.br/vufind/>

<sup>92</sup> O catálogo pode ser acessado pelo link <https://catalogodeteses.capes.gov.br/catalogo-teses/#/>

<sup>93</sup> Essa data foi inicialmente fixada tendo em vista a publicação do livro “Cenas da aquisição da escrita: o sujeito e o trabalho com o texto” (ABAURRE *et al.*, 1995), um marco sobre *refacção* e *reescrita* nos estudos da linguagem no Brasil.

tese (BERNARDON, 2017) é cogitada a possibilidade de a *reescrita* ser feita autonomamente pelo escritor.

Nas pesquisas consultadas, além do aspecto cognitivo, recebe destaque o interacional. Principalmente na pesquisa de Menegassi (1998) e de suas orientandas (MOTERANI, 2012; POLESSI, 2012 e BELOTI, 2016), a *reescrita* é considerada uma etapa do processo de escrita. De acordo com o trecho reproduzido a seguir, percebe-se que em Fiad (2010) essa vinculação da *reescrita* aos estudos de filiação cognitiva nos quais a escrita é considerada um processo já havia sido percebida.

Tendo diferentes abordagens teóricas, podemos dizer que há alguns pontos em comum nas pesquisas sobre *reescrita*:

- elas pressupõem uma concepção de escrita como processo, seja esse processo entendido mais com base em teorias psicológicas ou linguísticas/enunciativas; [...]. (FIAD, 2010, n.p.)

É também em Menegassi (1998), Moterani (2012), Polessi (2012) e Beloti (2016) que o ato de reescrever é explicitamente associado à *revisão*, conforme citação a seguir.

Partindo da concepção de que a revisão é um processo recursivo, mostrando a ideia do texto em progressão, observa-se a *reescrita* como oriunda dessa configuração; isto é, a *reescrita* nasce a partir de revisões efetuadas no texto. [...] Revisão e *reescrita* caminham paralelamente, uma vez que os processos ali presentes permitem uma melhor produção do texto em construção. (MENEGASSI, 1998, p.41)

Em consonância à posição de Fiad (2010), Menegassi (1998), Moterani (2012), Polessi (2012) e Beloti (2016), pode-se afirmar que a *reescrita* é o resultado material visível da *revisão*, compreendendo, portanto, as alterações que são realizadas no texto por meio de operações linguístico-discursivas (adição ou acréscimo, supressão, substituição reordenação e reformulação).

Assim, na perspectiva adotada nesta tese, à luz dos estudos que concebem o ato de escrever como um processo e um trabalho, a *revisão* é um aspecto cognitivo da escrita, estando associado à leitura, à capacidade do escritor de se colocar na posição de leitor crítico e de mobilizar conhecimentos metalinguísticos e metacognitivos para refletir sobre o seu texto e, se for o caso, mudá-lo, mesmo que a partir de comentários feitos por um mediador.

No entanto, diferentemente do que foi proposto nos modelos cognitivos de escrita da década de 1980 (HAYES; FLOWER, 1980 e FLOWER; HAYES, 1981), contemporaneamente, a *revisão* não é mais considerada como um processo que ocorre separadamente dos demais, mas sim junto com eles (HAYES, 2012). Nesse sentido, a *revisão* e, por conseguinte, a *reescrita*, podem acontecer a qualquer momento durante a produção e não somente após

finalização do texto, evidenciando a reversibilidade da escrita, bem como o caráter recursivo do processo de escrever.

Isto posto, torna-se inviável dissociar *revisão* de *reescrita*. Se, por um lado, a *revisão* não necessariamente acarreta mudança, por outro, toda alteração no texto, certamente, é resultado da *revisão*. Nesse sentido, supera-se a concepção de que a *revisão* e *reescrita* são etapas estanques que só ocorrem no final do ato de escrever quando já há um acabamento, ainda que provisório, do texto. Com isso, espera-se também que a *reescrita* não seja confundida com a mera higienização da produção ou com o passar o texto a limpo, ajustando, principalmente a configuração gráfica (incluindo a caligrafia quando se trata de manuscrito).

Essa compreensão sobre a *reescrita* para além da higienização já é identificada na dissertação de Jesus (1995), na qual há a associação do ato de reescrever à reflexão. Como uma possibilidade de transcender profilaxia linguística dos textos, a autora propõe que, em vez de refletir sobre o *erro* para corrigir o texto, o aluno possa refletir sobre o texto para corrigir o *erro*. Seguindo essa direção, de acordo com a autora,

o objeto das reflexões são o enunciador e as enunciações, ou seja, a relação do sujeito com o seu trabalho de constituir um dizer. Preconiza-se, assim, investigar as cenas enunciativas que compõem a historicidade do texto em interação com o autor/enunciador. (JESUS, 1995, p. 111)

Diferentemente do que foi apontado em Fiad (2010), a partir da análise das teses e dissertações, foi possível identificar outro ponto em comum aos trabalhos analisados: a ênfase, quase sempre explícita, assim como no caso de Jesus (1995), aos aspectos interacionais relacionados à *reescrita*, conforme o exemplificado em seguida.

Reescrever é retomar um caminho que estabelece uma relação dialógica não apenas entre o locutor e o interlocutor, mas também entre o locutor e seu texto, no papel de interlocutor, que sempre indaga-nos se o tornamos algo completo e compreensível. (POLESSI, 2012, p. 119)

Nesse sentido, reescrever é um ato dialógico e, por isso, uma atividade responsiva, pois “a *reescrita* é uma oportunidade dada de se responder, ativamente, por meio de uma réplica na qual se encontra sua contrapalavra (BAKHTIN, 2003) sobre os apontamentos feitos pelo professor.” (LISBOA, 2011, p. 27), mas também de responder aos enunciados e/ou enunciadore anteriores, conforme trecho a seguir.

Esta pesquisa tem a intenção de caracterizar o processo da *reescrita*, que é considerado um ato de reflexão e de retorno ao texto, como um enunciado integrante e pertencente a uma extensa cadeia discursiva. Na busca pela caracterização da *reescrita* como uma resposta ativa, como uma réplica a enunciados e a enunciadore anteriores, fazem parte do quadro teórico-metodológico deste estudo a concepção de *reescrita* segundo Fiad (2009a), o



dialogismo segundo Bakhtin (2003) e a abordagem teórica da heterogeneidade da escrita, conforme Corrêa (2004). (POSSATI, 2013, p. 13)

Com isso, fica evidente que, além de os trabalhos investigados se apoiarem na concepção de escrita como um processo e como um trabalho, conforme já tinha sido apontado por Fiad (2010), a concepção interacional, ou seja, de escrita como uma oferta de contrapalavra também é mobilizada.

Ainda segundo a Tabela 1, há 7 (sete) trabalhos que utilizam o termo *refacção* no título ou no campo assunto. Neles, foi possível notar que a *refacção* é considerada um processo eminentemente mediado, conforme trecho citado a seguir.

Depreendemos, após a leitura dos teóricos arrolados, que a *refacção* é uma prática que se insere no processo de produção textual em que o *aluno revê seu texto, orientado pelo professor*, e isso equivale a fazer autocorreção, reescrever, reestruturar – para adequar o conteúdo ou o arranjo textual – ou reconstruir, quando a modificação for mais profunda, o que equivaleria a fazer um novo texto. Dessa forma, o trabalho de *refacção* pode ser efetuado quanto a aspectos relacionados às características estruturais e temáticas dos mais variados textos de diferentes gêneros, refletindo-se sobre eles. (PORTO, 2008, p. 41)

Na tese e dissertações consultadas, tendo em vista que a investigação geralmente é realizada em contextos escolares de ensino e aprendizagem, a mediação do professor quase sempre é a contemplada. No entanto, em Macedo (2005), cujo *locus* de pesquisa não é a escola, considera-se também a interferência de colegas na *refacção*. Em apenas dois trabalhos (ALMEIDA, 2001; DINIZ, 2013), admite-se a possibilidade de o processo ocorrer sem a participação de um mediador, mesmo que esse não seja o foco da análise, conforme ilustra o trecho em seguida.

Neste capítulo, discuto o processo de interação que subjaz aos dois momentos em que os sujeitos *reescreveram* seus textos: a primeira *refacção* na qual o outro/leitor *sendo leitor do próprio texto, reescreve-o*, e a segunda *refacção* durante a qual o outro/colega lê e reescreve o texto do sujeito autor. (ALMEIDA, 2001, p. 43, grifo meu)

Assim como nesse trecho, é comum em todos os trabalhos a oscilação terminológica e que a *reescrita* seja usada como um sinônimo de *refacção*. No entanto, de acordo com a citação a seguir, somente em um dos trabalhos isso é explicitado.

Entendo que a preferência do termo *refacção* à *reescrita* deve-se à conotação que essa atividade ganhou ao longo dos anos como prática escolar de correção da escrita, geralmente, com foco na ortografia e/ou no aperfeiçoamento da caligrafia. No entanto esclareço que, neste trabalho, *tal termo é assumido como sinônimo de reescrita, pois compreendo que reescrever um texto é o mesmo que refazê-lo, seguindo ou não as orientações do professor ou de um colega.* " (DINIZ, 2017, p. 35, grifo meu)

O termo *refacção* já vinha sendo usado, pelo menos, desde a década de 1990, quando alguns dos trabalhos mais expressivos do projeto “A relevância teórica dos dados singulares na aquisição da linguagem escrita” foram publicados no livro “Cenas da aquisição da escrita: o sujeito e o trabalho com texto” (ABAURRE, FIAD, MAYRINK-SABINSON, 1995). Nessa obra, também se verifica essa variação no uso dos termos. Todavia, é possível que *refacção* tenha se popularizado com a publicação dos PCN (BRASIL, 1998). Em nota de rodapé, transcrita na sequência, o documento esclarece que:

Por *refacção* se entendem, mais do que o ajuste do texto aos *padrões normativos*, os *movimentos do sujeito para reelaborar o próprio texto*: apagando, acrescentando, excluindo, redigindo outra vez determinadas passagens de seu texto original, para ajustá-lo à sua finalidade. (BRASIL, 1998, p. 28, grifo meu)

Tal definição dos PCN (BRASIL, 1998) aponta para as categorizações utilizadas por Almeida (2001), citadas a seguir:

As mudanças processadas pelos quatorze sujeitos são explicitadas através de duas categorizações: na primeira categorização, denominada de '*mudanças no plano formal*', apresento correções que denotam o que se pode chamar de higienização da superfície textual e, na segunda categorização, denominada de '*mudanças de conteúdo textual*', apresento modificações que retratam adições, substituições, eliminações e deslocamentos, ora de palavras, ora de orações, ora de parágrafos. (ALMEIDA, 2001, p. 45, grifo meu)

Desse modo, os “padrões normativos” citados nos PCN (BRASIL, 1998) designam justamente as “mudanças no plano formal”, entendidas como higienização da superfície do texto em Almeida (2001); já “os movimentos do sujeito para reelaborar o próprio texto: apagando, acrescentando, excluindo, redigindo outra vez determinadas passagens de seu texto original, para ajustá-lo à sua finalidade” arrolados pelos PCN (BRASIL, 1998) contemplam as “mudanças de conteúdo textual” indicadas por Almeida (2001). Em ambos os casos, fica perceptível que está subjacente o diálogo com as operações linguístico-discursivas utilizadas para realizar as mudanças nos textos descritas por Fabre (1986).

De acordo com a próxima citação, é possível notar que a *refacção* também está associada à reflexão.

A partir dos dois exemplos de pesquisa apresentados, definimos ***refacção textual escrita*** como um processo que corresponde à possibilidade de *reescrita* (porque se refere à escrita) de um texto, a partir da *reflexão* sobre problemas que nele aparecem e que podem atrapalhar a interpretabilidade do discurso. (MACEDO, 2005, p. 61, grifo do autor e grifo meu, respectivamente)

Ao considerar a *refacção* também uma atividade reflexiva, Macedo (2005) aproxima-se da definição de Almeida (2001), que foi citada em sua fundamentação teórica. Aliás, em relação

à filiação teórica dos trabalhos, apesar de utilizarem obras que indicam a concepção interacional de linguagem, foi possível identificar uma grande diversidade, sendo que a referência mais citada especificamente a respeito de *refacção* foi Abaurre *et al.* (1995), a qual está vinculada à concepção de escrita como um processo na perspectiva linguística.

Tendo em vista o que foi mencionado, é possível que, nesses trabalhos, a *refacção* seja considerada o processo por meio do qual uma nova versão do texto, preferencialmente com mediação do outro, é produzida e que a *reescrita* seja justamente o produto desse processo. Tal hipótese foi construída a partir dos seguintes trechos:

Esse momento de *refacção* foi entendido por nós como um processo que se dá desde as primeiras intervenções do professor e pode, inclusive, acontecer na primeira versão. (MATEUS, 2015, p. 9, grifo meu)

Nesse caso, esse olhar não deveria ter sido somente da primeira versão, mas também da segunda e, como a *refacção* é um processo, acreditamos que em alguns casos a *reescrita* seja necessária mais de uma vez. (MATEUS, 2015, p. 95, grifo meu)

De acordo com essas citações, a hipótese é de que, por meio da *refacção*, entendida como o processo que envolve a produção de uma nova versão do texto com ou sem a mediação de um par, são produzidas as *reescritas*, isto é, as novas versões do texto.

Mesmo que não explicitamente, em todos os trabalhos consultados, por abordarem a *refacção*, há a adesão à concepção de escrita como um processo e como um trabalho, a qual se afilia aos estudos cognitivos e linguísticos da escrita. Além disso, a adesão à concepção de linguagem como forma de interação e de escrita como uma oferta de contrapalavra também está subjacente, visto a relevância da mediação na elaboração de uma nova versão do texto, o que aponta para a importância do diálogo, tido como essencial no processo de ensino e aprendizagem da escrita, e dos leitores projetados, já que os ajustes feitos nos textos geralmente visam torná-lo mais compreensível para eles.

Por fim, na lista dos trabalhos analisados, apenas uma dissertação (BAZARIM, 2006) utiliza o termo *retextualização*, o qual é definido da seguinte maneira:

Assim, estou chamando de *retextualização* aquilo que ocorre quando o aluno reformula enunciados da carta recebida, adequando-os à nova situação comunicativa – na qual ele passa a ser o remetente e a professora o destinatário – assumindo o papel de interlocutor interessado e mantendo o tom cordial e afetivo da mensagem da professora. Para tanto, o aluno usa elementos linguístico-discursivos cujos efeitos de sentido são semelhantes aos encontrados na carta recebida [...]. (BAZARIM, 2006, p. 109)

Com isso, fica evidente que a *retextualização* se refere às transformações que o sujeito realiza na produção de um novo texto a partir de um texto base do mesmo gênero e sem a

intervenção direta de um mediador. No entanto, esse não é o sentido geralmente atribuído ao termo em trabalhos acadêmicos. Normalmente, *retextualização* refere-se às alterações que são operadas em um texto quando há mudança da modalidade oral para a escrita. Esse, porém, não é o seu significado inicial.

De acordo com Marcuschi (2001), ao ser usado por Travaglia (2003)<sup>94</sup> pela primeira vez, o termo *retextualização* se referia às alterações que ocorrem nos textos durante o processo de tradução de uma língua para outra. Contudo, essa também não foi a definição que ganhou notoriedade no cenário acadêmico nacional, mas sim a dada pelo próprio Marcuschi (2001) que contempla justamente as transformações pelas quais o texto oral passa ao ser escrito. Embora na mesma obra o autor deixasse claro que era possível retextualizar da fala para a fala, da escrita para a fala e da escrita para a escrita, houve uma redução na qual *retextualização* passou a ser sinônimo apenas das transformações ocorridas na passagem de um texto da modalidade oral para a escrita.

Ainda assim, tanto na significação inicialmente atribuída por Travaglia (2003) quanto na encontrada em Marcuschi (2001), a *retextualização* não é algo que pode ser feito mecanicamente nem visando apenas à higienização do texto, mas alude a mudanças que são realizadas a fim de adequar o texto a um determinado GT, provocando alterações de sentido. Trata-se, portanto, de um processo complexo que envolve diversas operações linguístico-discursivas (adição ou acréscimo, supressão, substituição, reordenação e reformulação).

Como a ciência é dinâmica e a análise de diferentes *corpora* pode acarretar novas significações, a reconfiguração do conceito não cessou. Em Matêncio (2002), trabalho com o qual Bazarim (2006) dialogou, retextualizar designava as transformações realizadas em um texto base quando houvesse a produção de um novo texto em outro gênero, como ocorre no resumo de uma obra, por exemplo. Com isso, embora haja o redimensionamento do espaço e tempo da produção e da recepção e, por conta disso, das projeções de interlocutores e dos conhecimentos partilhados, entre outros relacionados à mudança do propósito comunicativo, o novo texto continuaria mantendo algumas referências ao texto base. De acordo com Bazarim (2020), em Dell’Isola (2007) e em Dikson (2017; 2018), assim como Matêncio (2002), o foco é a *retextualização* da escrita para a escrita, mas com a mudança do gênero textual.

Valendo-se da ampliação conceitual feita em Bazarim (2006), na qual a *retextualização* engloba as transformações empreendidas em um texto, ainda que mesmo gênero, Bazarim (2020) considera que as alterações realizadas no texto durante a *reescrita* e a *refacção* são feitas

---

<sup>94</sup> A tese que deu origem ao livro foi defendida em 1993.

por meio das operações linguístico-discursivas (adição, supressão, substituição, reordenação e reformulação) que caracterizam justamente a *retextualização*, ou seja, “apesar de o escritor poder operar sobre o texto de um mesmo gênero textual para transformá-lo, o resultado final pode até ser um texto do mesmo gênero, mas nunca o mesmo texto.” (BAZARIM, 2020, p. 21).

Com base nesses usos de *reescrita*, *refacção* e *retextualização* em dissertações e teses, não foi possível perceber uma regra no emprego desses termos, os quais, muitas vezes, são empregados como sinônimos. Como o termo não se refere a um fenômeno específico, a sua escolha pelo pesquisador pode ser realizada considerando aspectos estilísticos e não conceituais.

Em 2009, quando foi publicada a primeira edição do livro “Interação, Gêneros e Letramento: a (re)escrita em foco”, Gonçalves e Bazarim (2022 [2009]), na apresentação da obra, propuseram uma diferenciação e justificaram a escolha pelo termo *reescrita* em vez de *refacção*.

Com base nos trabalhos de Abaurre, Fiad e Mayrink-Sabinson (1997) e Buin (2006), entendemos que *refacção* se refere a toda alteração motivada feita pelo escritor em seu próprio texto, não abarcando, portanto, os casos apresentados neste volume, nos quais as modificações são propostas pelo professor. Assim, a *reescrita* por contemplar as atividades de mudança/reestruturação/adequação do texto provocadas por um outro sujeito que não o produtor do texto, passa a ser o termo mais adequado. (GONÇALVES; BAZARIM, 2022 [2009], p. 10-11)

Embora tal diferenciação se restringisse ao contexto da obra, ela, de certa forma, está de acordo com os trabalhos acadêmicos analisados, no quais o termo *reescrita*, na imensa maioria dos casos, refere-se às alterações que são realizadas no texto a partir das intervenções de um mediador. Tal distinção é retomada por Bazarim (2020), artigo no qual insere também a reflexão sobre o termo *retextualização*, conforme citação a seguir.

Com base no que foi apresentado e discutido neste artigo, a partir de uma breve *revisão* bibliográfica e dos resultados da análise do *corpus*, é possível compreender como *retextualização* as operações de inclusão, supressão, substituição, reordenação e reformulação realizadas, com ou sem a ajuda de um mediador, durante o processo de produção, no qual se adota e se adapta um texto a um determinado gênero textual. A diferenciação entre *reescrita* e *refacção* pode ocorrer tendo em vista a intervenção ou não do mediador, não considerando, portanto, a natureza linguístico-discursiva das transformações realizadas. [...] Assim, ainda que se prefira o termo *reescrita*, a fim de salientar a intervenção de um mediador nas transformações operadas no texto, ou *refacção*, não se pode perder de vista que essas transformações, sendo de natureza linguístico-discursivas, são *retextualizações*. (BAZARIM, 2020, p. 20-21)

Muito mais do que um preciosismo terminológico, de acordo com o trecho citado em seguida, essa distinção se torna relevante, sobretudo, no contexto escolar, em que o produtor do texto também está em processo de aprendizagem.

Do ponto de vista do processo de ensino-aprendizagem da escrita, essa compreensão pode ser essencial para que os professores entendam que as operações de retextualização que os alunos vão utilizar, de forma autônoma, na refacção de seus textos ou, de forma mediada, na reescrita, precisam ser foco de ensino nas aulas de LP. Não acredito que, de fato, tenha havido aprendizagem significativa da escrita se o aluno não se tornou capaz de revisar e retextualizar seu próprio texto sem a mediação de um par mais experiente. Não se trata, no entanto, de advogar em favor da transformação dos procedimentos de revisão e das operações de retextualização apenas em conteúdos conceituais a serem abordados na Educação Básica, mas sim de reivindicar que nas aulas de LP, de qualquer ano, seja feita a adequada correção e oportunizada aos alunos a reescrita de suas produções. (BAZARIM, 2020, p. 21)

Ainda que os resultados de Bazarim (2020) tenham sido obtidos a partir de um estudo de caso longitudinal, não havendo, portanto, pretensão alguma de generalização, nesta tese, opto por continuar seguindo essa diferenciação entre *reescrita*, *refacção* e *retextualização* conforme o ilustrado no seguinte quadro:

Quadro 6: Caracterização das práticas de transformação textual

Práticas de transformação textual	RETEXTUALIZAÇÃO	
	Substituição, inclusão, supressão, reordenação e reformulação	
Características	Refacção	Reescrita
Natureza/origem	Automotivada	Orientada/mediada pelo(s) outro(s)
Foco	Parte(s) do texto, sobretudo as com problemas, identificados pelo aluno e/ou não <sup>13</sup>	Parte(s) do texto com problemas apontados pelo(s) outro(s)
Agente(s) envolvido(s)	Aluno	Aluno e pelo(s) outro(s) <sup>14</sup>

Fonte: Sousa (2020, p. 37).

Sousa (2020) fez essa sistematização baseando-se em Bazarim (2018; 2020). Esse quadro ressalta que as operações de *retextualização* ocorrem tanto no que consideramos *refacção* quanto *reescrita*. Evidentemente, é preciso considerar ainda que *reescrita* é um termo mais grafocêntrico que *refacção*, não contemplando, portanto, os textos multimodais e multissemióticos. Nesta tese, como a produção de uma nova versão do texto escrito ocorreu a partir da intervenção de um mediador, *reescrita* se torna o termo mais adequado. No entanto, não se perde de vista em momento algum que tanto os comentários realizados na produção dos alunos pela professora-pesquisadora quanto as alterações feitas pelos alunos apontam para as operações de *retextualização*.

Tendo em vista essa adesão à concepção de *reescrita* em contexto escolar como uma atividade essencialmente mediada pelo professor, compreende-se também que a correção textual é um trabalho inerente às orientações para o aluno reescrever sua produção. A correção, além de ser um texto e uma forma de diálogo (RUIZ, 2010 [2001]), é também um *andaime* no qual o aluno pode se apoiar durante a *reescrita* (BAZARIM; COLAÇO, 2021). Tal entendimento a respeito da prática corretiva é o foco da discussão que é realizada na sequência.

### **2.3.2 A correção de textos como um trabalho inerente às orientações para a reescrita em contexto escolar**

Apesar do relativamente pequeno número de produções específicas sobre correção de textos, percebi, nas obras consultadas (SERAFINI, 1998; RUIZ, 2010 [2001]; GONÇALVES; BAZARIM, 2022 [2009]; PASSARELLI, 2012; ABAURRE; ABAURRE, 2012), uma diversidade terminológica e, por conseguinte, conceitual. Em poucas delas há a diferenciação entre *correção* e *avaliação*; em muitas delas, termos como *revisão* e *correção* são tratados como sinônimos. No entanto, todas as obras, mesmo que não explicitamente, compreendem a *correção de textos* como atividade complexa e desafiadora.

Dessa forma, nesta tese, assumo que corrigir não é o mesmo que avaliar, embora concorde que a *correção* seja inerente ao processo avaliativo. Apesar de a *revisão* estar subjacente a qualquer prática corretiva, para os fins deste trabalho, corrigir em contexto escolar não é considerado como um sinônimo de revisar. Evidentemente, no processo de ensino e aprendizagem da produção escrita, o texto de correção deveria ser o resultado da leitura crítico-colaborativa do professor que visa, além de compreender, identificar oportunidades de melhoria e interagir com o aluno-autor.

Isto posto, pude verificar que no contexto acadêmico brasileiro trabalhos como Geraldini (2001c [1984]), Val *et al.* (2009 [1998]), Marcuschi (2004) e Antunes (2006) abordam especificamente a prática avaliativa da produção escrita em contexto escolar mesmo não havendo uma distinção clara entre o que é do âmbito do avaliar e o que é específico da prática corretiva. No entanto, apesar das peculiaridades, percebe-se que todas essas obras consideram a *avaliação* da produção de texto como um processo.

Geraldini (2001c [1984], p. 127) afirma na introdução de seu trabalho que o leitor procurará obter “alguns critérios que lhe permitam melhorar seu desempenho de professor na ‘correção’ e na ‘avaliação’ de redações de seus alunos”. Apesar dessa distinção entre corrigir e avaliar no trecho citado, o foco do artigo é a *avaliação* e não a *correção*. Para que, de fato, a

produção dos alunos seja avaliada e não apenas examinada<sup>95</sup>, o autor ressalta que, primeiramente, a escola precisa transcender a prática da *redação escolar*. Só então, o processo avaliativo passará a considerar o texto como uma devolução da palavra ao aluno, ou seja, como uma oferta de contrapalavra. Assim, no bojo das mudanças inerentes ao ato de avaliar, estará também a alteração do papel do professor que, de mero examinador e identificador de erros, transformar-se-á em um *interlocutor interessado* mais no que os alunos têm a dizer do que na forma como é dito.

Diferentemente do que é sugerido em Geraldi (2001c [1984]), o *corpus* de referência de Val *et al.* (2009 [1998]) abarca as redações produzidas em 1993 por alunos da 5ª. série do EF (atualmente, 6º. ano) e da 2ª. série do EM no âmbito do Programa de Avaliação da Secretaria Estadual de Educação de Minas Gerais. Trata-se, portanto, de uma situação escolar de produção de texto para fins de exame. Todavia, as autoras têm consciência de que uma

tarefa escolar de escrita é diferente de outras demandas comunicativas na medida em que tende a ser artificial, não responde a necessidades espontâneas dos sujeitos e, ainda, inclui entre seus objetivos a própria aprendizagem ou avaliação da escrita. Tem, portanto, perfil, função e regras especiais de funcionamento. (VAL *et al.*, 2009 [1998], p. 72),

Destarte, a intenção de realizar um diagnóstico da competência textual dos alunos em Val *et al.* (2009 [1998]) também esbarra na limitação provocada pelo fato de uma única produção escrita dos alunos ser contemplada. Em contextos como esse, não são desencadeados imediatamente efeitos de reversibilidade nas práticas escolares de ensino e aprendizagem, pois, como se trata de avaliação de larga escala do sistema escolar, os resultados normalmente demoram para serem consolidados e divulgados. Como é uma produção estanque feita em um exame, não é estabelecido diálogo entre o avaliador e o aluno, o qual não tem oportunidade de reescrever o seu texto e, muitas vezes, nem de ter ciência do seu desempenho. Mesmo com essas entre outras restrições relacionadas ao ato de examinar a que se vinculam as redações analisadas, a obra contribui para que se possa considerar a *avaliação* da produção escrita dos alunos um ato de leitura e uma prática interativa.

Avaliar *redação escolar* também é foco do trabalho de Marcuschi (2004). Nele, a função da *avaliação* deveria ser “orientar a tomada de decisões, tanto no que se refere ao tempo destinado à aprendizagem, quanto aos conteúdos, fenômenos e procedimentos que devem ser privilegiados no decorrer da escolarização” (MARCUSCHI, 2004, p. 45), ou seja, a *avaliação*

---

<sup>95</sup> Neste trabalho, estou aderindo à distinção entre exame e avaliação feita por Luckesi (2011). Resumidamente, o exame é uma prática estanque que visa à classificação e à exclusão, enquanto a avaliação é um processo sempre diagnóstico e inclusivo, a partir do qual são desencadeados os que tenho chamado de efeitos de reversibilidade no processo de ensino e aprendizagem.



deveria ter efeitos de reversibilidade no processo de ensino e aprendizagem da escrita. No entanto, no contexto escolar, o ato de avaliar redações é realizado “tão somente em função do produto e de aspectos estruturais da língua, privilegiando uma perspectiva somativa<sup>96</sup>.” (MARCUSCHI, 2004, p. 44)

No artigo de Antunes (2006), a *avaliação* da produção de texto é colocada como uma alternativa à prática corretiva, a qual, conforme citação a seguir, é reduzida à correção gramatical e ao reparo, no sentido de consertar, e não de “botar reparo” como em Val (2009 [1998]).

Como, normalmente, a avaliação que mais se destacou na escola foi aquela pontual, feita nos dias de prova, nos dias de exame para atribuição de notas, o **erro** ganhou no universo escolar um lugar de relevo. Dessa forma, avaliar passou a ser tarefa identificada como tarefa de “correção”. [...] De fato, o ato de corrigir implica, naturalmente, o erro. Ninguém corrige o que está certo. [...] É assim que, na correção de textos, cada um só tem olhos para os erros, para aquilo que constitui alguma violação. (ANTUNES, 2006, p. 165, grifo da autora)

Desconsiderando essa visão de correção restrita a uma atividade de identificação de *erros* gramaticais, o trabalho apresenta contribuição importante, sobretudo no que se refere à apresentação e discussão dos aspectos linguísticos, textuais (de textualização) e situacionais que devem servir de parâmetro para o processo avaliativo. Para a autora, o ato de avaliar textos é amplo, complexo, multidimensional e possui a função reguladora do processo de aprendizagem, isto é, deve provocar efeitos de reversibilidade na prática da sala de aula.

Nas obras consultadas, independentemente da relação ou não com a atribuição de nota e/ou conceito, foi possível constatar a ambiguidade no uso do termo *avaliação*. Nelas, por vezes, avaliar é sinônimo de reparar/consertar; de ler/revisar; de julgar (para inocentar ou culpar), sendo, pois, um momento de acerto de contas como acontece nos exames (LUCKESI, 2011); bem como de oferecer uma contrapalavra, uma apreciação valorativa de concordância, discordância, complementação, entre outros, ao que foi dito no texto.

Além disso, como o aludido anteriormente, em todos os trabalhos, ressalta-se a orientação para que a *avaliação* da produção textual seja um momento não apenas de localização e sinalização de *erros* ou de punição, mas sim de identificação de necessidades a fim de se construir oportunidades de aprendizagem. Nesse sentido, o ato de avaliar pode ser considerado, tal como propõe Luckesi (2011), como uma investigação, com características

---

<sup>96</sup> De acordo com Marcuschi (2004), o foco da avaliação na perspectiva somativa é o produto final e não o processo, isto é, o mais importante é o resultado; os alunos são tratados como um grupo homogêneo e são considerados os culpados pelo eventual fracasso. Essa perspectiva está associada à pedagogia tradicional. Considerando as suas características, a avaliação somativa aponta para o que Luckesi (2011) chama de exame.

científicas, da qualidade do processo de ensino e aprendizagem, neste caso, especificamente no que diz respeito à produção de texto.

Destarte, cabe ressaltar que apenas na obra de Serafini (1989) foi identificada a diferenciação explícita entre *avaliação* e *correção*. Dessa forma, nela é feita uma clara distinção entre o que é do âmbito do corrigir e o que é do âmbito do avaliar, embora se reconheça ser a correção uma etapa necessária para a avaliação. Para a autora, a correção compreende um conjunto de intervenções que o professor faz no texto do aluno para ajudá-lo a melhorar. Em suas palavras:

Quase sempre, a fase de avaliação segue a de correção. Já se observou que as duas operações não são totalmente diferentes, nem no tempo nem nos procedimentos que utilizam; entretanto, cada uma desenvolve uma função distinta. A correção consiste numa observação dos erros do texto e numa intervenção de tipo essencialmente diagnóstico. Durante a correção, há a transcrição dos erros e impressões de quem corrige. O professor procederá à avaliação fazendo um rápido balanço das anotações presentes no texto, utilizando, portanto, a fase de correção como uma coleta de dados. (SERAFINI, 1989, p. 130)

Embora sem adesão completa à concepção de *correção* e de *avaliação* da autora citada, a qual, em síntese, consiste na atribuição de um conceito/nota e um julgamento final ao texto, o que se alinha ao que Luckesi (2011) define como exame, também entendo, como mencionado anteriormente, que corrigir não é sinônimo de avaliar, mas que é por meio da *correção* que se torna possível a *avaliação* da produção textual dos alunos.

Assim, em relação especificamente à prática corretiva, ela é inicialmente proposta por Serafini (1989) como um conjunto de intervenções cabíveis ao professor para apontar os *erros* presentes no texto do aluno. Nessa obra, ainda não é usada a terminologia estratégias ou metodologias de correção, mas são apresentados seis princípios para a correção de um texto e tendências de correção (indicativa, resolutiva e classificatória). Esses princípios são: 1) a correção não deve ser ambígua; 2) os erros devem ser reagrupados e catalogados; 3) o aluno deve ser estimulado a rever as correções feitas, compreendê-las e trabalhar sobre elas; 4) deve-se corrigir poucos erros em cada texto, 5) o professor deve estar predisposto a aceitar o texto do aluno; 6) a correção deve ser adequada à capacidade do aluno (SERAFINI, 1989).

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 segunda definição, para Ruiz (2010 [2001]), 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.

Essa, no entanto, não é uma tarefa simples, pois é sempre um motivo de tensão e angústia para o professor de LP selecionar o que vai ser ou não apontado. Na maioria das vezes, ele tem que escolher quais critérios serão tematizados de acordo com o objetivo que pretende atingir com determinada produção de texto. E, como consequência das escolhas, o professor de LP assume o risco de que o aluno não reveja nem aperfeiçoe aquilo que não foi apontado na correção. (BAZARIM; SOUZA, 2022, p. 73)

De forma semelhante à abordagem de Ruiz (2010 [2001]), em Abaurre e Abaurre (2012)

o propósito da correção de textos deve ser, sempre, orientar o aluno sobre o que fazer para melhorar sua produção escrita em função das características associadas à situação de produção: finalidade, perfil de leitor, contexto de circulação, estrutura do gênero discursivo, grau de formalidade da linguagem. (ABAURRE; ABAURRE, 2012, p. 44).

Desse modo, é possível constatar certa evolução no conceito de correção, desde Serafini (1989) até o proposto por Abaurre e Abaurre (2012). Parte-se de uma concepção de correção mais focada na identificação de erros para uma concepção de correção como orientação para o aluno reescrever seu texto. No entanto, essas concepções ainda estão muito focadas somente nas intervenções que são feitas diretamente na produção textual. A expansão do conceito ocorre em Gonçalves e Bazarim (2022 [2009]), em Colaço e Bazarim (2017), bem como Bazarim e Colaço (2021).

Em Gonçalves e Bazarim (2022 [2009]), a correção é compreendida como um trabalho de um par mais desenvolvido, normalmente o professor, que faz parte de uma rede na qual são articuladas atividades de leitura e análise linguística às observações feitas pelo corretor *no e sobre o* texto do aluno. Nessa concepção, as orientações para a *reescrita* não podem se limitar às marcações nas produções, isto é, à correção do texto, pois isso pode não ser suficiente para suprir todas as necessidades de aprendizagem dos alunos, as quais garantiriam melhora significativa na nova versão do texto. Essa expansão do conceito de correção feita por Gonçalves e Bazarim (2022 [2009]) se adequa à proposta de ensino-aprendizagem da Plataforma Adaptativa foco desta pesquisa por meio da qual, com base nos comentários feitos pelo corretor, ao aluno é sugerida a realização de uma série de atividades disponíveis em hipermídia<sup>97</sup> a fim de que as dificuldades de diversas naturezas apresentadas na escrita possam ser superadas.

Complementando a concepção de Ruiz (2010 [2001]) de correção como um texto e uma

---

<sup>97</sup> Hipermídia é a reunião de várias mídias (som, imagem, vídeo e texto) em um ambiente computacional. Uma das formas mais comuns de hipermídia é o hipertexto, no qual, por meio de um texto interativo, a informação é apresentada (GASPARINI, 2003; BRUSILOVSKY, 2000).

forma diálogo, bem como a de Gonçalves e Bazarim (2009) na qual se ressalta a prática corretiva como um trabalho inerente às orientações para a *reescrita*, Colaço e Bazarim (2017) e Bazarim e Colaço (2021) destacam o papel de *andaime* que a correção, sobretudo a textual-interativa, conforme será discutido a seguir na parte sobre as metodologias, também pode exercer na ampliação da competência escritora de alunos da Educação Básica.

Por fim, segundo o já anunciado, neste trabalho, assim como Ruiz (2010 [2001]), entendo que corrigir texto em contexto escolar não é o mesmo que revisar. Esse entendimento está ancorado tanto na concepção de *correção* quanto na de *revisão* que é aqui assumida. Nesta tese, estou aderindo à concepção de correção como um texto, como uma forma de diálogo e como um *andaime* no qual o aluno pode se apoiar durante a *reescrita*. De acordo com a concepção de escrita como um processo e um trabalho adotada, a qual articula a perspectiva cognitiva e a linguística, a *revisão* é considerada como inerente ao processo de produção como um todo e não como uma etapa ou um subprocesso específico. Diferentemente de Menegassi (1998) e Gasparotto (2014), compreendo que o texto de *correção* é a face concreta e material da *revisão*, que consiste, essencialmente, em uma leitura crítica do texto próprio ou de terceiros, na qual são mobilizados conhecimentos metacognitivos e metalinguísticos, a fim de identificar oportunidades de melhoria. O texto verbal ou não verbal resultado dessa leitura é, portanto, considerado como correção e as mudanças realizadas são compreendidas como retextualizações.

### 2.3.2.1 Metodologias de correção de texto escolar

Para descrever o modo como os professores interferem no texto do aluno, Ruiz (2010 [2001]), baseando-se em Serafini (1989), aponta quatro tipos, ou metodologias, de correção: a *indicativa*, a *resolutiva*, a *classificatória* e a *textual-interativa*. Saliento que, diferentemente de Serafini (1989) e Ruiz (2010 [2001]), neste trabalho, a preferência é por metodologia a não por tipo ou tendências de correção.

O termo metodologia não é usado para designar um agrupamento de regras rígidas que devam ser seguidas durante a prática corretiva, mas sim como um conjunto de procedimentos mobilizados pelo corretor, 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.

Dessa forma, ao utilizar esse termo, espero que esteja subjacente que os procedimentos utilizados durante a correção, tal como as estratégias, são suspeitas inteligentes sobre o caminho mais adequado a ser seguido para que uma meta seja atingida (SOLÉ, 1998, p. 69-71). Tendo

em vista o caráter singular e situado da prática de correção, isto é, sua indissociável relação com o contexto, pois cada texto corrigido é único e os objetivos da correção podem ser diferentes a cada versão, as metodologias não podem ser totalmente nem previamente prescritas, sendo possível apenas apresentar alguns procedimentos que podem ser seguidos, bem como os seus possíveis efeitos na *reescrita*.

Assim, a chamada *correção indicativa* consiste em marcar no corpo do texto ou junto à margem as palavras, as frases e os períodos inteiros que apresentam *erros* ou não são claros. Ainda segundo Ruiz (2010 [2001]), as correções indicativas subdividem-se em: puras e mistas. As puras são de ocorrência muito rara e não são acompanhadas de nenhum outro tipo, já as mistas se aliam a outras formas interventivas para fazer referência a um determinado problema. Na sequência, um exemplo.

Figura 15: Correção indicativa



Fonte: Ruiz (2010 [2001], p. 37).

Nessa figura 15, é possível notar que o professor circula a palavra “mes”, “deichou” e

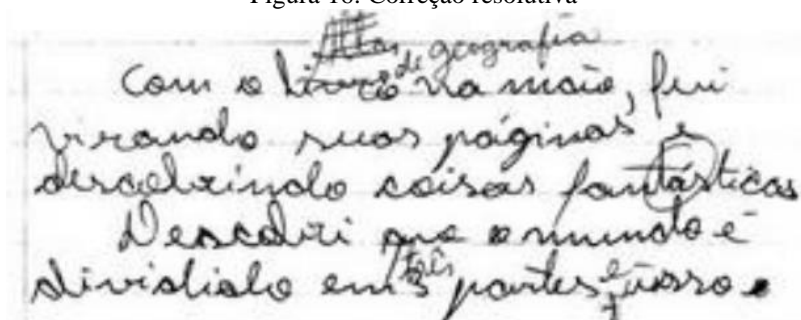
“*saido*”; faz um “X” sobre uma vírgula; coloca dois traços sobre a palavra “*mais*” e “*tio*”; bem como, na margem, seleciona um trecho e escreve o seguinte comentário: “explique melhor!”. Ao utilizar esses procedimentos típicos dessa metodologia de correção, o professor se limita apenas a indicar, quase sempre de forma ambígua e genérica, o *erro* e pouco interfere no texto do aluno (BAZARIM; SOUZA, 2022).

Na *correção indicativa*, geralmente, não são tematizados aspectos relacionados ao atendimento às características do gênero textual nem aos critérios de textualidade, mas sim aspectos gramaticais relacionados ao atendimento às regras da norma padrão. Além disso, por se tratar de uma metodologia na qual o professor apenas aponta os erros sem explicar por que está errado nem como é possível repará-los, ela não é considerada suficiente para orientar a *reescrita*, devendo, portanto, ser evitada como única forma de intervenção no texto de alunos, sobretudo da EB.

Nessa metodologia, mesmo quando as características do gênero e os critérios de textualidade são contemplados, isso é feito de maneira muito superficial e generalizante, com apontamentos que dificilmente permitem ao aluno compreender a natureza do problema indicado e muito menos mobilizar os conhecimentos necessários para a resolução. Com base nos resultados de algumas pesquisas (SOUZA; BAZARIM, 2018; SANTOS, 2019), foi verificado que o uso da *correção indicativa* não é necessariamente uma opção consciente do professor e/ou corretor, mas sim uma forma embrionária de *correção textual-iterativa* que não se realizou como tal provavelmente em consequência do tempo restrito que é destinado para a prática corretiva.

Diferentemente da indicativa, a *correção resolutive* consiste no uso de procedimentos que visam resolver todos os *erros* identificados. Assim, ao aderir a essa metodologia, cabe ao corretor reescrever palavras, frases e até períodos inteiros, o que pode ocorrer no corpo do texto, em geral, sobre o texto do aluno; na margem ou no pós-texto. Ao empregar essa metodologia, o professor assume a *revisão* e a *retextualização* de trechos da produção textual do aluno (RUIZ, 2010 [2001] p. 41). Em seguida, é apresentado um exemplo de correção resolutive.

Figura 16: Correção resolutive



Fonte: Ruiz (2010 [2001], p. 42).

Na Figura 16, há um exemplo de correção resolutive no corpo do texto quando há a adição da expressão “livro de geografia” e do acento em “fantástico”. Nessa metodologia, segundo Ruiz (2010 [2001]), o corretor costuma utilizar as seguintes estratégias (ou operações): adição – “o professor acrescenta formas no espaço interlinear superior à linha em que ocorre o problema” (RUIZ, 2010 [2001], p. 41); substituição – o professor refaz “a forma substitutiva no espaço interlinear superior à linha em que ocorre o problema” (RUIZ, 2010 [2001], p. 42); deslocamento – o professor refaz “em outro lugar do texto, a forma problemática, além de indicar o item a ser deslocado” (RUIZ, 2010 [2001], p. 42); e supressão – “o professor risca a forma problemática” (RUIZ, 2010 [2001], p. 43). Essas estratégias utilizadas na correção resolutive influenciam o aluno na utilização das operações de *retextualização*: adição ou acréscimo; supressão; substituição; deslocamento (FABRE, 1986) ou reordenação (MARCUSCHI, 2001).

A fim de evitar a mera higienização (JESUS, 1995; JESUS, 1997; BRASIL, 1998) da produção do aluno, mesmo que a correção resolutive não seja a melhor metodologia a ser utilizada na primeira versão de um texto, na qual podem ser encontrados problemas referentes ao atendimento da proposta de produção e inadequações relacionadas ao gênero textual e aos critérios de textualidade, ela não precisa ser descartada. Nas versões finais, por exemplo, a correção resolutive pode contribuir na eliminação de problemas pontuais relacionados à materialidade linguística, convenções e normas (ortografia, acentuação, pontuação, concordância, regência etc.) cuja solução demandaria não só um tempo não disponível no currículo, mas também o uso de conhecimentos prévios metalinguísticos e metacognitivos que o aluno ainda não possui (SOUZA; BAZARIM, 2018; BAZARIM; SOUZA, 2022).

Já a *correção classificatória*, de acordo com o proposto por Serafini (1989), contemplava a identificação não ambígua dos problemas por meio de uma classificação dos *erros* feita em uma planilha de correção, conforme exemplo a seguir.

Figura 17: Correção classificatória Serafini (1989)

*Planilha de correção de uma dissertação*

## 1. Organização e conteúdo

*Tese*  
*Correspondência entre idéias e parágrafos*  
*Precisão dos argumentos*  
*Presença de exemplos*  
*Nexos lógicos*  
*Introdução e conclusão*  
*Documentação*  
*Riqueza de idéias*

## 2. Linguagem e forma

*Comprimento dos parágrafos e das frases*  
*Clareza e legibilidade*  
*Adequação de linguagem*  
*Sintaxe*  
*Pontuação*  
*Ortografia*  
*Caligrafia*

Tabela 7.1 — Planilha de correção para a dissertação.

Fonte: Serafini (1989, p. 116).

Nesse exemplo, é possível identificar que a planilha de correção contempla tanto critérios relacionados à organização e conteúdo quanto à linguagem e forma. Desse modo, para além de aspectos notacionais, convencionais e normativos, esses critérios apontam também para a textualidade, por exemplo: *informatividade* (precisão dos argumentos), *coesão* e *coerência* (correspondência entre ideias e parágrafos, nexos lógicos).

Essa significação não foi plenamente recuperada em Ruiz (2010 [2001]) tendo em vista as características do seu *corpus*. Assim, nessa obra, a *correção classificatória* passou a se referir ao uso de um conjunto de símbolos para classificar o tipo de problema encontrado no texto do aluno. Na sequência, um exemplo.



Figura 18: Correção classificatória Ruiz (2010 [2001])

SÍMBOLO	SIGNIFICADO	PROFESSOR USUÁRIO
A	Acentuação	A., C., E., I., Ml., Mt., N., S.
Amb	Ambigüidade	E.
D	Dubiedade	A.
Coes	Coesão	E.
Coer	Coerência	E.
?	Confuso	C., E., I., Mc., N., S.
CP/Col Pron	Colocação Pronominal	E.
CN	Concordância Nominal	E.
C	Concordância	I., Mc., Mt.
CV	Concordância Verbal	C., E.
DG	Desvio Gramatical	A.
Cr	Crase	E.
DL	Desenho da Letra	E.
TL	Traçado da Letra	A.
DD	Discurso Direto	E.
DI	Discurso Indireto	E.
DS	Divisão Silábica	N.
Ei	Erro de Informação	C.
EF	Estrutura da Frase	E.
Fr	Frase malconstruída	C.
FN	Foco Narrativo	E.
FV	Forma Verbal	A., E.
G	Grafia	E.
IL	Impropriedade Lexical	Mc., Mt.
IV	Impropriedade Vocabular	A., E.
Voc	Vocabulário	C.
M	Maíuscula	C., E., N.
m	Minúscula	E.
LO	Linguagem Oral	A., E.
O	Ortografia	A., C., E., I., Mc., Mt., N., S.
Pfç	Paragrafação	C.
d*	Parágrafo	E., I., Ml., N., Z.
X	Ponto Final	C.
P	Pontuação	A., C., E., I., Mc., Ml., Mt., N., S., Z.
PDD	Pontuação do Discurso Direto	E.
DD	Discurso Direto	E., I.
PDI	Pontuação do Discurso Indireto	E.
Prep	Preposição	E.
Pron/Pr	Pronome	E.
Pron Rel	Pronome Relativo	I.
Rd/Red	Redundância	A., E., Mc.
Rg/Reg	Regência	C., E., I.
R/Rep/Rp	Repetição	A., C., E., Mc., N.
S/Seq	Sequenciação	A., E.
TV	Tempo Verbal	C., E.
x	Virgula	C.

Fonte: Ruiz (2010 [2001], p. 46-47).

De acordo com esse exemplo, os símbolos referem-se principalmente 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 contemplar tanto aspectos referentes ao atendimento das regras da norma padrão quanto às características do gênero e aos critérios de textualidade.

Além das tábuas e planilhas de correção, as listas de controle/constatações também

podem ser consideradas como correção classificatória. Essas listas estão filiadas teoricamente ao ISD e nelas são incorporadas as categorias do gênero textual que foram abordadas pela sequência didática implementada em sala de aula (GONÇALVES, 2009, p. 19), conforme exemplo a seguir.

Figura 19: Lista de controle/constatações

<b>Lista de controle/constatações do gênero resumo escolar*</b>
1) Antes de resumir, você detectou a questão discutida, os argumentos, o ponto-de-vista defendido, o ponto-de-vista rejeitado e a conclusão?
2) Seu resumo apresenta dados como o nome do autor do texto resumido e o título do texto original?
3) Você selecionou as informações prioritárias, de modo que o professor possa avaliar sua compreensão global do texto?
4) Seu resumo é compreensível por si mesmo, isto é, é possível compreendê-lo sem ler o texto original?
5) Evitou emitir suas próprias opiniões?
6) O resumo escolar produzido está adequado ao seu interlocutor-professor e ao suporte escolar?*" Conseguiu transmitir o efeito de sentido desejado?"
7) Você atribui, a partir da leitura, diferentes ações ao agir do autor do texto original? Procurou traduzir estas ações por verbos adequados? Você se refere a ele de formas diferentes?
8) Seu resumo mantém as relações sintático-semânticas (explicação, causa, conclusão) do texto original?
9) Você eliminou expressões facilmente inferidas pelo contexto tais como expressões sinônimas, explicações ou exemplos?
10) Não existem desvios gramaticais tais como pontuação, frases truncadas/incompletas, erros ortográficos, etc.?"

Fonte: Gonçalves (2009, p. 24).

Tendo em vista essa configuração, diferentemente de Gonçalves (2022 [2009]), não considero que as listas de controle/constatação sejam um exemplo de correção textual-interativa nos termos propostos por Ruiz (2010 [2001]). Embora possam ser elaboradas pelo professor, pelos próprios alunos ou por ambos, constituindo-se como uma ferramenta dinâmica, sujeita à alteração no decorrer e de acordo com as necessidades do processo ensino e aprendizagem, as listas de controle/constatação são construídas previamente a fim de permitirem que o professor e os alunos, a partir das mesmas categorias, verifiquem se determinadas características do gênero foram contempladas adequadamente na produção.

As listas de controle/constatação, assim como as planilhas, tábuas e/ou grades de correção, estão centradas na verificação do atendimento às características do gênero, aos critérios de textualidade, às regras da norma padrão entre outros. Dessa forma, são previamente estabelecidos os mesmos parâmetros – os quais, geralmente, dão mais ênfase ao que é estável e, por conseguinte, repetível e mensurável – para a correção de todos os textos.

Apesar disso, as planilhas, tábuas e/ou grades de correção, bem como as listas de controle/constatação, podem ser consideradas como gêneros catalisadores, isto é, “gêneros

discursivos que favorecem o desencadeamento e a potencialização de ações e atitudes consideradas mais produtivas para o processo de formação, tanto do professor quanto de seus aprendizes.” (SIGNORINI, 2006, p. 8), podendo auxiliar durante a *reescrita* se utilizadas em conjunto com outras metodologias, sobretudo a textual-iterativa (RUIZ, 2010 [2001]), e se realmente utilizarem uma linguagem que seja compreensível para o aluno.

Enquanto a *correção indicativa*, a *resolutiva* e a *classificatória* já tinham sido contempladas em Serafini (1989), a *textual-iterativa* foi proposta por Ruiz (2010 [2001]) a partir das ocorrências identificadas na análise do seu *corpus*. Para Ruiz (2010 [2001]), a correção textual-iterativa consiste na escrita de comentários mais longos do que os que se fazem na margem da produção do aluno. Esses comentários, geralmente escritos na forma de bilhetes, são colocados em sequência ao texto do aluno (pós-texto).

Normalmente, os comentários dos professores identificados nesse tipo de correção são para sugerir, questionar, esclarecer, contra-argumentar, levando o aluno a refletir sobre o que escreveu. Além disso, quando é feita adequadamente, isto é, sem ambiguidades e generalizações, a *correção textual-iterativa* permite que os alunos saibam quais alterações precisam ser feitas na nova versão de seu texto (BAZARIM; SOUZA, 2022), atuando com um *andaime* no qual o aluno pode se apoiar durante a *reescrita* (COLAÇO; BAZARIM, 2017; BAZARIM; COLAÇO, 2021).

Os bilhetes, inicialmente, foram considerados como o gênero catalisador que caracterizava a *correção textual-iterativa*. Diferentemente das planilhas, tábuas e/ou grades de correção e das listas de controle/constatação, esse gênero não pode ser escrito previamente, pois o foco são as ocorrências específicas de cada texto. Desse modo, embora o atendimento às características do gênero textual produzido oriente a correção, para a redação do bilhete, é considerada a singularidade de cada texto empírico produzido, bem como as necessidades de aprendizagem de cada aluno.

Em Bazarim e Souza (2022), bem como em Bazarim e Santos (2022), no entanto, conforme exemplos a seguir, foi possível verificar que, além do bilhete orientador, a correção textual-iterativa pode ocorrer por meio de comentário e de comentário-listado.

Figura 20: Exemplo de comentário

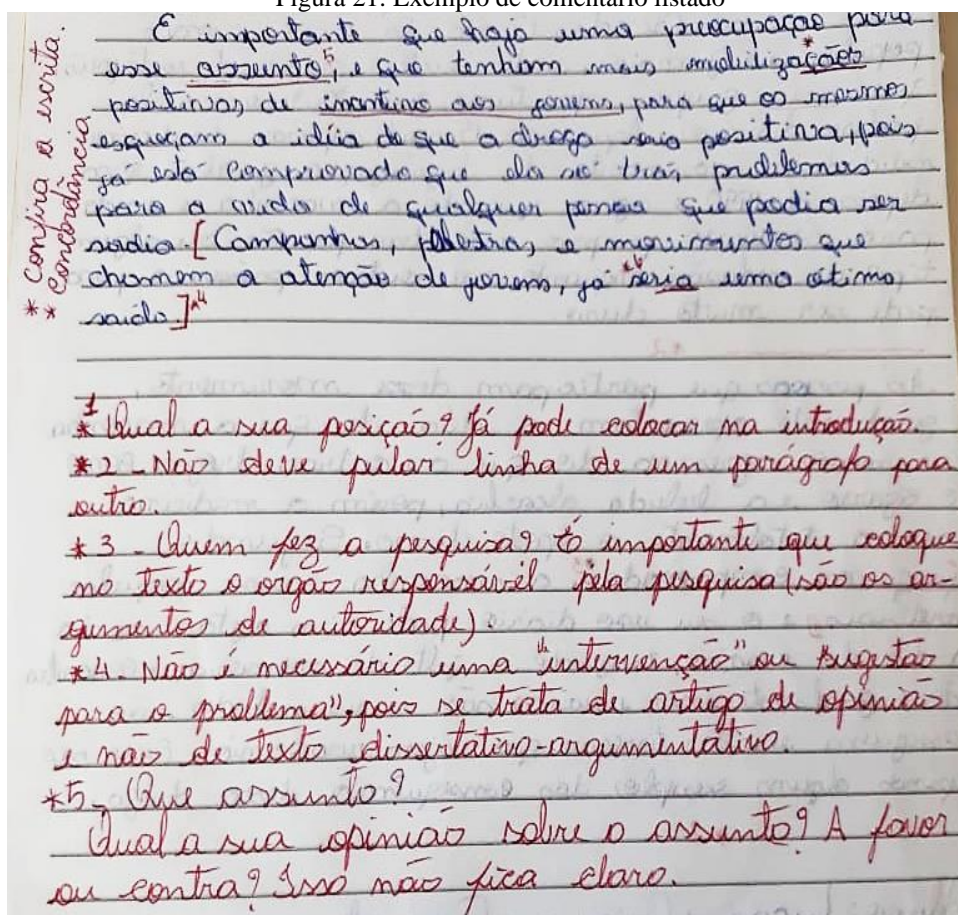
1	A liberdade aprisionada	Não vejo ligação entre seu título e o que você diz no texto.
2		
3	A liberdade de expressão é direito de todos os	
4	cidadãos*. De acordo com a Declaração Universal	

Fonte: Bazarim e Santos (2022, p. 32).

Para Santos (2019, p. 110), os comentários, tais como “não vejo ligação entre seu título e o que você diz no texto”, feitos sobre o texto podem ser considerados como correção textual-interativa quando forem mais longos, mais precisos e mais instrutivos que os da correção indicativa mista. Tais comentários, portanto, são mais informativos e menos ambíguos e generalizantes, auxiliando o aluno a perceber a inadequação ou equívoco.

No entanto, esses comentários sobre o texto ainda não conseguem sugerir caminhos para a resolução dos problemas apontados. Isso pode acontecer por meio do uso do comentário listado, conforme exemplo a seguir.

Figura 21: Exemplo de comentário listado



Fonte: Bazarim e Santos (2022, p. 31).

Segundo Santos (2019), o comentário listado consiste

na transmutação do comentário de nota de rodapé adaptado para fins de correção [manuscrita], no qual o corretor enumera determinada passagem do texto, grifando ou não, e repete o número no pós-texto fazendo comentários de natureza não ambígua, de modo preciso e diretamente relacionados à passagem do texto considerada problemática. (SANTOS, 2019, p. 120)

No comentário listado, além de apontar com mais clareza e precisão a inadequação e/ou desvio identificado no texto, o corretor preocupa-se em indicar caminhos que o aluno pode seguir para resolver os problemas na *reescrita*, como em “3 – Quem fez a pesquisa? É importante que coloque no texto o órgão responsável pela pesquisa (são os argumentos de autoridade)”.

O critério que define a classificação da metodologia não deveria estar relacionado somente ao gênero que é utilizado nem à posição em que ocorre (sobre, ao lado ou no pós-texto), mas ao tipo de interação que é estabelecido entre o professor e o aluno e, sobretudo, à natureza semântica do conteúdo do comentário que é feito. Muito mais do que uma indicação ou a resolução de um problema ou inadequação, espera-se que o professor, ao utilizar a correção textual-interativa, faça observações mais claras, objetivas e pontuais que atuem como um *andaime* no qual o aluno possa se apoiar para realizar a *reescrita* (COLAÇO; BAZARIM, 2017; COLAÇO; BAZARIM, 2021).

Dessa forma, o uso da *correção textual-interativa* é uma alternativa que pode transcender a indicação e a resolução de problemas no corpo ou na margem, bem como a categorização prevista nas planilhas, tábuas ou grades de correção e nas listas de controle/constatação. 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 (2022 [2009]), pode não suprir todas as necessidades de aprendizagem dos alunos, impossibilitando-lhes de melhorar o texto na *reescrita*.

Concluída esta seção que contemplou as concepções de escrita e as práticas escolares de produção e correção de textos mobilizadas para a/na construção do objeto do ponto de vista teórico, na sequência, são apresentados e discutidos os aspectos metodológicos da pesquisa.

### 3 A CONSTRUÇÃO DO OBJETO DE PESQUISA: ASPECTOS METODOLÓGICOS

A pesquisa que culminou na elaboração deste trabalho foi realizada no âmbito das Ciências da Linguagem. De acordo com o já demonstrado na fundamentação teórica, ela pode ser considerada inter/transdisciplinar porque se situa no entrecruzamento dos campos de investigação da Linguística Textual, da Análise Dialógica do Discurso e dos estudos cognitivos da escrita. Do ponto de vista metodológico, é nas contribuições da Linguística Aplicada que se encontra o respaldo para legitimar essa tentativa de construir um objeto de pesquisa que, não dando conta da real complexidade do processo de correção de textos mediado por ferramentas digitais, pelo menos, não a ignore completamente.

Para esta pesquisa, interessa a definição de LA transgressiva feita por Pennycook (2006, p.68), na qual ela é designada como “uma abordagem mutável e dinâmica para as questões da linguagem em contextos múltiplos, em vez de como um método, uma série de técnicas, ou um corpo fixo de conhecimento.” Além disso, estou aderindo também à proposta de LA crítica feita por Moita Lopes e Fabrício (2019), na qual são questionadas as “ideologias linguísticas e epistemológicas comprometidas com qualquer significado de transparência teórica.” (MOITA LOPES; FABRÍCIO, 2019, p. 711).

Essa filiação a um modo de pensar e fazer sempre problematizador da LA transgressiva e crítica culmina na construção de objetos de pesquisa híbridos, complexos e dinâmicos. Neste trabalho, isso implica estar ciente de que um discurso sobre o processo de correção e *reescrita* de textos mediado por tecnologias digitais não representa mimeticamente esse processo, mas sim constrói uma noção particular dele ou de algum de seus elementos. Tomando emprestado o exemplo de Blommaert (2005):

Imagine que esses materiais [os discursos sobre o processo de correção de texto] sejam uma lata de Coca-Cola sobre uma mesa; se você andar ao redor da mesa enquanto observa a lata e parar de vez em quando para descrevê-la, a descrição vai ser cada vez em parte semelhante e em parte diferente. No entanto, é a mesma lata e nenhuma descrição única dela é abrangente, já que cada descrição única é influenciada pela posição particular da qual a descrevemos. (BLOMMAERT, 2005, p. 17, tradução minha)<sup>98</sup>

Com isso, fica evidente que aquilo que os objetos de pesquisa são depende de como são construídos pelos diferentes discursos e/ou teorias. Assim, a maneira de construir o objeto de

---

<sup>98</sup> Imagine these materials are a Coca-Cola can on a table; if you walk around the table while watching the can, stop every now and then and describe the can as you see it. The description will each time be partly similar and partly different. Yet it is the same can, and no single description of it is comprehensive, since every single description is biased by the particular position from which we described it.



pesquisa nunca será neutra, pois a forma como o pesquisador olha a realidade é também influenciada por esses discursos/teorias<sup>99</sup>.

A opção por uma e não outra teoria ou por várias abordagens teóricas, evidentemente, tem as suas consequências metodológicas (ROCKWELL, 1989, p. 43). Admitir essa possibilidade inter/transdisciplinar de investigar o processo de correção de textos escolares mediado por ferramentas digitais significa também admitir que sejam construídas diferentes versões sobre ele e sobre os seus efeitos no ensino e na aprendizagem da escrita em contexto escolar. Isso, no entanto, não significa prescindir do rigor metodológico nem da possibilidade de classificação da pesquisa.

Para tratar dessas considerações sobre a metodologia, esta seção foi dividida em duas subseções. Após esta breve introdução, apresento e discuto a classificação da pesquisa, a seguir, na contextualização, é feita uma breve descrição acerca dos participantes e da geração dos registros.

### 3.1 CLASSIFICAÇÃO DA PESQUISA

A despeito das diferenças que possam surgir nas investigações que aderem ao modo de pensar e de fazer da LA transgressiva e crítica, o que parece comum é a consciência de que os objetos de pesquisa não são pré-existentes. Sendo uma construção, um determinado objeto é sempre apenas *um* entre *vários* possíveis. Como isso não significa ausência de rigor metodológico, aderindo ao proposto por Moreira e Caleffe (2008), é possível classificar esta pesquisa considerando-se não só a metodologia geral utilizada, mas também seus objetivos e sua finalidade.

Tendo em vista a metodologia geral empregada, esta pode ser considerada uma pesquisa qualitativa, pois, embora não exclua a possibilidade de uso da quantificação, seu foco está em identificar os significados atribuídos ao processo de correção via Plataforma Adaptativa tanto pela professora-pesquisadora quanto pelos alunos participantes. Mais especificamente, no que diz respeito à forma como os registros foram coletados/gerados, esta é uma pesquisa-ação, pois, em vez de analisar as correções já existentes no banco de dados da Plataforma, foram gerados diversos registros, entre eles os textos produzidos por alunos de uma turma do 9º. ano do EF

---

<sup>99</sup> Essa discussão não é recente: Saussure, na sua obra publicada originalmente em 1916, afirmava: "Bem longe de dizer que o objeto precede o ponto de vista, diríamos que é o ponto de vista que cria o objeto" (SAUSSURE, 1969, p. 15).

que foram alvo da correção. Com isso, nos termos propostos por Morin (2004), esta pode ser considerada uma pesquisa-ação integral e sistêmica (PAIS), na qual a participação dos atores é direcionada para mudanças na ação e/ou na reflexão.

Tal opção metodológica exige não apenas que o investigador participe enquanto observador, mas que ele se implique como ator. Dessa forma, conforme Morin (2004, p. 52), o investigador “se implica, ele se explica e ele se aplica em uma realização educativa”. O grau máximo de implicação ocorre quando o pesquisador participa (e intervém) na ação que está sendo objeto de estudo e assume o papel de analista, como aconteceu na presente pesquisa.

Durante dois bimestres do ano de 2021, assumi o papel de professora de produção de texto da turma do nono ano, mediando o processo de ensino e aprendizagem da escrita, o que significou ministrar as aulas e, principalmente, corrigir os textos dos alunos utilizando as ferramentas digitais da Plataforma. Esse fato, que, em um paradigma positivista, poderia comprometer a análise, na PAIS, é considerado como tendo uma contribuição determinante, pois permite ao ator, no papel de analista, ter uma visão êmica do processo, recuperando suas intenções, entre outras informações, que não estariam disponíveis a um observador externo.

Considerando-se, ainda, do ponto de vista metodológico, que o foco do trabalho é o processo de correção de textos produzidos por alunos de uma única turma, é possível dizer que a metodologia de análise dos registros é o estudo de caso. Alguns acreditam que o estudo de caso só pode ser feito com pessoas ou empresas, no entanto, conforme Stake (1978, p. 5), ele pode ter como foco qualquer processo no qual se tenha interesse e que seja, de alguma forma, singular ou singularizado.

Desse modo, quando a pesquisa permite uma análise, em profundidade, do evento estudado e o pesquisador não fica atrelado a um determinado protocolo de pesquisa, estando atento aos imprevistos, aos intempestivos, às relações moventes e ao novo tem-se um estudo de caso (PALMA FILHO, 2004, p. 123). Além disso, a maioria dos estudos de caso se baseia na lógica indutiva (ANDRÉ, 2005, p.18), isto é, aquela que chega a conclusões a partir de dados observados e não de raciocínios abstratos, como é possível na lógica dedutiva. Com isso, o conhecimento gerado é mais concreto, contextualizado e voltado para a interpretação do leitor (ANDRÉ, 2005, p. 17).

Atentando-se para o fato de que “cada caso é tratado como tendo um valor intrínseco” (LÜDKE; ANDRÉ, 1986, p. 21), a possibilidade de generalização, no estudo de caso, passa a ter menor relevância, pois o interesse se volta para a investigação sistemática de uma instância específica. Dessa forma, generalizar o que foi apreendido por um estudo de caso para outros



contextos semelhantes depende do tipo de leitor ou do usuário do estudo (LÜDKE; ANDRÉ, 1986, p. 23).

No âmbito desta pesquisa, com o estudo de caso procura-se apresentar:

descrições que são complexas e holísticas envolvendo uma diversidade de variáveis não altamente isoláveis; dados que provavelmente são coletados ao menos parcialmente por observação personalística; um estilo de escrita que é informal, talvez narrativo; possivelmente com citações, ilustrações e mesmo alusões a metáforas. (STAKE, 1978, p. 07, tradução minha)<sup>100</sup>

Afora os aspectos metodológicos, considerando os objetivos, esta pesquisa pode ser classificada como uma explicativa, pois, além de descrever o funcionamento do processo de correção por meio das ferramentas disponibilizadas por uma Plataforma, espera-se identificar os efeitos da prática corretiva no texto reescrito pelo(s) aluno(s). Por fim, no que diz respeito à finalidade, esta pode ser considerada uma pesquisa aplicada.

Com base no que foi mencionado, fica evidente que as metodologias apresentadas, inclusive o estudo de caso, não são excludentes, mas sim complementares e estão de acordo com o modo de pensar e de construir objetos de pesquisa da LA a que este trabalho está aderindo.

Em geral, nas pesquisas como esta, são gerados e/ou coletados uma grande diversidade de registros. A diferença entre gerar e/ou coletar um registro está inteiramente relacionada ao grau de participação do pesquisador contexto da investigação. Assim, é possível falar em coleta de registros se a única interferência do pesquisador residir no fato de que ele seleciona, dentro daquilo que já existe, o que lhe poderá ser útil na construção do objeto de pesquisa (BAZARIM, 2008), o que aconteceria, por exemplo, se fossem analisados os textos corrigidos e reescritos que integram o banco de dados da Plataforma Adaptativa.

Já a geração ocorre quando aquilo a ser estudado não existiria sem a participação do pesquisador – isso acontece, principalmente, quando os registros que constituem o *corpus*, tais como a interação oral (aula, entrevistas etc.) entre outros, advêm de uma pesquisa-ação ou pesquisa participante (BAZARIM, 2008). No caso desta pesquisa, conforme o já mencionado, todos os registros analisados foram gerados por meio de uma pesquisa-ação.

Mesmo podendo ser considerada um elemento dificultador, é a diversidade de registros gerados e coletados que dá credibilidade aos resultados, pois permite a triangulação (CANÇADO, 2004), isto é, a análise de registros de diferentes naturezas a fim de identificar

---

<sup>100</sup> descriptions that are complex, holistic, and involving a myriad of not highly isolated variables; data that are likely to be gathered at least partly by personalistic observation; and a writing style that is informal, perhaps narrative, possibly with verbatim quotation, illustration, and even allusion and metaphor.

elementos que confirmem ou refutem determinadas hipóteses. Tal procedimento é necessário quando se tem intenção de construir um objeto de pesquisa que, nos termos propostos por Signorini (1998, p. 103), “rompa com cadeias conceituais e expectativas teleológicas e totalizantes”.

Como há um esforço na construção do objeto de pesquisa cuja natureza é multifacetada e complexa, não é seguido um percurso de investigação que obedeça a um programa fixo pré-montado, mas sim um plano sempre orientado para as regularidades locais e para as relações moventes. O objetivo é manter a especificidade, o novo e o complexo como elementos constituintes do objeto construído. (SIGNORINI, 1998, p. 102-103).

Nas pesquisas realizadas no âmbito das Ciências da Linguagem, sobretudo na LA, é sabido que, no processo de análise do *corpus*, sempre haverá reduções. Mesmo assim, é possível fazer, não sem correr vários riscos, algumas regularizações: primeiramente, por exemplo, a minha maior preocupação consistiu em agregar os registros formando uma espécie de mosaico que me ajudasse a identificar as características da prática corretiva mediada por ferramentas digitais. Nessa etapa, foram agrupados os registros de diferentes naturezas gerados durante a pesquisa de campo. Tal agrupamento, que prevê um distanciamento em busca de significações, permite a descrição da situação em que os registros foram gerados, a triangulação, bem como o (realinhamento) da hipótese, da pergunta e dos objetivos da pesquisa.

Não foi seguido um percurso de análise linear da observação às conclusões, já que a retroação é um movimento necessário neste tipo de pesquisa, podendo provocar reconfigurações durante a construção do objeto. A observação, a classificação e a elaboração de conclusões, portanto, foram procedimentos utilizados durante toda a análise, tornando-se impossível fazer uma divisão estanque entre tais fases, pois a recursividade é uma característica desse processo, ao qual estão inerentes as várias idas e vindas dos registros às hipóteses, das hipóteses aos registros.

Isto posto, é possível perceber que, embora o texto, tanto de correção quanto o reescrito pelo aluno, seja o *locus* privilegiado da análise, o foco da investigação foi o processo de correção mediado por TDIC e, por conseguinte, seus efeitos na *reescrita*, mas não a ocorrência de determinados mecanismos linguísticos tampouco o julgamento a respeito da pertinência ou não das intervenções.

Mesmo se tratando de uma pesquisa que tentou manter a dinamicidade do objeto de pesquisa, é possível apresentar, sucintamente, conforme o mencionado a seguir, as principais etapas da investigação, as quais não devem ser lidas como uma sequência linear.

- 1) *Revisão* da literatura sobre os fundamentos teóricos da pesquisa.

- 2) Submissão do projeto de pesquisa ao Comitê de Ética.
- 3) (Re) conhecimento do funcionamento das ferramentas de correção da Plataforma Adaptativa.
- 4) Preparação da pesquisa de campo.
- 5) Realização da pesquisa de campo para geração dos registros.
- 6) Organização e sistematização dos registros gerados.
- 7) Análise dos registros.
- 8) Escrita da tese.

Concluída a discussão acerca da classificação da pesquisa, em seguida, é apresentada a contextualização.

### 3.2 CONTEXTUALIZAÇÃO

A pesquisa de campo por meio da qual os registros foram gerados não se restringiu apenas à correção dos textos dos alunos utilizando as ferramentas digitais disponibilizadas na Plataforma, à qual todos tiveram acesso sem qualquer custo. Considerando a necessidade de articulação entre as atividades de leitura, de análise linguística e de produção, atuei como professora de produção de texto, sendo responsável por elaborar e corrigir as atividades, bem como ministrar as aulas.

Assim, a pesquisa de campo foi realizada a fim de: 1) abordar a produção de texto como uma prática significativa e articulada à leitura e à análise linguística e não como algo estanque; 2) propiciar aos alunos o uso de todos os recursos disponíveis na Plataforma Adaptativa; 3) garantir que os textos produzidos pelos alunos fossem corrigidos via Plataforma e que houvesse oportunidade para a *reescrita*; 4) possibilitar oportunidades para a realização, durante as aulas, de atividades que ampliassem a competência escritora dos alunos, fornecendo-lhes meios que permitissem compreender e atender às solicitações e/ou sugestões dadas na correção durante a *reescrita*; 5) evitar a incorporação limitada da tecnologia no processo de ensino e aprendizagem da escrita.

Considerando o vínculo desta pesquisa aos modos de pensar e fazer da LA, durante a contextualização, não perco de vista que o contexto não preexiste, não está dado previamente, como um pano de fundo estático, mas sim que é construído de diferentes modos, por diferentes teorias e pesquisas (BLOMMAERT, 2008). Dessa forma, estou ciente de que o modo como estou construindo o contexto para *esta* pesquisa pode não corresponder à forma como ele foi percebido pelos participantes durante a pesquisa de campo.

Destarte, a contextualização foi dividida em duas partes: primeiramente, é feita uma breve descrição da escola e dos participantes, a seguir, há a apresentação da organização do processo de ensino e aprendizagem da escrita ao qual a produção e correção de textos estiveram atreladas.

### **3.2.1 A escola e os participantes**

Antes de iniciar o trabalho de campo em uma turma no 9º. ano do EF, o que só ocorreu após a aprovação do Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos (CEP)<sup>101</sup>, houve contato com a instituição de ensino para a apresentação da proposta e emissão da carta de anuência. Nessa ocasião, foram esclarecidos os objetivos, os riscos e os benefícios da pesquisa.

A escolha da instituição de ensino e da turma foi feita considerando que: 1) a escola é reconhecida por desenvolver um intenso trabalho com a produção textual desde os anos iniciais do EF; 2) em 2021, a escola aderiu ao ensino híbrido, articulando as aulas presenciais a atividades a distância mediadas pelas TDIC; 3) a direção se interessou e deu a sua anuência para a realização da pesquisa; 4) o 9º. ano corresponde ao final do EF, no qual se espera que as habilidades mínimas necessárias à produção de texto e à interação com as TDIC, incluindo uma Plataforma Adaptativa, já estejam consolidadas; 5) os alunos possuíam os recursos essenciais para a implementação da pesquisa, a saber: acesso à Internet e disponibilidade de, no mínimo, um aparelho de telefone celular, ambos necessários para utilizar os recursos da Plataforma Adaptativa; 6) inicialmente, a professora de LP regente da turma e, posteriormente, os alunos, com o consentimento de seus pais e/ou responsáveis, aceitaram participar da pesquisa.

Isto posto, cabe esclarecer que a pesquisa de campo foi realizada em uma escola privada de pequeno porte do município de Fagundes – PB, o qual está localizado na região metropolitana de Campina Grande-PB. Essa escola, bastante tradicional no município, pois já está em atividade há quase quatro décadas, atende a crianças e a adolescentes da Educação Infantil aos anos finais do EF. No referido ano, no total, estavam matriculados 100 alunos, sendo 34 nos anos finais do EF. Para participar da pesquisa, foi escolhida a turma do 9º. ano, na qual havia 12 (doze) alunos matriculados, 10 (dez) participando dos encontros presencialmente e 02 (dois) acompanhando as aulas de forma remota.

O perfil dos alunos apresentado nesta parte do trabalho foi traçado a partir da aplicação de um questionário fechado com 36 (trinta e seis) perguntas respondido virtualmente por toda

---

<sup>101</sup> Processo CAEE n. 43399421.2.0000.5206, parecer 4.611.671 em anexo.

a turma por meio de um link do *Google Forms*, o formulário eletrônico do *Google*. Nesse questionário, foram solicitadas informações a respeito: 1) da situação socioeconômica da família; 2) da disponibilidade de equipamentos e/ou recursos tecnológicos; 3) do uso de redes sociais, aplicativos e Plataformas; 4) dos hábitos e preferências de estudo, com destaque para a prática de produção de texto em contexto escolar.

Em síntese, as respostas apontaram que os alunos pertencem a famílias da baixa classe média, as quais possuem telefone celular e acesso à Internet. Revelaram também que o processo de ensino e aprendizagem da turma é muito dependente das atividades realizadas sincronamente na escola, indicando pouca autonomia na busca de conhecimentos fora do tempo-espço da aula; apesar de as aulas de LP e as atividades de escrita não serem as preferidas dos estudantes, foi possível verificar que eles já possuíam experiência na prática de produção de textos de diversos gêneros e na *reescrita*.

A turma era composta por 5 alunas e 7 alunos, os quais, neste trabalho, a fim de evitar a identificação, foram assim nomeados: Alfa, Beta, Gama, Delta, Épsilon, Zeta, Eta, Iota, Capa, Lambda, Omicron e Sigma. Em abril de 2021, quando foi aplicado o questionário, a maioria, 7 (58,3%), estava com treze anos; 3 (25%), com 15 anos; 1 (8,3%), com 14 anos e 1 (8,3%), com 16 anos. Desses alunos, apenas 2 (16,7%) residiam na zona rural do município. As suas famílias, compostas por, em média, 4 pessoas, possuíam, em sua maioria, uma renda entre um e três salários mínimos. Mesmo com essa renda, essas famílias conseguiam manter os alunos na escola particular devido ao baixo valor da mensalidade e à concessão de bolsas de estudos, pois a instituição é vinculada a uma associação educacional sem fins lucrativos.

Para utilizar os recursos da Plataforma Adaptativa utilizada na pesquisa, era necessário ter acesso à Internet e a um celular ou a um computador, pré-requisitos esses atendidos pela turma do 9º. ano, conforme o ratificado pelas respostas. Provavelmente, por causa da implementação do ensino remoto emergencial no ano de 2020, todos os alunos possuíam acesso à Internet ilimitada e rápida via cabo ou fibra óptica em casa. Em relação aos equipamentos, somente 1 (8,3%) aluno estava, momentaneamente, sem seu próprio telefone celular, pois o seu tinha quebrado recentemente e ainda não havia sido providenciado outro, o que, todavia, não o impediu de responder ao questionário, pois ele estava utilizando o aparelho dos pais. Se o acesso à Internet e ao celular era universal na turma, não se pode dizer o mesmo a respeito do computador: apenas 3 (25%) possuíam desktop e 4 (33,3%), notebook.

Por causa do acesso à Internet e ao celular, a imensa maioria dos alunos – 10 (83,3%) – utilizava o *WhatsApp* com frequência; 9 (75%), possuíam perfil no Instagram e 7 (58,3%), no Facebook. O e-mail, no entanto, não era uma forma de comunicação muito utilizada pelos

estudantes, a maioria, 8 (66,7%), verificava suas mensagens apenas uma vez por semana. Tendo em vista esse resultado, foi constatado que o correio eletrônico não seria a forma mais eficiente para a interação fora do tempo-espaço da aula presencial. Por isso, a alternativa foi criar um grupo no *WhatsApp* por meio do qual eram realizados todos os informes, enviadas atividades etc.

Possivelmente, devido ao ensino remoto emergencial, os estudantes da turma já tinham experiência no uso de uma Plataforma educacional, o *Google Classroom*. Além disso, eles utilizaram o *Google Meet* nas aulas on-line. Todavia, a maioria possuía somente conhecimentos básicos do Microsoft Word, o que lhes permitia digitar, salvar e formatar documentos.

Em relação aos hábitos e às preferências de estudo, os alunos admitiram que não gostavam muito de estudar, o que foi corroborado pelo fato de que 3 (25%) deles responderam que destinavam menos que 1 hora diária para o estudo além do tempo na escola; 5 (41,7%), uma hora; 3 (25%), duas horas e 1 (8,3%), três horas. Talvez por isso, a experiência com o ensino remoto, o qual exigia que os estudantes se dedicassem muito para realizar as atividades assincronamente, parece não ter agradado à turma, já que 5 (41,7%) alunos preferiam aulas presenciais; 6 (50%), aulas presenciais com a realização de algumas atividades utilizando as TDIC e somente 1 (8,3%), aula remota.

Quando perguntados a respeito dos recursos que utilizavam com mais frequência para estudar, a imensa maioria dos alunos revelou recorrer às TDIC: 10 (83,3%) mencionaram os vídeos do Youtube; 8 (66,7%), sites da Internet; 1 (8,3%), e-book. Contudo, 6 (50%) estudantes também disseram consultar material didático impresso (no caso da escola, a apostila).

As respostas ao formulário mostraram também que a Língua Portuguesa é a disciplina preferida de apenas 3 (25%) estudantes. No que diz respeito às atividades, a maioria prefere as que articulam leitura, análise linguística e produção. Cabe destacar que só 1 (8,3%) aluno revelou preferir a produção de texto. Isso significa que, além de não gostar muito de LP, produzir texto, apesar de ser algo reconhecido como importante pela turma, também não era uma atividade muito apreciada.

Durante o ensino remoto emergencial, segundo relatos da professora, a prática de produção de texto foi muito prejudicada, sendo realizada poucas vezes, de acordo com a turma, pelo menos, uma vez por semestre. Mesmo sendo poucas as produções, elas eram sempre corrigidas e havia a oportunidade de *reescrita*. Tais resultados demonstraram que os alunos já estavam familiarizados a receber a sua produção corrigida, ainda que de forma manuscrita, e a se basear nas sugestões feitas por meio da correção para elaborar a nova versão do texto.

Quando se trata da produção de textos escritos, 4 (33,3%) alunos declararam que

preferiam opinar sobre fatos, acontecimentos, ideias e conteúdos diversos (como em artigos de opinião, cartas argumentativa etc.); 3 (25%), relatar fatos cotidianos (como em diários, relatos de viagem, notícias etc.); 2 (16,7%), expressar seus sentimentos em versos (como nos poemas) e apenas 1 (8,3%), narrar fatos ficcionais (como nos contos, novelas, romances etc.).

Os estudantes admitiram já possuir alguma familiaridade com vários gêneros textuais: 8 (66,7%) alunos mencionaram já ter produzido resumo, crônica, poema e artigo de opinião; 7 (58,3%), conto, história em quadrinhos, tirinha; 5 (41,7%), carta argumentativa; 4 (33,3%), charge, fábula e memórias. Esse resultado mostrou que, apesar de a maioria dos alunos já possuir alguma experiência com os gêneros crônica e conto, cuja produção foi solicitada durante a pesquisa de campo, a elaboração de textos ficcionais com sequência preponderantemente narrativa não estava entre as preferências de boa parte da turma.

Por meio das respostas às questões do formulário eletrônico, os estudantes também demonstraram capacidade de refletir criticamente a respeito do seu próprio processo de aprendizagem da escrita, conseguindo relatar as facilidades e dificuldades na produção de texto, conforme exemplo a seguir.

Figura 22: Resposta no *Google Forms*

Eu me considero, até que bom no quesito de produzir textos, tenho uma certa criatividade e facilidade para criar. Minhas únicas dificuldades as vezes, é de como começar um texto, mas ao decorrer do texto eu consigo desenrolar e fazer um texto até que bom. Então minha maior dificuldade é um pouco no início e as vezes na questão de pontos, vírgulas, na acentuação, etc. Fora isso eu me considero bom na produção.

Fonte: *Corpus* da pesquisa.

Exceto pela apreciação valorativa positiva a respeito do seu desempenho na produção, o que não foi comum aos demais, assim como esse aluno, muitos relataram que é difícil iniciar o texto, o que, na perspectiva cognitiva, pode demonstrar dificuldade no nível de controle do processo de escrita, mais especificamente no planejamento. Além disso, os aspectos relacionados às normas e às convenções da escrita, tais como ortografia, pontuação e acentuação, foram frequentemente citados como dificultadores.

Os estudantes também foram convidados a dar sugestões a respeito das atividades a serem realizadas no âmbito da produção textual durante a pesquisa. A maioria se absteve, como em “não sei”, “nenhuma dica”, ou deu sugestões bastante genéricas, tais como “Que seja um pouco fácil pfvr kskks”, “A minha sugestão, e ensinar de tudo um pouco”, no entanto, um dos alunos escreveu:

Figura 23: Resposta no *Google Forms*

Primeiramente, eu acho que poderia ser feito o seguinte, produzir pelo menos um pouco de cada dos gêneros textuais mais famosos e ir aos poucos, indo com a dificuldade do aluno, por exemplo, eu sinto uma certa facilidade em Artigo de Opinião, mas uma dificuldade em poema, assim eu começaria pelo o que eu acho mais fácil e vai "dificultando" de acordo, com os gêneros que sinto mais dificuldade em fazer, isso serviria para os demais alunos, eu acho que isso seria o principal. E o segundo seria sempre ajudar ele, no que sente essa dificuldade. Então são essas minhas sugestões, são simples, porem podem fazer a diferença do meu ponto de vista.

Fonte: *Corpus* da pesquisa.

Inicialmente, chama a atenção a maturidade desse aluno ao perceber que é preciso saber produzir os textos que são mais valorizados socialmente “os mais famosos”. Posteriormente, destaca-se a noção que ele tem sobre a necessidade de gradação das atividades, o que significa o aumento paulatino da complexidade das tarefas. Por fim, no trecho “E o segundo seria sempre ajudar ele, no que sente dificuldade”, percebe-se o quanto o estudante valoriza o papel do professor como um mediador e um construtor de *andaimés* em que os alunos possam se apoiar durante o processo de ensino e aprendizagem da escrita.

Considerando-se a filiação desta pesquisa, do ponto vista didático, à noção de sequencialidade e progressão da SD proposta pela ISD e de correção na perspectiva interacional, na medida do possível, houve um esforço no planejamento das atividades, conforme será apresentado na próxima parte deste trabalho, para atender às sugestões, consideradas não só pertinentes, mas essenciais.

A partir dessa breve descrição, espero ter construído um quadro que, a partir das respostas ao questionário, revela uma turma cujos alunos, embora não gostassem muito e relatassem algumas dificuldades, já estavam familiarizados à produção de texto e à *reescrita*, bem como ao uso das TDIC no processo de ensino e aprendizagem. Além disso, é preciso salientar que se tratava de uma turma hospitaleira, que prontamente me acolheu como professora-pesquisadora, e na qual a maioria dos estudantes era bastante interessada e participativa. Certamente, esse perfil se constituiu como um contexto francamente favorável ao desenvolvimento das atividades da pesquisa.

Isto posto, a seguir é feita a contextualização acerca da organização do processo de ensino e aprendizagem.

### **3.2.2 A organização do processo de ensino e aprendizagem da escrita durante a pesquisa de campo**



Imediatamente após a autorização do Comitê de Ética, houve uma reunião com a professora regente da turma para discutir como seriam implementadas as ações da pesquisa. Nessa ocasião, ficou definido que haveria um encontro presencial por semana, com duração de 90 minutos, dedicado exclusivamente ao trabalho com a produção de texto, mas que as atividades deveriam estar alinhadas ao currículo da escola e aos conteúdos previstos no material didático utilizado pelos alunos.

Além disso, assumindo o papel de professora-pesquisadora, foi acordado que o planejamento, a elaboração e a correção das atividades, mas também a regência nesse encontro semanal ficariam sob a minha responsabilidade, cabendo à professora regente apenas a supervisão, bem como a realização, no outro encontro semanal com a turma, das demais atividades propostas no material didático da escola.

Cabe lembrar, conforme o já mencionado na introdução, que, devido à pandemia da Covid-19, a escola tinha aderido ao chamado ensino híbrido. Com isso, houve redução na carga horária das aulas presenciais, as quais foram complementadas com atividades assíncronas, normalmente, mediadas pelas TDIC. À disciplina de LP, foram disponibilizados dois encontros, cada um com duas aulas de 45 minutos, totalizando 4 horas-aula por semana.

Assim, de acordo com a tabela a seguir, os encontros presenciais da pesquisa de campo aconteceram de 06 de abril a 16 de setembro de 2021, ou seja, no segundo e terceiro bimestres.

Tabela 2: Pesquisa de campo - encontros presenciais

N.	Data	Descrição	Duração (aulas)	Duração (min)
1	06 de abril de 2021	Apresentação da pesquisa e entrega dos termos	2	90
2	15 de abril de 2021	Atividade diagnóstica de leitura de crônica narrativa e reflexiva - atividade 2	2	90
3	22 de abril de 2021	Correção coletiva da atividade para diagnóstico	2	90
4	29 de abril de 2021	Orientação para <i>reescrita</i> e uso da vírgula - atividade 4	2	90
5	06 de maio de 2021	Uso de vírgula (correção da atividade) - atividade 5	2	90
6	13 de maio de 2021	<i>Reescrita</i> coletiva de crônica - atividade 5	2	90
7	20 de maio de 2021	<i>Revisão</i> de crônica - atividade 8	2	90
8	27 de maio de 2021	Correção coletiva da atividade de <i>revisão</i> de crônica - atividade 10	2	90

9	08 de julho de 2021	Revisão e reescrita de conto - atividade 12	2	90
10	22 de julho de 2021	Correção coletiva da atividade de <i>revisão e reescrita</i> de conto - atividade 12	2	90
11	05 de agosto de 2021	Orientação para <i>reescrita</i> e uso da vírgula - atividade 14	2	90
12	12 de agosto de 2021	Praticando a pontuação e a coesão - atividade 15	2	90
13	19 de agosto de 2021	Aprimorando os conhecimentos sobre conto - atividade 17	2	90
14	26 de agosto de 2021	Aprofundando conhecimentos sobre conto de enigma - atividade 19	2	90
15	02 de setembro de 2021	Orientação para <i>reescrita</i> e uso da pontuação no discurso direto - atividade 20	2	90
16	09 de setembro de 2021	Orientação para <i>reescrita</i> do conto de enigma	2	90
17	16 de setembro de 2021	Aprofundando conhecimento sobre conto de enigma - atividade 22	2	90
<b>TOTAL</b>			<b>34</b>	<b>1530</b>

Fonte: Elaborada pela autora.

A partir dessa tabela, é possível constatar que as 34 aulas foram realizadas em 17 encontros presenciais, cada um com duração de 90 minutos, equivalente a duas horas-aula, totalizando 1530 minutos (25 horas e 30 minutos). As produções de texto corrigidas com a mediação das ferramentas digitais da Plataforma, foco desta pesquisa, foram feitas assincronamente, por isso não estão mencionadas.

Destarte, o primeiro encontro presencial com a turma foi dedicado somente à apresentação da pesquisa e à entrega dos termos de consentimento e assentimento para a assinatura, respectivamente, dos pais e dos alunos participantes. A partir do segundo encontro, quando houve a aplicação da atividade para diagnóstico, fica evidente que os momentos em sala de aula eram destinados à realização de atividades diretamente relacionadas ao desempenho dos alunos na produção e que pudessem auxiliar a turma na *reescrita*, conforme o quadro a seguir.

Quadro 7: Atividades

N.	Data	Título	Modo	Recurso	Tipo	Eixo	Tipo de conteúdo	Conteúdo
1	12 a 15/04	Perfil da turma	Remoto	Formulário do Google	Questionário misto			
2	15 e 22/04	Atividade Diagnóstica de Língua Portuguesa	Presencial	Atividade impressa	Questionário	Leitura	Procedimental	Estratégias de leitura
	16/04	Instruções para produção de textos	Remoto	WhatsApp	Texto instrucional	Produção de texto	Procedimental	Procedimentos para a produção de texto
2	15/04	Atividade Diagnóstica de Língua Portuguesa	Presencial	Atividade impressa	Questionário	Leitura	Procedimental	Procedimental
3	16 a 23/04	Produção de crônica reflexiva	Remoto	Plataforma Adaptativa	Produção de texto	Produção de texto	Procedimental	Crônica reflexiva
4	29/04	Orientação para reescrita e uso da vírgula	Presencial	Atividade impressa	Texto instrucional e exercícios	Análise linguística	Conceitual	Vírgula
5	13/05	Praticando a pontuação	Presencial	Atividade impressa	Reescrita	Produção de texto e análise linguística	Procedimental	Crônica reflexiva
6	30/04 a 07/05	Reescrita da crônica reflexiva	Remoto	Plataforma Adaptativa	Produção de texto	Produção de texto	Procedimental	Crônica reflexiva
7	10 a 13/05	Avaliação da correção via Plataforma	Remoto	Formulário do Google	Questionário misto			
8	20 e 27/05	Praticando a revisão de texto	Presencial	Atividade impressa	Revisão de texto	Produção de texto e análise linguística	Procedimental	Crônica narrativa
9	14 a 24/05	Produção de crônica narrativa	Remoto	Plataforma Adaptativa	Produção de texto	Produção de texto	Procedimental	Crônica narrativa
10	27/05	Ampliando as habilidades para a reescrita de crônica	Presencial	Atividade impressa	Exercícios	Produção de texto	Procedimental	Crônica
11	28/05 a 04/06	Reescrita crônica narrativa	Remoto	Plataforma Adaptativa	Produção de texto	Produção de texto	Procedimental	Crônica narrativa
12	08 e 22/07	Praticando a revisão e a reescrita de texto	Presencial	Atividade impressa	Revisão e reescrita	Produção de texto e análise linguística	Procedimental	Estrutura narrativa, coesão e pontuação
13	23 a 31/07	Produção de conto	Remoto	Plataforma Adaptativa	Produção de texto	Produção de texto	Procedimental	Conto
14	05/08	Ampliando as habilidades para a reescrita do conto	Presencial	Atividade impressa	Texto instrucional	Análise linguística	Conceitual	Vírgula e coesão intra e interparágrafos
15	12/08	Praticando a pontuação e a coesão	Presencial	Atividade impressa	Exercícios	Produção de texto e análise linguística	Procedimental	Vírgula e coesão intra e interparágrafos
16	05 a 13/08	Reescrita de conto	Remoto	Plataforma Adaptativa	Produção de texto	Produção de texto	Procedimental	Conto
17	19 a 26/08	Aprimorando os conhecimentos sobre conto	Presencial	Atividade impressa	Texto instrucional	Produção de texto e análise linguística	Procedimental	Construção de enredo
18	19 a 30/08	Produção de conto de enigma	Remoto	Plataforma Adaptativa	Produção de texto	Produção de texto	Procedimental	Conto
19	26/08	Aprofundando conhecimentos sobre conto de enigma	Presencial	Atividade impressa	Texto instrucional e exercícios	Análise linguística	Procedimental	Construção de enredo, elementos da narrativa
20	02/09	Ampliando as habilidades para a reescrita de conto	Presencial	Atividade impressa	Texto instrucional e exercícios	Análise linguística	Procedimental	Pontuação, discurso direto
20	09/09	Ampliando as habilidades para a reescrita de conto	Remoto	Google Meet		Produção de texto	Procedimental	Construção do enredo e pontuação
21	03 a 12/09	Reescrita de conto	Remoto	Plataforma Adaptativa	Produção de texto	Produção de texto	Procedimental	Conto
22	16/09	Aprofundando conhecimentos sobre conto de enigma	Presencial	Atividade impressa	Texto instrucional	Produção de texto e análise linguística	Procedimental	Construção do enredo e pontuação
23	14 a 17/09	Avaliação da correção via Plataforma	Remoto	Formulário do Google	Questionário misto			

Fonte: Elaborado pela autora.

De acordo com o quadro, durante os dois bimestres em que ocorreu a pesquisa de campo, foram realizadas 23 atividades, além das instruções para a produção do primeiro texto. Dessas, 11 (46%) foram implementadas na aula presencial e 13 (54%), de forma remota com a mediação das TDIC, sendo 08 por meio da Plataforma Adaptativa, 03 via *Google Forms*, 01 via *WhatsApp* e 01 via *Meet*.

Além da produção de texto (8; 33%), foram feitos exercícios (10; 42%), atividades de *revisão* e *reescrita* coletiva (3; 12,5%) entre outras (3; 12,5%). Considerando que o encontro semanal, bem como as atividades implementadas tinham como objetivo ampliar a competência escritora dos estudantes, o eixo de produção de texto foi o mais contemplado: em 11 (46%) atividades. Contudo, em 6 (25%), houve mais explicitamente a articulação com análise linguística, abrangendo conteúdos referentes às características dos gêneros textuais (2), à construção do enredo e elementos da narrativa (3), à coesão (2), à pontuação (3), sobretudo no que diz respeito ao uso da vírgula. Isto posto e levando em conta a natureza processual da produção de texto, é possível constatar que, nas atividades, predominaram os conteúdos procedimentais (21; 87,5%), os quais podem ser compreendidos, segundo Zabala (1998, p. 43-43), como um conjunto de ações ordenadas a fim de se realizar um objetivo, incluindo regras, técnicas, métodos, destrezas, habilidades, estratégias, procedimentos etc.

Assim, na primeira atividade, a qual foi feita remotamente, os alunos responderam às questões de um formulário eletrônico do *Google* por meio do qual foi possível traçar o perfil socioeconômico da turma. Na próxima atividade, que ocorreu presencialmente no segundo encontro, os alunos responderam às questões sobre dois textos a fim de que fosse realizado um diagnóstico da aprendizagem da turma.

Tanto no currículo quanto no material didático utilizado na escola, o conto era o gênero textual a partir do qual seriam realizadas as atividades de leitura, análise linguística e produção. Estavam previstos como conteúdos: tipos de conto, estrutura e elementos da narrativa; coesão e coerência na construção da narrativa; discurso direto, indireto e indireto livre; sintaxe: período simples e período composto; orações subordinadas adverbiais; pontuação: uso da vírgula nas orações subordinadas adverbiais.

Na BNCC (BRASIL, 2017), o conto é um gênero textual que integra o campo artístico-literário. Segundo esse documento:

No âmbito do Campo artístico-literário, trata-se de possibilitar o contato com as manifestações artísticas em geral, e, de forma particular e especial, com a arte literária e de oferecer as condições para que se possa reconhecer, valorizar e fruir essas manifestações. (BRASIL, 2017, p. 138)

Assim, para alunos do 8º. e 9º. anos, a produção de conto está contemplada na habilidade

a seguir:

(EF89LP35) Criar contos ou crônicas (em especial, líricas), crônicas visuais, minicontos, narrativas de aventura e de ficção científica, dentre outros, com temáticas próprias ao gênero, usando os conhecimentos sobre os constituintes estruturais e recursos expressivos típicos dos gêneros narrativos pretendidos, e, no caso de produção em grupo, ferramentas de escrita colaborativa. (BRASIL, 2017, p. 187)

Já de acordo com Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004), na perspectiva do ISD, o conto é um gênero textual cujo domínio social de comunicação é a cultura literária ficcional e que, juntamente com a fábula, a lenda, a novela etc., faz parte do agrupamento do narrar, pois essa é a capacidade de linguagem dominante.

Em conformidade com o plano de aula que se encontra no apêndice (2), o objetivo da geral da atividade diagnóstica aplicada no segundo encontro era “Investigar a competência leitora dos alunos a partir do gênero textual crônica”.

Dadas as diversas formas de realização, a crônica é um gênero de difícil definição. No contexto jornalístico, ela pode ser considerada “como uma narrativa que tem independência estética e pode inscrever várias linguagens em seu espaço gráfico, não se limitando aos preceitos da literatura ou do jornalismo” (PEREIRA, 2014, p. 224). Desse modo, a crônica “promove uma leitura estética das banalidades, a partir do reconhecimento de uma razão sensível que constrói e reconstrói o útil e o fútil” (PEREIRA, 2014, p. 225).

Com a escolha da crônica como sendo o gênero textual a partir do qual seria feito o diagnóstico, pretendia-se, de forma específica,

Verificar se os alunos utilizam adequadamente as seguintes estratégias de leitura na construção de sentidos: antecipação ou predição de conteúdos ou de propriedades dos textos; ativação de conhecimento de mundo; localização e/ou retomada de informações; generalização; produção de inferência global. (*Corpus* da pesquisa)

Além das estratégias de leitura elencadas no plano, foi avaliado o conhecimento dos alunos a respeito dos seguintes conteúdos: características da crônica (diferenciação da crônica reflexiva e da narrativa), estrutura e elementos da narrativa.

Inicialmente, pode parecer um desalinhamento realizar uma atividade diagnóstica com foco na leitura (compreensão) e na identificação dos elementos e da estrutura da narrativa da crônica quando o cerne deveria ser o conto. No entanto, considerando a adesão à complexificação gradativa das atividades inerentes ao processo de ensino e aprendizagem da escrita, primeiramente, fez-se necessário verificar se os alunos possuíam consolidadas as habilidades de leitura e se eram capazes de reconhecer a estrutura e os elementos da narrativa a partir do gênero crônica, um representante do agrupamento do relatar, quando narrativa, bem

como perceber as diferenças em relação à crônica reflexiva, cujas características estariam mais próximas ao agrupamento do argumentar.

De acordo com a concepção de escrita como um processo na perspectiva cognitiva, já discutida anteriormente, o ato de ler não pode ser dissociado do de escrever. Tanto no modelo proposto por Hayes e Flower (1980), quanto na sua *revisão* feita por Kato (1995), a leitura era colocada como um subprocesso da escrita. Mais contemporaneamente, no modelo de Hayes (2012), ela também aparece como um recurso necessário à escrita, além, evidentemente, de ser essencial no planejamento e na *revisão* do texto, atividades especializadas que estão no nível de controle.

Isto posto, por causa da influência da concepção genebrina de sequência didática (DOLZ, NOVERRAZ, SCHNEUWLY, 2004), considerando, minimamente, a noção de progressão no processo de ensino e aprendizagem, bem como a complexidade linguística envolvida na construção do clímax, antes de produzir o conto, foi considerado essencial verificar o desempenho dos alunos na crônica, que, sendo narrativa, pertence ao agrupamento do relatar e na qual não é obrigatória a construção nem a resolução de um conflito. Isso aponta para o entendimento de que os conhecimentos sobre os gêneros textuais da ordem do relatar, especialmente da crônica narrativa, constituiriam uma base na qual os alunos poderiam se apoiar para a produção do conto.

Nessa decisão, pesou também o fato de os alunos terem cursado o 8º. ano de forma remota, o que, segundo relatos da professora, teria prejudicado a prática de produção. Além disso, no questionário, foi verificado que a escrita de textos literários, especificamente da ordem no narrar, não estava entre as preferências da turma, logo, o trabalho precisava ser feito paulatinamente para não desencorajar os alunos na produção do conto.

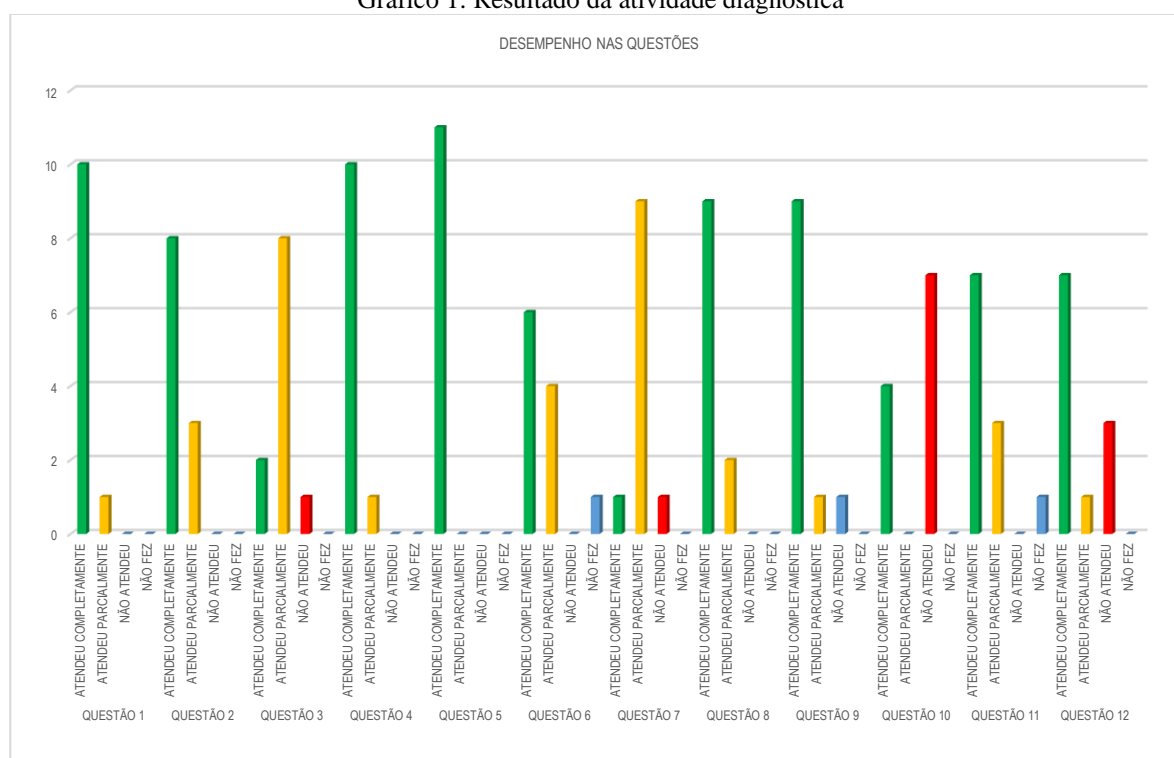
Dessa forma, na elaboração da atividade diagnóstica, foi considerada a necessária articulação entre as atividades de leitura e análise linguística a de produção de texto, o que, conforme já discutido na fundamentação teórica, é resultado de uma ressignificação feita no contexto de ensino e aprendizagem brasileiro da concepção de sequência didática genebrina.

Todo esse cuidado na elaboração dessa atividade se justifica devido à adesão à concepção de avaliação diagnóstica de Luckesi (2011). Na perspectiva desse autor, o ato de avaliar não é compreendido nem como um momento para o acerto de contas nem para a punição, para a classificação ou para a exclusão do aluno, mas sim para a investigação da qualidade do processo de ensino e aprendizagem. A partir de instrumentos especialmente construídos para esse fim, no caso desta pesquisa, a atividade diagnóstica, é possível descobrir o que os alunos já sabem e o que eles ainda precisam aprender. Com base no resultado, espera-se que sejam

planejadas atividades, as quais, não podendo sanar completamente, pelo menos, minimizem as dificuldades, gerando condições para o que o aluno continue e progrida em sua aprendizagem. Por isso, tenho entendido que os resultados da avaliação desempenham um efeito de reversibilidade na prática (BAZARIM, 2019), isto é, avalia-se para identificar as necessidades e conceber os meios para a construção de oportunidades de aprendizagem.

Desse modo, a partir dessa atividade, que se encontra no [apêndice \(3\)](#), foi possível constatar, conforme gráfico a seguir, que os alunos possuíam habilidades de leitura bastante consolidadas, mas que tinham dificuldade na identificação de elementos da estrutura da narrativa, sobretudo o clímax, e na redação do texto das respostas.

Gráfico 1: Resultado da atividade diagnóstica



Fonte: Elaborado pela autora.

A atividade diagnóstica era composta por uma crônica narrativa (Piscina, de Fernando Sabino) e uma crônica reflexiva (Meu periquinho de olhos vermelhos, de Gislaiane Buosi) e 12 questões abertas (dissertativas), sendo que 6 avaliavam a capacidade do aluno de mobilizar a estratégia de antecipação ou predição de conteúdos ou de propriedades do texto; 5, de produção de inferência global; 5, de ativação de conhecimento de mundo; 4, de generalização; 3, de localização e/ou retomada de informações. Vale ressaltar que, normalmente, em uma única questão era avaliado, simultaneamente, o uso de mais de uma estratégia. Além disso, as questões do instrumento foram organizadas de forma gradativa, sendo que as mais complexas

ficaram para o final.

De acordo com o gráfico, a turma apresentou o pior desempenho na décima questão, a qual está transcrita na sequência.

Figura 24: Questão 10 Atividade diagnóstica

10. Após a leitura, você diria que "Meu periquitinho de olhos vermelhos" apresenta as percepções, reflexões e experiências de um adulto, de uma criança ou adolescente? Justifique sua resposta, preferencialmente, com um trecho do texto.

**EXPECTATIVA DE RESPOSTA:** A partir de trechos como "Mas se hoje fosse o dia da minha mesada, eu compraria uma lata de doce, lata grande, para repartir com as outras crianças", espera que o aluno seja capaz de inferir que se trata da representação do olhar de uma criança.

**ESTRATÉGIA DE LEITURA REQUERIDA:** Produção de inferência global.

Síntese do resultado

**ATENDEU COMPLETAMENTE:** 4

**ATENDEU PARCIALMENTE:** 0

**NÃO ATENDEU:** 7

**NÃO FEZ:** 0

**ATENDEU COMPLETAMENTE:** "De uma criança... 'Sei lá! Mas se hoje fosse o dia da minha mesada, eu compraria uma lata de doce, lata grande, para repartir com as outras crianças...'"

**NÃO ATENDEU:** "De um adulto, pois um adulto ele é mais reflexivo, tem mais experiências e um pensamento mais 'avançado', percebemos isso quando "principalmente daquele...eu não o compreí."

Fonte: *Corpus* da pesquisa.

Tendo em vista que, das 5 questões em que os alunos precisavam mobilizar a estratégia de inferência global, em apenas uma houve dificuldade, não foi considerada a necessidade de uma intervenção específica no que diz respeito às habilidades de leitura da turma, as quais foram consideradas suficientes para o desenvolvimento da prática de produção de textos. Além disso, no próprio material didático utilizado no outro encontro semanal, estavam contempladas atividades para a ampliação da competência leitora dos alunos a partir do conto.

Apesar de não ser a questão na qual a turma teve o pior desempenho, chamou atenção, considerando o gênero textual a ser produzido, o fato de os alunos não conseguirem um bom desempenho na identificação do clímax, conforme o exemplificado a seguir.

Figura 25: Questão 03 Atividade diagnóstica

3. O *clímax* de um texto que com estrutura narrativa é o ápice, momento de maior tensão, o mais impactante da história e, geralmente, no qual o leitor foca ainda mais a sua atenção. Nesse texto, qual é o momento do *clímax*? Traga trechos retirados do texto.

**EXPECTATIVA DE RESPOSTA:** Espera-se que o aluno identifique o momento em que a mulher entra para buscar água na piscina da residência, um momento em que a pobreza adentra a riqueza.

**ESTRATÉGIA DE LEITURA REQUERIDA:** Antecipação ou predição de conteúdos ou de propriedades dos textos; localização e/ou retomada de informações.

Síntese do resultado

**ATENDEU COMPLETAMENTE:** 2

**ATENDEU PARCIALMENTE:** 8

**NÃO ATENDEU:** 1

**NÃO FEZ:** 0

Fonte: *Corpus* da pesquisa.



De acordo com esse exemplo, apenas dois alunos obtiveram sucesso no reconhecimento do clímax, demonstrando a necessidade de alertar os alunos, já durante a leitura dos contos, para a identificação desse que é um dos traços distintivos entre os gêneros textuais do agrupamento do relatar e do narrar. Tal resultado, aliado à necessidade de articulação com os conteúdos que estavam sendo abordados em sala, reforçou que era preciso iniciar a produção pela crônica, não exigindo, nesse primeiro momento, a elaboração de um enredo.

Assim, a terceira atividade consistiu na produção de uma crônica reflexiva, conforme proposta exemplificada na sequência.

Figura 26: Primeira proposta de produção de crônica reflexiva

#### CRÔNICA REFLEXIVA

TEMA: O QUE O DINHEIRO NÃO PODE COMPRAR

ID: ECD

Há coisas que dinheiro não pode comprar. Por exemplo: a sombra de um ipê amarelo, a Pedra do Baú, o badalar do sino da matriz, o canto do periquito – principalmente daquele periquitinho de olhos vermelhos que vem me dar bom-dia, todos os dias, ao pé da minha janela, até nos dias mais embaçados do inverno.



#### PROPOSTA DE REDAÇÃO

Você deverá desenvolver uma crônica reflexiva sobre o tema: O que o dinheiro não pode comprar. O fragmento acima é primeiro parágrafo de sua crônica. Você deverá escrever, aproximadamente, 30 linhas. (As linhas já escritas não contam, ok?)

Observe que a crônica está sendo conduzida na 1.ª pessoa.

\*\*\*

Mas o que é crônica reflexiva, mesmo?  
É pra contar uma história?

Não. Nas crônicas reflexivas não se contam histórias!

Os apontamentos são subjetivos, a partir de percepções, reflexões e experiências do próprio cronista. O que se avalia numa crônica reflexiva é a capacidade de o aluno provocar os apelos da alma em choque com o mundo contemporâneo, por vezes caótico em razão dos desequilíbrios sociais (pobreza, desigualdade, avareza, corrupção etc.).

O estilo pode fugir do convencional, ou seja, a função da linguagem, aqui, não é apenas informativa, mas também poética e expressiva. Nas reflexões, como o próprio termo sugere, importa o registro da sofisticação, da inquietação e da intensidade do pensamento. A linguagem figurada (metáfora, sinestesia, personificação etc.) é comumente empregada.



Antes de entregar o texto definitivo ao corretor, releia o que escreveu, faça a autocrítica e a autocorreção: confira se seu texto foi escrito de maneira clara, ou seja, se está fácil de ser entendido, se as frases e os parágrafos estão bem ligados entre si, se as ideias obedecem a uma sequência lógica e não se contradizem, se a mensagem é passada sem repetição nem sobra de palavras. Revise a ortografia, a acentuação gráfica, a pontuação, as concordâncias (plurais), as conjugações verbais, além de outros aspectos gramaticais que você tem aprendido.

Boas atividades!

Fonte: Plataforma Adaptativa.

Essa proposta de produção é uma das muitas disponibilizadas gratuitamente pela Plataforma a qualquer interessado e não somente aos seus usuários. Normalmente, é seguido o

mesmo padrão: identificação do gênero textual a ser produzido, tema e código interno; texto motivador e/ou contextualização; solicitação de redação (incluindo gênero e tema); informações básicas sobre o gênero textual a ser produzido; instruções finais com ênfase aos procedimentos de *revisão* e *refacção* do texto.

No tempo-espaço da aula presencial, não houve a leitura da proposta nem a produção da crônica. Para saber que texto seria produzido, bem como o prazo disponível para tal, os alunos deveriam acessar a sua área de usuário da Plataforma. Tendo em vista que se tratava do primeiro texto a ser feito e postado para a correção na Plataforma Adaptativa, foram dadas instruções oralmente<sup>102</sup>, por meio do grupo do *WhatsApp*, as quais também foram enviadas por escrito ([apêndice 4](#)). Essa primeira produção tinha um caráter de diagnóstico inicial não só das habilidades de escrita dos alunos, mas também a respeito da interação com os recursos da Plataforma.

Conforme é possível verificar na proposta, tanto o gênero textual, crônica, quanto o tema foram contemplados no diagnóstico de leitura. Esse alinhamento entre as atividades não deixa de ter uma função de *andaime*, afinal, esperava-se que os alunos mobilizassem alguns dos conhecimentos adquiridos na resolução da atividade de leitura na de escrita. Todavia, cabe destacar que essa primeira escolha tanto do gênero quanto do tema foi feita com o auxílio da professora da turma, a qual também levou em consideração os conteúdos que já tinham sido abordados no primeiro bimestre.

Na sequência, um exemplo da primeira produção de texto postada na Plataforma.



<sup>102</sup> Por meio desse QR Code ou do link [https://drive.google.com/file/d/1aNeFJUgHTbT\\_ZYLsIiUs6CWSWODJ5PGO/view?usp=sharing](https://drive.google.com/file/d/1aNeFJUgHTbT_ZYLsIiUs6CWSWODJ5PGO/view?usp=sharing), é possível escutar os áudios, os quais, neste trabalho, foram agrupados em um único arquivo.

Figura 27: Primeira proposta de produção – crônica reflexiva – Lambda

TEMA	ID DO TEMA	EDC	ESCRITA	REESCRITA
O dinheiro não pode comprar o amor!!				
1	- O dinheiro não pode comprar o			
2	amor, pode até comprar a luxúria,			
3	atração e poder. Para ter amor,			
4	nós nos amamos antes e saber amar			
5	é supremo.			
6	Estava tão triste porque não			
7	tinha o carinho de ninguém. Comecei			
8	a me amar e ao próximo			
9	e foquei no afeto. Com isso,			
10	comecei a receber afeto. Eu			
11	achava que meu irmão me odiava,			
12	quando eu passei a amar o meu irmão,			
13	ele também passou a retribuir.			
14	Com tudo isso me tornei uma			
15	pessoa mais feliz.			
16	Não se compra o amor, ele é			
17	único e não é todo mundo que			
18	tem!			
19				
20				
21	Obs.: Na 1ª linha é parágrafo.			
22				

O dinheiro não pode comprar o amor pode até comprar a luxúria, atração e poder. Para ter amor, devemos nos amar antes e saber amar o próximo.

Estava tão triste porque não tinha o carinho de ninguém. Comecei a me amar e ao próximo e foquei no afeto. Com isso, comecei a receber afeto. Eu achava que meu irmão me odiava, quando eu passei a amar o meu irmão, ele também passou a retribuir. Com tudo isso me tornei uma pessoa mais feliz.

Não se compra o amor, ele é único e não é todo mundo que tem!

Lambda

Obs: Na 1ª. linha é parágrafo.

Fonte: *Corpus* da pesquisa.

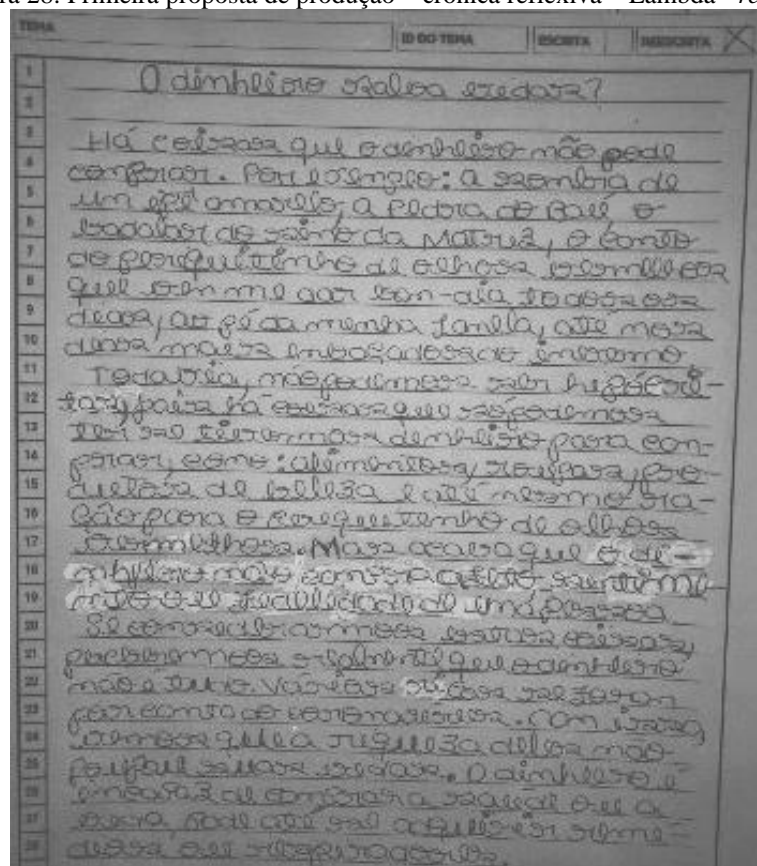
Apesar de a proposta não ter sido abordada no encontro presencial, 75% dos alunos demonstraram sua compreensão ao atender ao que foi nela solicitado. Em duas produções, entre elas a exemplificada acima, o estudante não iniciou o texto com o trecho indicado. Evidentemente, ter que escrever uma crônica a partir de um trecho já dado implica maiores dificuldades na construção da coesão, continuidade e progressão, e, por conseguinte, da coerência (pertinência e não-contradição). Isso aponta para o fato de que o objetivo não era somente diagnosticar as habilidades de escrita dos alunos da turma, mas também verificar se tinham autonomia na leitura e compreensão da proposta de produção, o que é muito importante em contexto escolar, sobretudo em atividades assíncronas com a mediação das TDIC.

A partir da correção, que foi mediada pelas ferramentas digitais da Plataforma, verificou-se, conforme [apêndice \(5\)](#), o qual foi apresentado e discutido no encontro presencial, que os alunos conseguiram desenvolver adequadamente o tema e produzir um texto que lembrava uma crônica reflexiva, sobretudo no que diz respeito à possibilidade de provocar a reflexão no leitor.

Desse modo, a atividade 4, apêndice (5), realizada no encontro presencial, consistiu em apresentar para os alunos os critérios de correção, discutir os resultados e abordar o conteúdo no qual foi identificada a maior dificuldade: o uso da vírgula. Essa atividade, somada à correção feita no texto, tinha como objetivo orientar os alunos na *reescrita*, atividade 6, por isso, duas crônicas produzidas por alunos da turma consideradas como bons textos foram lidas e comentadas durante o encontro.

Na sequência, a *reescrita* da crônica de Lambda.

Figura 28: Primeira proposta de produção – crônica reflexiva – Lambda - *reescrita*



O dinheiro salva vidas?

Há coisas que o dinheiro não pode comprar. Por exemplo: a sombra de um ipê amarelo, a Pedra do Baú, o badalar do sino da matriz, o canto do periquito – principalmente daquele periquitinho de olhos vermelhos que vem me dar bom-dia, todos os dias, ao pé da minha janela, até nos dias mais embaçados de inverno.

Todavia, não podemos ser hipócritas, pois há coisas que só podemos ter se tivermos dinheiro para comprar, como: alimentos, roupas, produtos de beleza e até mesmo ração para o periquitinho de olhos vermelhos. Mas acaba que o dinheiro não compra afeto, sentimento ou a felicidade de uma pessoa.

Se considerarmos estas coisas, perceberemos realmente que o dinheiro não é tudo. Vários ricos se foram por causa do coronavírus. Com isso, vemos que a riqueza deles não poupou suas vidas. O dinheiro é incapaz de comprar a saúde ou a vida, pode até se adquirir remédios ou respiradores.

Fonte: *Corpus* da pesquisa.

Assim como a primeira versão da crônica, a segunda também foi postada e corrigida com as ferramentas disponibilizadas pela Plataforma. Ainda que o objetivo, neste momento, não seja apresentar os resultados de análise, ficam evidentes as mudanças realizadas no texto, o qual, nessa versão traz o trecho inicial obrigatório a partir do qual a crônica se desenvolve.

Concluído esse primeiro ciclo de escrita e *reescrita* empregando os recursos da Plataforma, foi implementado um questionário de avaliação utilizando o formulário eletrônico do *Google* no qual os alunos não se identificaram. Os resultados demonstraram que eles não tiveram dificuldade para instalar e utilizar o aplicativo da Plataforma Adaptativa. A respeito da correção, todos consideraram que os comentários estavam adequados, possibilitando a compreensão sobre o que estava correto e o que precisava ser aprimorado. Além disso, para os estudantes, os comentários feitos sobre o texto (62,5%), bem como as orientações e atividades realizadas em sala de aula (25%) auxiliaram na *reescrita*.

Considerando as dificuldades dos alunos tanto na escrita quanto na *reescrita*, foi realizada a seguinte atividade.

Figura 29: Atividade 5 – *reescrita* coletiva

**Pesquisa:**  
O uso de ferramentas digitais para a correção de textos produzidos por alunos da educação básica: estudo de caso em uma plataforma adaptativa

#### PRATICANDO A PONTUAÇÃO

- 1- O texto a seguir é uma crônica reflexiva. No entanto, não há pontuação, todo o texto está escrito em caixa alta (letra maiúscula), não há divisão entre os parágrafos, ou seja, não há o respeito a algumas convenções e normas da escrita, o que dificulta muito a leitura e a compreensão. Reescreva o texto respeitando às convenções e normas da escrita, entre elas: uso de pontuação, de letras maiúscula e minúscula, separação em parágrafos etc.

DOS MALES DA ALMA QUANTAS PESSOAS CABEM NA SUA SOLIDÃO QUANTAS PESSOAS PREENCHEM O SEU VAZIO QUANTAS PESSOAS ESCUTAM O SEU SILÊNCIO TALVEZ A PIOR PARTE DE SER CONSUMIDO PELA TRISTEZA NÃO SEJA A TRISTEZA EM SI MAS A FALTA A FALTA DE VONTADE A FALTA DE INTERESSE A FALTA DA CONFIANÇA E A FALTA DA ESPERANÇA A FALTA DA VONTADE DE SE PREENCHER DAQUILO QUE COSTUMAVA TE TORNAR COMPLETO A FALTA DE INTERESSE EM SE DEDICAR ÀQUILO QUE TE ESTIMULAVA A FALTA DE CONFIANÇA NAS PESSOAS QUE TE CERCAM E QUE SÃO SEMPRE VIA DE REGRA INCAPAZES DE COMPREENDER O QUE SE PASSA NEM SEMPRE POR NÃO QUEREREM MAS POR VEZES POR NÃO TEREM O OLHAR VOLTADO PARA O OUTRO A FALTA DE ESPERANÇA DE QUE NO FINAL AS COISAS MELHORAM SE RECUPERAM SE FORTALECEM AFINAL O QUE É A ESPERANÇA E QUAL SEU LUGAR FRENTE A UMA VIDA INTEIRA O QUE CONSOME NÃO É A TRISTEZA É A DÚVIDA DO QUE ELA NOS DIZ DE ONDE VEM DO SEU PORQUÊ O QUE CONSOME É SABER QUE O CICLO CONTINUA E CONTINUARÁ E QUE NADA DE NOVO CAIRÁ NO SEU CAMINHO SÃO GRITOS MUDOS QUE QUANDO FOMOS CAPAZES DE VOCALIZAR CHEGAM EM OUVIDOS SURDOS ENTÃO DE QUE ADIANTA GRITAR

Fonte: *Corpus* da pesquisa.

Tal atividade foi feita no encontro presencial. Primeiramente, os alunos tiveram a oportunidade de resolvê-la individualmente. Posteriormente, no tempo-espço da aula presencial, houve a *retextualização* feita de forma coletiva e colaborativa.

Levando-se em conta que a próxima produção seria a de uma crônica narrativa, na aula, conforme [apêndice \(6\)](#), foi aplicada uma atividade de *revisão* de texto escolar cujas características se assemelhavam à desse gênero. Com isso, esperava-se aprimorar os conhecimentos dos alunos sobre os procedimentos de *revisão* e sobre as especificidades da escrita, sobretudo no que diz respeito à pontuação e à coesão.

Isto posto, a atividade subsequente, realizada remotamente, foi justamente a produção de uma crônica narrativa, cuja proposta é exemplificada na sequência.

Figura 30: Atividade 9 – proposta de produção de crônica narrativa

**CRÔNICA DESCRITIVO-NARRATIVA SOBRE UM EPISÓDIO DA INFÂNCIA**  
(Código de identificação: DRS)

<p style="text-align: center;"><b>Maninha</b> Chico Buarque</p> <p>Se lembra da fogueira Se lembra dos balões Se lembra dos luazes dos sertões A roupa no varal, feriado nacional E as estrelas salpicadas nas canções Se lembra quando toda modinha falava de amor pois nunca mais cantei, oh maninha Depois que ele chegou Se lembra da jaqueira A fruta no capim Dos sonhos que você contou pra mim Os passos no porão, lembra da assombração (...)</p> <p style="text-align: right;"><small>(<a href="https://www.letas.mus.br/chico-buarque45143/">https://www.letas.mus.br/chico-buarque45143/</a>)</small></p>	<p>Não posso fazer Geraldo Viramundo virar homem sem antes falar no rio. Só quem passou a infância junto a um rio pode saber o que o rio significa. Eu, como não passei a minha, não posso saber. Sei só que Geraldo, mal acabava a aula na escola, saía correndo feito doido em direção ao rio, do outro lado da cidade. Às vezes iam com ele alguns companheiros, os irmãos; às vezes ele ia só. Lá chegando, tirava a roupa toda e se atirava n'água, mesmo que estivesse fazendo frio. Quando outros iam com ele, ficavam brincando de se empurrar, de fazer guerra de água, de mergulhar para passar debaixo das pernas uns dos outros ou simplesmente para fazer borbulha. Os mais corajosos conseguiam cruzar a correnteza a nado e atingir a outra margem. Um dia um menino morreu afogado, um pretinho chamado Brejela, mas nesse dia Geraldo Viramundo não estava lá, e, portanto, nada tem a ver com a nossa história. Quando ele ia só, em vez de pular de uma vez dentro d'água, ia entrando devagarinho, enterrando-se até a canela no barro viscoso do fundo. A água, em geral gelada, fazia seu corpo estremeecer num arrepio que subia, subia... e era disso que ele mais gostava.</p> <p style="text-align: right;"><small>(O grande mentecapto, Fernando Sabino)</small></p>
---	---

Como podemos perceber, escrever é acordar o passado! Tanto Chico Buarque, em *Maninha*, quanto Fernando Sabino, em *O grande Mentecapto*, "acordaram" cenas da infância tocadas a muita aventura.

Agora é sua vez!


**PROPOSTA DE REDAÇÃO**

Elabore uma crônica descritivo-narrativa em que conste um episódio de sua infância. Conduza seu texto na 1.ª pessoa do singular. Use os verbos no passado. Escreva, aproximadamente, 25 linhas. Atribua um título criativo ao texto.

Caso queira, comece assim:

*Por trás desses óculos há uma criança apenas cochilando! Ainda me lembro do dia em que...*

\*\*\*



**Você já sabe, mas não custa lembrar...**

Crônica, hoje, é o texto escolar ficcional, leve, curto. É muito comum assemelhar a crônica a um *flash* do dia, pois, em aproximadamente trinta linhas, o assunto tem de ser compacto e o número de personagens, reduzido. Na crônica descritivo-narrativa, o escritor apresenta (descreve) as personagens, o ambiente e o tempo e, em seguida, cria, desenvolve e finaliza os acontecimentos (narra/relata).

Ao final, o texto deve fornecer respostas para as seguintes perguntas:

- ✓ O quê? – fatos que compõem a história/trama;
- ✓ Quem? – personagens que vivem a trama;
- ✓ Onde? – lugar onde ocorrem os fatos;
- ✓ Como? – a maneira pela qual se desenvolvem os fatos;
- ✓ Por quê? – a causa dos fatos/acidentes;
- ✓ Quando? – o momento/época em que ocorrem os fatos;
- ✓ E então... – final da trama.

Antes de entregar sua crônica ao corretor, revise-a. Releia o que escreveu, faça a autocrítica e a autocorreção: confira se seu texto está fácil de ser entendido, se as frases e os parágrafos estão bem ligados, se os fatos têm uma sequência cronológica e não se atropelam, se não há repetições, se a ortografia, a acentuação gráfica, a pontuação e os plurais estão corretos.

**Boas atividades!**

Fonte: *Corpus* da pesquisa.

Nessa ocasião, conforme o ilustrado a seguir, foi aberta a possibilidade de os alunos enviarem a foto do texto digitado, pois a Plataforma só aceita que seja postada uma única imagem para cada solicitação de produção. Com isso, estava sendo flexibilizada a questão do



limite de linhas do texto, algo bastante característico da redação escolar.

Figura 31: Segunda proposta de produção – crônica narrativa – Alfa

### **A Viagem ao Museu de Répteis**

Ainda me lembro de um dia que foi muito especial em minha vida, simplesmente por meu gosto peculiar sobre animais, mais especificamente dos répteis. Nesse dia, fui ao Museu Vivo de Répteis da Caatinga, em Puxinanã na Paraíba.

Era um belo dia no ano de 2019, estava eu e meus amigos estudando na sala de aula, quando a professora de ciências resolve ir para o Museu de Répteis com as turmas. Estava com o objetivo de nos mostrar, de forma prática, como são esses animais, como eu era muito curioso sobre esses animais, logo aceitei. Assim, a professora marcou o dia de nossa viagem, eu estava bastante ansioso e feliz, pois, finalmente iria ver tais répteis pessoalmente.

Então, chega o período da tarde e todos nós, no momento, estávamos na escola esperando o ônibus, e até que enfim ele chega e acabamos já entrando nele, para que pudesse levar da escola ao Museu. Depois de algumas horas, finalmente chegamos ao destino e de cara, quando entro já vejo um lugar lindo, muito vivo e logo de início recebemos uma mini palestra, sobre os répteis. Até que chega a hora mais esperada, a de ver os répteis, para isso fomos divididos em dois grupos diferentes, cada grupo um guia diferente e começamos a observar os animais e com isso os guias nos falavam um pouco mais sobre eles, seja característica, região onde vivem, se são perigosos ou não a nós e assim por diante.

Depois de ver tantos animais, como jacarés, crocodilos, diferentes tipos de cobras, finalmente vi uma Sucuri pessoalmente, cobra coral, jararaca e claro ouvi o barulho do famoso chocalho da cascavel. Até mesmo foi mostrado a nós tartarugas, com menção honrosa a uma com mais de 100 anos, que era mais velha do que qualquer pessoa lá.

Por fim, já tínhamos visto todos os répteis e para fechar com chave de ouro, cada pessoa que queria, tirou uma foto com uma cobra branca, para ficar registrado esse momento. Esse dia acabou sendo muito especial em minha vida e foi muito marcante para mim.

Fonte: *Corpus* da pesquisa.

Por meio da correção, foi identificado que praticamente todos os estudantes conseguiram produzir um texto cujas características se assemelhavam às de uma crônica narrativa, ou seja, contaram um fato (o que aconteceu; quando aconteceu; onde aconteceu; como aconteceu e com quem aconteceu), um episódio da infância, utilizando uma linguagem menos formal e exercendo o papel de narrador-personagem.

Na atividade 10, [apêndice \(7\)](#), os resultados foram apresentados e discutidos com a

turma, bem como foram dadas orientações que ajudariam na *reescrita*. Na sequência, de forma remota, foi realizada a *reescrita* da crônica narrativa, a qual, como sempre, foi corrigida com as ferramentas digitais da Plataforma Adaptativa.

Como os alunos já estavam familiarizados com a presença da pesquisadora, com o uso dos recursos da Plataforma e tiveram um desempenho considerado satisfatório na produção da crônica narrativa, para atender ao que estava prescrito no currículo da escola, era chegado o momento de solicitar a escrita do conto. Antes disso, no entanto, foi realizada no encontro presencial a atividade 12, [apêndice \(8\)](#), na qual os alunos tiveram a oportunidade de aplicar os conhecimentos sobre estrutura narrativa, coesão e pontuação na *revisão* e na *reescrita* do texto. A seguir, a proposta de produção.

Figura 32: Atividade 13 – proposta de produção de conto

CONTO - O SEGREDO GUARDADO NA MOCHILA  
ID: EHS

**O que é CONTO?**

Você já sabe, mas não custa lembrar...

Contos são narrativas curtas - o conto escolar tem, aproximadamente, trinta linhas. É preciso pensar em elementos como trama (história), personagens, narrador, tempo e espaço.

**Atenção à estrutura tradicional do conto:** apresentação das personagens, com a inserção delas no tempo e no espaço; complicação (envolvimento das personagens), clímax (instante de maior suspense) e desfecho (final da história).



No gênero "conto", embora seja predominantemente narrativo, há aspectos descritivos, para que, em especial, as personagens e o espaço/ambiente sejam bem apresentados ao leitor, que os "enxergará" da maneira com que o escritor os "desenhou" - descrever é desenhar com palavras!

Por ser um texto relativamente breve, o conto trabalha com um número limitado de personagens.

Ao final, espera-se que o texto contenha respostas para as seguintes perguntas:

- ✓ O quê? - fatos que compõem a história/trama;
- ✓ Quem? - personagens que vivem a trama;
- ✓ Onde? - lugar onde ocorrem os fatos;
- ✓ Como? - a maneira pela qual se desenvolvem os fatos;
- ✓ Por quê? - a causa dos fatos/acometimentos;
- ✓ Quando? - o momento/época em que ocorrem os fatos;
- ✓ E então... - final da trama.

**CONTEXTUALIZAÇÃO:** Imagine que alguém leve consigo um "segredo", dentro da mochila. Imagine, ainda, que, de repente, a mochila desapareça.

**PROPOSTA DE REDAÇÃO:** Explore a situação sugerida, e escreva um conto de, aproximadamente, trinta linhas.

**OPERAÇÃO "PUXA-IDEIAS":** Antes de começar a escrever, pense, levante hipóteses: segredo grande ou pequeno? Como guardar um segredo na mochila? Por quê? Onde foi parar a mochila? Quem a achou? O segredo foi descoberto? Etc., etc., etc.

Não economize criatividade!



- ✓ Esteja certo de que ninguém pensaria naquilo que você pensou - isso é ser original.
- ✓ Não tenha preguiça de reescrever o texto - o segundo é sempre melhor do que o primeiro; o terceiro, muito, muito melhor do que o segundo...

✓ Antes de entregar sua produção textual ao corretor, releia o que escreveu, faça a autocrítica e a autocorreção: confira se seu texto está fácil de ser entendido, se as frases e os parágrafos estão bem ligados, se os fatos obedecem a uma sequência cronológica e não se atropelam, se não há repetições nem sobra de palavras, se a ortografia, a pontuação, a acentuação gráfica e os plurais estão corretos.

BOAS ATIVIDADES!

Fonte: *Corpus* da pesquisa.



Essa proposta apresenta, de forma sintética, as principais características do conto que estavam sendo exploradas no material didático do alunos utilizado no outro encontro semanal. Nela, o clímax é colocado com um dos elementos da estrutura desse gênero textual. Além disso, ao indicar procedimentos de *revisão* e recomendar a *refacção*, percebe-se que está subjacente a adesão à concepção de escrita como um processo e um trabalho.

Embora a proposta indique a extensão do texto, no máximo, 30 (trinta) linhas, foi acordado com os alunos que tal exigência não precisaria ser cumprida, uma vez que a construção do clímax demandaria mais técnica e, por conseguinte, mais espaço. Assim, continuou a ser permitido que os alunos postassem na Plataforma a foto do texto digitado. Ainda de acordo com a referida proposta, alguns elementos eram obrigatórios: 1) a existência de um segredo que pudesse ser guardado em uma mochila, o qual poderia ser revelado ou não; 2) o desaparecimento da mochila, colocando o segredo em risco. No conto, portanto, caberia ao aluno construir um enredo explorando essa situação, na qual o conflito já estava posto.

Nas práticas escolares de produção de texto, um dos aspectos a serem problematizados diz respeito justamente ao fato de algumas propostas constituírem-se como verdadeiras camisas de força, cerceando, ao invés de estimular, a criatividade dos estudantes. Contudo, não se deve perder de vista que, na escola, escreve-se inclusive para aprender a escrever, o que culmina, ainda que em diferentes níveis, na ficcionalização das condições de produção. Desse modo, não se deve ignorar que a produção de texto no contexto de ensino e aprendizagem é também um exercício de escrita em que é prevista a mediação de um par mais experiente, o professor.

Isto posto, cabe ressaltar que, enquanto uma oportunidade para aprender a construir um gênero textual no qual é obrigatória a presença do clímax, a proposta apresenta elementos a partir dos quais o aluno tem a liberdade, ainda que controlada, para criar. Com efeito, na solicitação de produção, é fornecida ao aluno uma situação-problema, cabendo-lhe encontrar a solução, a qual deve ser apresentada na forma de um conto.

A partir da correção, conforme atividade 14, [apêndice \(9\)](#), foi constatada a boa qualidade dos textos, os quais surpreenderam no que diz respeito à extensão (em média, quatrocentas palavras) e à criatividade na solução da situação-problema. Verificou-se que, no geral, os alunos conseguiram produzir um texto com as principais características de um conto. Além da pontuação, houve dificuldade na compreensão da proposta, na coesão, bem como na organização e na coerência.

Com isso, fica evidente que, apesar das limitações da proposta, soluções inusitadas foram construídas, demonstrando um árduo trabalho criativo por parte dos alunos, os quais

também tiveram que enfrentar as suas dificuldades no que diz respeito às normas, às convenções e ao próprio processo de escrita. Não bastava apenas encontrar uma solução, era preciso apresentá-la de acordo com as características linguístico-discursivas do conto, o que envolvia a mobilização de capacidades de linguagem na construção, de forma coesa e coerente, de sequências narrativa e descritiva, principalmente.

Por conta da complexidade envolvida, nem todos os alunos conseguiram contemplar em seus textos todos os elementos obrigatórios da proposta e os que conseguiram apresentaram mais dificuldade na continuidade e progressão do texto do que na crônica narrativa. Em apenas duas produções, não foi identificado o clímax e em uma a relação entre complicação e clímax não foi estabelecida adequadamente.

Tendo em vista esse resultado, no encontro presencial, foi realizada uma atividade com foco na pontuação e na coesão, conforme trecho exemplificado no trecho a seguir.

Figura 33: Trecho da atividade 15 – praticando a pontuação e a coesão

**Pesquisa:**  
O uso de ferramentas digitais para a correção de textos produzidos por alunos da educação básica: estudo de caso em uma plataforma adaptativa

Data: 12/08/2021

**ATIVIDADE 15 - PRATICANDO A PONTUAÇÃO E A COESÃO**

**1- Ampliando nossos conhecimentos sobre pontuação e coesão.**  
Reescreva os trechos a seguir respeitando as convenções e normas da escrita, entre elas: uso de pontuação, de letras maiúscula e minúscula etc. Além disso, faça as alterações necessárias para garantir a adequada coesão do trecho.

a) na mesma hora bille puxou uma corda que ligava ao fogão que tinha uma bomba de tomate dentro que explodiu queimando a pele dele com ácido matando o ogro com a vitória dos três irmãos e vendo que o ogro foi derrotado tibério resolveu queimar o livro para o bem de todos os irmãos concordaram queimaram o livro e tudo voltou ao normal mas murgarth ainda estava vivo


Fonte: *Corpus* da pesquisa.

Nessa atividade, era necessário retextualizar alguns trechos, oriundos das produções dos próprios estudantes, resolvendo os problemas tanto de pontuação quanto de coesão. Essa tarefa pode ser considerada como uma prática de análise linguística semelhante ao preconizado na primeira perspectiva de produção de texto. Diferentemente de um exercício mecânico de escrita, ainda que o foco sejam trechos e não o conto como um todo, ela possibilita reflexões acerca das diversas possibilidades de pontuação e seus efeitos na construção do(s) sentido(s), bem como sobre os diferentes recursos que podem atuar na adequada costura do texto. Nesse caso, não havia uma única resposta considerada *a* correta.

Desse modo, as discussões suscitadas pela atividade 14, apêndice (9), pela atividade 15,

[apêndice \(10\)](#) e a correção mediada pelas ferramentas digitais da Plataforma constituíram-se como *andaimes* nos quais os alunos puderam se apoiar para reescrever o conto (atividade 16).

Com base na atividade 17, [apêndice \(11\)](#), na *reescrita*, o desempenho dos alunos melhorou consideravelmente, apesar de ainda terem sido identificadas e apontadas oportunidades para o aprimoramento dos textos. De forma geral, foi percebido que os alunos conseguiram construir enredos bastante complexos e criativos.

Tendo em vista esse resultado, foi solicitada uma nova produção, conforme proposta exemplificada na sequência.

Figura 34: Atividade 18 – proposta de produção de conto de enigma

CONTO DE ENIGMA - ID: FKM

ALGUÉM DESAPARECEU... DE QUEM SÃO AQUELES ÓCULOS?

Você já sabe, mas não custa lembrar...

No CONTO DE ENIGMA, como o próprio nome diz, há sempre um enigma, um mistério a ser desvendado, em torno do qual a trama se desenvolve.

Desde o início da narrativa, o escritor propõe um “jogo” com o leitor, que, automaticamente, assume uma postura de investigador. Ainda que o enigma, quase sempre, recaia sobre um crime, há contos enigmáticos que envolvem situações inusitadas, intrigantes – e não, necessariamente, criminosas.

A fim de desvendar e enigma, o escritor, ao longo do texto, deixa ao leitor pistas verdadeiras e falsas, colocando sob suspeita todas (ou quase todas) as personagens do conto. Até o final da história, o leitor levanta muitas hipóteses a respeito dos fatos para, em seguida, o escritor surpreendê-lo com a revelação do enigma. É comum adotar um detetive, personagem determinante, porque, em meio ao mistério, é o detetive quem vai passar por instantes de perigo. Procure se lembrar de cenas/episódios de mistério aos quais você, certamente, já assistiu.



http://4.bp.blogspot.com/\_3XU\_g8m5n8/9p9m0uUJASAAAAAAQ/s1600/psfh\_32.jpg?13800/0\_detetive\_gf

**COMANDO**

O CONTO DE ENIGMA que você escreverá deverá contemplar a seguinte situação: “duas pessoas moram na mesma casa; nenhuma delas usa óculos; pela manhã, uma delas percebe que a outra não está em casa; na mesa do café estão um maço de jornal e uns óculos; o chá parece ainda estar quente.”

Antes de começar a escrever, pense, levante hipóteses, crie o suspense.

Escreva, aproximadamente, 30 linhas.

Não economize criatividade nem... suspense! Deixe seu leitor intrigado, curioso para, ao final, surpreendê-lo.



http://www.pexels.com/pt-br/fotos/jogo-de-quebra-cabeças-na-mesa-redonda-queiro-de-uma-cadeira-confortavel-3837409/

**SUPER DICAS:**

- ✓ Esteja certo de que ninguém pensaria naquilo que você pensou – isso é ser original.
- ✓ Não tenha preguiça de escrever e reescrever o texto – o segundo é sempre melhor do que o primeiro; o terceiro, muito, muito melhor do que o segundo...
- ✓ Até o final de seu conto, o leitor pretenderá encontrar respostas para: o quê?, quem?, como?, quando?, por quê?, e então...
- ✓ Antes de entregar sua produção textual ao corretor, releia o que escreveu, faça a autocrítica e a autocorreção: confira se seu texto está fácil de ser entendido, se as frases e parágrafos estão bem ligados, se as ações seguem numa sequência cronológica e não se embaralham, se não há repetições nem sobra de palavras, se a ortografia, a acentuação gráfica, as pontuações e os plurais estão corretos.

Fonte: *Corpus* da pesquisa.

De forma semelhante ao que aconteceu na proposta anterior, havia uma liberdade controlada da criatividade do aluno, o qual deveria partir da situação-problema apresentada na

proposta para construir a sua contrapalavra. Aumentando a complexidade da tarefa, dessa vez, os estudantes deveriam produzir um conto de enigma. Novamente, foi permitida a extrapolação do número de linhas indicado na proposta, pois continuou sendo autorizado o *upload* da imagem de um texto digitado.

A fim de auxiliar a turma na construção de um enredo tão complexo, tendo em vista não só o gênero textual, mas também a necessidade de incorporar os elementos obrigatórios da proposta, foi realizada, no encontro presencial, a atividade 19, [apêndice \(12\)](#). Levando em conta as queixas dos alunos acerca da dificuldade na produção do conto de enigma que atendesse às exigências da proposta, decidi realizar a tarefa, produzindo o texto, e compartilhar a experiência com os alunos<sup>103</sup>.

Nessa atividade 19, além de verificar se os elementos obrigatórios da proposta tinham sido contemplados e de realizar uma breve análise e reflexão sobre os elementos da narrativa, foi compartilhado com a turma o processo de produção do conto a partir de dois fluxogramas, os quais representavam os acontecimentos cronologicamente, ou seja, de forma linear, na qual não haveria um enigma, e na forma como foram narrados no enredo. Um dos pontos mais discutidos nesse encontro foi a conscientização dos alunos para o fato de que o efeito de suspense é construído linguístico-discursivamente, principalmente, a partir da forma como o narrador apresenta ou omite as informações.

Apesar das minhas supostas habilidades de escrita, pude dividir com os alunos as dificuldades que enfrentei durante a produção do conto, bem como a forma como as superei. Essa experiência, provavelmente, aumentou a minha empatia durante a correção. A necessidade de criatividade e o atendimento aos elementos obrigatórios da proposta constituíram-se, sem dúvida alguma, como complicadores, todavia, a extensão do texto foi o meu maior desafio, no qual não fui bem sucedida, afinal, não consegui construir um conto de enigma que, mesmo digitado, coubesse em uma página. Para encorajar os alunos a produzirem o conto utilizando apenas o espaço disponível (1 página), nessa atividade, foi apresentado um exemplo de texto relativamente curto, principalmente se comparado ao meu.

A partir da correção, foi possível constatar que a imensa maioria dos alunos conseguiu



<sup>103</sup> Por meio desse QR Code ou do link

[https://drive.google.com/file/d/12Wk\\_VXafj10q8ylSR\\_WP1rvQjJmBgWKB/view?usp=sharing](https://drive.google.com/file/d/12Wk_VXafj10q8ylSR_WP1rvQjJmBgWKB/view?usp=sharing), é possível ter acesso ao conto “O crime na casa sete”, na versão lida e discutida com os alunos da turma.

contemplar os elementos obrigatórios solicitados na proposta e produzir textos que se assemelhavam ao gênero conto de enigma, pois, em geral, foi construído um enredo que criava algum suspense e cujo final era bastante inusitado. Tendo em vista que, nessa produção, os estudantes utilizaram mais o discurso direto, foi possível identificar as dificuldades a esse respeito, as quais foram contempladas na atividade 20, [apêndice \(13\)](#), resolvida no encontro presencial.

Com base na correção e nas discussões realizadas em sala, os alunos reescreveram o conto de enigma (atividade 21). Encerrando os encontros presenciais da pesquisa de campo, na atividade 22 ([apêndice 14](#)), os estudantes tiveram a oportunidade de conhecer e discutir o desempenho da turma na *reescrita*, bem como aprofundar os conhecimentos sobre conto de enigma. Mais uma vez, por meio da correção, foi possível identificar uma melhora significativa na qualidade dos textos, os quais apresentavam tanto as principais características do gênero conto quanto da estrutura da narrativa. Sem deixar de contemplar os elementos obrigatórios indicados na proposta de produção, os alunos foram capazes de construir enredos criativos, complexos e sem pontas soltas.

A última atividade da pesquisa de campo foi realizada remotamente por meio do formulário eletrônico do *Google*. Nela, os alunos, de forma anônima, responderam a questões referentes ao desempenho na produção de texto, ao uso do aplicativo da Plataforma Adaptativa, bem como sobre a prática corretiva e seus efeitos na *reescrita*. Assim como no questionário anterior, foi possível identificar que os alunos consideraram a correção adequada e reconheceram a sua contribuição na *reescrita* de suas produções.

Com base no que foi descrito, constatou-se que, durante a pesquisa de campo, no total, foram solicitadas 4 (quatro) produções: 2 (duas) crônicas (reflexiva e narrativa) e 2 contos (de mistério e de enigma), para as quais houve a oportunidade de *reescrita*, totalizando 8 textos para cada aluno. Como nem todos os alunos produziram e/ou reescreveram as quatro produções, há, no *corpus*, 74 (setenta e quatro) textos.

Evidentemente, os textos produzidos pelos alunos no contexto da pesquisa fazem parte de uma prática escolar de escrita. Todavia, pode-se dizer que, apesar de, inicialmente, haver um rígido controle da extensão, bem como a atribuição de nota desde a primeira versão (uma exigência da Plataforma), nota-se a filiação à prática escolar de produção de texto e não de redação escolar ou composição, já que: 1) foi solicitada a produção de um gênero específico (crônica ou conto) e não de um tipo (narração, descrição, dissertação); 2) a produção não ocorreu dentro das limitações do tempo-espço da aula (os alunos, geralmente, tiveram uma semana para a escrita e *reescrita*); 3) houve a correção e a oportunidade para a *reescrita*; 4) as

crônicas e contos escritos pelos alunos foram publicados em livro, o qual foi disponibilizado na versão impressa e digital (e-book).

Como já esclarecido, a escolha do gênero textual a partir do qual o processo de ensino e aprendizagem da escrita foi organizado no âmbito da pesquisa foi feita com base no currículo da escola, o qual, todavia não determinava quantas produções deveriam ser realizadas e em que intervalo de tempo. Assim, mesmo assumindo o compromisso de manter algum alinhamento com o plano de ensino da professora e, por conseguinte, com o material didático utilizado pela turma, estabelecendo a articulação entre os dois encontros semanais, foi possível realizar as atividades com bastante autonomia. Foi minha opção como professora-pesquisadora, respaldada não só por crenças e valores, mas por concepções teóricas advindas do ISD sobre progressão da aprendizagem, não iniciar a pesquisa de campo solicitando a escrita do conto, mas sim da crônica.

Também era uma prerrogativa minha escolher no banco de propostas disponibilizado pela Plataforma Adaptativa a que mais se adequava ao perfil da turma e ao processo de ensino e aprendizagem da escrita que estava sendo implementado. Levando em conta que em todas as propostas escolhidas, além da definição do gênero textual a ser produzido, sempre havia orientações para que os alunos revisassem e refizessem seus próprios textos, a prática de produção, desde a proposta, já estava se filiando à concepção de escrita como um processo e um trabalho. Todavia, nos termos já discutidos na fundamentação teórica desta tese, está subjacente a concepção interacional de escrita, já que o texto do aluno pode ser considerado como uma oferta de contrapalavra, inicialmente constituindo-se como uma resposta à solicitação de produção.

Outrossim, é perceptível que as orientações para a *reescrita* constituíam uma rede de atividades, conforme o preconizado por Gonçalves e Bazarim (2022 [2009]), incluindo o trabalho de correção. Na pesquisa de campo, houve um esforço deliberado para que a prática corretiva estivesse a serviço da avaliação e não do exame. Desta feita, os resultados eram entendidos de forma diagnóstica, apontando para as necessidades de aprendizagem dos alunos que deveriam ser contempladas em atividades específicas realizadas nos encontros presenciais. Com isso, além dos comentários feitos nos textos, das atividades do percurso individual de aprendizagem indicadas pela Plataforma, os alunos podiam contar ainda com as que eram realizadas sincronamente nas aulas.

Embora a concepção de gênero textual, a noção de progressão, de articulação das atividades de leitura, análise de linguística e produção advindas do ISD informassem as atividades, levando em conta que não houve a produção de uma sequência didática seguindo os

padrões genebrinos ou da reconfiguração feita em contexto brasileiro (SWIDERSKI; COSTA-HÜBES, 2009), a prática de produção de texto no contexto investigado se mostra mais alinhada à primeira perspectiva, a qual foi inspirada principalmente nos trabalhos de Geraldi (2017 [1991]; 2011 [1997]; 2001 [1984] e 1986), conforme o já discutido na seção de fundamentação teórica.

De acordo com a breve descrição analítica realizada nesta parte, verifica-se que o texto do aluno era o ponto de partida e o ponto de chegada das atividades realizadas em sala de aula, em consonância com a primeira perspectiva de produção de texto. Todavia, cabe apontar que o processo de ensino aprendizagem não foi organizado linearmente, mas em forma de espiral, de acordo com o sugerido pelos PCN (BRASIL, 1998), o qual representa a segunda perspectiva de produção de texto. Contudo, a apresentação da situação de produção era breve, geralmente por meio da proposta de produção, e não havia uma preocupação em dissecar o gênero, ou seja, em tornar o aluno especialista na identificação das suas características antes da produção. As atividades meta/epilinguísticas eram formuladas com base nas dificuldades identificadas via correção, havendo a retomada e a gradativa complexificação na abordagem de conteúdos que foram entendidos como imprescindíveis para aprimorar o desempenho dos alunos na (re)escrita.

Isto posto, aderiu-se à concepção de Geraldi (1986) a partir da qual compreende-se que o aluno aprende a escrever escrevendo e que os textos produzidos devem transcender o contexto escolar em busca de leitores, o que se efetivou com a publicação do livro e a sua disponibilização para *download* gratuitamente. Dessa forma, apesar das limitações do processo de ensino e aprendizagem da escrita na escola, entre elas as restrições impostas pela própria existência de *uma* proposta de produção para *todos*, na qual são definidos *a priori* o gênero textual e algumas exigências, verifica-se que, durante a pesquisa de campo, houve a tentativa de devolver a palavra ao aluno (GERALDI, 2017 [1991], p. 160), ainda que isso não tenha sido feito de forma absoluta.

Concluída esta seção, na qual o foco foram os aspectos metodológicos, entre eles a classificação e a contextualização da pesquisa, a seguir, são apresentados e discutidos os resultados da análise.

#### **4 CORREÇÃO DE TEXTO: DE COADJUVANTE A PROTAGONISTA NO PROCESSO DE ORIENTAÇÃO DA REESCRITA EM PLATAFORMA ADAPTATIVA**

Ainda que grande parte dos estudos acerca da *reescrita* considerem a intervenção de um mediador, ela, normalmente, não é caracterizada como uma prática corretiva, já que, em contexto escolar, a correção de texto geralmente é associada apenas à profilaxia das produções dos alunos, bem como ao ato de examinar.

A fim de transcender essa visão reducionista, neste trabalho, adere-se à concepção de correção como um texto e uma forma de diálogo estabelecida entre o corretor e o produtor (RUIZ, 2010 [2001]), mas também como um *andaime* no qual esse produtor pode se apoiar para realizar a *reescrita* (COLAÇO; BAZARIM, 2017 e BAZARIM; COLAÇO, 2021). Tendo em vista o uso da Plataforma Adaptativa, é estabelecida também a articulação com as TDIC. Nessa perspectiva, é elucidada a importância da prática corretiva mediada por ferramentas digitais no processo de ensino-aprendizagem da produção texto.

Isto posto, nesta seção são apresentados e discutidos os resultados da pesquisa cujo objetivo geral foi investigar o processo de correção de textos escolares escritos mediado pelas ferramentas digitais de uma Plataforma Adaptativa e que tinha como objetivos específicos: 1) caracterizar a prática corretiva mediada por ferramentas digitais da Plataforma; 2) analisar os efeitos dessa correção na *reescrita* dos textos dos alunos do nono ano do EF.

De forma a manter o alinhamento aos objetivos específicos, esta seção está dividida em duas subseções. Na primeira, o foco são os resultados que apontam as características da prática corretiva na Plataforma. Na segunda, demonstra-se alguns dos efeitos que o texto corretivo teve na *reescrita* das produções.

##### **4.1 A PRÁTICA CORRETIVA NA PLATAFORMA ADAPTATIVA**

O objetivo desta subseção é mostrar e refletir sobre os resultados da análise cujo foco foi a caracterização da prática corretiva mediada pelas ferramentas digitais da Plataforma investigada tanto na perspectiva cognitiva quanto na perspectiva textual-interativa. Para isso, a subseção está dividida em três partes: na primeira, são descritas as ferramentas digitais de correção; na segunda, são apresentadas as características do processo de correção; na terceira, são retratados os gêneros catalisadores utilizados no processo – a grade, os comentários e o bilhete; por fim, há algumas considerações sobre as metodologias de correção.



#### 4.1.1 As ferramentas de correção da Plataforma Adaptativa

Ao acessar o site da Plataforma, a primeira tela a ser vista é aquela na qual os usuários fazem o login. A tela oferece a qualquer interessado, mesmo sem estar cadastrado ou logado, informações básicas sobre os serviços prestados. Os conteúdos são expostos de acordo com o tipo de usuário: aluno ou escola. Destarte, primeiramente, apresento as informações que podem ser acessadas por alunos interessados em aprimorar sua competência escritora de forma autônoma, ou seja, independentemente da existência de um vínculo com alguma instituição educacional.

Ao clicar em “sou aluno”, o interessado é encaminhado para outra tela na qual tem acesso: 1) a um vídeo institucional de 45 segundos explicando brevemente o funcionamento da Plataforma; 2) a indicação de um tema para a produção e 3) ao catálogo de propostas de produção de textos. Além disso, no final da tela, há a apresentação dos planos e valores, já que os serviços oferecidos pela Plataforma não são gratuitos; depoimentos de vários estudantes e professores; logomarca das instituições conveniadas e, no rodapé, informações institucionais.

No vídeo, o interessado tem acesso ao seguinte conteúdo:

A Plataforma x é o caminho mais fácil para se chegar à nota máxima na redação. Você escreve seu texto, digitaliza e envia pra gente. Nossos revisores especializados corrigem a redação e o retorno vem acompanhado de comentários personalizados, além de um completo relatório diagnóstico que lhe dá acesso a materiais de estudo exclusivos. E para escolas e professores, a Plataforma x também oferece uma eficiente área de gestão da aprendizagem e da análise de desempenho em redação. O que você está esperando? Vem para a x, a única Plataforma Adaptativa para redação do Brasil.

Nesse caso, como o próprio aluno pode contratar os serviços, é ele quem vai gerenciar o seu processo de aprendizagem da escrita, contando, para isso, com o auxílio dos comentários feitos pelo corretor no seu texto, das informações sobre o seu desempenho presentes no relatório, bem como com as atividades do percurso de aprendizagem. Os *erros* apontados pelos corretores na produção de texto constituem a base para a construção do percurso individual de aprendizagem do aluno. Para seguir esse percurso, ao aluno são disponibilizados conteúdos de estudo exclusivos, como tópicos de gramática, listas de exercícios e videoaulas. Esse usuário autônomo e automotivado não conta com a mediação feita pelo professor de LP e/ou redação em aulas presenciais, como ocorre no contexto focalizado nesta pesquisa.

A seguir, apresento as informações que estão disponíveis para as instituições educacionais interessadas não apenas na correção dos textos, mas também na análise do desempenho dos alunos e, por conseguinte, na gestão da aprendizagem da escrita.

Ao clicar em “sou escola”, o interessado tem acesso a: 1) um vídeo institucional de um minuto e oito segundos explicando brevemente o funcionamento da Plataforma; 2) informações mais específicas sobre a Plataforma e 3) trechos de relatórios que mostram o desempenho dos alunos nas produções. Além disso, no final da tela, há um formulário a ser preenchido a fim de que um consultor de vendas da empresa entre em contato e, por fim, no rodapé, há as informações institucionais.

O vídeo começa com os seguintes questionamentos:

Pense bem, seus alunos estão realmente preparados para fazerem da redação um grande diferencial nos processos seletivos mais concorridos do Brasil? O dia a dia na escola é corrido, não é mesmo? Como acompanhar o trabalho dos professores? Conhecer o desempenho das turmas? Compreender as dificuldades dos alunos? Indicar soluções pedagógicas para cada novo desafio? Afinal, como gerir todo o processo de ensino-aprendizagem em redação?

Nesse trecho, aderindo a um discurso bastante comum no sistema privado de ensino, principal público-alvo da Plataforma, vincula-se a necessidade de aprendizagem da escrita aos contextos de exame nos quais ela é exigida, como se essa fosse a única situação em que se escreve e o principal motivo para a escrita ser contemplada no processo de ensino aprendizagem na EB. Tal vínculo aponta para a prática da redação escolar e não para a de produção de textos.

A seguir, é apresentada a proposta da Plataforma:

Pensando nisso a Plataforma x, traz para você a única Plataforma Adaptativa para redação do país. Agora, será possível participar de modo muito mais eficiente de todos os processos que envolvem a construção do conhecimento e o desenvolvimento de habilidades e competências necessárias à produção de textos. Acompanhe em tempo real a evolução de cada uma de suas unidades, turmas, professores e alunos. Obtenha relatórios diagnósticos e gráficos detalhados. Se preferir, terceirize a correção da redação e faça tudo isso de forma simples e econômica. A Plataforma x pode ajudar a sua escola, solicite um consultor.

Nessa proposta, redação e produção de texto, as quais apontam para práticas escolares distintas, aparecem como sinônimas. Essa imprecisão no uso da terminologia pode ser explicada porque, por um lado, a Plataforma precisa se vincular aos conhecimentos mais atuais divulgados em trabalhos científicos e, muitas vezes, presentes nos documentos curriculares; mas, por outro, é necessário manter o alinhamento às instituições de ensino, nas quais, normalmente, há uma super valorização da tradição e, por conseguinte, uma maior resistência à inovação. Essa tensão fica evidente tendo em vista que, apesar das ferramentas digitais disponibilizadas pela Plataforma, a correção é feita a partir da imagem de um texto manuscrito, o qual ainda é muito utilizado nos exames e, por conseguinte, nas escolas. Além disso, a mobilização de termos como

“habilidades” e “competências” também indica alinhamento ao Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) e à BNCC (2017).

Após o vídeo, há um quadro com quatro *links* nos quais, ao clicar, ao interessado são disponibilizados outros conteúdos sobre a Plataforma e o seu funcionamento. Ainda sem estar cadastrado e sem se logar, pode-se ter acesso ao blog clicando em “desempenho escolar”, que fica no menu horizontal do site. O público-alvo desse blog é tanto o aluno quanto os corretores, professores e gestores. Nele, são encontradas várias colunas, nas quais estão disponíveis artigos sobre temas diversos: 1) mais direcionados a professores, como, por exemplo, a indicação de propostas de produção de texto em tempos de pandemia; mas há também aqueles direcionados a alunos, nos quais são encontradas informações específicas para os candidatos da Fuvest (Fundação Universitária para o Vestibular da Universidade de São Paulo) e do vestibular da Unicamp (Universidade Estadual de Campinas); 2) mais voltados para professores e gestores, abordando temas como Redação e BNCC, gestão escolar, correção de redação on-line e a educação a distância mediada pela avaliação formativa com foco no desempenho escolar etc.; 3) produção de diversos gêneros textuais, tais como editorial, sobre coesão textual etc.; 4) conteúdos sobre outros vestibulares e sobre a redação da Fuvest; 5) conteúdos gramaticais da LP.

No menu horizontal do blog, ao clicar em “assine já”, o interessado é direcionado para a tela do site em que estão descritos os preços dos planos de assinatura para alunos. Ao clicar em “temas”, tem-se acesso a diversas propostas de produção de texto. Nesse caso, há a possibilidade de aplicar filtros de pesquisa: por segmento (Ensino Fundamental II, Ensino Médio ou todos) ou por categorias (artes, atualidades, ciência etc.).

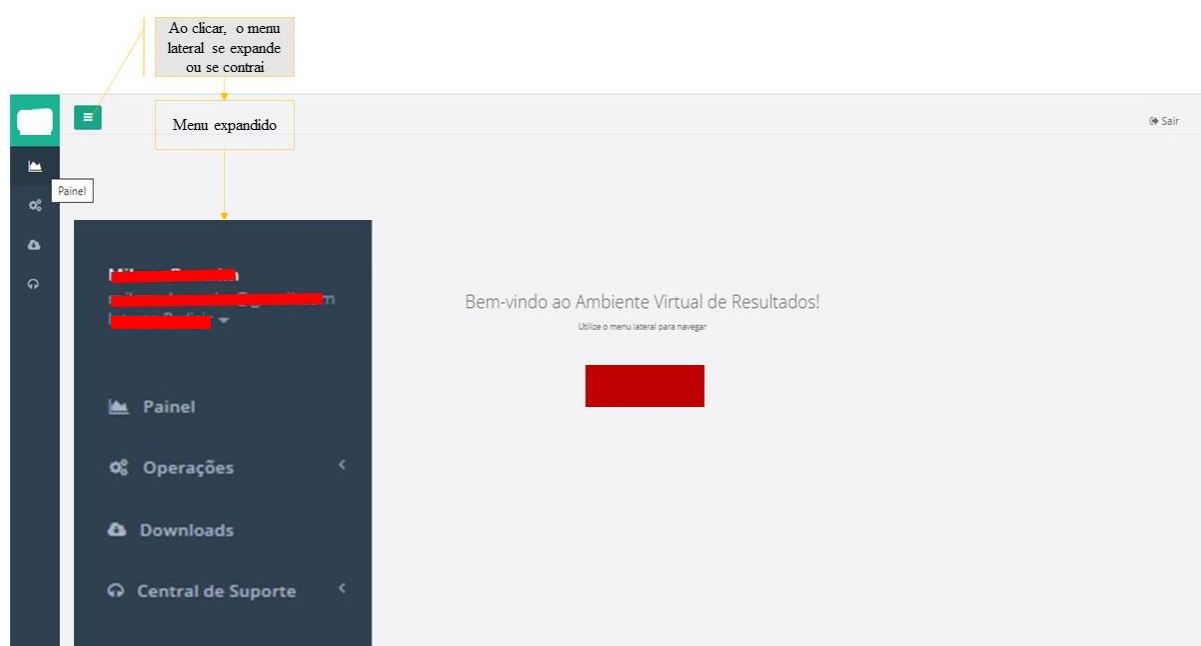
Ainda no menu horizontal, ao clicar em “cadastrar”, o interessado é direcionado para uma página com um formulário no qual devem ser preenchidas as informações básicas para o acesso à área restrita (AVA e AVR). Como não há um formulário específico para cada usuário, todos, alunos, professores e gestores, cadastram-se nesse mesmo local. Para os que já estão cadastrados, é necessário clicar em “login”, também no menu horizontal. Além do acesso por meio de login e senha criados no cadastro, é possível a utilização da rede social Facebook.

Concluída essa breve apresentação do site, cujo conteúdo está disponível para qualquer interessado, apresento as ferramentas de correção disponibilizadas no AVR. De acordo com o já informado anteriormente, a correção do texto é feita por um corretor, o qual, normalmente, faz parte de uma equipe selecionada e treinada pela própria Plataforma. Embora não haja

vínculo empregatício, pois se trata de prestação de serviço, esse trabalho é remunerado<sup>104</sup>. Além disso, conforme o já dito, existe a possibilidade de o próprio professor de LP de uma determinada turma e escola fazer a correção, como aconteceu nesta pesquisa, na qual atuei como professora, corretora e pesquisadora. As ferramentas digitais utilizadas para a correção no AVR são as mesmas, no entanto, o usuário professor tem acesso a informações mais específicas sobre o desempenho da turma e de cada aluno, as quais não estão disponíveis para o corretor terceirizado.

Assim que realiza o login, o usuário cadastrado como corretor é direcionado para o AVR, conforme imagem a seguir.

Figura 35: Primeira tela do Ambiente Virtual de Resultados<sup>105</sup>



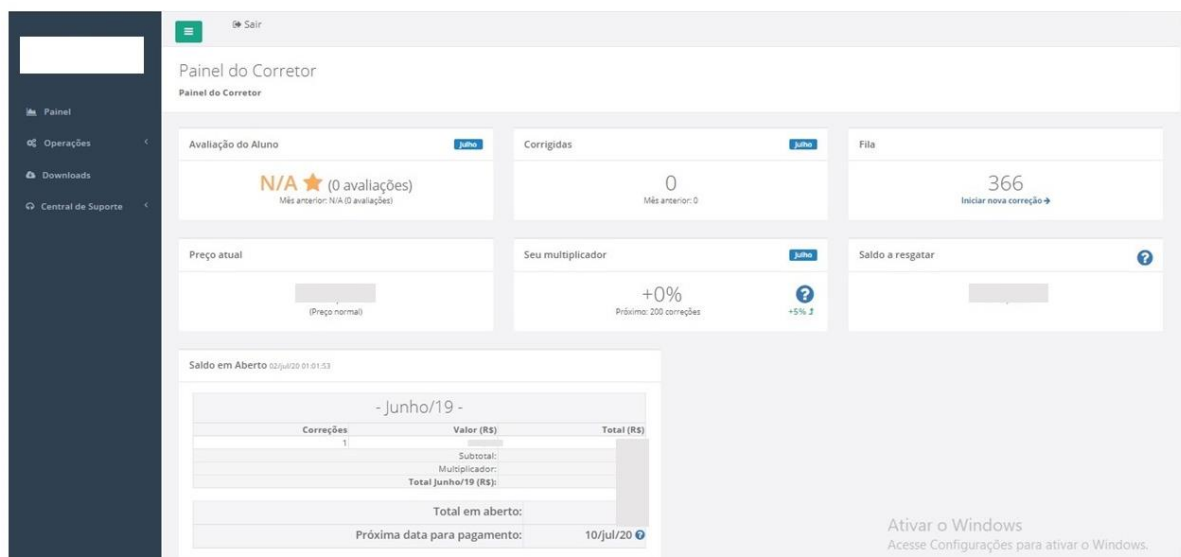
Fonte: AVR da Plataforma.

Nessa tela, o corretor tem acesso a um menu lateral à esquerda com várias opções. Ao clicar em “Painel”, ele é direcionado para uma tela na qual estão disponíveis informações sobre as correções já realizadas, conforme imagem a seguir.

<sup>104</sup> Antes de iniciar o trabalho, o corretor assina um contrato particular de prestação de serviços de correção de redações, no qual são especificados os direitos e deveres de contratante e contratado. Fica estabelecido nesse contrato que o contratante pagará ao contratado “o valor para cada texto corrigido, constante na área do corretor.”

<sup>105</sup> Os dados ocultados na imagem se referem à identificação do corretor.

Figura 36: Ambiente Virtual de Resultados – Painel

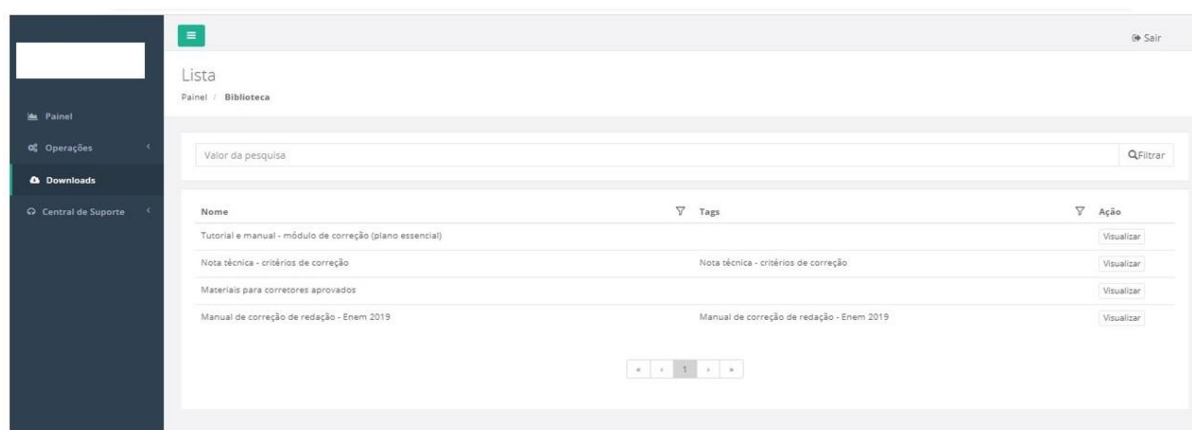


Fonte: AVR da Plataforma.

Nesse painel, o corretor pode verificar o resultado da avaliação de sua correção feita pelos alunos; o número de textos já corrigidos; o número de textos que, no momento do acesso, estão aguardando correção (podendo já começar a corrigir ao clicar em “iniciar nova correção”); o preço e o saldo que tem a resgatar, quando se trata de um corretor a serviço da Plataforma e não do professor de LP.

Ao clicar em “Downloads”, corretor é encaminhado para uma tela na qual estão disponíveis vários arquivos com orientações sobre a correção na Plataforma, conforme exemplificado em seguida.

Figura 37: Ambiente Virtual de Resultados – Downloads



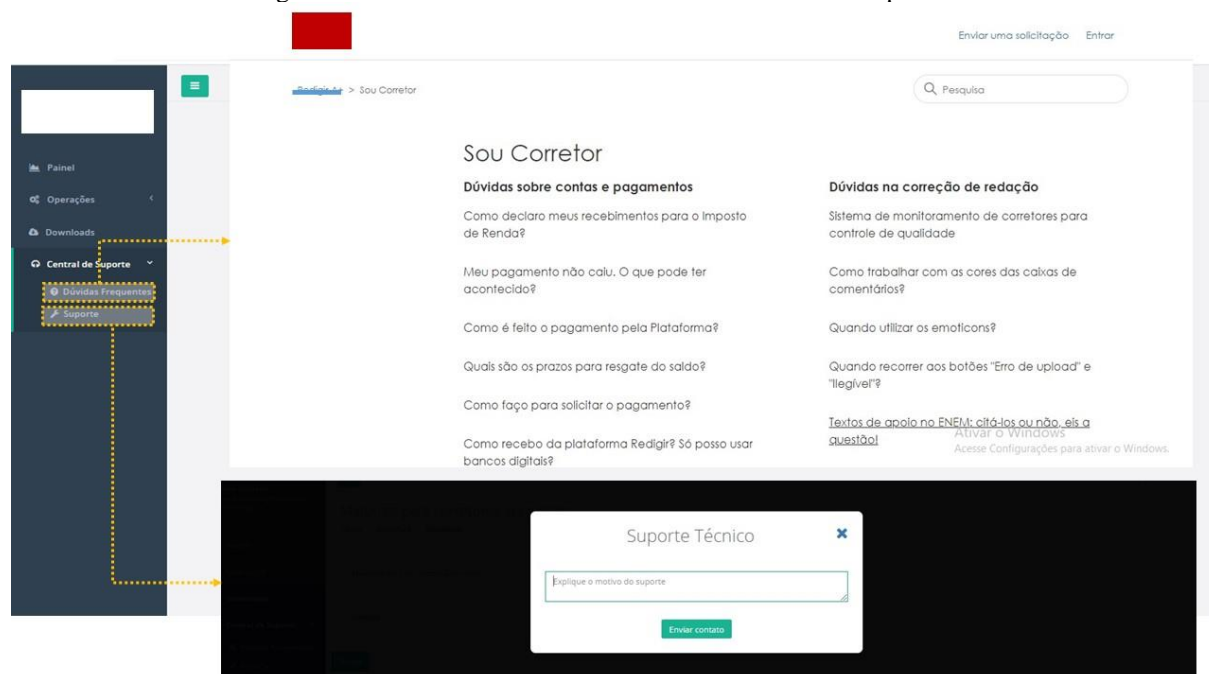
Fonte: AVR da Plataforma.

Nessa tela, existe a possibilidade de o usuário fazer uma pesquisa com palavras-chave do documento que deseja localizar. A seguir, há uma lista, cujos títulos funcionam como *link*,

com os temas dos documentos que estão disponíveis para visualização e *download*. Na ocasião, estavam disponíveis quatro *links*: 1) tutorial e manual – módulo de correção (plano essencial); 2) nota técnica – critérios de correção; 3) materiais para corretores aprovados e 4) manual de correção ENEM 2019.

Ao clicar em “Central de Suporte”, o usuário ainda pode selecionar “Dúvidas frequentes” ou “Suporte”, conforme imagem na sequência.

Figura 38: Ambiente Virtual de Resultados – Central de Suporte

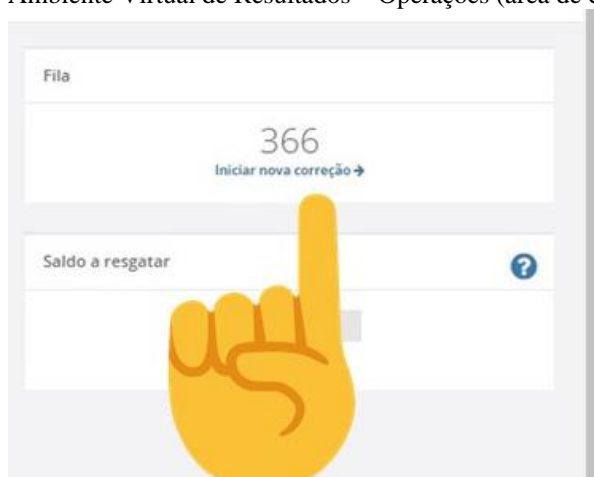


Fonte: AVR da Plataforma.

Ao selecionar, no menu lateral, a opção “Dúvidas Frequentes”, o usuário é encaminhado para uma tela em que há tópicos com conteúdos sobre contas e pagamentos, bem como sobre a correção. Caso a dúvida do usuário não seja sanada, ele pode clicar em “Suporte”. Ao fazer isso, é aberta uma tela com uma caixa de diálogo em que é possível digitar o motivo pelo qual é necessário o suporte.

Ao clicar em “Operações” e selecionar “correções”, única opção disponível para esse usuário, o corretor é direcionado para o painel, conforme figura a seguir.

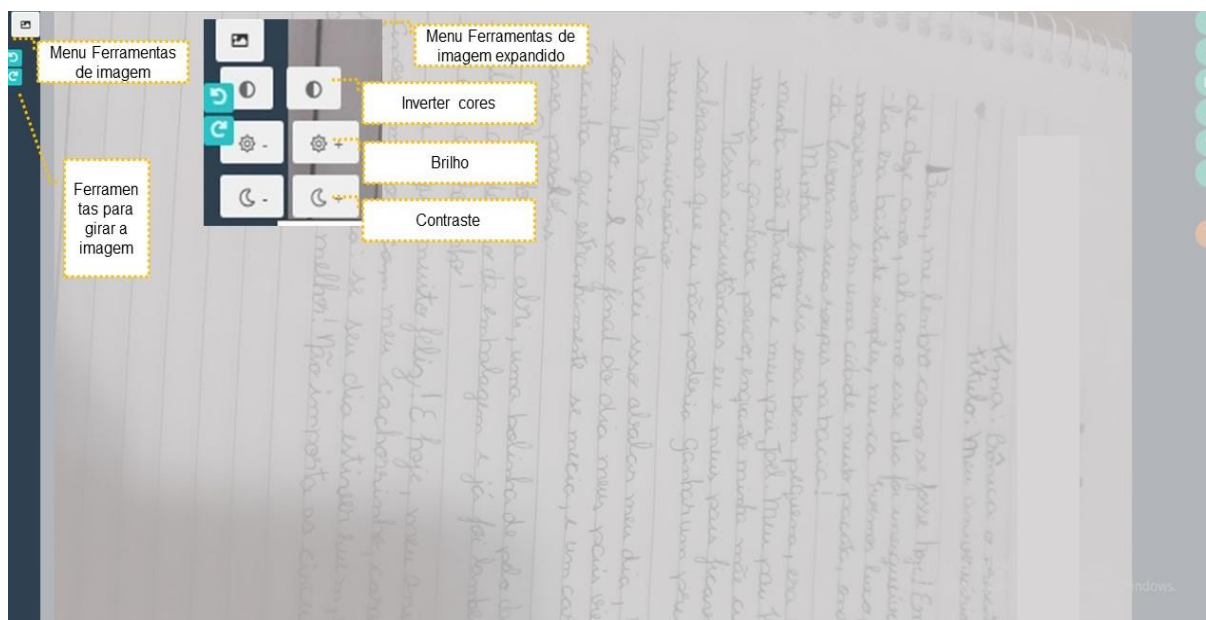
Figura 39: Ambiente Virtual de Resultados – Operações (área de correção)



Fonte: AVR da Plataforma.

Para corrigir um texto, o usuário deve clicar em “Iniciar nova correção”, *link* que fica no quadro identificado como “Fila”, no qual é indicado o número de textos aguardando correção. Ao clicar no *link*, o usuário corretor é direcionado para a seguinte tela:

Figura 40: Área de correção – Ferramentas de imagem



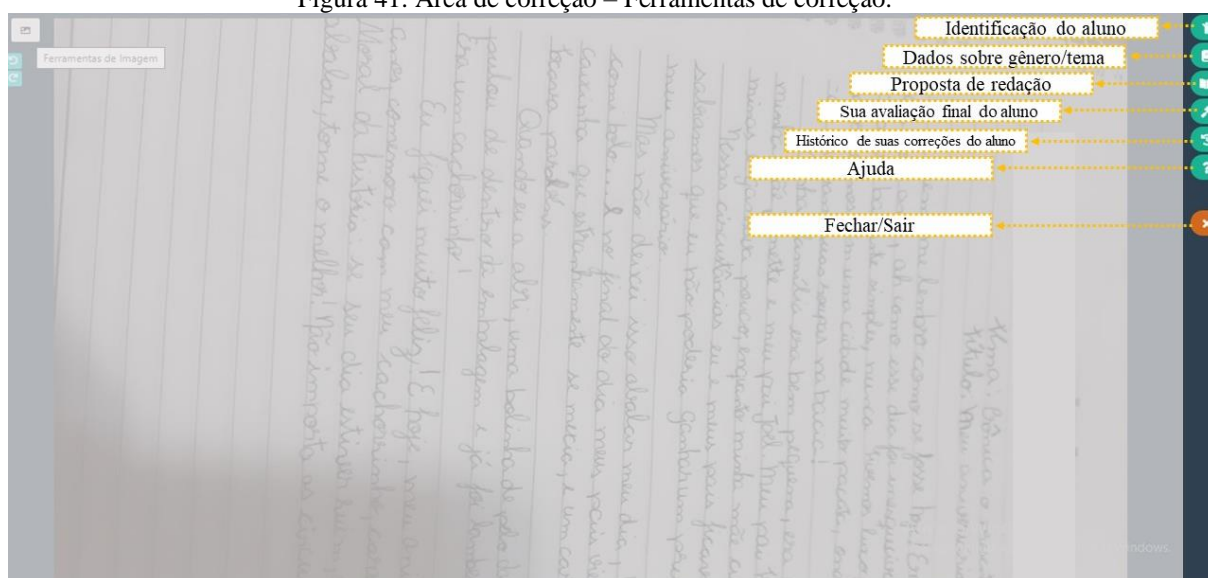
Fonte: AVR da Plataforma.

Nessa tela, o corretor já tem acesso ao texto a ser corrigido, o qual corresponde a uma imagem (escaneada ou fotografada) de um texto normalmente manuscrito, já que a foto de um texto digitado, como ocorreu nesta pesquisa, só pode ser postada com o consentimento do professor e/ou instituição de ensino. Essa imagem pode ser inserida pelo próprio aluno, pelo professor ou pelo gestor da escola.

Assim, o primeiro passo, antes de iniciar a correção, é, se necessário, editar a imagem, utilizando as ferramentas que estão disponíveis no meu lateral à esquerda. No caso exemplificado, o texto está na horizontal. Para ajustá-lo à posição vertical, basta clicar nos botões para girar a imagem até que se chegue à posição desejada. Além disso, por meio das ferramentas, é possível alterar o brilho, o contraste, bem como inverter as cores. Caso o texto esteja completamente ilegível, o corretor deve clicar no quarto ícone do menu lateral à direita, “Sua avaliação final do aluno”, e acionar o botão “com problema” que fica no final da página.

Na próxima figura, podem ser verificadas as opções disponíveis no menu lateral à direita.

Figura 41: Área de correção – Ferramentas de correção.



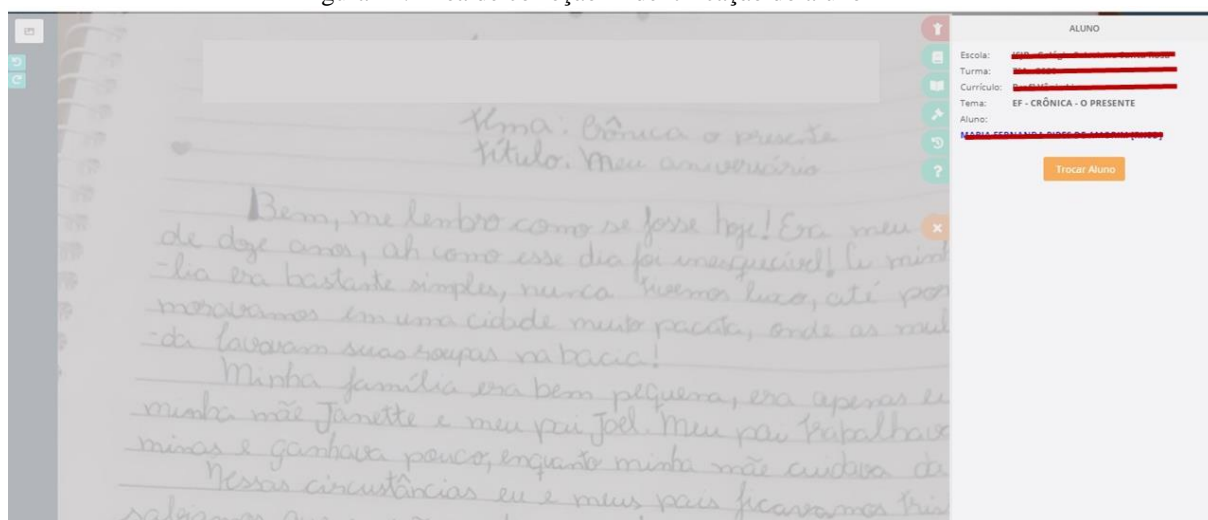
Fonte: AVR da Plataforma.

Nessa imagem, o menu está contraído. Quando o usuário clica em qualquer ícone, ele se expande. Basta um novo clique para que o menu volte para a forma contraída. Ao selecionar o primeiro ícone desse menu lateral à direita, é possível ter acesso aos dados de identificação do aluno; no segundo ícone, o corretor encontrará informações sobre o gênero textual e o tema; no terceiro, é possível acessar a proposta de produção; o quarto corresponde à grade de correção, em que é atribuída a nota para cada um dos critérios já preestabelecidos para o agrupamento ao qual aquele gênero faz parte, ao formulário para a elaboração do comentário final, bem como para a conclusão da correção; no quinto, é possível verificar os outros textos do aluno corrigidos via Plataforma; no sexto, há informações que podem auxiliar na correção e, por fim, há o ícone para fechar/sair.



Ao clicar no primeiro ícone, “Identificação do aluno”, o corretor tem acesso às seguintes informações:

Figura 42: Área de correção – Identificação do aluno<sup>106</sup>

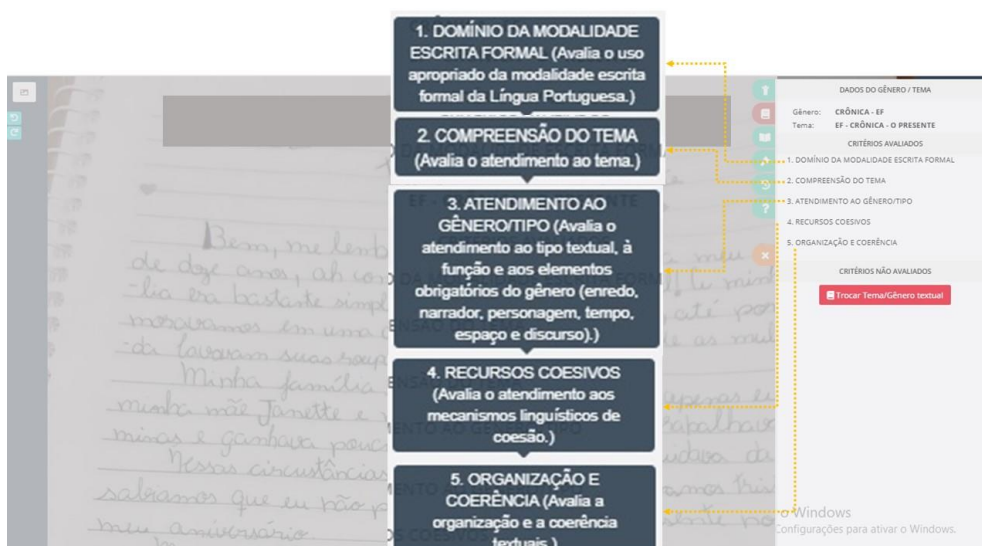


Fonte: AVR da Plataforma.

Além do nome do aluno que vem em destaque no final e em cor azul, há o nome da escola, a turma, o currículo (onde aparece o nome do professor de LP regente da turma do aluno cujo texto está sendo corrigido) e o tema. Nessa tela, é possível vincular o aluno, caso a informação já não esteja disponível ou seja equivocada. Para isso, basta clicar em “trocar aluno”.

A forma como a Plataforma apresenta os critérios de correção do texto pode ser verificada na próxima imagem.

Figura 43: Área de correção – Dados sobre o gênero / tema.



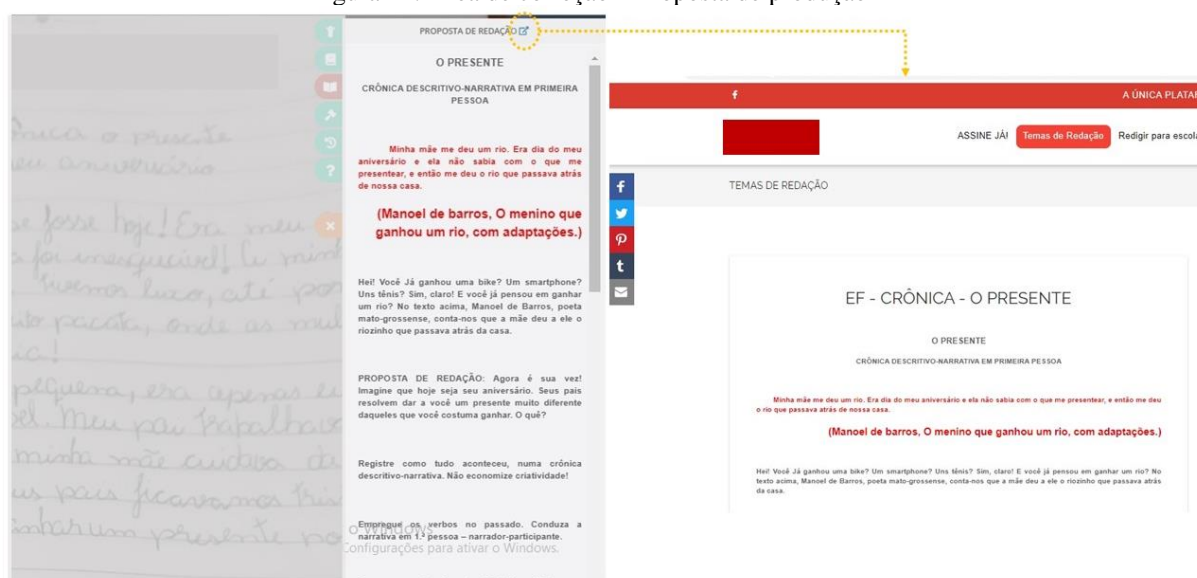
Fonte: AVR da Plataforma.

<sup>106</sup> Foram omitidos dados que permitiriam a identificação do aluno cujo texto foi corrigido.

Clicando no segundo ícone do menu lateral à direita, o corretor tem acesso aos critérios de correção, nesse caso, do gênero textual crônica. Ao passar o mouse por cada um dos critérios, aparece a caixa (em preto) com uma breve descrição. Conforme será apresentado e discutido na próxima parte, esses critérios variam de acordo com o agrupamento de gêneros a que se refere.

Ao clicar no terceiro ícone do menu lateral à direita, o usuário tem acesso às seguintes informações:

Figura 44: Área de correção – Proposta de produção

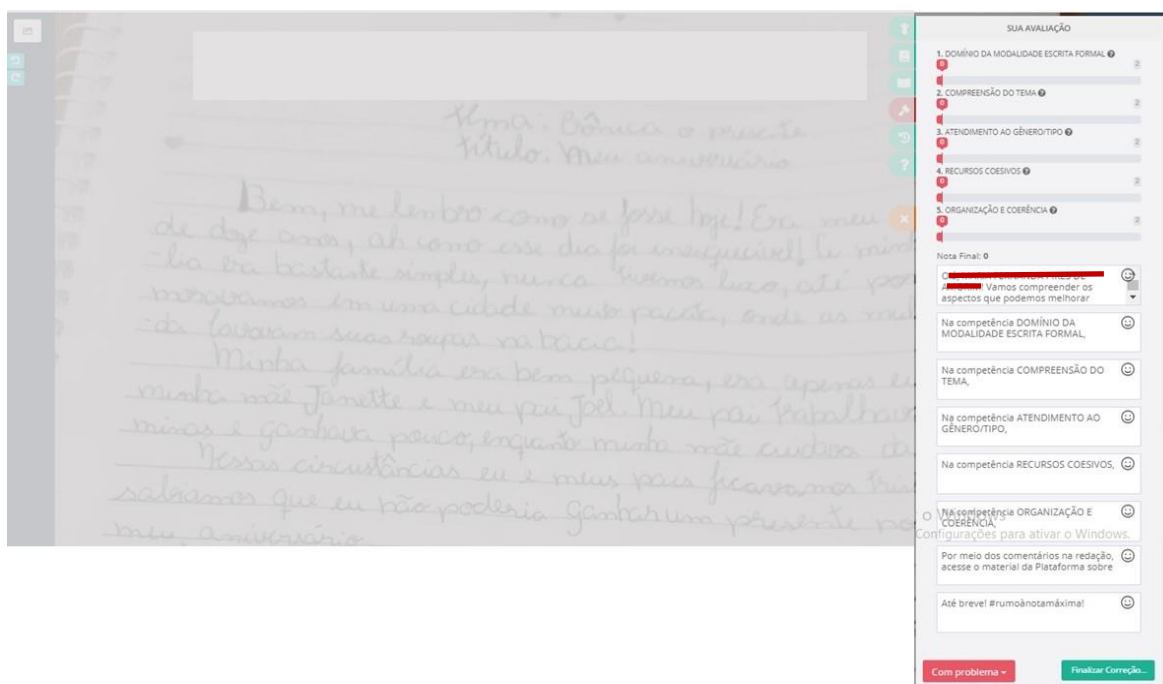


Fonte: AVR da Plataforma.

Nessa imagem, é possível verificar que os detalhes da proposta de produção de texto aparecem na própria janela do menu, no entanto, caso o corretor queira expandir, basta clicar no ícone ao lado de “PROPOSTA DE REDAÇÃO” que o arquivo será aberto em uma janela diferente.

Ao selecionar o quarto ícone do menu lateral à direita, o usuário tem acesso ao formulário no qual atribui a nota, digita o comentário final e finaliza a correção, conforme imagem a seguir.

Figura 45: Área de correção – Avaliação final do aluno



Fonte: AVR da Plataforma.

Nessa tela, o corretor atribui nota segundo o desempenho do aluno em cada um dos critérios, sendo que a pontuação máxima em cada um deles é de 2 (dois) pontos com intervalos de 0,4. Antes de encerrar a correção, é obrigatória a elaboração do comentário final, o qual é feito por meio do preenchimento do formulário já disponibilizado pela Plataforma.

Dando continuidade à descrição das ferramentas de correção, ao clicar no quinto ícone do menu lateral à direita, o corretor tem acesso a todos os textos do aluno já corrigidos via Plataforma, conforme imagem a seguir.

Figura 46: Área de correção – Histórico de correções do aluno

SUA AVALIAÇÃO

1. DOMÍNIO DA MODALIDADE ESCRITA FORMAL 1,00
2. COMPREENSÃO DO TEMA 1,00
3. FUNDAMENTO ACADÊMICO 1,00
4. REGISTROS COESIVOS 1,00
5. ORGANIZAÇÃO E COERÊNCIA 1,00

Nota Final: 5,00

OLÁ, NARRA UMA HISTÓRIA SOBRE O TEMA: "TERRORISMO".

Na competência DOMÍNIO DA MODALIDADE ESCRITA

Tema	Nota	Data Correcao	Ver
EF - CONTO DE TERROR - DE REPENTE, O ESPELHO, A CASA, TUDO TREMEU...	7,2	16/06/2020 23:29	Ver
EF - CONTO DE TERROR - TRÊS AMIGOS NA CASA MAL-ASSOMBRA	8	29/05/2020 18:42	Ver
EF - CONTO DE TERROR - GRITOS NO BANHEIRO	7,2	16/05/2020 14:51	Ver
EF - CONTO - O SEGREDO GUARDADO NA MOCILHA	8,4	01/05/2020 16:35	Ver
EF - DIÁRIO - OLÁ AMIGÃO! HOJE, QUASE ME DESMANCHEI DE TANTO RIR!	8	15/04/2020 17:24	Ver
EF - RELATO DE MEMÓRIA - FAMÍLIA	8	31/03/2020 17:20	Ver
EF - AUTOBIOGRAFIA	5,2	06/03/2020 14:44	Ver

o Windows  
Configurações para ativar o Windows.

o Windows  
Configurações para ativar o Windows.

Fonte: AVR da Plataforma.

Em “Outras redações do aluno”, é apresentada uma lista com o tema, a nota e a data em que as produções foram corrigidas. Ao clicar em “Ver”, o corretor acessa o texto e explora os detalhes da correção: ao passar o mouse sobre as marcações feitas no texto, é aberta uma caixa na qual aparece o comentário; além disso, à direita, estão as notas atribuídas em cada critério, bem como o texto que foi redigido pelo corretor em cada item do formulário do comentário final.

O penúltimo ícone do menu lateral à direita é aquele que contém informações que auxiliam na correção, conforme o exemplificado na sequência.

Figura 47: Área de correção – Ajuda

AJUDA

- Arraste a redação ou utilize a roda do mouse para movê-la
- Segure Ctrl e utilize a roda do mouse para aplicar zoom
- Segure Ctrl e mantenha pressionado o botão esquerdo do mouse para inserir um comentário
- A correção é salva automaticamente, sempre que houver qualquer alteração

Fonte: AVR da Plataforma.

De acordo com o Manual de Correção,

Na Plataforma x, corrigimos textos escritos à mão<sup>107</sup>, escaneados pela instituição de ensino ou pelo próprio aluno, por meio de aplicativo de celular. Trabalhamos a partir de uma imagem, sobre a qual criamos caixas de comentários.

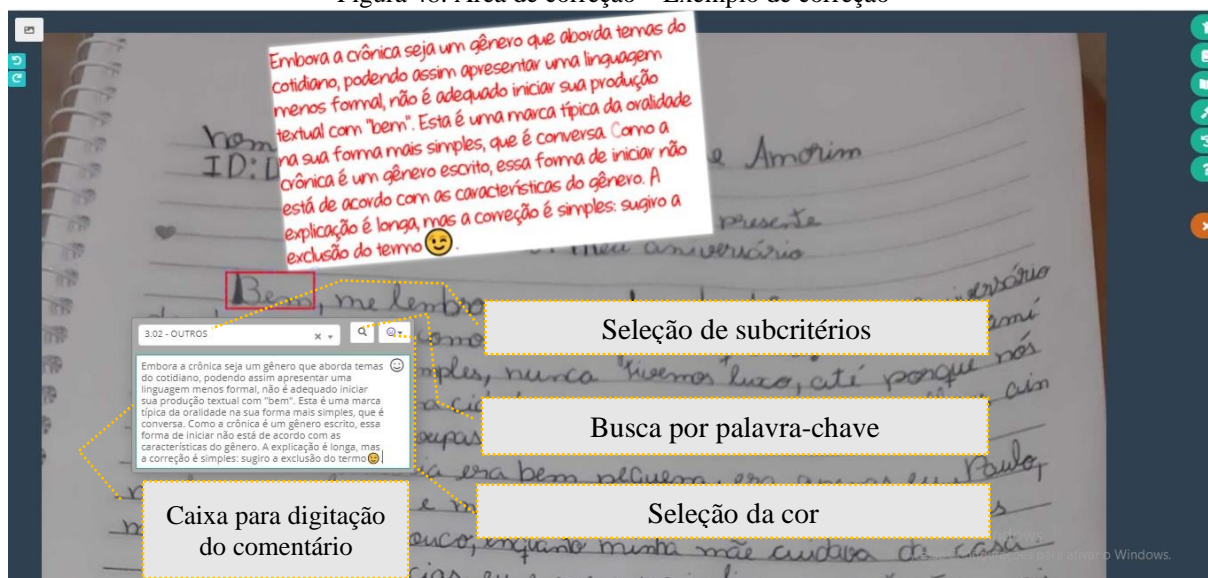
Alguns comandos:

- ✓ Arraste a redação ou utilize a roda do mouse para movê-la;
- ✓ Segure Ctrl e utilize a roda do mouse para aplicar zoom;
- ✓ Segure Ctrl e mantenha pressionado o botão esquerdo do mouse para inserir um comentário.

A correção é salva automaticamente, sempre que houver qualquer alteração.

Na próxima figura, é possível verificar que a correção é feita sobre a imagem digitalizada do texto manuscrito produzido pelo aluno, a qual, na interface do aluno, acaba se transformando em um hipertexto digital em que cada comentário, quando se trata de uma ocorrência já prevista pelo sistema, funciona como um *link*, conforme será demonstrado na apresentação e discussão dos resultados. Assim, ao clicar em cada caixa, é possível visualizar o critério, o subcritério de correção, o comentário, mas também ter acesso ao percurso individual de aprendizagem por meio de *links* que direcionam o usuário para um texto didático, videoaula e exercícios sobre o conteúdo contemplado no comentário.

Figura 48: Área de correção – Exemplo de correção



Fonte: AVR da Plataforma.

Para fazer os comentários sobre o texto, o corretor identifica o trecho em que há alguma ocorrência a ser comentada, posiciona o mouse no local, segura a tecla *Ctrl* e mantém pressionado o botão esquerdo do mouse. O primeiro passo após a criação da caixa é selecionar

<sup>107</sup> Conforme já informado anteriormente, cabe ao professor decidir permitir o envio da imagem de textos digitados.



a cor, conforme o ilustrado na sequência.

Figura 49: Área de correção – Seleção da cor



Fonte: Manual de correção da Plataforma.

As cores utilizadas nos comentários não são aleatórias, conforme é possível verificar na imagem a seguir, a qual aparece como um lembrete assim que o corretor faz o login.

Figura 50: Descrição das cores utilizadas na correção

<h3 style="text-align: center;">Atenção</h3> <p style="text-align: center;"><b>COMO TRABALHAR COM AS CORES DAS CAIXAS DE COMENTÁRIOS?</b></p> <p>Os comentários feitos por você devem conter:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>Marcações de desvios e inadequações</b> – caracterizadas pela <b>cor vermelha</b>.</li> </ul> <p><b>Atenção:</b> todos os desvios textuais devem ser sinalizados, pois eles são contabilizados e geram as estatísticas das principais dificuldades do aluno, da turma, da escola.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>Sugestões</b> não previstas no sistema – caracterizadas pela <b>cor azul</b>.</li> </ul> <p>Deve-se recorrer a essa função especialmente em textos de alunos que ainda não dominem muitos conceitos gramaticais, bem como em textos que apresentem habilidades textuais precárias. Você também pode recorrer a ela para sugerir melhorias argumentativas e vocabulares.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>Avaliações positivas</b> – caracterizadas pela <b>cor verde</b>. Elas são fundamentais para a adesão do aluno. No texto modelo ENEM, recomendamos que sinalize os 5 elementos válidos na conclusão com essas caixas.</li> </ul> <p style="text-align: center;">QUER VER UMA REDAÇÃO MODELO? CLIQUE</p> <div style="text-align: center; background-color: #cccccc; width: 100px; height: 20px; margin: 5px auto;"></div> <p style="text-align: center; color: #00aaff; font-weight: bold; padding: 5px 10px;">OK</p>	<h3 style="text-align: center;">Atenção!</h3> <p style="text-align: center;"><b>COMO TRABALHAR COM AS CORES DAS CAIXAS DE COMENTÁRIOS?</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>Marcações de desvios e inadequações</b> – caracterizadas pela <b>cor vermelha</b>. <b>Atenção:</b> todos os desvios textuais devem ser sinalizados, pois eles são contabilizados e geram as estatísticas das principais dificuldades do aluno, da turma, da escola.</li> <li>• Sugestões não previstas no sistema – caracterizadas pela <b>cor azul</b>. Deve-se recorrer a essa função especialmente em textos de alunos que ainda não dominem muitos conceitos gramaticais, bem como em textos que apresentem habilidades textuais precárias. Você também pode recorrer a ela para sugerir melhorias argumentativas e vocabulares.</li> <li>• <b>Avaliações positivas</b> – caracterizadas pela <b>cor verde</b>. Elas são fundamentais para a adesão do aluno. No texto modelo ENEM, recomendamos que sinalize os 5 elementos válidos na conclusão com essas caixas.</li> </ul> <p style="text-align: center;">QUER VER UMA REDAÇÃO MODELO? CLIQUE AQUI</p>
---	---

Fonte: AVR da Plataforma.

No Manual de Correção, há informações mais detalhadas:

Esses comentários [em azul] são indispensáveis na etapa inicial das correções, a fim de dialogar mais particularmente com o aluno, aproximando-o da correção – o que, sem dúvida, propiciará maior disposição/adesão para o reconhecimento das inadequações e, se for o caso, para a *reescrita* do texto. Muitos alunos precisam de sugestões para a solução de problemas: escreva, por exemplo, a concordância correta ou sugira outro conectivo; quando necessário, escreva a construção frásica ideal. O mesmo procedimento vale para a argumentação e para a escolha vocabular.

[...]

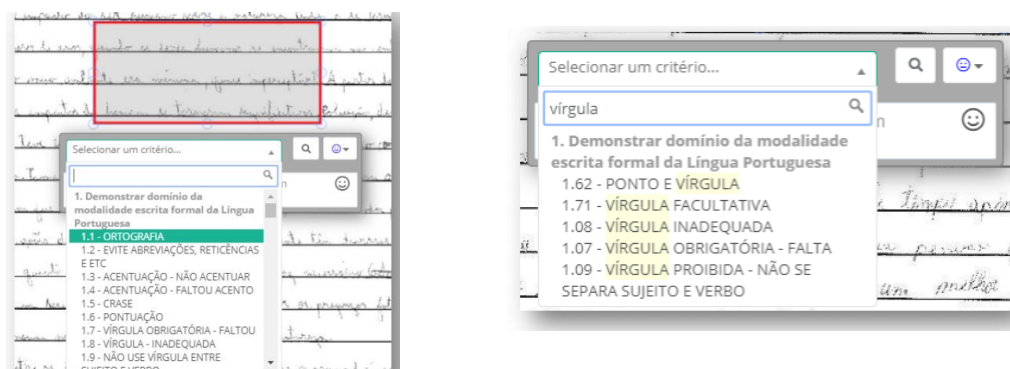
Elas [avaliações positivas em verde] também são fundamentais para a adesão do aluno. Assinale, por exemplo, o projeto de texto bem construído, a citação bem empregada, o uso do repertório, o título criativo, os itens válidos na proposta de intervenção social etc. Enfim, em meio a tantas correções, valem alguns acenos de incentivo. **Pontuar o bom desempenho do aluno é um modo eficiente de estimulá-lo a escrever mais!** [grifo no original]

Ainda de acordo com o manual, as marcações em vermelho referem-se a subcritérios que apontam para os desvios e inadequações identificados no texto, ou seja, os *erros*. Como esses subcritérios já estão previstos no sistema, as ocorrências podem ser tabuladas. Isso é essencial não só para Plataforma, a qual, com base na marcação, poderá indicar o percurso de aprendizagem para cada aluno, mas também para o professor de LP, que, a partir dos relatórios da correção, terá acesso à identificação menos imprecisa das necessidades de aprendizagem de cada aluno e de cada turma.

Nesse sentido, a Plataforma lança mão de recursos da inteligência computacional não apenas na tabulação, na elaboração de gráficos e na comparação entre os resultados que integram os relatórios de desempenho, mas também para indicar, automaticamente, a partir do subcritério selecionado pelo corretor na cor vermelha, o percurso de aprendizagem de cada usuário.

Após a seleção da cor do comentário, o próximo passo é localizar o subcritério que contemple a ocorrência sinalizada no texto do aluno, conforme imagens a seguir.

Figura 51: Área de correção – Seleção de subcritério



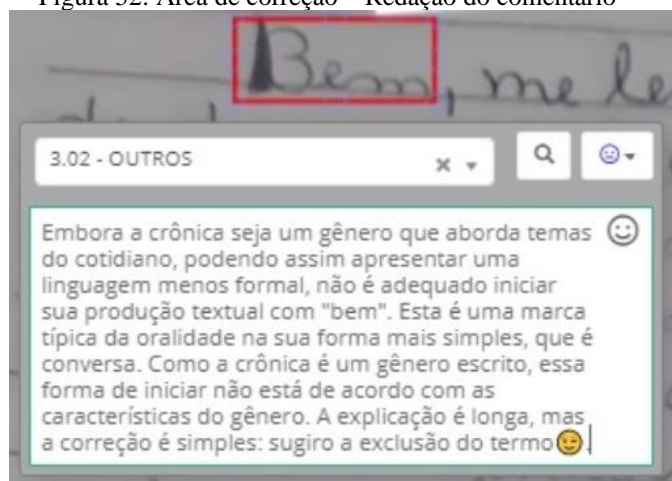
Fonte: Manual de correção da Plataforma.

Os subcritérios, foco de discussão na subseção sobre a prática corretiva na Plataforma, possuem alguma variação de acordo com o nível do Ensino (Anos Finais do Ensino Fundamental, Ensino Médio e Pré-Vestibular), com o gênero textual e com o agrupamento de gêneros feito pela Plataforma (dissertativos; narrativos ou expositivos e visuais), estando associados sempre a cinco critérios.

Assim, a localização do subcritério pode ser feita por meio da navegação por todos os subcritérios disponíveis que são listados de acordo com cada um dos critérios já estabelecidos para o gênero, conforme imagem à esquerda, ou por meio da digitação de parte ou de uma palavra-chave, conforme imagem à direita. Nas figuras, é possível perceber que os subcritérios selecionados estão relacionados à adequada utilização da norma padrão escrita da LP, portanto são associados ao critério 1. Demonstrar domínio da modalidade escrita formal da Língua Portuguesa.

Selecionado o subcritério, abaixo, há o espaço para a redação de um comentário mais específico, conforme imagem a seguir.

Figura 52: Área de correção – Redação do comentário



Fonte: AVR da Plataforma.

Quando se trata de um subcritério já existente na Plataforma, um texto padrão é automaticamente sugerido como comentário, no entanto, ele pode (e deve) ser editado para atender à especificidade da ocorrência identificada. Na figura exemplificada, o corretor seleciona o genérico OUTROS relacionado ao critério 3, atendimento ao gênero/tipo. Nesse caso, não há sugestão, é o próprio redator quem precisa redigir o texto. Além de apontar a natureza da ocorrência com clareza, precisão e linguagem acessível ao aluno, é importante que seja dada uma sugestão para a *reescrita*.



Nesse espaço, além da digitação de texto verbal, o corretor também pode usar *emoticons*<sup>108</sup>. Segundo o Manual da Plataforma, esse “recurso visual deve ser usado para aprimorar os comentários, não para substituí-los. Os *emoticons* permitem não apenas mais leveza aos apontamentos críticos, como também mais proximidade entre corretor e aluno”. Dessa forma, é possível perceber que o texto de correção não contempla apenas a linguagem verbal, além da forma e da cor da caixa, há a articulação com os *emoticons*.

Ao permitir que o corretor identifique, marque e comente algo que não está arrolado nos subcritérios disponibilizados pelo sistema, a Plataforma indica adesão à concepção de que é impossível prever todo o tipo de ocorrência que pode ser identificada no processo de correção, pois cada texto é singular. Essa flexibilidade, no entanto, tem implicações na gestão dos resultados, pois tudo o que é marcado como OUTROS, por não estar previsto no sistema, não é contabilizado e, por conseguinte, não é incluído no percurso individual de aprendizagem nem aparece nos relatórios. Isso pode ter consequências não muito favoráveis, sobretudo, quando se trata da correção feita pelo corretor terceirizado, pois, a partir do relatório, o professor não terá ciência do tipo de ocorrência que foi incluído como OUTROS.

Feitos todos os comentários sobre o texto, o corretor pode, então, clicar no 4º ícone do menu lateral à direita, “Sua avaliação final do aluno”, para atribuir a nota e elaborar o comentário final.

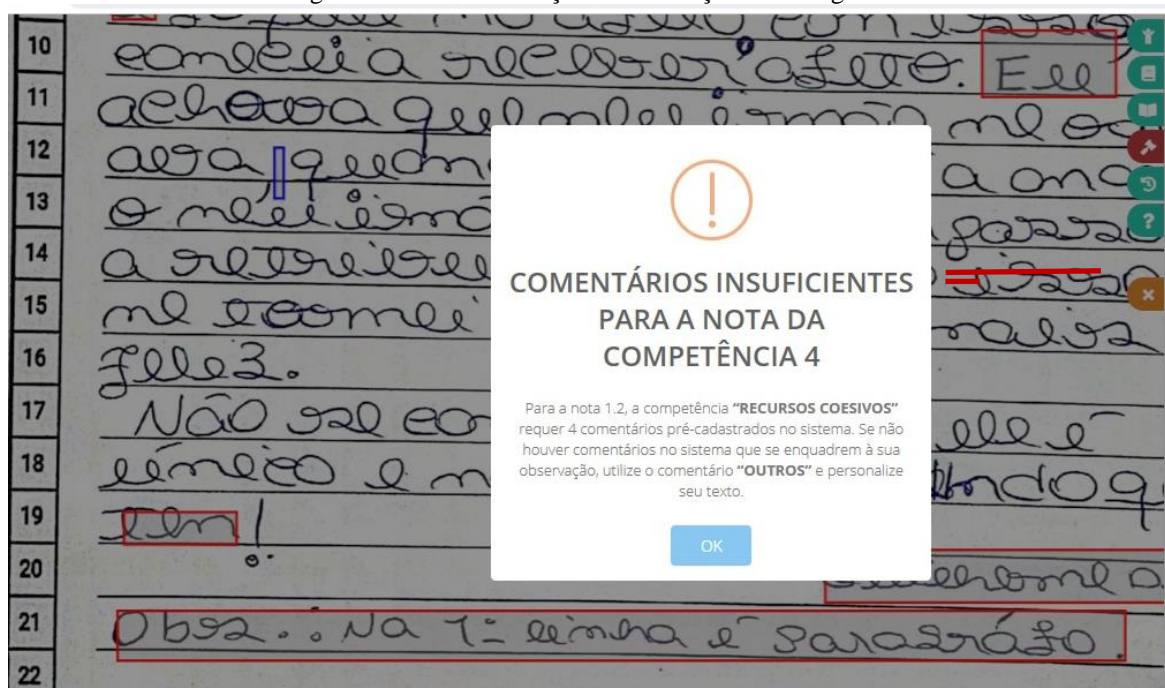
Por conta do vínculo que, normalmente, em contexto escolar, se estabelece entre a atribuição de nota e a prática do exame, bem como com a prática da composição e da redação, não tenho recomendado a atribuição de nota na primeira versão do texto corrigida (BAZARIM, 2020a). Na Plataforma, considerando a necessidade de haver dados a partir dos quais os recursos computacionais possam mensurar e comparar o desempenho dos alunos, desde a primeira versão, é obrigatória a atribuição de nota.

Tentando minimizar a subjetividade na atribuição da nota e a fim de evitar distorções e inconsistências, a Plataforma dispõe de ferramentas computacionais para identificar e indicar para o corretor divergências, por exemplo, entre o número de comentários feitos no texto e a nota atribuída para a competência (critério). As notificações de divergência na atribuição da nota são exemplos do uso da inteligência computacional pela Plataforma a fim de monitorar e tentar garantir a qualidade no processo, conforme exemplo a seguir.

---

<sup>108</sup> No Manual da Plataforma é utilizado o termo *emoticon*, que é criado por meio de sinais de pontuação, como em: ;-), para se referir ao *emoji*, que é um ícone ilustrado, como em: 😊.

Figura 53: Área de correção – Notificação de divergência



Fonte: AVR da Plataforma.

A notificação informa que os comentários são insuficientes para a nota da referida competência e detalha “Para a nota 1.2, a competência ‘**RECURSOS COESIVOS**’ requer 4 comentários pré-cadastrados no sistema. Se não houver comentários no sistema que se enquadrem à sua observação, utilize o comentário ‘**OUTROS**’ e personalize seu texto.” No manual de correção, no entanto, não é informada a quantidade de comentários necessária para a atribuição de cada intervalo de pontuação. Dessa forma, para esse controle, o corretor conta somente com o apoio das ferramentas computacionais de Plataforma que foram programadas para fazer a notificação. Evidentemente, com o tempo e com a prática da correção, tais informações acabam sendo memorizadas.

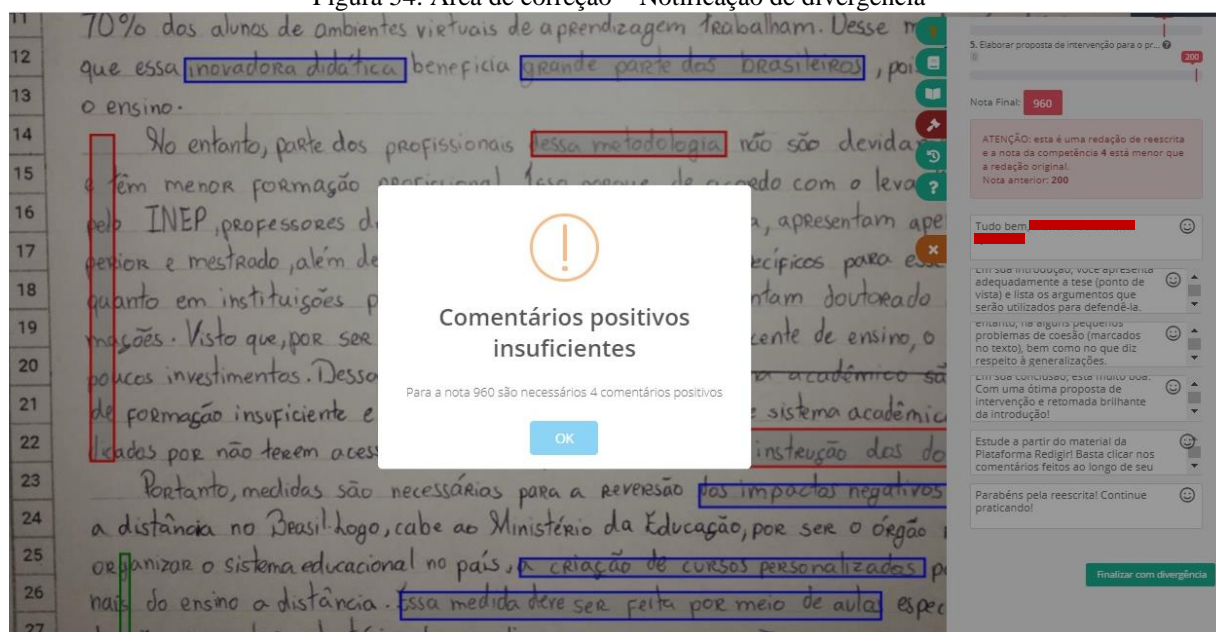
Isto posto, fica claro que essas ferramentas têm como objetivo monitorar o processo, buscando uma congruência mínima entre os *erros* marcados no texto e a nota atribuída, porém sem a capacidade para verificar se a marcação feita pelo corretor é pertinente. Trata-se, portanto, de uma tentativa de racionalizar e evitar os impressionismos no processo de atribuição de nota, apontando para a proposta de Serafini (1989), na qual a nota depende da correção.

Nesse sentido, é possível imaginar que todo texto corrigido na Plataforma inicia com a nota 10 (dez) e que ela vai diminuindo à medida que os erros são identificados pelo corretor e marcados no texto. Contudo, isso não é feito de forma automática, pois compete a quem corrige

indicar a nota, cabendo à Plataforma apenas identificar e notificar as distorções identificadas a partir do que foi previamente programado.

Nitidamente, essa lógica do desconto é típica do contextos escolares de produção de texto e da prática de exame, bem como subjaz a uma prática corretiva como um processo de identificação de *erros*. Todavia, a Plataforma transcende a tradição escolar quando também passa a exigir comentários positivos para finalização da correção e não somente no caso de nota máxima, como o exemplificado na próxima figura.

Figura 54: Área de correção – Notificação de divergência

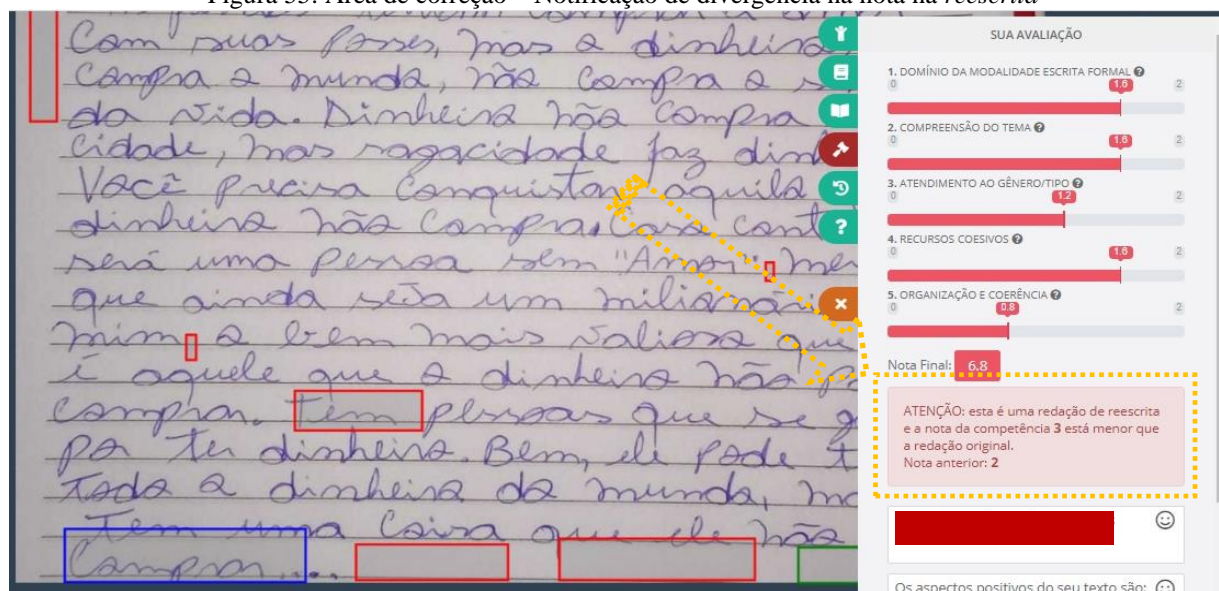


Fonte: AVR da Plataforma.

Embora a prática corretiva tradicional implique apontar o que não está adequado no texto e que, portanto, precisa ser aprimorado na *reescrita*, isso não significa que o corretor tenha que se isentar de indicar pontos nos quais o aluno teve um bom desempenho. Nem só de *erros* ou oportunidades de melhoria é feito um texto de alunos da EB, há acertos também. Por mais incipiente que esteja a produção, considerando o nível de desenvolvimento cognitivo do aluno, é possível identificar trechos em que ele foi bem sucedido.

Quando se trata de um texto reescrito, o que é indicado pelo sistema, recomenda-se que o corretor acesse a correção da versão anterior ao clicar no ícone “Histórico de correções do aluno”. Além disso, há ferramentas de controle que sinalizam distorção na nota de cada competência (critério) e na nota final, conforme exemplificado na figura a seguir.

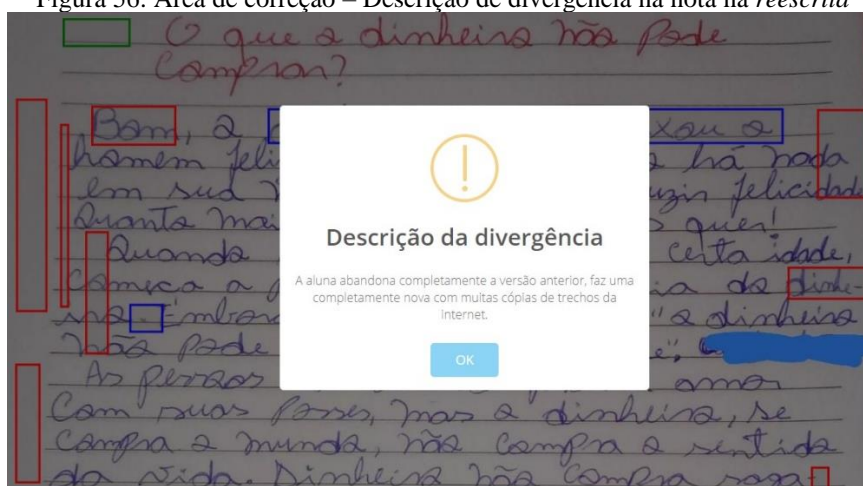
Figura 55: Área de correção – Notificação de divergência na nota na *reescrita*



Fonte: AVR da Plataforma.

A partir do aviso “ATENÇÃO: esta é uma redação de reescrita e a nota da competência 3 está menor que a redação original. Nota anterior: 2”, o sistema indica a distorção, impedindo que o corretor conclua a correção. Está subjacente a tal notificação a expectativa de que, na *reescrita*, a partir dos comentários feitos pelo corretor, das atividades do percurso individual de aprendizagem e, eventualmente, das orientações dadas pelo professor em sala de aula, o texto produzido pelo aluno melhore. No entanto, sabe-se que nem sempre isso ocorre. Assim, além do aviso, que, provavelmente, levará o corretor a ler a versão anterior do texto do aluno, caso ainda não tenha feito isso, e a revisar a sua correção, a Plataforma garante um recurso para que, após a reflexão, o corretor tenha a possibilidade de manter a nota atribuída, mediante justificativa, e possa encerrar a correção, conforme exemplo na sequência.

Figura 56: Área de correção – Descrição de divergência na nota na *reescrita*



Fonte: AVR da Plataforma.

Na descrição, o corretor aponta que “A aluna abandona completamente a versão anterior, faz uma completamente nova com muitas cópias de trechos da internet.” Em situações como essa, em que há o que tenho chamado de reformulação (BAZARIM, 2020; 2018), o aluno não aprimora o seu texto a partir dos comentários feitos pelo corretor, provavelmente, em virtude de não compreendê-los, de acreditar que não tenha habilidades suficientes para empreender as mudanças solicitadas e sugeridas ou, simplesmente, porque acredita ser mais vantajoso abandonar a versão com problemas e construir uma nova.

Ao fazer isso, o aluno produz uma nova primeira versão de seu texto, a qual não só estará sujeita a apresentar os mesmos problemas, mas também a incorporar outros. Nesse caso, a versão *reescrita*, de fato, não é um aprimoramento da anterior, mas sim uma outra produção, na qual a operação de *retextualização* utilizada é a reformulação, isto é, há a replanificação do conteúdo temático. Assim, a expectativa de melhora e, por conseguinte, de manutenção ou aumento de nota subjacentes à ferramenta de controle, frustram-se, pois não é feita a comparação entre as notas de diferentes versões, mas sim de textos completamente distintos.

Em casos como esse, a nota da produção não será imediatamente divulgada ao aluno após a conclusão da correção. Antes disso, o texto será enviado automaticamente pela Plataforma para análise de um usuário cadastrado como coordenador, ao qual cabe fazer o monitoramento de distorções. Ele irá aprovar ou não a justificativa, consolidando ou não a nota atribuída. No caso de concordância, a produção será imediatamente liberada para a consulta do aluno; caso contrário, voltará para a fila, sendo necessária uma nova correção.

Após a atribuição de nota, o corretor deve elaborar, no espaço específico e de acordo com o modelo apresentado, o comentário final, o qual pode ser caracterizado como um bilhete orientador da reescrita (RUIZ, 2010 [2001]; BUIN, 2006), um gênero catalisador utilizado na correção textual-interativa. No caso da Plataforma, a estrutura composicional e conteúdo desse bilhete já estão predefinidos, conforme imagem a seguir.



Figura 57: Área de correção – Redação do comentário final

Nota Final: 0

Vamos compreender os aspectos que podemos melhorar

Na competência DOMÍNIO DA MODALIDADE ESCRITA FORMAL,

Na competência COMPREENSÃO DO TEMA,

Na competência ATENDIMENTO AO GÊNERO/TIPO,

Na competência RECURSOS COESIVOS,

Na competência ORGANIZAÇÃO E COERÊNCIA,

Por meio dos comentários na redação, acesse o material da Plataforma sobre

Até breve! #rumoànotamáxima!

Com problema

Ativar o Windows

Finalizar Correção...

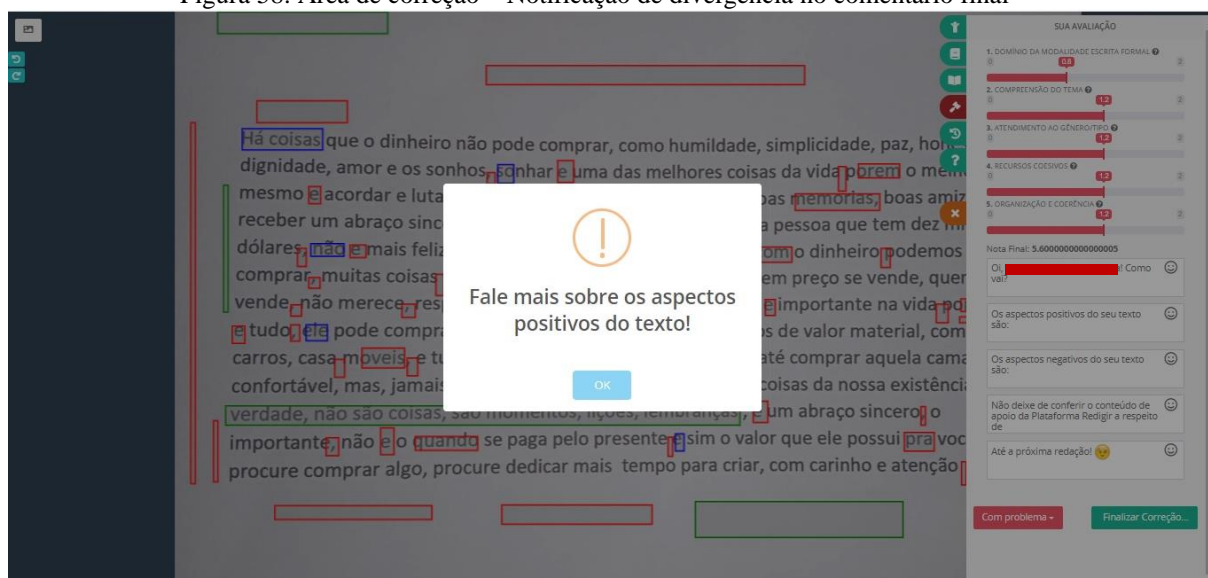
Fonte: AVR da Plataforma.

De acordo com o Manual de correção,

esse diálogo final com o aluno precisa ser personalizado; o corretor deverá tecer observações específicas, exatamente sobre o texto que acabou de corrigir. A cada redação haverá um modelo de comentário a ser desenvolvido: ora você escreverá sobre as competências, ora sobre os aspectos positivos e negativos, ora sobre as partes do texto. **Ao escrever o comentário final, seja o mais específico possível e evite generalizações. Detalhe cada um dos elementos sobre os quais você fala.** [grifo no original]

Não é possível finalizar a correção sem que haja a redação do bilhete. Além disso, para cada item do formulário, há um número mínimo de caracteres a serem digitados. Conforme imagem a seguir, também há uma ferramenta computacional que faz o monitoramento, notificando o corretor caso seja identificada alguma divergência.

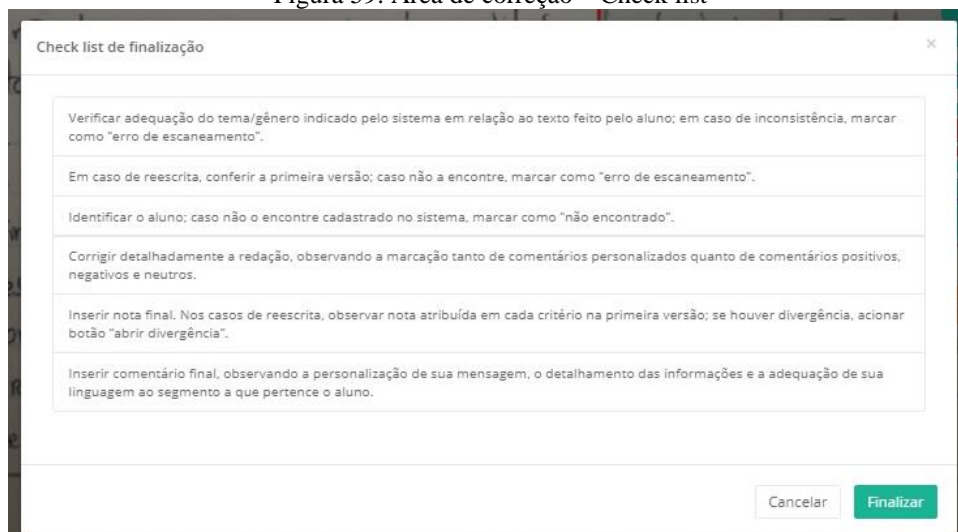
Figura 58: Área de correção – Notificação de divergência no comentário final



Fonte: AVR da Plataforma.

Não havendo notificação de divergência, após clicar em “Finalizar Correção”, aparece uma tela com um “check list”, conforme o exemplificado a seguir.

Figura 59: Área de correção – Check list



#### Check list de finalização

Verificar adequação do tema/gênero indicado pelo sistema em relação ao texto feito pelo aluno; em caso de inconsistência, marcar como “erro de escaneamento”.

Em caso de *reescrita*, conferir a primeira versão; caso não a encontre, marcar como “erro de escaneamento”.

Identificar o aluno; caso não o encontre cadastrado no sistema, marcar como “não encontrado”.

Corrigir detalhadamente a redação, observando a marcação tanto de comentários personalizados quanto de comentários positivos, negativos e neutros.

Inserir nota final. Nos casos de *reescrita*, observar nota atribuída em cada critério na primeira versão, se houver divergência, acionar botão “abrir divergência”.

Inserir comentário final, observando a personalização da sua mensagem, o detalhamento das informações e a adequação de sua linguagem ao segmento a que pertence o aluno.

Fonte: AVR da Plataforma.

Tendo contemplado tudo o que foi mencionado, é necessário clicar em “Finalizar”, após isso, há o retorno para a área na qual aparece a lista dos textos corrigidos, bem como os que estão aguardando a correção. Ao clicar em “Iniciar Nova Correção”, o corretor volta para o ambiente de correção.

Concluída a apresentação das ferramentas de correção da Plataforma Adaptativa, ao acessar o QR Code ou o link a seguir, é possível assistir a um vídeo que mostra *um trecho* do processo de correção.



Disponível em: <https://drive.google.com/file/d/1KgSRGyN3OFaMFCf97wJzUfr5qHPm6yO-/view?usp=sharing>

Com base no que foi discutido e considerando, principalmente, a existência de ferramentas para identificação de divergências, fica evidente que o processo de correção no contexto da Plataforma, contemplado na próxima parte deste trabalho, é monitorado com a ajuda de recursos da inteligência computacional. Esse monitoramento ocorre não somente a fim de reduzir a subjetividade e as inconsistências, mas também para que haja certa padronização do processo de correção, o qual é executado por diferentes corretores. Desse modo: 1) está previsto um número mínimo de comentários para cada intervalo de nota; 2) no comentário, é indicado o critério e o subcritério a que a ocorrência se refere; 3) para cada subcritério selecionado, a Plataforma sempre sugere um texto de comentário mais generalizante; 4) no comentário final, é oferecida a estrutura e é exigido um número mínimo de caracteres.

#### **4.1.2 O processo de correção de texto**



A prática corretiva em contexto escolar, aderindo à concepção de Ruiz (2010 [2001]), compreende um processo de produção de texto sobre, ao lado ou abaixo da produção do aluno a fim de indicar oportunidades de melhoria, as quais devem ser consideradas durante a *reescrita*. Dessa forma, a partir da leitura, geralmente, o corretor identifica uma palavra, expressão, trecho ou parágrafo em que há algum *erro* ou inadequação. Em seguida, é marcado no texto, muitas vezes, grifando ou circulando, aquilo que vai ser foco da anotação. Posteriormente, é feita a anotação, que, sendo sucinta, pode ser colocada sobre ou às margens da produção, utilizando, inclusive símbolos e códigos, como foi evidenciado na correção classificatória em Ruiz(2010 [2001]); sendo mais longa, pode ser colocada no pós-texto, como acontece no comentário listado (SANTOS, 2019) e no bilhete (RUIZ, 2010 [2001]; BUIN, 2006).

A prática corretiva é guiada não somente por conhecimentos metacognitivos e metalinguísticos, mas também por concepções, crenças e valores do corretor a respeito da linguagem, da produção de texto, se for o caso, da escrita, e do próprio processo de correção. Serafini (1989) recomenda que ela se fundamente em alguns princípios, a saber: 1) disposição do corretor para compreender o texto a ser corrigido; 2) adequação da correção ao desenvolvimento do aluno; 3) indicação de poucos erros em cada texto; 4) identificação clara e precisa do erro (não-ambiguidade); 5) classificação e tabulação dos erros; 6) garantia de oportunidade para a *reescrita*.

Mesmo nessas orientações de Serafini (1989), percebe-se que, tradicionalmente, o processo de correção está focado apenas na busca dos *erros* e, com frequência, abarcando só os relacionados ao uso de regras prescritas pela gramática tradicional/normativa. Dificilmente, o professor, que é quem normalmente corrige os textos, atenta-se para a necessidade de localizar e sinalizar pontos positivos nas produções dos alunos. Isso pode se justificar tendo em vista as condições do trabalho docente em que o tempo remunerado para planejamento e correção é bastante escasso. Ademais, a prática corretiva costuma associar-se ao exame, sendo imprescindível identificar aquilo que acarreta desconto na nota e não estabelecer o diálogo com o aluno a fim de apontar o que pode ser melhorado na próxima versão, a qual nem sempre é requerida. Ainda que o foco da correção seja atuar como um *andaime* no qual o aluno possa se apoiar durante a *reescrita*, o corretor, geralmente, acaba se fixando naquilo que precisa ser aprimorado e não no que já está bom.

Isto posto, o uso das ferramentas digitais da Plataforma Adaptativa oportuniza a inovação, no sentido de provocar rupturas, deslocamentos e reconfigurações, conforme proposto por Signorini (2007), nos modos cristalizados no/pelo letramento escolar de pensar e agir durante o processo de correção de textos. Na prática corretiva tradicional, a qual não

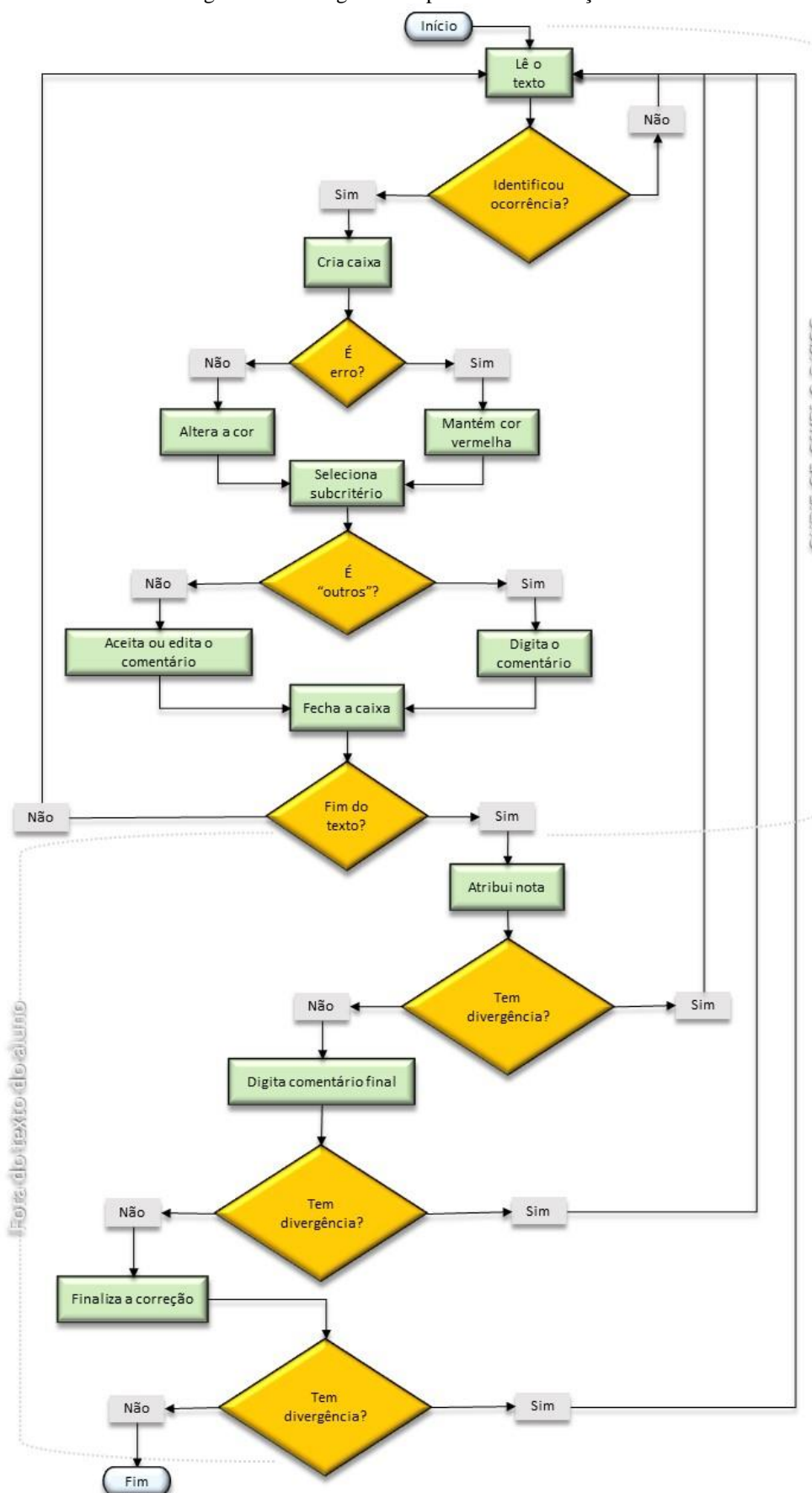
costuma ser supervisionada, o corretor, considerando os objetivos e a fase do processo de ensino-aprendizagem, pode, por exemplo, escolher atribuir ou não nota na primeira versão; usar ou não uma grade de correção com critérios preestabelecidos; elaborar ou não o bilhete orientador.

Nada disso é facultado aos que utilizam a Plataforma, na qual, além de a correção ser monitorada por ferramentas de controle e, se for o caso, por um coordenador, a todos os textos corrigidos, independentemente da versão, é atribuída a nota; os critérios e subcritérios de correção já estão preestabelecidos; a elaboração do comentário final, seguindo os parâmetros definidos automaticamente pelo próprio sistema, é obrigatória. Diferentemente do contexto escolar tradicional, no qual tanto os textos dos alunos quanto os corretivos costumam ser manuscritos, no caso investigado, o texto de correção é nato digital e, quando há personalização, precisa ser digitado, o que lhe permite ser editado, copiado e colado em diferentes trechos mais facilmente e quantas vezes se fizer necessário.

Dessa forma, nesta parte, cabe apresentar e discutir as características do processo de correção mediado pelas ferramentas digitais da Plataforma contemplada nesta pesquisa. Em consonância com o já mencionado, os textos corrigidos, 2 crônicas, 2 contos e as suas respectivas *reescritas*, foram produzidos por alunos do 9º. ano do EF. Durante os dois bimestres da pesquisa de campo, assumindo o papel de corretora, corrigi 74 textos, sendo 39 referentes à primeira versão e 35, à *reescrita*. Para caracterizar esse processo, além do conhecimento empírico adquirido na prática corretiva, foram analisadas as gravações em vídeo da correção de 11 textos, sendo 5 referentes à primeira versão e 6, à *reescrita*.

Por meio da análise dos vídeos, identificou-se uma sequência prototípica de ações empreendidas durante a correção, a qual pode ser observada no fluxograma a seguir.

Figura 60: Fluxograma do processo de correção



Fonte: Elaborado pela autora.

Evidentemente, esse fluxograma<sup>109</sup> não espelha o processo de correção via Plataforma, ao invés disso, apenas revela *uma* representação gráfica de procedimentos recorrentes que foram detectados a partir da análise dos registros gerados no contexto desta pesquisa. Desse modo, o diagrama não contempla toda a complexidade nem a dinamicidade da prática corretiva mediada pelas ferramentas digitais, pois se trata da representação de *um* processo *possível*, logo abstrato, que, ao ser construída, a fim de alcançar alguma generalidade, teve que sofrer reduções.

De acordo com o fluxograma, o processo tem início com a leitura da produção do aluno, sendo dois os espaços nos quais o texto corretivo é produzido: sobre a imagem da produção e, fora dela, em campos com finalidades específicas. Considerando que os textos foram corrigidos por uma corretora<sup>110</sup> que também atuava como professora da turma, ela já estava familiarizada com o contexto de produção, não sendo necessário recorrer, antes de iniciar a leitura, à ferramenta disponibilizada na Plataforma que permite consultar a proposta com o propósito de serem localizadas informações tais como gênero textual e tema. No entanto, eventualmente, durante o processo, às vezes, há a consulta para conferir algum detalhe.

Seguindo o fluxo da leitura do texto do aluno, é feita a identificação da ocorrência (*erros*, oportunidades de melhoria e/ou de passagens propícias a comentário positivo). A seguir, a palavra, expressão, trecho ou parágrafo em que foi identificada a ocorrência é marcada por meio da criação de uma caixa. O sistema da Plataforma está programado para, inicialmente, apresentar a caixa e, portanto, o comentário, na cor vermelha (indicando *erro*); em se tratando de uma sugestão ou de um elogio, clica-se no menu ao lado da lupa para selecionar a respectiva cor.

Na sequência, é escolhido o subcritério a que a ocorrência se refere. Para selecionar um, a corretora precisa clicar no menu “Escolher comentário” e, por meio da navegação na lista,



109

Por meio desse QR Code ou do link <https://drive.google.com/file/d/1OoI0Pn0LpsU6azuImYUpydjGloQIomj1/view?usp=sharing> é possível acessar a versão animada.

<sup>110</sup> Saliento que a opção por termos como “uma corretora”, “a corretora”, entre outros da mesma natureza, não tem a intenção de escamotear o fato de que estou me referindo a um papel desempenhado por mim durante a geração dos registros, a qual foi feita por meio da pesquisa-ação. Essa forma de referenciação é uma tentativa de garantir melhor legibilidade ao texto da tese, não estando relacionada, portanto, à busca por uma neutralidade utópica.

localizar e escolher o desejado. A fim de agilizar a seleção, é possível fazer a busca por palavra-chave, recurso esse utilizado com mais frequência no contexto analisado.

Selecionado o subcritério, automaticamente, aparece um texto sugerido pelo sistema na caixa destinada ao comentário. Esse texto é editável, portanto, cabe à corretora aceitá-lo ou personalizá-lo, por meio de operações de *retextualização*, digitando, se for o caso, outro em seu lugar. Exceto para OUTROS, para todos os demais subcritérios cadastrados na Plataforma, é apresentada uma sugestão. Desse modo, sempre que é feita a opção por OUTROS, a corretora tem que criar o próprio comentário. Além do texto verbal digitado, é possível inserir *emojis*, o que ocorre regularmente.

Concluída a marcação e a redação do comentário, a corretora retoma a leitura do texto do aluno, repetindo os procedimentos descritos a cada nova ocorrência identificada. Nesse ambiente digital, todavia, é possível fazer a edição dos comentários sem deixar rastros. Desse modo, é comum, com o prosseguimento da leitura, a corretora voltar, acrescentar, editar ou até mesmo excluir um comentário feito anteriormente.

Terminada a leitura do texto do aluno e, por conseguinte, a identificação e marcação de ocorrências, bem como a elaboração dos comentários, é realizada a atribuição da nota na grade, a qual é acessada com o clique no quarto ícone do menu que fica posicionado na lateral direita. Ainda que não seja vedada, não é recomendada a inversão da ordem desses procedimentos, ou seja, que se inicie o processo atribuindo nota para cada um dos critérios, pois a Plataforma conta com as ferramentas de controle que vinculam a nota ao número de comentários feitos no texto. Caso houvesse a inversão, o sistema emitiria a notificação de que os comentários não eram suficientes para aquela nota e, até que fosse feita uma justificativa, impediria que a correção fosse finalizada.

Por fim, é realizada a produção do comentário final (bilhete), a qual ocorre em formulário específico para esse fim cujos campos e conteúdos a serem contemplados são definidos automaticamente pelo sistema. Embora não se possa alterar o número de campos que foi disponibilizado para redação, o texto é editável, possibilitando a personalização. Também não é possível concluir a correção sem a redação desse comentário, pois são utilizadas ferramentas de controle, inclusive, para garantir um número mínimo de caracteres em cada um dos campos.

O salvamento da correção é automático e realizado durante todo o processo, assim, tendo concluído todos esses procedimentos, clica-se em “Finalizar Correção”. Não havendo notificação de divergência, o que obrigaria a corretora voltar para rever e até refazer a correção, é aberta a tela com o “check list”, por meio da qual se encerra, definitivamente, a correção.

Com base nessa descrição, percebe-se que, no contexto da Plataforma Adaptativa, a prática corretiva consiste na produção de um texto multissemiótico, no qual a linguagem verbal escrita é articulada à linguagem não verbal (cores, formas e figuras). Sendo inclusive escrita, tal produção também pode ser considerada, do ponto de vista cognitivo e/ou psicolinguístico, um processo e um trabalho, bem como, do ponto de vista interacional, nos termos propostos por Ruiz (2010 [2001]) e Menegassi e Lima (2018), uma atividade responsiva.

Se cada produção dos alunos é singular, logo, o processo de correção, que está intrinsecamente ligado a ela, também é único. No entanto, conforme evidenciou o fluxograma, há procedimentos que são recorrentes ainda que não em uma ordem totalmente fixa. Desse modo, na perspectiva cognitiva, a correção de texto mediada pelas ferramentas digitais é um processo intencional, sequencial e hierárquico, mas não é linear nem estanque.

O objetivo do texto de correção é indicar os *erros* e apontar oportunidades de melhoria sem, no entanto, deixar de sinalizar pontos positivos na produção do aluno. Além de ser produzido de acordo com a progressão da corretora na leitura, há procedimentos que precisam ser seguidos antes da edição e/ou digitação do comentário, a saber: 1º.) criação da caixa; 2º.) alteração da cor, se for o caso; 3º.) seleção do subcritério. Se a corretora, após a *retextualização* ou digitação do comentário, decidir mudar o subcritério, o texto já produzido será apagado e, automaticamente, aparecerá a sugestão da Plataforma para o novo subcritério escolhido.

Ademais, a nota em cada um dos critérios presentes na grade de correção, cujo cálculo total é feito pelo sistema, está subordinada aos comentários presentes no texto do aluno, os quais, portanto, devem preceder a sua atribuição. Embora não haja um valor específico que vai sendo subtraído automaticamente da nota máxima de cada critério enquanto as ocorrências são marcadas no texto, existe um número de comentários preestabelecido para cada intervalo de nota, conforme já demonstrado na descrição das ferramentas.

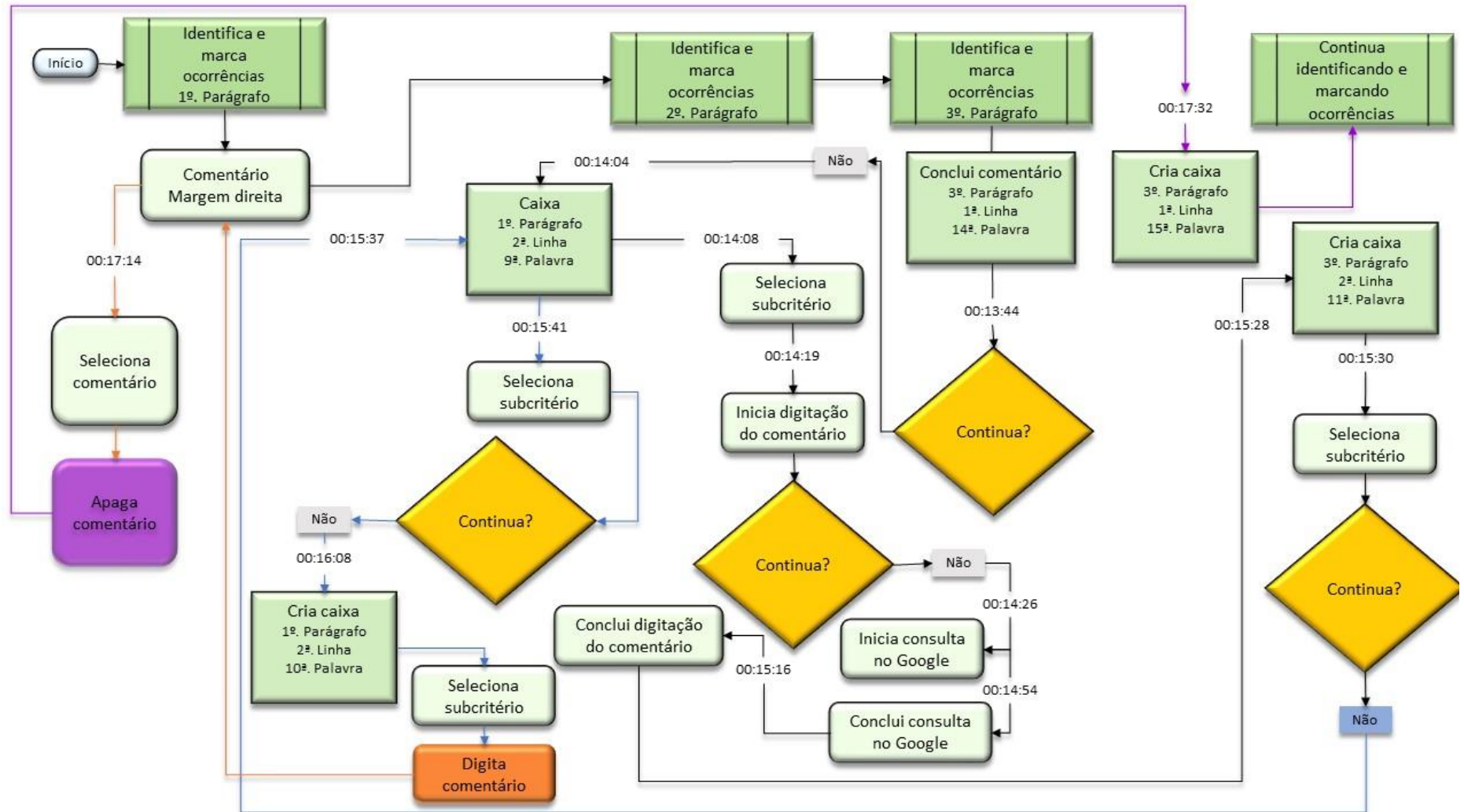
Ainda com base na análise do fluxograma, constata-se que o processo de correção na Plataforma, que é um processo de produção de texto em ambiente digital, caracteriza-se como dinâmico, recursivo, estando sujeito a alterações a qualquer momento. Nota-se que a *revisão*, ou seja, do ponto de vista cognitivo, a leitura crítica, possui um papel essencial na prática corretiva, pois é por meio dela que a corretora busca compreender a produção do aluno, mas também monitora o seu próprio texto corretivo.

O diagrama<sup>111</sup> a seguir, referente a um trecho da correção de uma primeira versão do conto de enigma, último produzido pela turma, ilustra a recursividade do processo que, devido às reduções operadas para chegar a uma representação gráfica, não são contempladas no fluxograma do processo em geral.



<sup>111</sup> Por meio desse QR Code ou do link [https://drive.google.com/file/d/1BnA\\_ufcCp58C9lSPz6oA3-oNoTd9syrE/view?usp=sharing](https://drive.google.com/file/d/1BnA_ufcCp58C9lSPz6oA3-oNoTd9syrE/view?usp=sharing) é possível acessar a versão animada.

Figura 61: Fluxograma recursividade



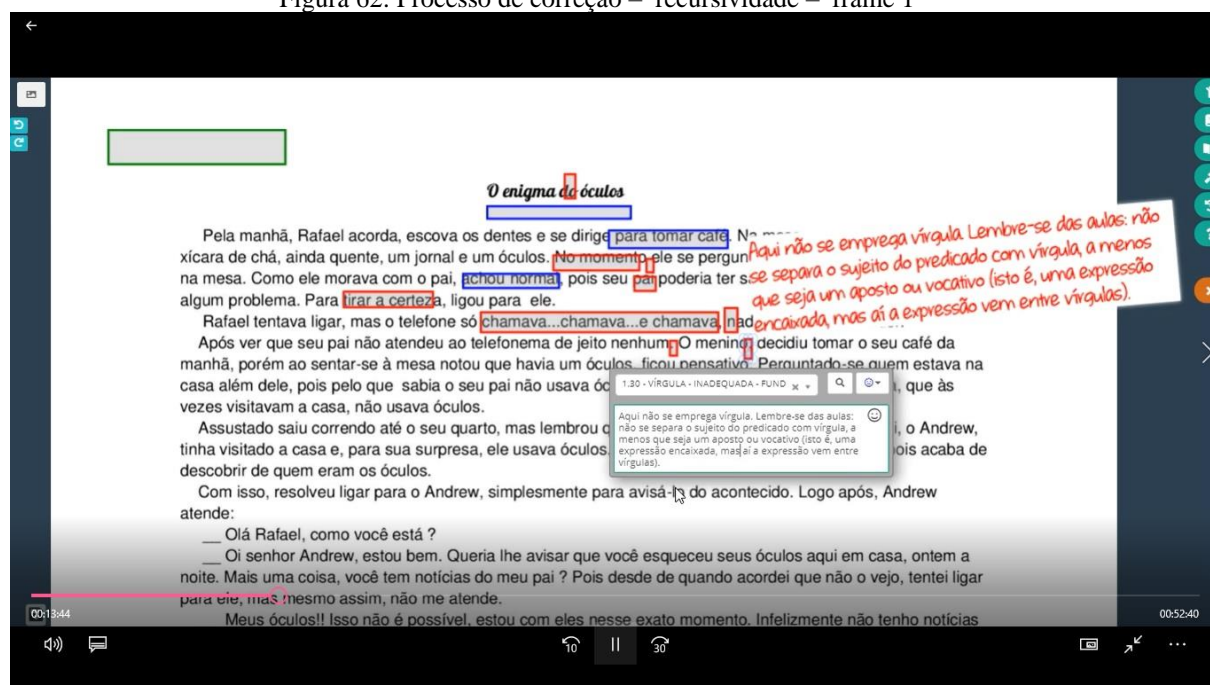
Fonte: Elaborado pela autora.



Apesar de retratar menos de 4 minutos de uma prática corretiva que durou 48min52s, por meio da análise desse fluxograma, constata-se a complexidade da prática corretiva no contexto estudado. A não-linearidade do processo é demonstrada tendo em vista que, aos 13min44s, a corretora conclui o comentário na décima quarta palavra da primeira linha do terceiro parágrafo e, somente aos 17min32s é criada uma nova caixa nessa mesma linha. Nesse ínterim, a corretora volta para nona palavra da segunda linha do primeiro parágrafo, realiza uma busca na Internet, retorna para a décima primeira palavra da segunda linha do terceiro parágrafo, volta novamente para a nona palavra da segunda linha do primeiro parágrafo, a seguir, cria um novo comentário na décima palavra da segunda linha do primeiro parágrafo e, posteriormente, apaga um comentário feito na margem direita do primeiro parágrafo.

As figuras na sequência complementam a elucidação a respeito da recursividade do processo de correção.

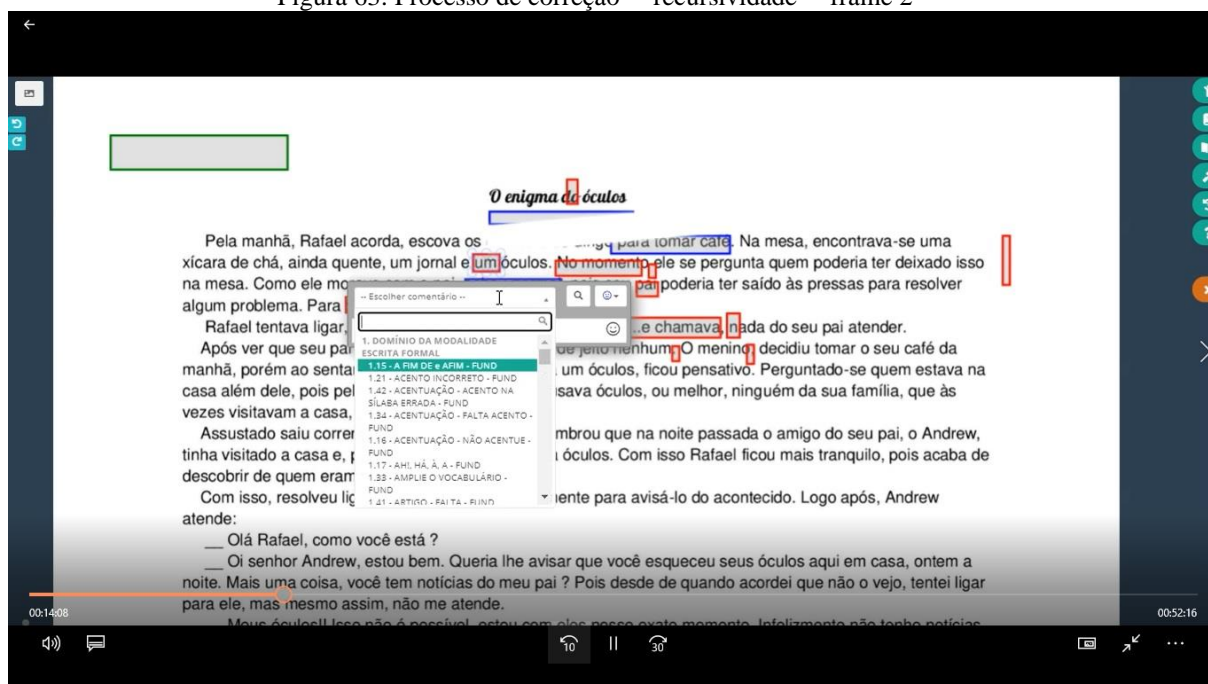
Figura 62: Processo de correção – recursividade – frame 1



Fonte: AVR da Plataforma.

Conforme é possível verificar nessa imagem, aos 13min44s, está sendo concluído um comentário na primeira linha do terceiro parágrafo. No frame a seguir, nota-se que, em vez de dar sequência à correção seguindo o fluxo da leitura do texto do aluno, há uma interrupção e o retorno para o início da produção.

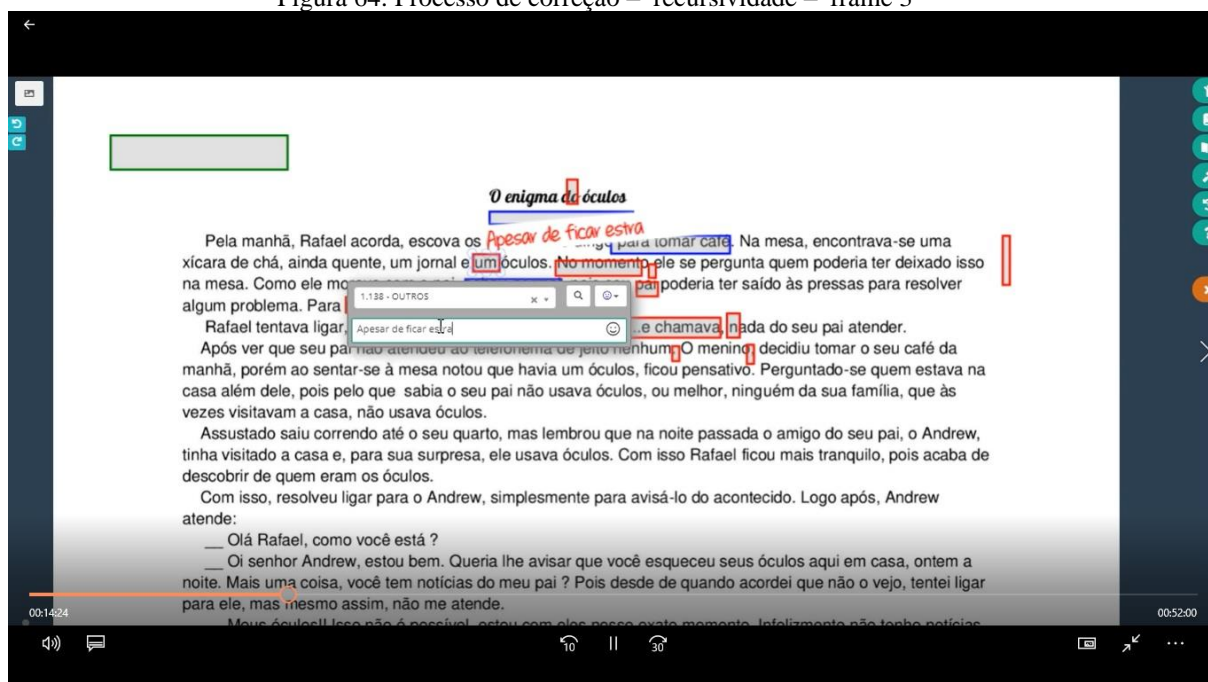
Figura 63: Processo de correção – recursividade – frame 2



Fonte: AVR da Plataforma.

Nessa figura, constata-se que aos 14min08s, a corretora volta à segunda linha do texto do aluno, na qual está fazendo uma escolha de um subcritério na caixa que foi criada sobre o termo “um”. A seguir, verifica-se que isso foi realizado e que está sendo digitado o texto do comentário.

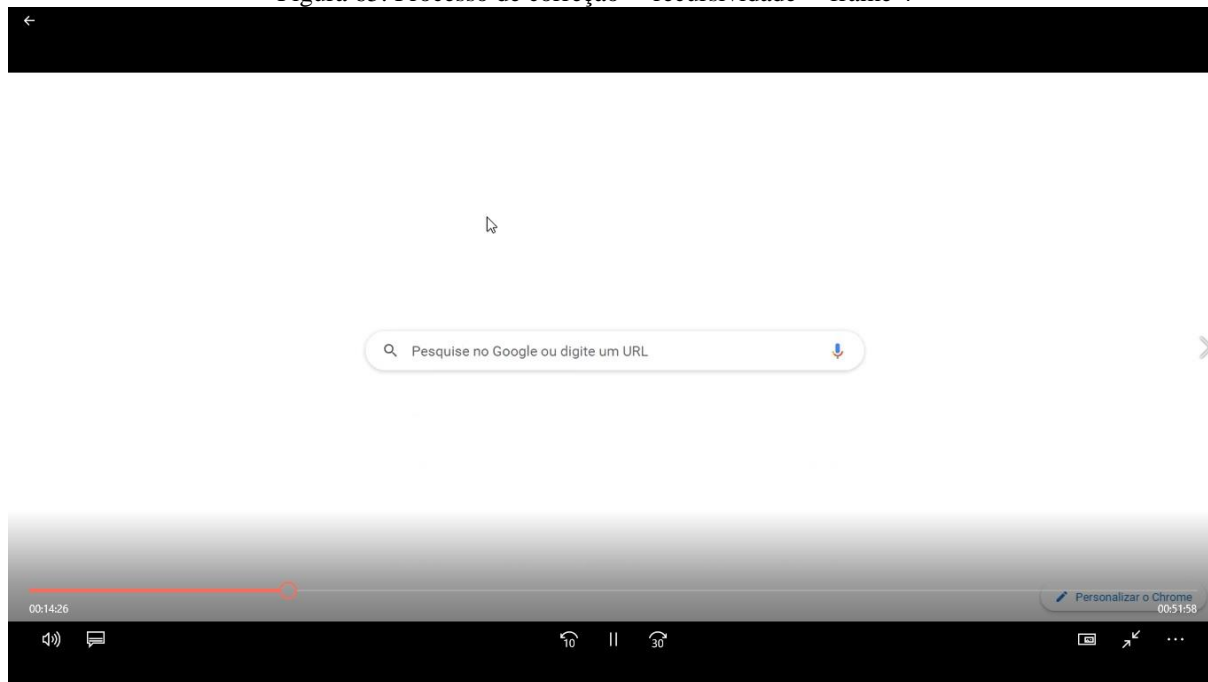
Figura 64: Processo de correção – recursividade – frame 3



Fonte: AVR da Plataforma.

Antes mesmo que fosse concluída a redação do comentário exemplificado nesse frame, aos 14min26s, há uma interrupção, percebida na figura a seguir.

Figura 65: Processo de correção – recursividade – frame 4

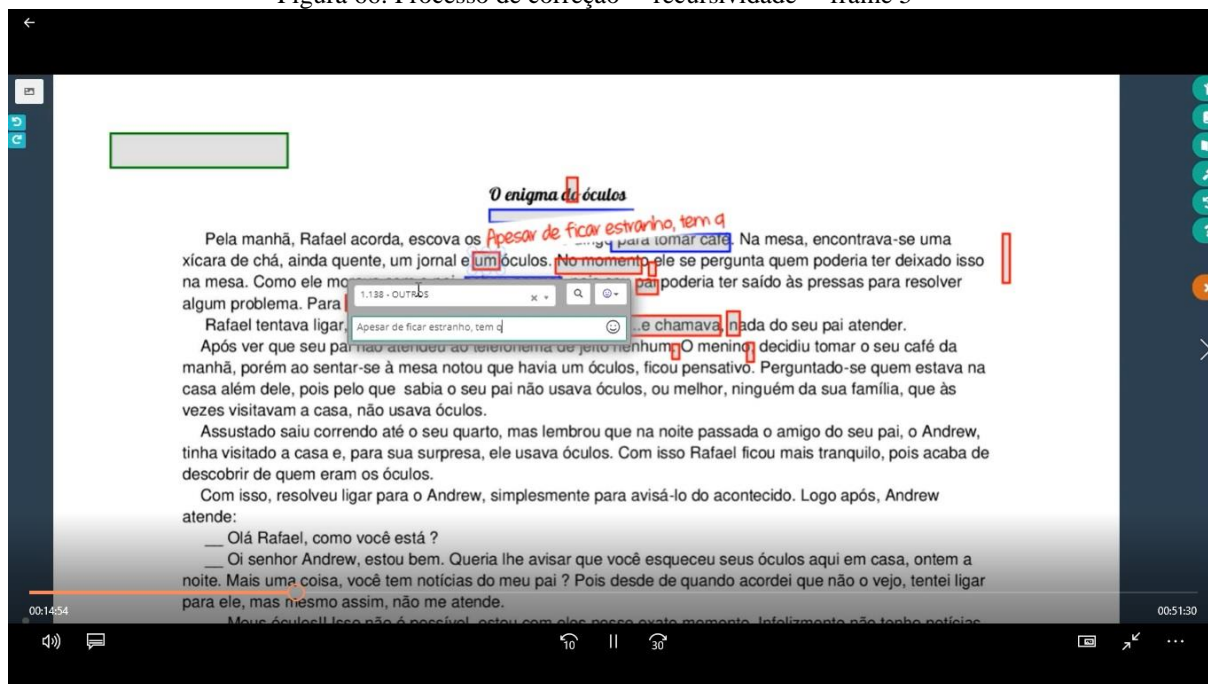


Fonte: AVR da Plataforma.

Assim como na correção de texto tradicional e sem o uso das TDIC, pode-se, a qualquer momento, interromper o processo para consultar um dicionário ou uma gramática, por exemplo; no ambiente virtual, também é possível, abrindo uma nova guia no navegador, migrar da área de correção da Plataforma Adaptativa para outros sites da Internet, como é demonstrado nesse frame 4.

Concluída a pesquisa, aos 14min54s, há o retorno para a área de correção da Plataforma, conforme verifica-se na figura em seguida.

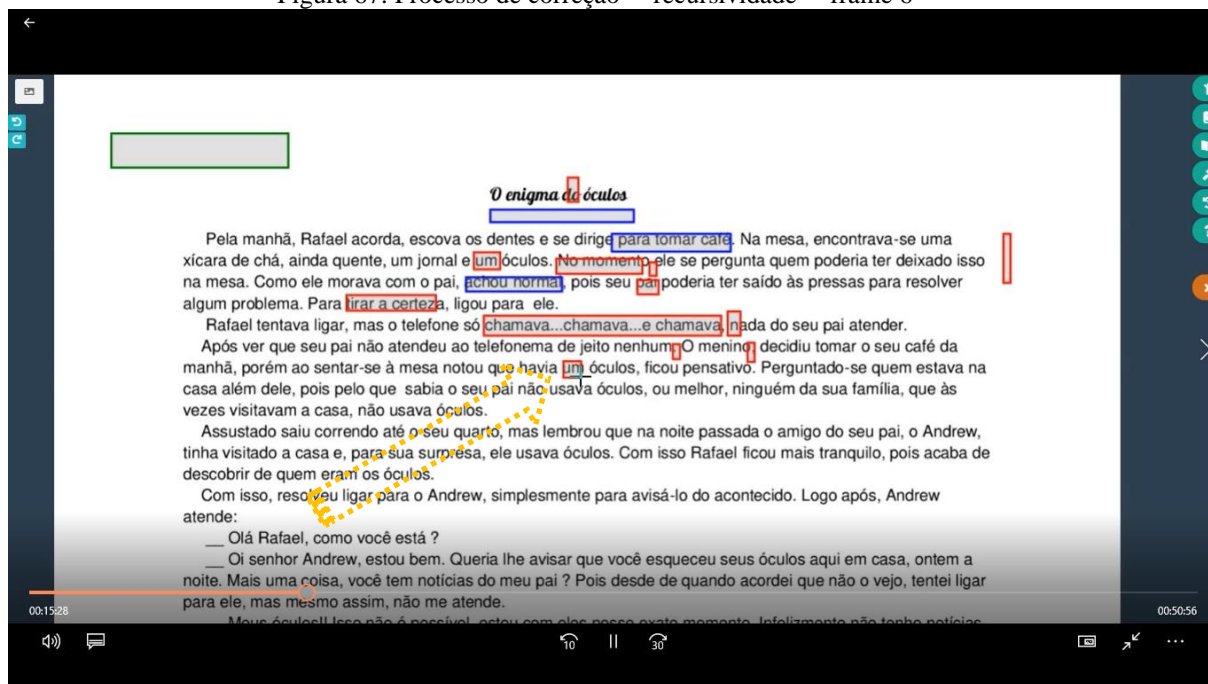
Figura 66: Processo de correção – recursividade – frame 5



Fonte: AVR da Plataforma.

Nesse frame, percebe-se que a construção do comentário é retomada. Quando ela é concluída, há o retorno para o terceiro parágrafo do texto do aluno, ilustrado na figura apresentada em sequência.

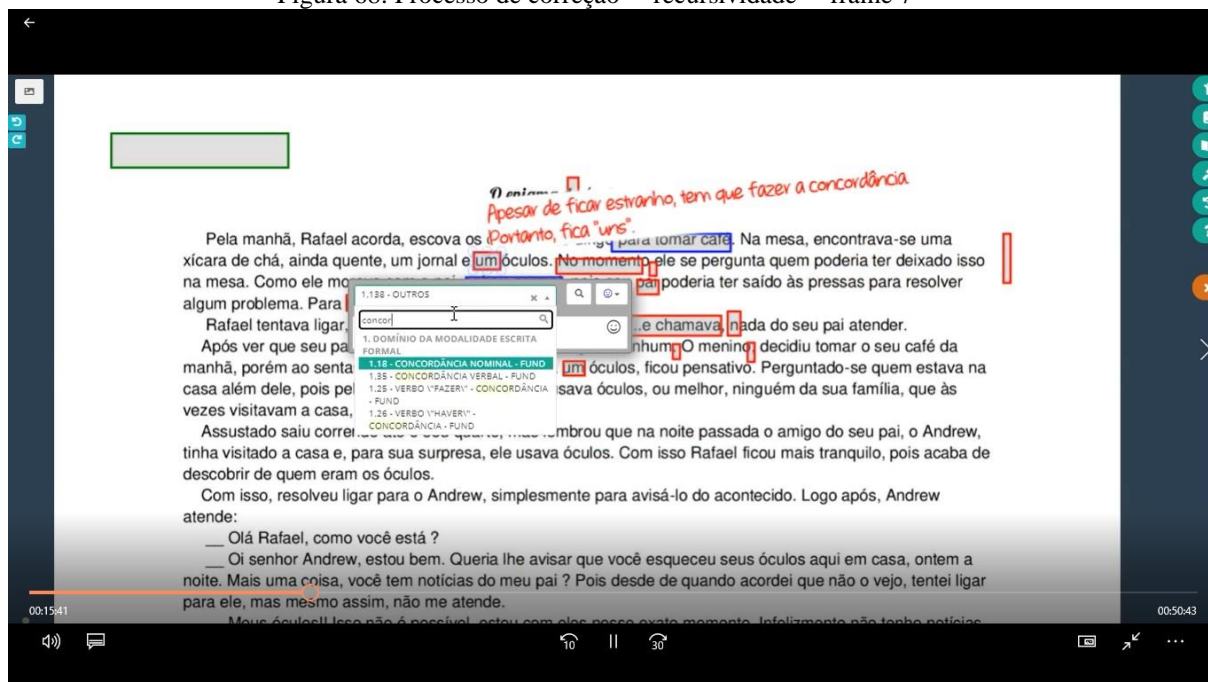
Figura 67: Processo de correção – recursividade – frame 6



Fonte: AVR da Plataforma.

O frame 6 flagra o instante em que está sendo criada a caixa sobre o termo “um”, a qual, de acordo com a figura a seguir, é abandonada.

Figura 68: Processo de correção – recursividade – frame 7



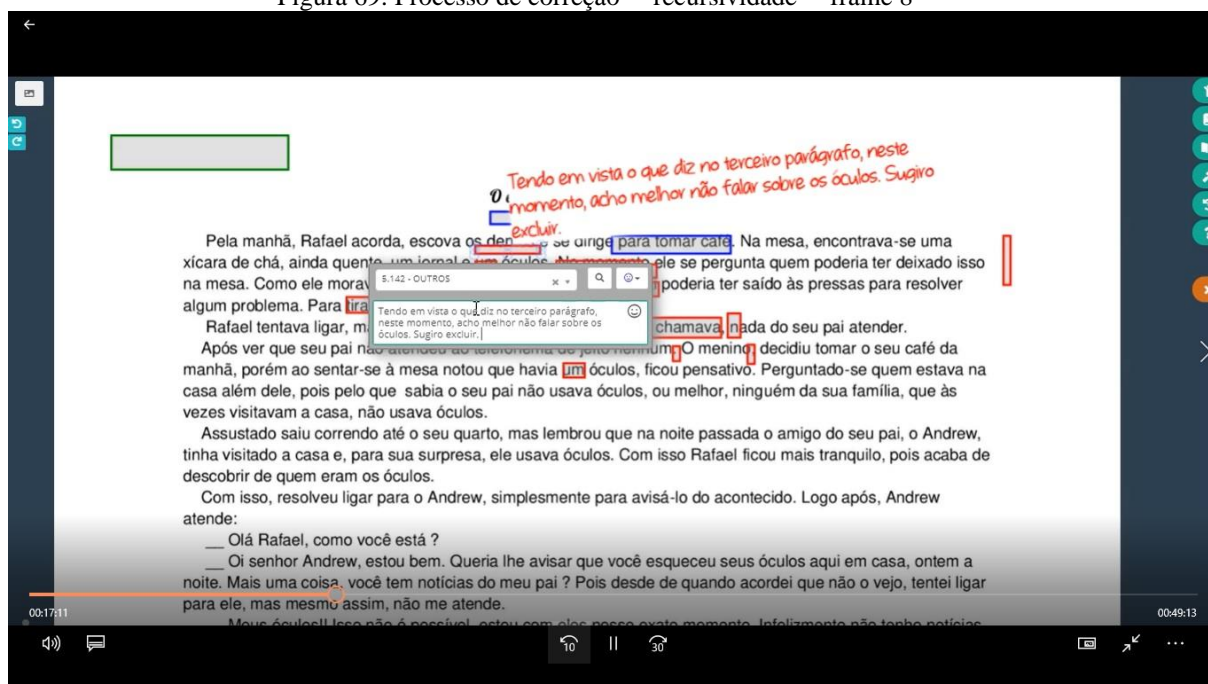
Fonte: AVR da Plataforma.

Esse frame mostra que houve o retorno à ocorrência localizada na segunda linha do texto do aluno a qual é idêntica à exibida no frame 6. Provavelmente, com o propósito de substituir o que tinha sido selecionado anteriormente, aos 15min41s, estava sendo realizada uma nova busca nos subcritérios de correção referentes à marcação sobre o termo “um” do início do texto. Essa troca, no entanto, não é concretizada, sendo mantido o subcritério 1.138 - OUTROS.

A seguir, como pode ser visto na figura, continuando na mesma linha do texto do aluno, é criada uma nova caixa acima do termo “óculos”.



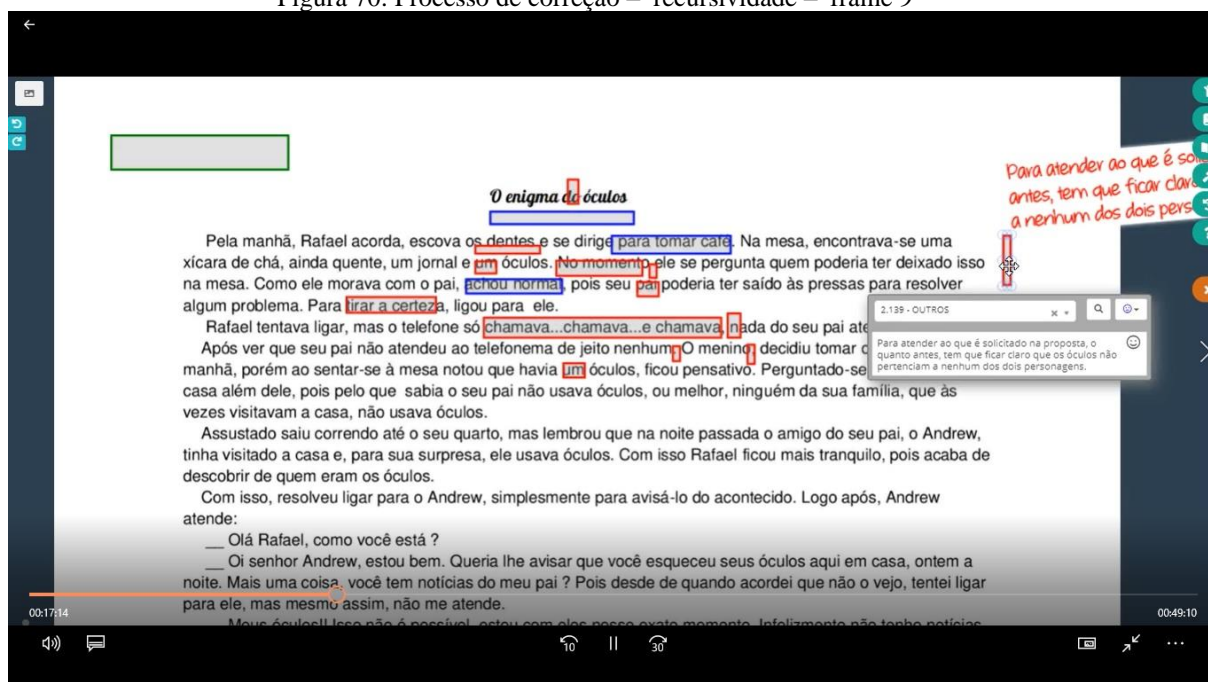
Figura 69: Processo de correção – recursividade – frame 8



Fonte: AVR da Plataforma.

A construção desse comentário é iniciada aos 16min16s, sendo concluída, conforme o demonstrado no frame 8, aos 17min11s. Na sequência, de acordo com a próxima imagem, é selecionada a caixa que está posicionada na margem direita do primeiro parágrafo, a qual foi criada no início do processo de correção, aos 7min36s.

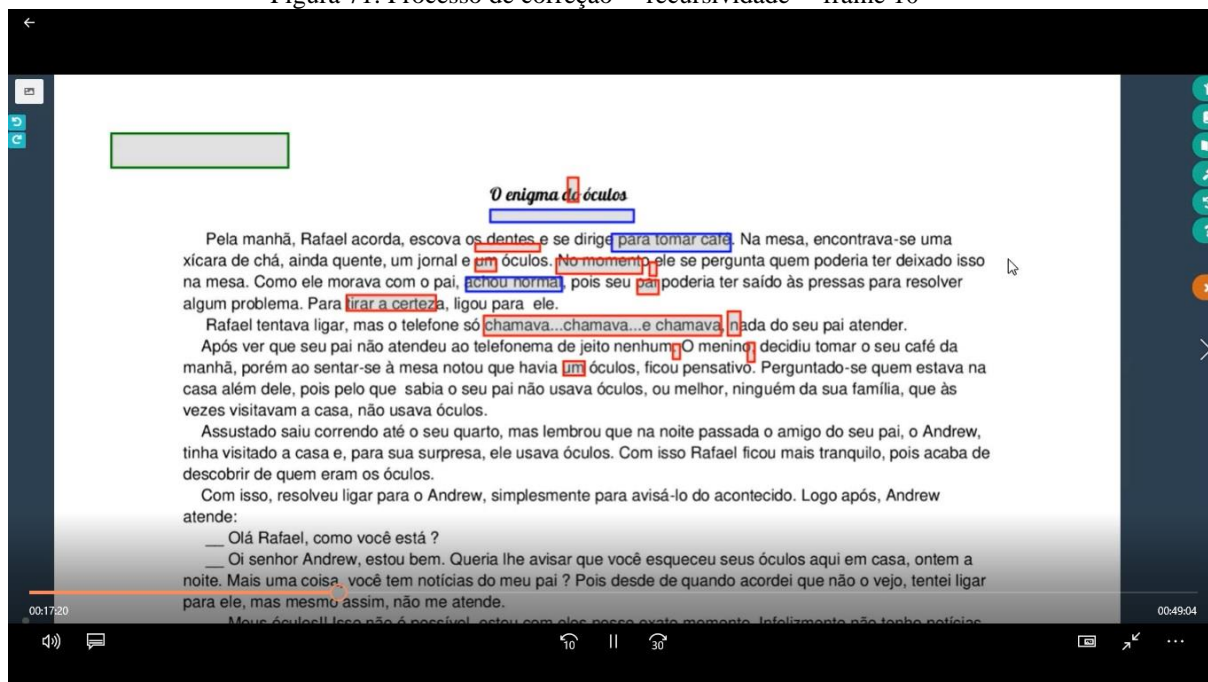
Figura 70: Processo de correção – recursividade – frame 9



Fonte: AVR da Plataforma.

Após a seleção, evidenciada nesse frame 9, a caixa é excluída, conforme pode ser constatado na figura a seguir.

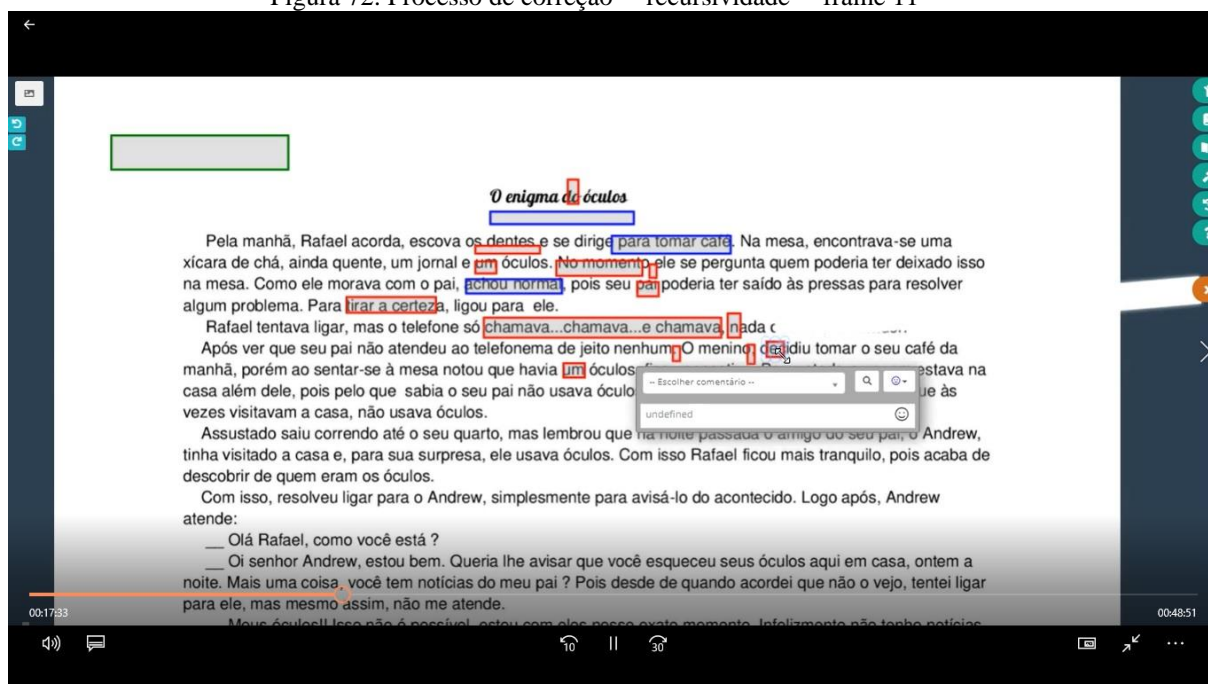
Figura 71: Processo de correção – recursividade – frame 10



Fonte: AVR da Plataforma.

A exclusão do comentário é feita aos 17min20s e não deixa qualquer rastro. Com isso, o aluno nunca saberá que tal comentário sequer existiu. Na sequência, é retomada a produção do texto corretivo no terceiro parágrafo, conforme pode ser visto na próxima figura.

Figura 72: Processo de correção – recursividade – frame 11



Fonte: AVR da Plataforma.

A captura dessas imagens congelou momentos específicos de uma ação em curso registrada em vídeo, permitindo que as interrupções e retomadas, tão frequentes no processo de correção mediado pelas ferramentas digitais em foco, fossem exemplificadas. Tendo em vista o fluxograma e as figuras apresentadas, demonstrou-se a não linearidade do processo. No entanto, a sua real dinamicidade só é percebida mediante a análise do vídeo, cujo trecho pode ser acessado por meio do QR Code ou do link a seguir.



Disponível em:

[https://drive.google.com/file/d/1ZASTQ01d4BdGbHZcet9mh\\_vaZZxOwRZQ/view?usp=sharing](https://drive.google.com/file/d/1ZASTQ01d4BdGbHZcet9mh_vaZZxOwRZQ/view?usp=sharing)

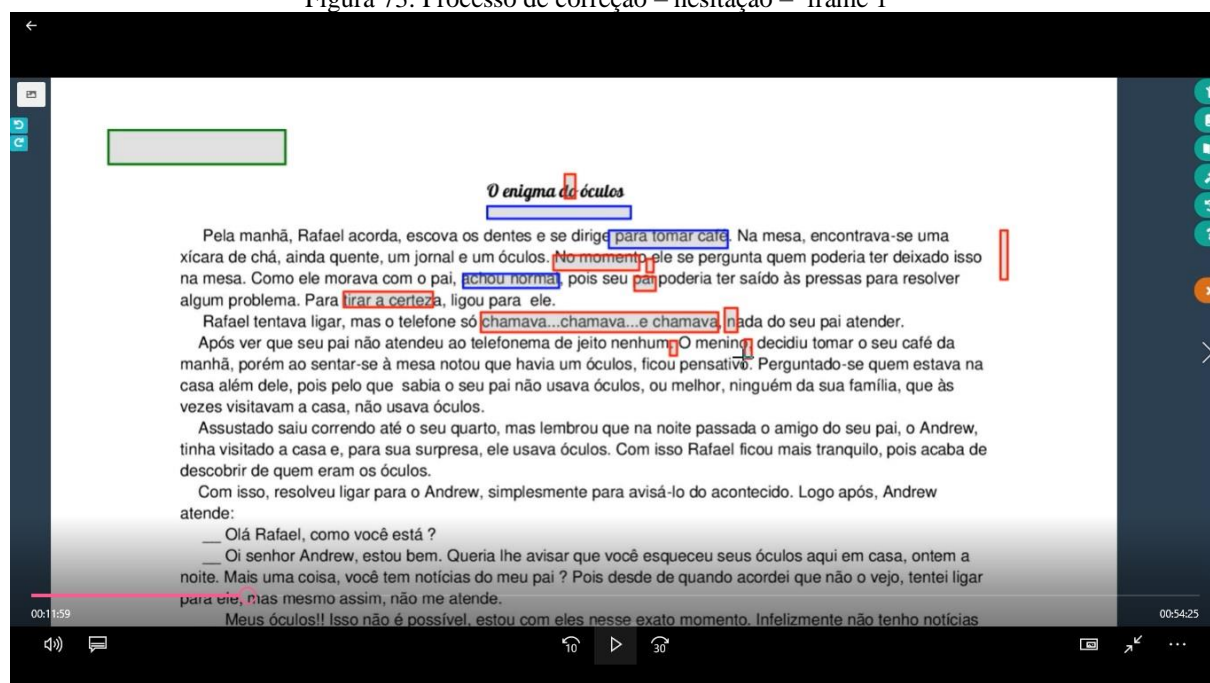
As idas e vindas, que comprovam essa não linearidade, estão intrinsicamente relacionadas à reflexividade inerente à correção no contexto estudado. Nesse sentido, assim como em Bazarim (2021), o caráter reflexivo refere-se ao monitoramento, de forma intencional, de um processo em fluxo. Desse modo, embora seja impossível recuperar o que a corretora



estava pensando, as pausas, e, principalmente, as hesitações e mudanças flagradas indicam que ela revisa e, portanto, reflete não apenas a respeito da produção que está sendo corrigida, mas também sobre a construção do seu texto corretivo.

Nas figuras em sequência, é detalhado um dos momentos de hesitação na correção da primeira versão do conto de enigma, as quais apontam para a reflexividade.

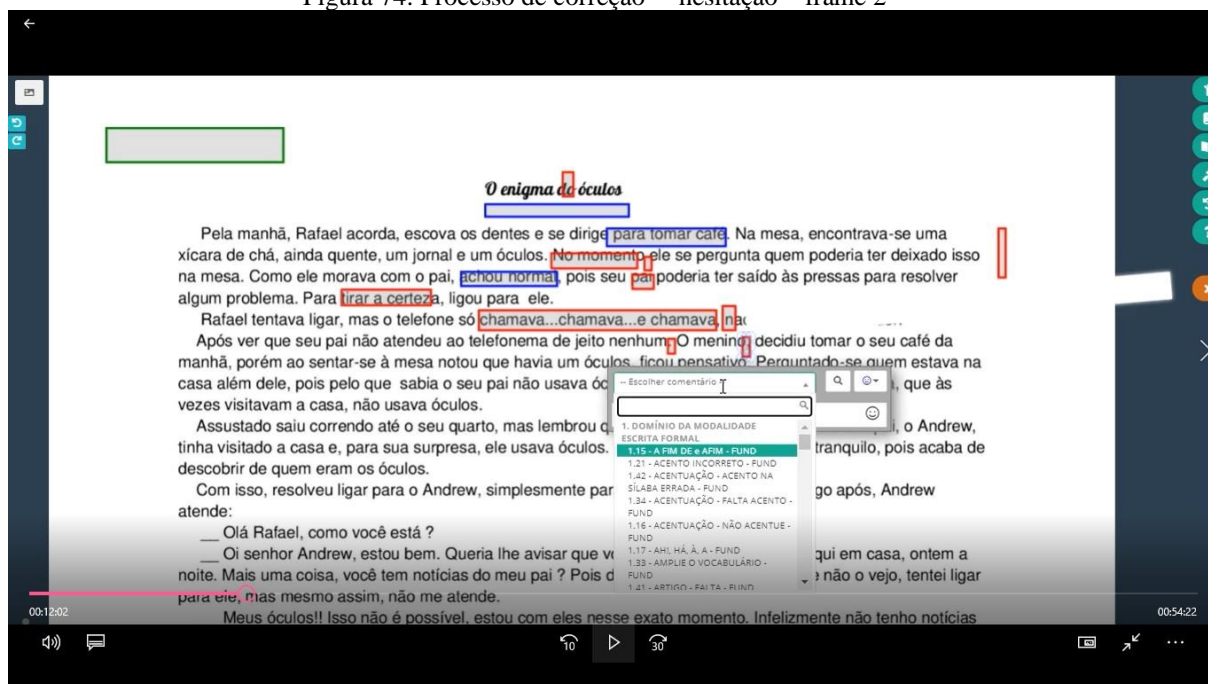
Figura 73: Processo de correção – hesitação – frame 1



Fonte: AVR da Plataforma.

Nessa imagem, é possível verificar que, aos 11min59s, a corretora insere a caixa sobre a vírgula, a qual está colocada após a palavra “menino” na primeira linha do terceiro parágrafo. Posteriormente, ao clicar no espaço “Escolher comentário”, é aberto o menu por meio do qual é feita a seleção do subcritério ao qual a ocorrência se refere, conforme evidencia a figura em seguida.

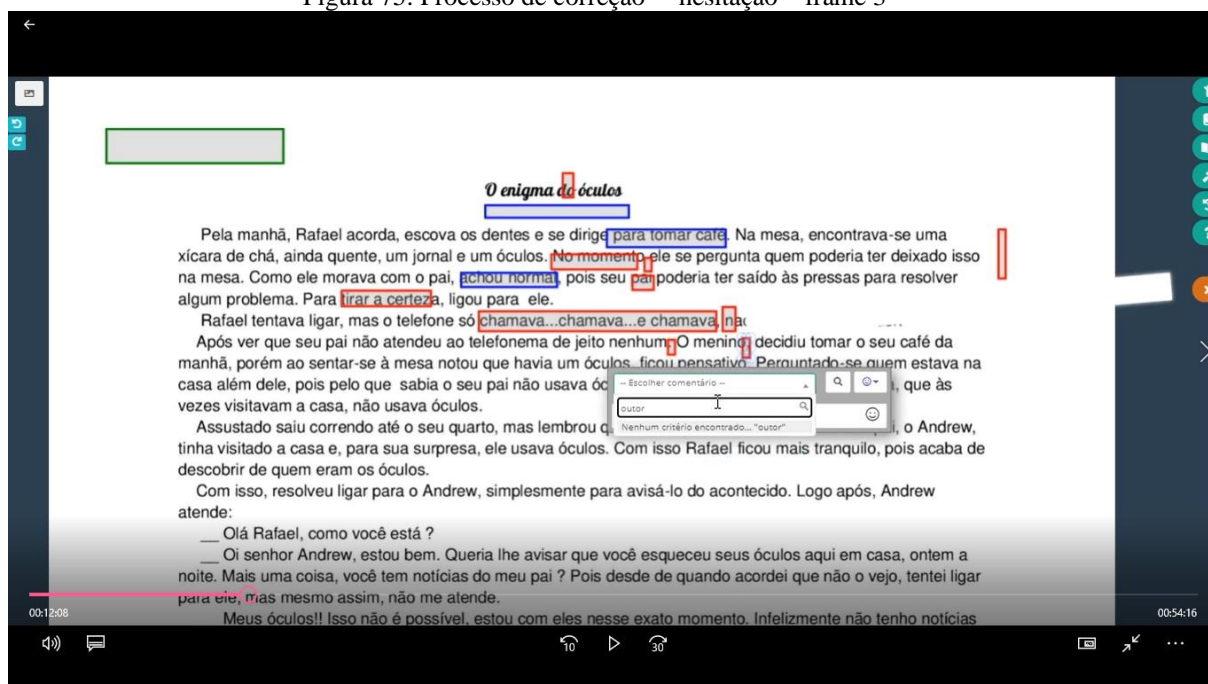
Figura 74: Processo de correção – hesitação – frame 2



Fonte: AVR da Plataforma.

De acordo com a próxima figura, em vez de rolar a barra para localizar o subcritério, a fim de realizar a busca, a corretora prefere digitar a palavra “outor”. No entanto, devido ao erro de digitação, o sistema não consegue encontrar nenhum subcritério. A pausa entre o momento de abertura do menu e a digitação do termo pode indicar a reflexão da corretora a respeito da escolha da palavra a partir da qual poderia ser identificado o critério/subcritério que contemplasse a natureza da ocorrência marcada.

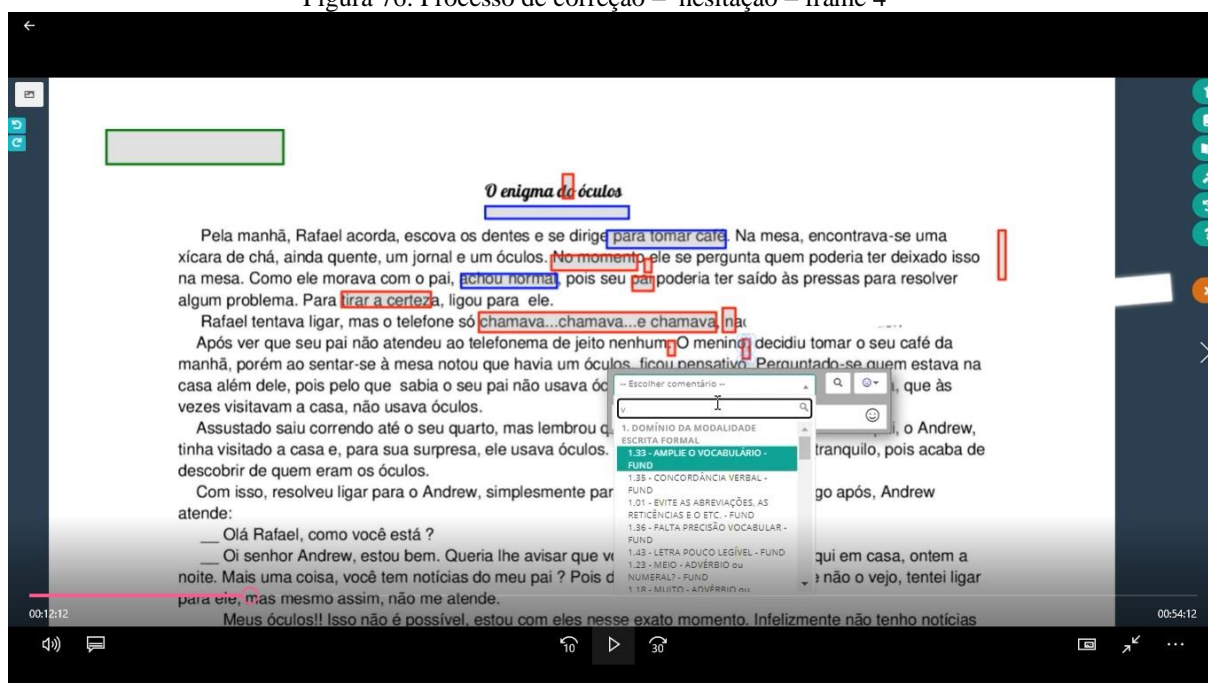
Figura 75: Processo de correção – hesitação – frame 3



Fonte: AVR da Plataforma.

De acordo com esse frame, ao escolher a palavra “outro” para realizar a pesquisa, a corretora revela suspeitar de que não haja um subcritério já cadastrado na Plataforma para a ocorrência que ela identificou e marcou. No entanto, posteriormente, em vez de alterar a escrita, a corretora inicia a digitação de um novo termo para a busca, conforme o ilustrado a seguir.

Figura 76: Processo de correção – hesitação – frame 4

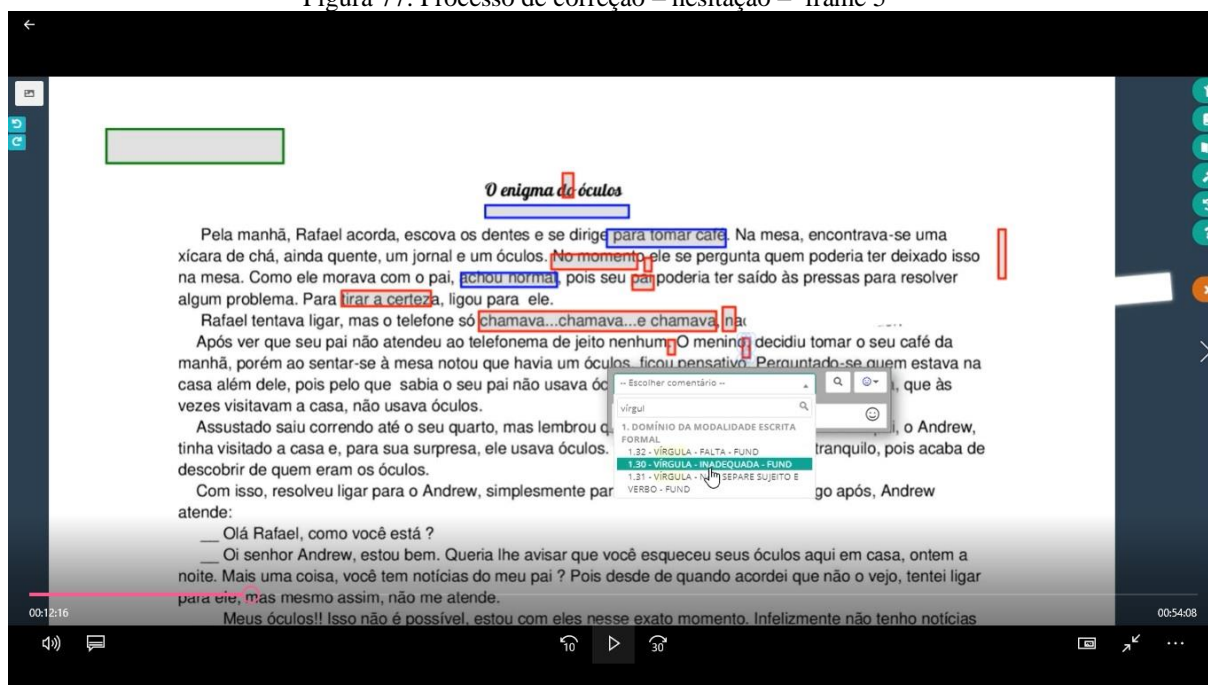


Fonte: AVR da Plataforma.

Entre a notificação do sistema, avisando que não foi encontrado critério algum, frame 3, e o início da digitação de uma nova palavra, frame 4, há uma pausa, indicando a hesitação da corretora tanto em relação à categorização da ocorrência quanto a respeito da escolha do termo mais adequado para obter sucesso na busca.

Na figura a seguir, é possível verificar que a corretora decidiu que, por se tratar de uma ocorrência referente ao uso da vírgula, essa deveria ser palavra-chave utilizada na busca.

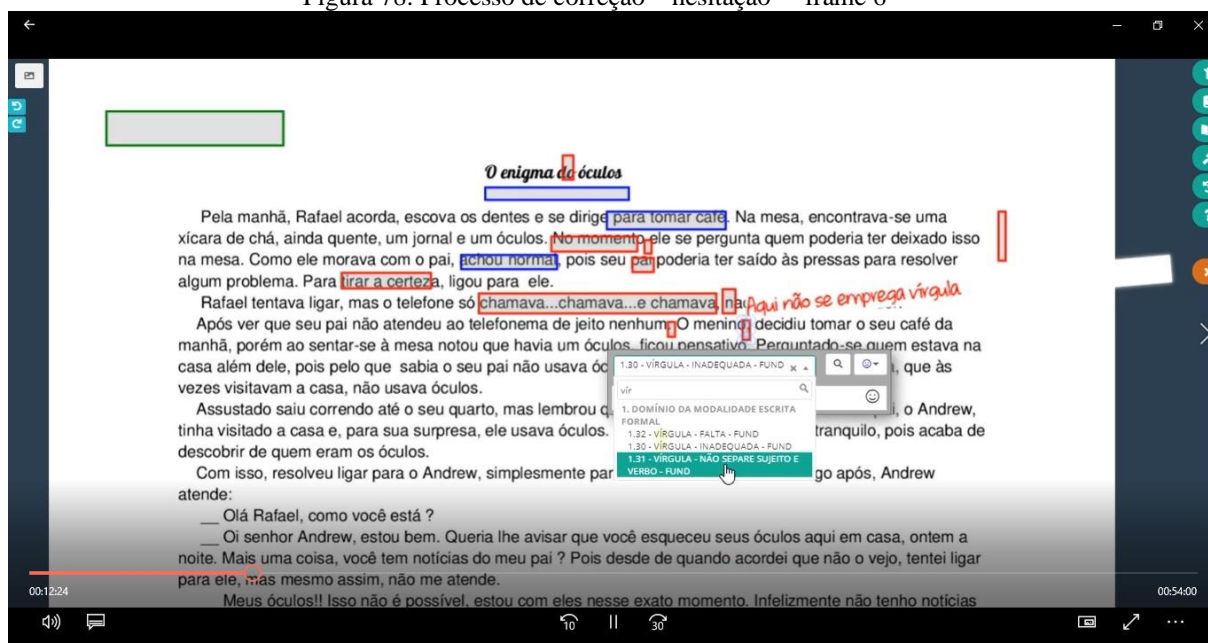
Figura 77: Processo de correção – hesitação – frame 5



Fonte: AVR da Plataforma.

Antes mesmo de concluir a digitação da palavra “vírgula”, o sistema já apresentou várias opções, sendo que a corretora decide escolher o subcritério 1.30 – VÍRGULA – INADEQUADA – FUND. Contudo, de acordo com a imagem na sequência, assim que concretiza a seleção, é realizada uma nova busca e a alteração do subcritério.

Figura 78: Processo de correção – hesitação – frame 6

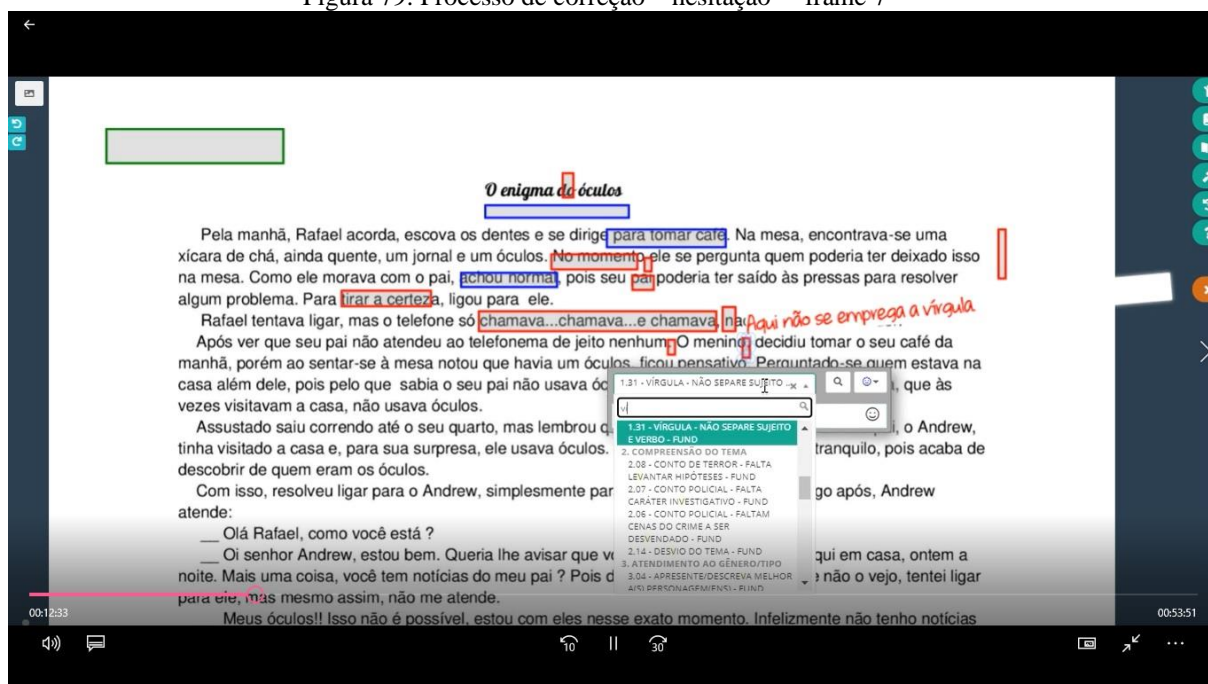


Fonte: AVR da Plataforma.

Tanto a pausa quanto a troca apontam que a corretora estava refletindo sobre a sua escolha, pois um dos princípios da prática corretiva, segundo Serafini (1989), é justamente evitar a ambiguidade. Desse modo, é necessário selecionar o subcritério que indique com maior clareza e precisão a natureza da ocorrência identificada e marcada. Provavelmente, foi considerado que 1.31 VÍRGULA – NÃO SEPARA SUJEITO E VERBO – FUND era mais específico que o subcritério escolhido anteriormente. Essa decisão, entretanto, não é mantida. Na figura a seguir, verifica-se uma nova mudança.



Figura 79: Processo de correção – hesitação – frame 7

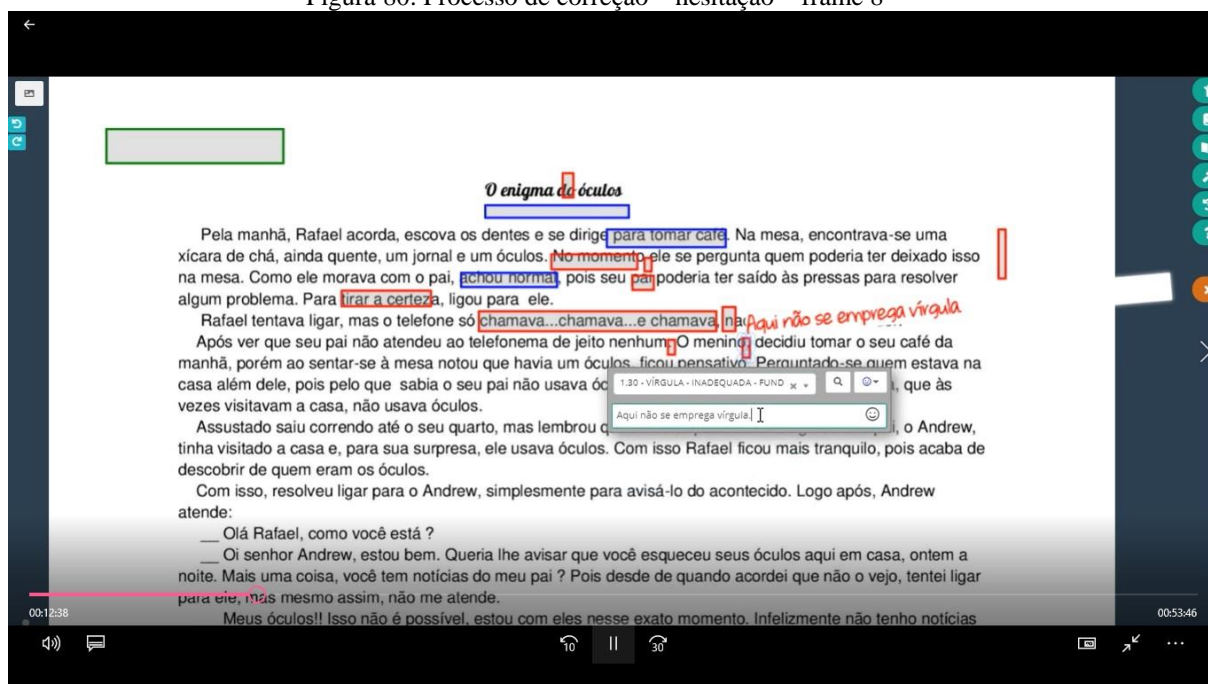


Fonte: AVR da Plataforma.

Entre o frame 6 e o frame 7, constata-se uma pausa de quase 10s, o que evidencia estar a corretora em um momento de muita dúvida. Hesitações desse tipo podem indicar pouca familiaridade da corretora com os subcritérios de correção da Plataforma, insegurança quanto à categorização da ocorrência, mas também que, a fim de evitar generalizações ou ambiguidades, há a reflexão sobre a prática corretiva enquanto ela acontece.

De acordo com a figura a seguir, a escolha definitiva só se consolida 5s depois.

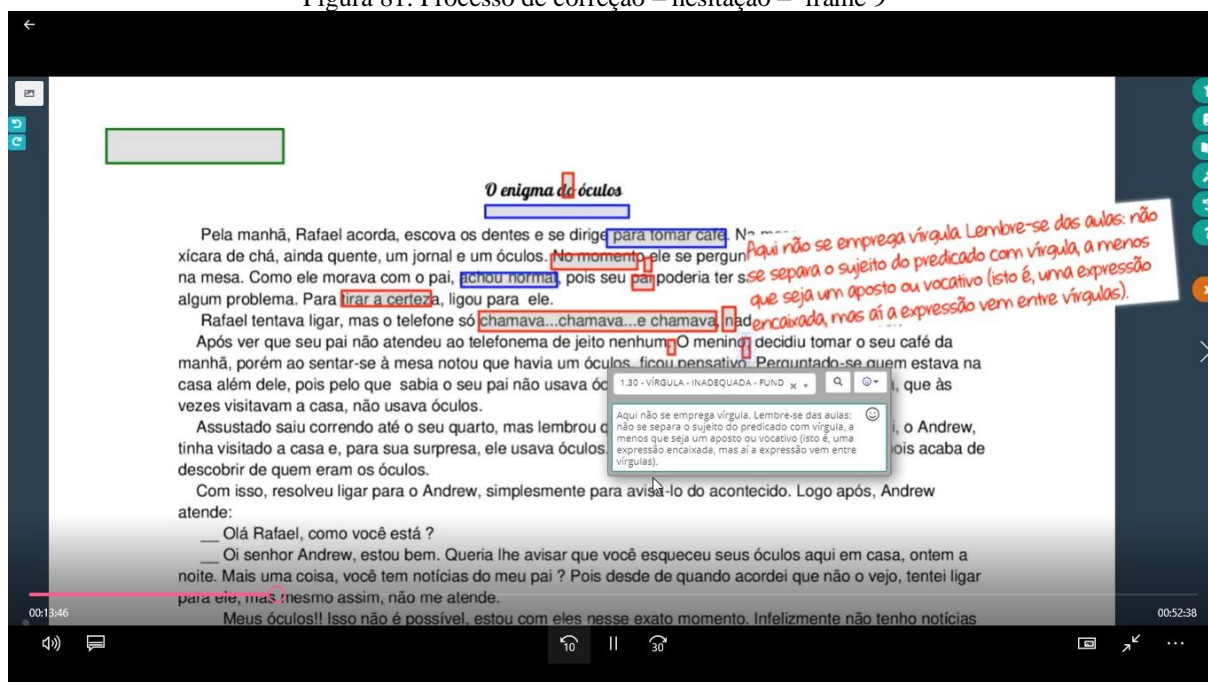
Figura 80: Processo de correção – hesitação – frame 8



Fonte: AVR da Plataforma.

A corretora decide voltar ao primeiro subcritério escolhido, 1.30 – VÍRGULA – INADEQUADA – FUND. No entanto, de acordo com a figura apresentada na sequência, o comentário *Aqui não se emprega vírgula*, sugerido automaticamente pela Plataforma, é retextualizado, havendo a adição de um novo trecho.

Figura 81: Processo de correção – hesitação – frame 9



Fonte: AVR da Plataforma.

A corretora personaliza o comentário adicionando *Lembre-se das aulas: não se separa sujeito do predicado com vírgula, a menos que seja um aposto ou vocativo (isto é, uma expressão encaixada, mas aí a expressão vem entre vírgulas)*. Desse modo, há uma fusão das informações presentes nos textos sugeridos pelo sistema referentes aos dois subcritérios cuja escolha provocou hesitação na corretora. Essa *retextualização* mostra que o texto do comentário, exceto quando é escolhido o subcritério OUTROS, pode resultar da mixagem<sup>112</sup> entre o que foi sugerido pela Plataforma e o que é escrito pela corretora, não sendo deixada marca alguma que permita ao leitor identificar o que é ou não comentário automático.

Desse modo, a versão final do comentário em foco contempla o erro *Aqui não se emprega a vírgula*, o porquê é considerado errado *não se separa sujeito do predicado com vírgula*, bem como a exceção à regra *a menos que seja um aposto ou vocativo (isto é, uma expressão encaixada, mas aí a expressão vem entre vírgulas*". Há também uma contextualização *Lembre-se das aulas*, indicando que se trata de um conteúdo já conhecido pelo aluno.

Como o que está sendo feito ao corrigir é a produção de um texto, esse processo, em consonância com a perspectiva cognitiva de escrita, também não ocorre de forma linear. A partir da transcrição feita a seguir, é possível identificar como ocorreu a mixagem do texto sugerido pela Plataforma ao redigido pela corretora, bem como verificar as idas e vindas durante a sua construção. Para tanto, entre colchetes há a indicação, ainda que não tão precisa, do momento em que ocorrem as retextualizações e, antes deles, o algarismo que indica a sequência; o que está em verde refere-se ao que é mantido; em preto, ao que é adicionado; em ~~tachado~~, ao que foi excluído.

- 1 [00:12:40] ~~Aqui não se emprega a vírgula.~~ Não se separa o sujeito
- 2 [00:12:43] ~~Aqui não se emprega a vírgula.~~ Não se separa sujeito do ~~ver~~
- 3 [00:12:46] ~~Aqui não se emprega a vírgula.~~ Não se separa sujeito do predicado com ~~virgu~~
- 4 [00:12:51] ~~Aqui não se emprega a vírgula.~~ Não se separa sujeito do predicado com ~~vírgula~~
- 5 [00:12:54] ~~Aqui não se emprega a vírgula.~~ Não se separa sujeito do predicado com ~~vir~~
- 6 [00:12:57] ~~Aqui não se emprega a vírgula.~~ Não se separa sujeito do predicado com vírgula, a menos que seja uma ~~infor~~
- 7 [00:13:04] ~~Aqui não se emprega a vírgula.~~ Não se separa sujeito do predicado com vírgula, a menos que seja um aposto ~~e~~

<sup>112</sup> Em Signorini (2001), a mixagem designa o imbricamento ou a conjunção não apenas de formas tipicamente orais e escritas, mas também de gêneros discursivos, de modelos textuais e de códigos gráfico visuais. No contexto desta pesquisa, refere-se à combinação entre o texto sugerido automaticamente pelo sistema e o que é construído pela corretora.



8 [00:13:07] Não se separa sujeito do predicado com vírgula, a menos que seja um aposto ou vocativo (isto é, uma expressão encaixada,

9 [00:13:17] Aqui não se emprega a vírgula. Não se separa sujeito do predicado com vírgula, a menos que seja um aposto ou vocativo (isto é, uma expressão encaixada, as

[00:13:21] Aqui não se emprega a vírgula. Não se separa sujeito do predicado com vírgula, a menos que seja um aposto ou vocativo (isto é, uma expressão encaixada, mas aí a expressão vem entre vírgulas).

[00:13:33] Aqui não se emprega a vírgula. Lembre-se das aulas: não se separa sujeito do predicado com vírgula, a menos que seja um aposto ou vocativo (isto é, uma expressão encaixada, mas aí a expressão vem entre vírgulas).

Além de erros de digitação, o que acontece principalmente no caso da palavra “vírgula”, que foi várias vezes grafada sem o acento, há mudanças mais significativas. A tentativa de construção de um texto de comentário menos generalizante e, por conseguinte, que apontasse com mais precisão a natureza da ocorrência marcada pode ser a razão para algumas retextualizações, como em 2, quando a corretora começa a escrever uma palavra, “ver”, e, antes da sua conclusão, desiste e apaga (suprime). Dado o contexto, provavelmente, “verbo” era a palavra que estava sendo produzida e foi substituída por “predicado”. Além de ser um termo mais frequentemente utilizado nas regras de pontuação prescritas nas gramáticas tradicionais/normativas, “predicado” é também mais abrangente, pois engloba verbo, complemento e o adjunto.

Fenômeno semelhante ocorre em 6, quando a corretora desiste de escrever, supostamente, “uma informação” e opta por “aposto e vocativo”. Novamente, a substituição parece ser motivada pelo desejo de apontar a ocorrência da forma mais específica o possível, bem como de retomar as regras e, por conseguinte, os termos, que foram mobilizados nas aulas e atividades sobre o uso de vírgula, hipótese corroborada pela adição da expressão “Lembre-se das aulas”.

As mudanças exemplificadas explicitam a reversibilidade do texto, bem como a recursividade e a reflexividade do processo de correção, as quais são potencializadas pelos recursos de edição da Plataforma. A possibilidade de a tecnologia utilizada ter efeitos no processo de produção de texto está contemplada no modelo de Hayes (2012). Ainda em consonância com a perspectiva cognitiva, o constante movimento de ida e vinda evidencia que a corretora revisa o seu próprio texto corretivo durante todo o processo de correção, mas também que o já redigido tem influência no que está sendo produzido, isto é, que antes de continuar, muitas vezes, é preciso voltar para rever o que já foi feito.

Por meio do QR Code ou *link* a seguir, é possível acompanhar o vídeo que mostra o trecho da correção exemplificado pelas figuras apresentadas anteriormente.

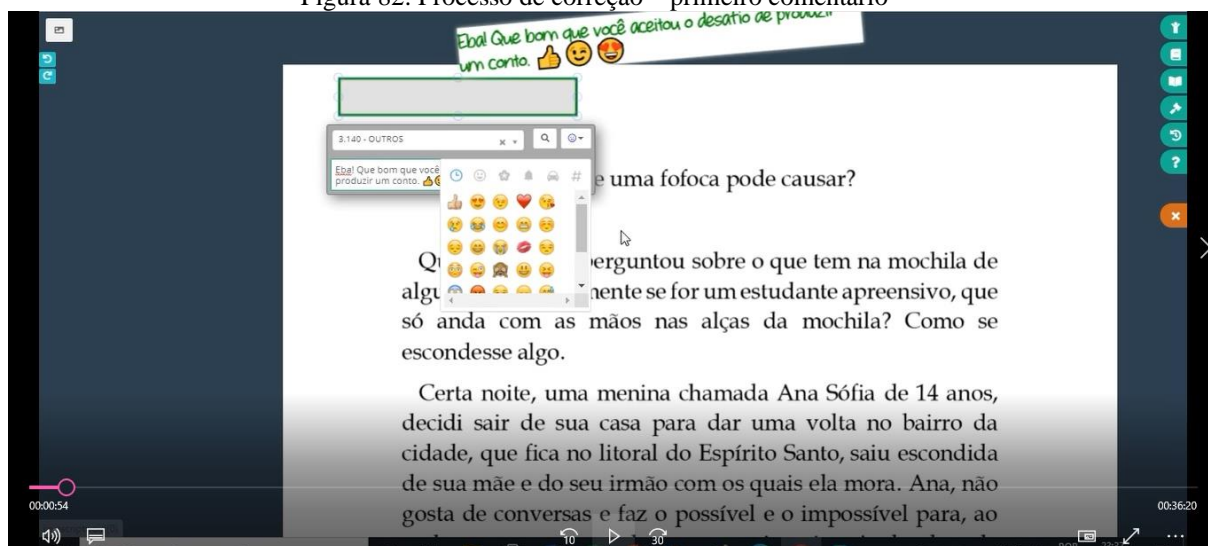


Disponível em:

[https://drive.google.com/file/d/15bF2\\_M-D9-UnqMMDF9kzVmSpCICl8zO/view?usp=sharing](https://drive.google.com/file/d/15bF2_M-D9-UnqMMDF9kzVmSpCICl8zO/view?usp=sharing)

Além do que fora mencionado, a análise revelou ainda uma relativa estabilidade na abertura e no encerramento das marcações sobre a imagem da produção que estava sendo corrigida. Constatou-se que, primeiramente, a corretora sempre cria uma caixa e altera a cor para verde, conforme o exemplificado na figura em sequência.

Figura 82: Processo de correção – primeiro comentário



Fonte: AVR da Plataforma.

Esse exemplo se refere à correção da primeira versão do conto de suspense. Nele, nota-se que a criação da caixa foi feita na margem superior da produção, logo, antes do texto do aluno, sendo a primeira realizada. Como não se trata de uma ocorrência prevista, não há um subcritério cadastrado no sistema. Desse modo, a corretora teve que selecionar OUTROS para construir seu próprio texto, que, no exemplo, dizia: *Eba! Que bom que você aceitou o desafio de produzir um conto.*

A posição (margem superior), a cor (verde) e ter um texto que valoriza o fato de o aluno ter feito a produção caracterizam a abertura. No comentário, é comum o uso do termo “desafio” para se referir ao processo de elaborar uma crônica ou conto. Considerando que, além da oferta

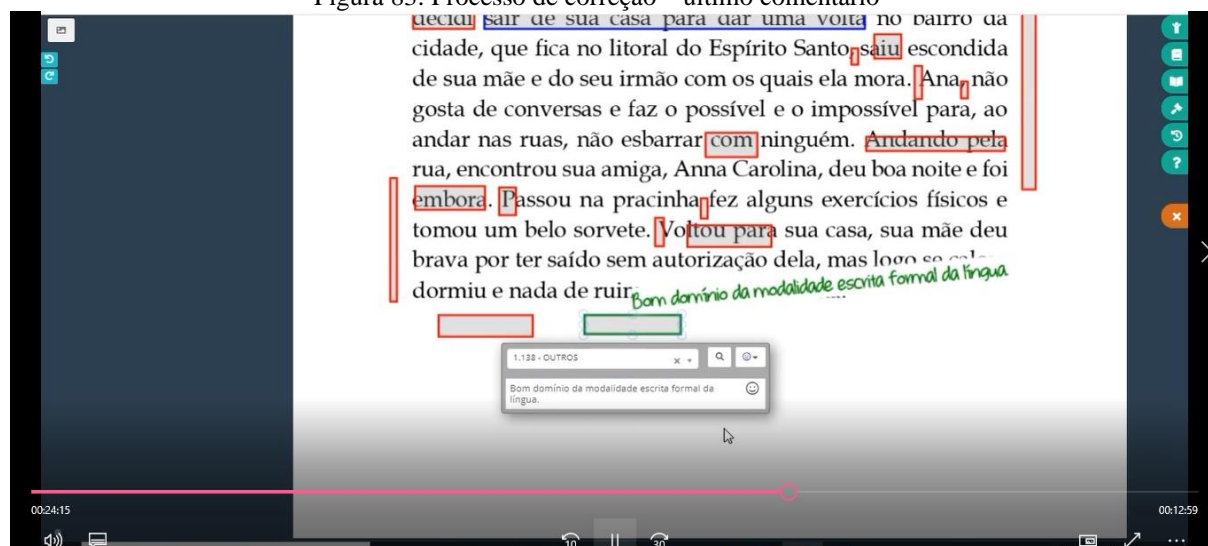
de uma contrapalavra, escrever é um processo e um trabalho que demandam tempo e dedicação, o termo utilizado aponta para o reconhecimento das possíveis dificuldades, bem como do esforço empenhado pelo estudante para concluir e enviar o texto, o que também não deixa de ser um ato de coragem, pois ele passará pelo escrutínio da corretora. Desse modo, trata-se de um comentário empático que, além de atuar na motivação do aluno, ajuda a fortalecer os laços de confiança entre o autor e a corretora.

Valorizar a produção, demonstrando empatia e indicando pontos positivos, justamente por, nos termos propostos por Geraldini (2017 [1991]), legitimar a palavra do aluno, pode ter efeitos na motivação e/ou afetividade do aluno, que, desde o modelo de Hayes (1996) já são contempladas no processo de escrita na perspectiva cognitiva. Lembrando que, no modelo de Hayes (2012), a motivação está alocada no nível de controle, atuando diretamente na definição dos objetivos, logo no planejamento, na escrita e na *revisão*.

Possivelmente, Hayes (1996, 2012) estava considerando a motivação do ponto de vista individual, ou seja, uma automotivação. No entanto, tendo em vista que o modelo de 2012 engloba a participação de colaboradores/críticos, é plausível compreender que, do ponto de vista cognitivo, o texto corretivo ajudaria o aluno na construção de uma face positiva acerca de si mesmo como escritor, o que pode ter efeitos no processo, estimulando-o, por exemplo, a dedicar mais tempo à *revisão* e à *refação* ou à *reescrita* de sua produção.

Concluídas as marcações sobre o texto do aluno, na parte inferior, chamada por Ruiz (2010 [2001]) de pós-texto, são feitos comentários que funcionam como uma síntese dos comentários anteriores, conforme pode ser percebido na figura a seguir.

Figura 83: Processo de correção – último comentário



Fonte: AVR da Plataforma.

Tendo em vista a recursividade do processo, nem sempre esses comentários no pós-texto, como o mostrado na imagem, de fato, encerram as marcações sobre a imagem do texto do aluno. Com frequência, como resultado da *revisão*, quer a automatizada quer a requerida pelas ferramentas de monitoramento da Plataforma, a corretora retorna à produção do aluno, identifica e marca novas ocorrências e/ou retextualiza as já feitas.

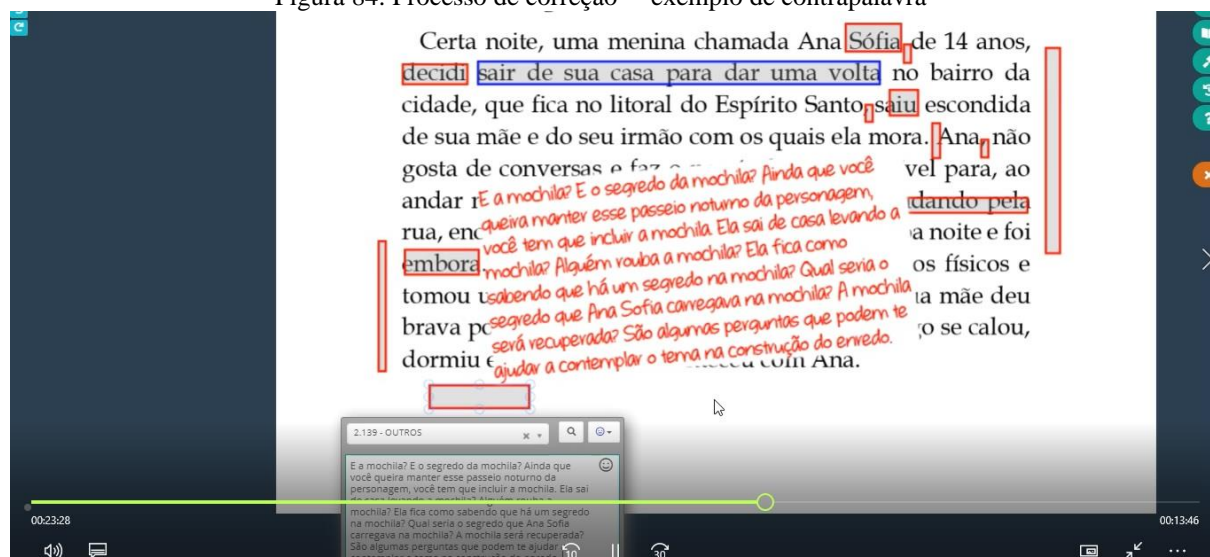
Ainda por meio da figura, observa-se que, abaixo da produção que está sendo corrigida há duas caixas. Quando se trata da correção da primeira versão, é comum que haja tanto caixas em vermelho quanto em verde. No entanto, na correção da *reescrita*, a imensa maioria é verde. Além das cores, as quais apontam *erros* (vermelho) ou pontos positivos (verde), os comentários finais costumam ser mais generalizantes e contemplar o texto do aluno como um todo, o que é percebido em *Bom domínio da modalidade escrita formal da língua*.

Com base no que foi mencionado, nota-se que o texto corretivo feito sobre a imagem da produção do aluno tem uma forma prototípica de abertura e de encerramento cujas características podem indicar a emergência de um estilo da corretora, já que, para constatar que se trata de uma regularidade típica da correção mediada por ferramentas digitais, teriam que ser analisados textos corretivos de outros corretores.

Do ponto de vista interacional, no processo de correção, é estabelecido um diálogo com o texto do aluno, com outros enunciados, principalmente, os relacionados ao tema e ao gênero textual, mas, sobretudo, conforme propõe Ruiz (2010 [2001]), com o aluno. Nesta pesquisa, o diálogo com o aluno é mediado por um texto digital, o qual também pode ser considerado como uma contrapalavra que retifica, concorda, refuta e complementa as palavras do autor.

Com isso, percebe-se que a recursividade e a reflexividade do processo de correção, já descritas na perspectiva cognitiva, não podem ser dissociadas, do ponto de vista interacional, da responsividade. Dessa forma, as idas e vindas, com adições, substituições, supressões e deslocamentos das caixas, bem como a *retextualização* dos comentários acontecem porque o “outro”, o interlocutor, que é o aluno para o qual o texto corretivo se destina, é reconhecido, conforme exemplo a seguir.

Figura 84: Processo de correção – exemplo de contrapalavra



Fonte: AVR da Plataforma

O texto corretivo, como um todo, é a contrapalavra, no entanto, no contexto investigado, ele é o resultado da articulação entre gêneros catalisadores (a grade, o comentário e o bilhete). Com isso, como já foi demonstrado, a resposta é iniciada com o primeiro comentário feito sobre a imagem da produção do aluno, sendo concluída com a redação do bilhete (comentário final) que ocorre em formulário específico fora da referida imagem.

Isto posto, percebe-se que a figura acima, a qual expõe um comentário feito no pós-texto da primeira versão do conto de suspense, diz: *E a mochila? E o segredo da mochila? Ainda que você queira manter esse passeio noturno da personagem, você tem que incluir a mochila. Ela sai de casa levando a mochila? Alguém rouba a mochila? Ela fica como sabendo que há um segredo na mochila? Qual seria o segredo que Ana Sofia carregava na mochila? A mochila será recuperada? São algumas perguntas que podem te ajudar a contemplar o tema na construção do enredo.*

Nesse caso, mesmo a partir de um único comentário, constata-se que, o texto corretivo é o resultado, minimamente, do diálogo da corretora com a produção foco da correção, com o aluno autor, mas também com a proposta de produção, pois as exigências que nela se encontram, por se tratar de um contexto escolar, devem ser atendidas. Assim, é preciso lembrar que, de acordo com [atividade 13](#), a proposta solicitava que o aluno construísse um conto no qual a mochila de um personagem, contendo um segredo, desaparecia.

Tendo em vista que diversas ocorrências já tinham sido identificadas, marcadas e comentadas no corpo da produção do aluno, no pós-texto, ainda sobre a imagem, a corretora, como em uma conclusão, retoma, quer para elogiar quer para indicar inconsistências, pontos

considerados mais relevantes. No exemplo, o comentário é iniciado com as seguintes perguntas: “E a mochila? E o segredo da mochila?”, as quais estão inteiramente relacionadas às exigências da proposta que não foram atendidas na produção do aluno. Enunciados interrogativos, como esses, são um recurso linguístico-discursivo utilizado como uma estratégia para o estabelecimento e/ou manutenção do diálogo (BAZARIM, 2006), podendo atuar também na organização da interação, não apenas quando é oral, conforme é revelado em Bazarim e Signorini (2009).

Por meio de “Ainda que você queira manter esse passeio noturno da personagem, você tem que incluir a mochila.”, também nota-se que, ao ser usado o pronome “você” como um recurso de referenciação que aponta para fora do texto, a presença do interlocutor, o “outro”, não é somente prevista, mas sim explicitada linguisticamente.

Além disso, nesse exemplo, a contrapalavra da corretora leva em consideração o poder de decisão do aluno (Ainda que você queira manter esse passeio noturno da personagem...), mas sem deixar de mostrar que a principal exigência da proposta não foi contemplada na produção e isso precisa ser feito (...você tem que incluir a mochila).

Desse modo, a correção de texto se caracteriza como um processo, um trabalho, mas também como uma atividade responsiva em que a contrapalavra da corretora, do ponto de vista pedagógico, funciona como um *andaime* no qual o aluno pode se apoiar durante a *reescrita* (BAZARIM; COLAÇO, 2021), o que é constatado sobretudo em “[...]você tem que incluir a mochila” e “São algumas perguntas que podem te ajudar a contemplar o tema na construção do enredo.”

Isto posto, percebe-se que a corretora exerce o papel de interlocutora interessada, mas não da mesma forma identificada em Bazarim (2006) e Bazarim e Evaristo (2020). Nessas pesquisas, a contrapalavra de professoras de LP a cartas escritas pelos alunos, por mais que tenha funcionado com um *andaime* a partir do qual eles se apropriaram de alguns recursos linguístico-discursivos necessários à produção desse gênero, não tinha esse propósito. Ao responder, a intenção das professoras não era que os alunos aperfeiçoassem o texto, mas sim que a interação continuasse, por isso, como resposta, foi recebida uma nova carta e não as cartas enviadas com comentários.

Já a contrapalavra da professora no contexto de correção, conforme o relatado neste trabalho, embora legitime e acolha a palavra do aluno, objetiva, fundamentalmente, ajudá-lo a aprimorá-la, pois ele está em processo de aprendizagem do gênero textual que está sendo produzido. Dessa forma, ao estudante é devolvida a sua própria produção com o texto corretivo. Semelhantemente ao que foi identificado por Buin (2006), no papel de interlocutora interessada,

a corretora importa-se não só com o que o aluno diz, mas, sobretudo, no como é dito, atuando, imediatamente, para auxiliá-lo a melhorar o seu texto durante a *reescrita*, mas também, de forma mais ampla, para ampliar as suas habilidades na produção de textos de diversos gêneros.

Considerando essa caracterização do processo de correção via Plataforma Adaptativa no contexto da pesquisa, um questionamento relevante, principalmente por causa das implicações no/para o trabalho docente, diz respeito à sua duração. Como todas as correções foram cronometradas, na tabela a seguir, é possível verificar, em média, o tempo utilizado, bem como estabelecer uma relação com o tipo de produção (gênero textual), com a versão (primeira ou *reescrita*), a extensão dos textos corrigidos e a quantidade de comentários.

Tabela 3: Tempo médio de correção

<b>Produção</b>	<b>Gênero</b>	<b>Versão</b>	<b>Qtde. média palavras (texto aluno)</b>	<b>Média tempo de correção (minutos)</b>	<b>Qtde. média de comentários<sup>113</sup></b>
1	Crônica reflexiva	1	224	33	32
2	Crônica reflexiva	2	229	21	16
3	Crônica narrativa	1	219	31	30
4	Crônica narrativa	2	246	17	16
5	Conto de suspense	1	419	56	43
6	Conto de suspense	2	538	27	25
7	Conto de enigma	1	772	51	55
8	Conto de enigma	2	851	35	36
<b>Média geral</b>			<b>437</b>	<b>34</b>	<b>32</b>

Fonte: Elaborada pela autora.

Nessa tabela, ratifica-se que, durante a pesquisa de campo, foram solicitadas 4 produções e suas respectivas *reescritas*. Verifica-se que, em média, os textos corrigidos tinham 437 palavras, o que só foi possível devido ao fato de a professora ter autorizado o *upload* da imagem do texto digitado, e que, para a produção de 32 comentários, eram utilizados 34 minutos.

Dada a complexidade já descrita, era de se esperar que o processo de correção em foco não fosse realizado rapidamente, hipótese confirmada pelos dados da tabela. Evidentemente, nela há generalização do processo, pois, no *corpus*, há textos que foram corrigidos em 12 minutos, normalmente na *reescrita*, nos quais foram feitos de 9 a 13 comentários; mas também

<sup>113</sup> Tanto a atribuição da nota na grade de correção quanto a escrita do comentário final (bilhete), ambos feitos fora do texto do aluno, foram considerados como um comentário, tendo em vista que também demandam tempo no processo de correção.

há produções em que a criação de mais de 70 comentários ultrapassou uma hora. Desse modo, o tempo demandado e a quantidade de comentários dependem da complexidade do gênero textual produzido, do tema, das exigências da proposta de produção e da extensão do texto do aluno. Claramente, quanto maior o texto, maior a possibilidade de serem localizadas mais ocorrências, as quais não necessariamente se referem apenas a *erros*, embora eles costumem ser a maioria, conforme será visto na descrição dos comentários. Assim, é preciso considerar também as características empíricas de cada texto corrigido, as quais estão relacionadas às habilidades do seu autor.

Ainda com base na tabela, é possível chegar aos seguintes resultados: em média, na primeira versão, em um texto com 408 palavras são feitos 40 comentários em 43 minutos; já na segunda versão, em um texto com 466 são feitos 23 comentários em 25 minutos. Dessa forma, percebe-se que, na segunda versão, mesmo a produção sendo maior, o tempo de correção e a quantidade de comentários diminuem consideravelmente (mais de 40%), indicando que, na *reescrita*, foram identificadas menos ocorrências, o que pode apontar para o aprimoramento do texto do aluno. Com esses dados, já é possível inferir que quanto mais tempo dedicado à correção, maior a possibilidade de melhora da produção na *reescrita*, o que será foco de discussão na segunda subseção.

No contexto investigado, portanto, nem a quantidade de comentários nem o tempo utilizados são típicos da prática corretiva tradicional, na qual, além do número maior de produções a serem corrigidas, o texto do aluno e o corretivo costumam ser manuscritos. A seguir, um exemplo de correção sem a mediação de ferramentas digitais .

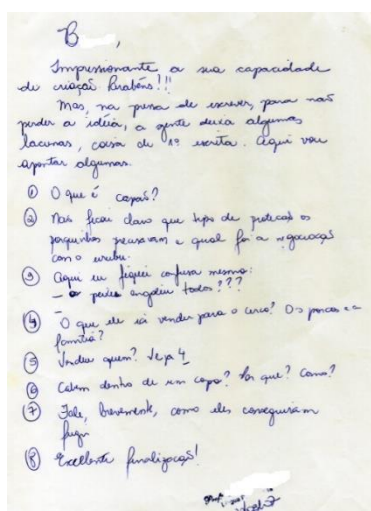


Figura 85: Texto corrigido sem a mediação de ferramentas digitais

A novas aventuras dos três porquinhos.

Era uma nova vez, em que os três porquinhos que moravam no quintal da menina do chapéu verde voltaram Para lá. Chegando lá nas pontas dos pés entraram não era o mesmo lugar, era diferente. As janelas estavam quebradas, portas riscadas e portões quebrados. Eles procuraram procuraram mas não acharam ninguém e se perguntaram “Onde eles estão?”. derrepente um coelho que apareceu disse: – Querem saber onde eles estão? – Sim. Reponderam. – Eles foram parar no fundo do rio, um rinoceronte com cara de mal com uma hiena. Levaram todos, colocaram dentro de um capão. ? ① – Muito obrigado pela informação. Seguiram pela mata com armas da floresta como pó de mico, pau, bagaço de laranja etc. Chegaram ao rio e lembraram como poderiam pular no rio sem protetor? Mas um urubu que catava bagulho vendeu o que por carne seca ② os porquinhos disse que não tinha carne mas tinha moeda animal o urubu parcelou em 70 vezes. Até ai tudo bem pularam no rio, nadaram nadaram e chegaram no capão. O rinoceronte estava lá e a Hiena, começou o quebra quebra, foi porrada para

tudo quanto é canto o sabugo saiu de fininho e pegou pó de mico Começaram a se coçar, na mosca nadaram e viram uma caverna. No rio ele foram até lá chegaram no capão a menina pediu ajuda o home também e z cozinheira também logo apareceu um peixão tão grande os porquinhos não tinham como bater derrepente um pescador pesca o peixão e o coco. ? ③ Quando o pescador viu falou que vendêlos para um circo, e lá se foi eles dentro de um balde d'água a menina do chapéu acusou o peixão de tudo isso. Chegaram numa barraquinho onde o pescador pegou o peixão e levou ao fogo. Linguicinha disse “Que fim”. Choraram de medo. No outro dia lá se foi o pescador levou para o circo ele vendeu ao apresentador. Mas a noite começou o show disse o apresentador: – Respeitável Publico mostramos os porquinhos inteligentes e as pessoas que cabem dentro de um copo, palmas. A noite conseguiram tirar a cozinheira e o homem ④ e a menina fugiram pelo rio que passava atrás pegaram um barco e foram pelo rio. Chegaram a velha fazenda o homem aceitou os porquinhos de novo e construíram uma nova casa já o peixe estava na barriga do pescador enquanto as parcelas de 70 vezes ficaram na mão mas e outra história. ⑤



Xxxxx,

Impressionante a sua capacidade de criação. Parabéns!!!

Mas, na pressa de escrever, para não perder a idéia, a gente deixa algumas lacunas, coisa de 1ª escrita. Aqui vou apontar algumas.

- 1) O que é capão?
- 2) Não ficou claro que tipo de proteção os porquinhos precisavam e qual foi a negociação com o urubu.
- 3) Aqui eu fiquei confusa mesmo: - o peixe engoliu todos???
- 4) O que ele ia vender para o circo? Os porcos e a família
- 5) Vendeu quem? Veja 4
- 6) Cabem dentro de um copo? Por que? Como?
- 7) Fale, brevemente, como eles conseguiram fugir
- 8) Excelente finalização

Fonte: Bazarim e Colaço (2021, p. 13).

O texto exemplificado, um conto originalmente manuscrito, foi produzido por um aluno do 7º. ano e corrigido pela mesma professora cuja prática corretiva é foco desta pesquisa. É possível perceber que o bilhete, nesse caso, resultado da mixagem com comentário listado, é o gênero catalisador utilizado. Nesse bilhete, há 1 comentário geral sobre a produção (Impressionante a sua capacidade de criação. Parabéns!!!) e 8 comentários sobre trechos específicos.

Semelhantemente ao que foi identificado como uma regularidade na abertura do processo de correção via Plataforma, o texto corretivo é iniciado com um elogio, que também aparece no encerramento. Todavia, não há o uso de grade de correção nem a atribuição de notas,

tampouco a quantidade de comentários se assemelha ao que foi demonstrado na Tabela 3. Nesse caso, a correção também não contemplou ocorrências a respeito do domínio da modalidade escrita formal. Com isso, não houve a higienização de um texto que é provisório, poucas ocorrências foram marcadas, as quais focalizaram aspectos da textualidade, sobretudo a coerência interna do conto. Desse modo, foi atendido o princípio que recomenda a indicação de poucos erros em cada texto proposto por Serafini (1989).

Na correção mediada pelas ferramentas digitais da Plataforma, como já foi informado, o uso da grade de correção (critérios e subcritérios) é obrigatório, bem como a atribuição de nota independentemente da versão. A grande quantidade de comentários pode estar relacionada ao fato de o aluno ter acesso ao percurso individual de aprendizagem justamente por meio dos comentários em vermelho cujo subcritério estiver previsto pelo sistema.

Desta feita, ao identificar, mas não marcar uma determinada ocorrência, assim como o apontado por Bazarim e Souza (2022), a corretora correria o risco de o aluno não perceber e, por conseguinte, não aperfeiçoar o que não foi indicado. Além disso, ele não teria acesso aos conteúdos da Plataforma que se referem à ocorrência não sinalizada, a qual também não constaria no relatório de desempenho do aluno nem da turma, comprometendo a fidedignidade da avaliação e, por isso, da intervenção feita nas aulas.

Os resultados apresentados e discutidos nesta parte demonstram que a prática corretiva compreende a produção de texto que, no contexto estudado, é reversível, sendo o resultado de um processo recursivo, reflexivo e responsivo, semelhantemente ao que foi identificado e discutido por Bazarim (2016a, 2021). Além disso, observa-se que, na Plataforma, os procedimentos utilizados são basicamente os mesmos que são requeridos na prática corretiva tradicional: leitura, identificação, marcação (texto verbal e não verbal) e atribuição de nota. Todavia, nota-se que as ferramentas digitais favorecem e potencializam a recursividade e a reflexividade do processo, bem como a reversibilidade da escrita, pois o texto digital é mais facilmente editável que o manuscrito. Com isso, é provocada também uma expansão do diálogo estabelecido entre a corretora e o aluno.

A influência dos recursos utilizados na produção de texto já é contemplada nos modelos cognitivos de escrita (HAYES, 2012). No contexto desta pesquisa, a referida potencialização esteve diretamente relacionada aos conhecimentos metacognitivos e metalinguísticos, às concepções, às crenças e aos valores da corretora a respeito da linguagem, da produção de texto e do próprio processo de correção, bem como ao seu letramento digital.

A familiaridade da corretora com o uso de TDIC permitiu a apropriação das ferramentas de correção da Plataforma, as quais foram desenvolvidas para serem utilizadas por corretores,

ou seja, professores de Língua Portuguesa, e não por especialistas em informática. Desse modo, para não se tornar um impedimento, parece já estar previsto pelos desenvolvedores que essa apropriação tem que acontecer de forma mais intuitiva, com o uso, sem requerer treinamento intensivo/extensivo.

Apesar de uma certa padronização do processo, o que não é sinônimo de rigidez, as ferramentas também possibilitam a personalização da correção. Além disso, elas exigem o diálogo entre o corretor e o aluno acerca do seu texto, apontando para uma concepção de correção que transcende a mera identificação de *erros*, ainda que não prescindida dela.

Concluída a caracterização do processo, a seguir, serão apresentados os resultados que se referem à análise dos gêneros catalisadores utilizados na correção mediada pelas ferramentas da Plataforma.

#### **4.1.3 Os gêneros catalisadores**

Os gêneros catalisadores não são o foco da correção, mas sim o meio pelo qual o texto corretivo se concretiza. Exceto pelas grades/planilhas ou tábuas, os gêneros utilizados costumam não ser nato escolares, sendo originários de outras esferas e adaptados aos fins da prática corretiva. Desse modo, tradicionalmente, cabe ao corretor escolher quais gêneros serão utilizados tendo em vista a sua condição de trabalho, seu(s) letramento(s), a fase e os objetivos do processo de ensino e aprendizagem, bem como as habilidades metalinguísticas e metacognitivas dos alunos.

Todavia, no contexto investigado, a definição da grade de correção, dos comentários e do bilhete como os gêneros catalisadores utilizados na correção é feita pela Plataforma. Isto posto, nesta parte, cabe apresentar e discutir os resultados da análise cujo objetivo foi identificar as características desses gêneros. Primeiramente, é contemplada a grade de correção, a seguir, os comentários e, por fim, o bilhete.

##### **4.1.3.1 A grade de correção**

O uso da grade de correção já estava previsto por Serafini (1989). De um lado, na perspectiva do corretor, o uso desse gênero catalisador pode garantir uma sistematização mais adequada das ocorrências e possibilitar unidade na correção, o que acarretaria a diminuição da subjetividade, pois todos os textos seriam escrutinados com base nos mesmos critérios. Por

outro, a sua utilização permite que o aluno tenha ciência desses critérios a partir dos quais seu texto foi corrigido, bem como do seu desempenho em cada um deles.

Considerando que a grade de correção da Plataforma é digital, além dos critérios, ela se desdobra em subcritérios, no entanto, não é seguida uma configuração de planilha como é comum na forma impressa. Na descrição das ferramentas, foi demonstrado que os critérios estão disponíveis em uma tela que é acionada a partir do menu. Os subcritérios vinculados a cada critério são acessados por meio da caixa de comentário que é criada sobre a imagem do texto do aluno.

Conforme nota técnica emitida pela Plataforma no início de 2020,

a questão dos critérios de correção adotados pela Plataforma x responde às especificidades discursivas dos gêneros textuais, distribuídos em nosso sistema em três categorias: gêneros Dissertativos, gêneros Narrativos ou Expositivos e gêneros Visuais. Cada categoria está submetida às seguintes grades de correção:

Quadro 8: Grade de correção Gêneros dissertativos

1 - DOMÍNIO DA MODALIDADE ESCRITA FORMAL	Avalia o uso apropriado da modalidade escrita formal da Língua Portuguesa.
2 - COMPREENSÃO DO TEMA	Avalia o atendimento ao tema.
3 - ATENDIMENTO AO GÊNERO/TIPO	Avalia o atendimento ao tipo textual, à função e aos elementos obrigatórios do gênero.
4 - RECURSOS COESIVOS	Avalia o atendimento aos mecanismos linguísticos de coesão.
5 - ARGUMENTAÇÃO E COERÊNCIA	Avalia organização, coerência, repertório e argumento, em defesa de um ponto de vista.

Fonte: Nota técnica da Plataforma.

Quadro 9: Grade de correção Gêneros narrativos ou expositivos

1 - DOMÍNIO DA MODALIDADE ESCRITA FORMAL	Avalia o uso apropriado da modalidade escrita formal da Língua Portuguesa.
2 - COMPREENSÃO DO TEMA	Avalia o atendimento ao tema.
3 - ATENDIMENTO AO GÊNERO/TIPO	Avalia o atendimento ao tipo textual, à função e aos elementos obrigatórios do gênero.
4 - RECURSOS COESIVOS	Avalia o atendimento aos mecanismos linguísticos de coesão.
5 - ORGANIZAÇÃO E COERÊNCIA	Avalia a organização e a coerência textuais.

Fonte: Nota técnica da Plataforma.

Quadro 10: Grade de correção Gêneros visuais

1 - DOMÍNIO DA MODALIDADE ESCRITA FORMAL	Avalia o uso apropriado da modalidade escrita formal da Língua Portuguesa.
2 - COMPREENSÃO DO TEMA	Avalia o atendimento ao tema.
3 - ATENDIMENTO AO GÊNERO/TIPO	Avalia o atendimento ao tipo textual, à função e aos elementos obrigatórios do gênero.
4 - ORGANIZAÇÃO E COERÊNCIA	Avalia a organização e a coerência textuais.

Fonte: Nota técnica da Plataforma.

Qualquer tentativa de agrupar os gêneros textuais é resultado de redução e arbitrariedade. A redução refere-se ao fato de que, para a categorização subjacente ao agrupamento, são isolados elementos que não subsistem separadamente. A arbitrariedade está relacionada ao fato de que a eleição dos elementos considerados na categorização e, por conseguinte, no agrupamento, mesmo no âmbito da Ciência, implica elucidar determinadas características em detrimento de outras. Desse modo, todo agrupamento, além de reducionista e arbitrário, é igualmente provisório, não só porque não consegue contemplar a heterogeneidade, a dinamicidade e a plasticidade dos gêneros textuais, mas também porque é feito a partir dos conhecimentos e dos recursos disponíveis a fim de atender a objetivos específicos.

Assim, há uma diversidade de critérios que podem ser utilizados para a criação de um agrupamento, os quais podem advir de áreas de conhecimento distintas. Na tradição escolar,

sobretudo quando se trata da redação, a partir de bases conceituais difusas, os gêneros costumam ser agrupados como *narrativos*, *descritivos* e *dissertativos* (*expositivos* e *argumentativos*).

No campo da LT, conforme o já discutido na fundamentação teórica, são levados em conta os traços linguísticos recorrentes e dominantes para que um texto seja considerado predominantemente *descritivo*, *narrativo*, *argumentativo*, *expositivo/explicativo* ou *dialogal* e essas categorias são entendidas como tipos textuais. Já quando o foco é a textualidade, consideram-se os aspectos orientados pelo texto e com o foco na língua (*coesão* e *coerência*); pelo aspecto psicológico e com o foco na cognição (*intencionalidade* e *aceitabilidade*); pelo aspecto computacional e com o foco no processamento (*informatividade*) e pelo aspecto sociodiscursivo e com foco no social (*situacionalidade* e *intertextualidade*).

No ISD, além dos tipos/sequências textuais, atenta-se também para os domínios sociais de comunicação e para as finalidades sociais do ensino, conforme o já demonstrado no [Quadro 1](#). Nessa perspectiva teórica, são propostos os seguintes agrupamentos: *narrar*, *relatar*, *argumentar*, *expor* e *descrever ações* (DOLZ, NOVERRAZ, SCHNEUWLY, 2004), os quais explicitam o diálogo com a noção de tipo/sequência advinda da LT.

Por conta, provavelmente, de uma visão muito grafocêntrica da produção de texto e do verbocentrismo, nessas possibilidades supracitadas, não há um agrupamento que leve em conta as múltiplas semioses, como se os gêneros fossem somente verbais. Todavia, segundo o já abordado na discussão teórica, no ISD, mais recentemente, está sendo empreendido um esforço para considerar os aspectos multimodais e multissemióticos nas capacidades de linguagem (DOLZ, 2015).

Na Plataforma, de acordo com os quadros supracitados, para os fins de correção, os gêneros são agrupados em: *dissertativos*, englobando artigo de opinião, editorial, carta argumentativa etc.; *narrativos* e *expositivos*, como conto, fábula, relato pessoal entre outros.; *visuais*, tais como cartum, tirinha, charge etc. De acordo com a nota técnica, o agrupamento e a definição dos critérios foram influenciados por saberes advindos:

1. DAS PRÁTICAS DE ENSINO: relativamente a perspectivas linguísticas e textuais predominantes nos diversos sistemas de ensino com os quais trabalhamos;
2. DAS PRÁTICAS DE PESQUISA: relativamente a teorias linguísticas e textuais, pesquisas e artigos acadêmicos especificamente voltados à correção de textos;
3. DAS PRÁTICAS DE PROCESSOS SELETIVOS: relativamente a provas tradicionais que ocorrem ao final do Ensino Fundamental Anos Finais (para colégios técnicos federais, institutos federais e vestibulares seriados).

Embora haja um esforço para agrupar os gêneros, na Plataforma, isso não é feito considerando integralmente as tipologias/sequências propostas no âmbito da LT nem aderindo

completamente à perspectiva do ISD, pois não há um agrupamento para cada tipologia/sequência ou capacidade de linguagem. Além disso, o narrar, o relatar e o expor, que apontam para traços linguísticos e/ou capacidades de linguagem diferentes, são colocados em um mesmo grupo.

De acordo com o estudo dos traços linguísticos recorrentes no texto feito do âmbito da LT (ADAM, 2011 [2008]), cuja discussão foi realizada na fundamentação teórica, as sequências narrativas são desenvolvidas a partir da exposição de ações ou eventos reais ou fictícios. Quando se trata da ação, é imprescindível a presença de um agente, humano ou antropomórfico, que causa ou tenta impedir uma mudança; quando se trata de eventos, não há agentes, mas sim causas. Embora não exista uma única forma de construir uma sequência narrativa, ela se caracteriza pela existência de situação inicial, nó (ou complicação), re-ação, desenlace e situação final.

Em Adam (2011 [2008]), não há uma sequência cujo nome seja “expositivo”, no entanto, a caracterização da sequência explicativa como aquela em que são apresentadas causas ou razões para uma afirmação inicial aponta para tipo expositivo descrito por Marcuschi (2005 [2002]) a partir de Werlich (1975 [1973]), conforme [Quadro 2](#). Assim, nos gêneros nos quais há a predominância da exposição, as sequências contemplam um objeto do discurso a ser explicado (afirmação inicial), um núcleo explicativo (informações que respondem aos questionamentos) e uma ratificação (conclusão-avaliação).

No ISD, é feita a diferenciação entre o narrar, o relatar e o expor. O primeiro, que abarca o conto, a fábula, a lenda, a novela etc., está inserido na cultura literária ficcional, sendo a *mimeses* da ação por meio da construção da intriga o que o caracteriza. O relatar, que engloba o relato de viagem, a notícia, a reportagem etc., está inserido no âmbito da documentação e memorização de ações humanas, caracterizando-se pela representação, via discurso, de experiências vividas e situadas no tempo. O expor, que contempla o seminário, a conferência, o verbete, o relatório etc., insere-se no domínio da transmissão e construção de saberes, sendo caracterizado pela apresentação textual dos saberes de diferentes formas. (DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2004)

Com base no que foi mencionado, nota-se que o agrupamento feito pela Plataforma, parece dialogar muito mais com a tradição escolar, principalmente por causa do uso de termos como “dissertativos” e “narrativos”, os quais apontam para as tipologias, que, entre outras, são típicas da redação. Esse diálogo também acontece na definição dos critérios, conforme o discutido a seguir.

O primeiro critério, 1 - DOMÍNIO DA MODALIDADE ESCRITA FORMAL, comum a todos os grupos, dialoga com a gramática tradicional/normativa e aponta para as práticas escolares de produção de texto, principalmente, a composição e a redação. No entanto, o fato de esse não ser o único levado em conta pode indicar a possibilidade de o processo corretivo e avaliativo, que dependem das *concepções* do corretor, serem menos enrijecidos, o que é típico da prática de produção de texto. Cabe observar que 2 - COMPREENSÃO DO TEMA também aparece em todos os agrupamentos, inclusive no narrativo, cujo foco é desenvolvimento da ação/evento e não de um tema.

Os critérios RECURSOS COESIVOS, ARGUMENTAÇÃO E COERÊNCIA, ORGANIZAÇÃO E COERÊNCIA apontam para saberes das Ciências da Linguagem, pois a *coesão* e a *coerência* são critérios de textualidade estudados no âmbito da LT, a qual também se dedica ao estudo da argumentação em uma perspectiva textual. Apesar de haver um agrupamento específico para os gêneros visuais, não são apresentados critérios que contemplem aspectos multimodais/multissemióticos.

É inegável a semelhança entre os critérios elencados e os que são adotados na correção da redação do ENEM, a saber<sup>114</sup>: 1- Domínio da escrita formal em língua portuguesa; 2 – Compreensão do tema e do tipo de texto; 3 - Selecionar, relacionar, organizar e interpretar informações, fatos, opiniões e argumentos em defesa de um ponto de vista; 4 - Conhecimento dos mecanismos linguísticos necessários para a construção da argumentação; 5 - Elaboração proposta de intervenção para o problema abordado, respeitando os direitos humanos. Embora a escala de valores seja diferente, há alguma correspondência também na forma da atribuição da nota: no ENEM, cada redação pode conseguir até 1.000 pontos, sendo que, em cada competência, o candidato pode atingir até 200 em intervalos de 40 pontos; na Plataforma, a nota máxima é 10, em cada um dos critérios o aluno pode obter até 2 pontos e os intervalos são de 0,4.

Desse modo, no contexto investigado, a forma de agrupar os gêneros, bem como a definição dos critérios, além de responder a demandas próprias da tradição escolar, provavelmente, atende a uma necessidade de padronização do sistema, a qual é essencial para que as ferramentas computacionais consigam analisar a performance dos usuários no decorrer do tempo. Desse modo, os agrupamentos e a quantidade de critérios devem ser reduzidos, compartilháveis e generalizantes o suficiente com a finalidade de, independentemente do ano/série e do gênero textual, possibilitar a comparação do desempenho e a verificação da

---

<sup>114</sup> Informação disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/avaliacao-e-exames-educacionais/enem/outros-documentos>



evolução dos alunos. Todavia, reunir gêneros cujas sequências linguísticas e/ou capacidades de linguagem dominantes apresentem características muito diversas têm implicações na definição dos subcritérios, os quais podem deixar de contemplar especificidades relevantes de um determinado gênero textual.

Tendo em vista que as crônicas e contos produzidos foram corrigidos a partir da grade de correção dos gêneros narrativos/expositivos, cabe apresentar e discutir os subcritérios de correção desse agrupamento. Primeiramente, de acordo com a tabela a seguir, o foco são os subcritérios já cadastrados no sistema, posteriormente, os que foram utilizados pela corretora.

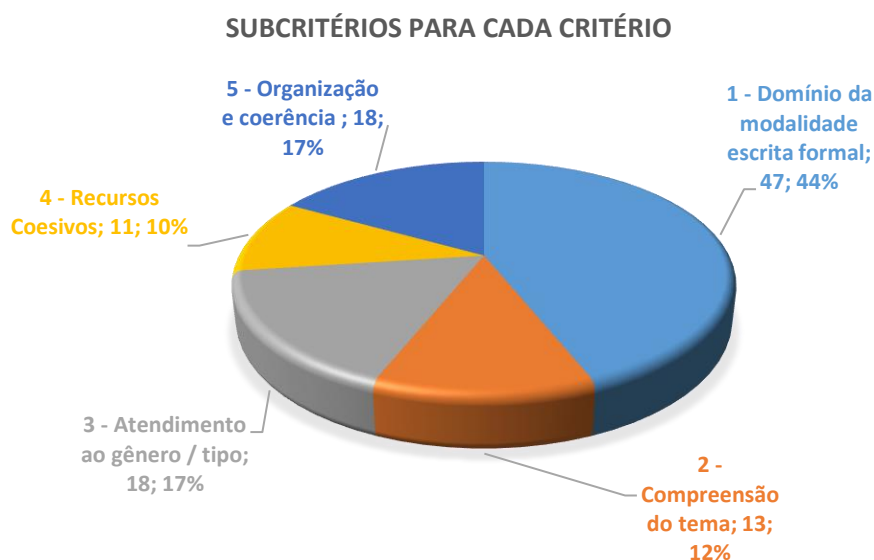
Tabela 4: Subcritérios da Plataforma para cada critério

CRITÉRIO	QTDE. DE SUBCRITÉRIO			SUBTOTAL	
	Geral	Específico para conto	Específico para crônica	Qtde.	%
1 - Domínio da modalidade escrita formal	46	0	1	47	44
2 - Compreensão do tema	6	7	0	13	12
3 - Atendimento ao gênero / tipo	15	3	0	18	17
4 - Recursos Coesivos	11	0	0	11	10
5 - Organização e coerência	12	6	0	18	17
TOTAL	90	16	1	107	100

Fonte: Elaborado pela autora.

De acordo com a tabela, nota-se que, no sistema da Plataforma, estão cadastrados 107 subcritérios referentes ao conto e à crônica, uma quantidade impraticável em uma grade de correção impressa. Conforme é possível constatar também no gráfico a seguir, grande parte deles, 47 (44%), está associada ao primeiro critério, domínio da modalidade escrita formal, os outros 60 (56%) estão assim distribuídos: 18 (17%) referentes ao atendimento ao gênero/tipo; 18 (17%), à organização e coerência; 13 (12%), à compreensão do tema; 11 (10%), aos recursos coesivos.

Gráfico 2: Subcritérios da Plataforma para cada critério



Fonte: Elaborado pela autora.

Apesar de, isoladamente, o domínio da modalidade escrita formal concentrar grande parte dos subcritérios, a maioria (56%) está distribuída, até que com um certo equilíbrio, entre os demais, diferentemente do resultado apresentado por Bazarim, Vieira e Fechus (2021), no qual 67% dos subcritérios referentes ao artigo de opinião, que integra o grupo dos gêneros dissertativos, estavam relacionados ao primeiro critério.

No quadro em seguida, é possível conhecer alguns dos subcritérios.

Quadro 11: Exemplos de subcritérios

1 - Domínio da modalidade escrita formal	2 - Compreensão do tema	3 - Atendimento ao gênero/tipo	4 - Recursos coesivos	5 - Organização e coerência
VÍRGULA - FALTA - FUND	TANGENCIAMENTO/ABORDAGEM SUPERFICIAL DO TEMA - FUND	APRESENTE/DESCREVA MELHOR A(S) PERSONAGEM(ENS) - FUND	REPETIÇÕES - FUND	FALTA UNIFORMIDADE TEMPORAL - FUND
ORTOGRAFIA - FUND	NEM TODOS OS COMANDOS DA PROPOSTA FORAM ATENDIDOS - FUND	ELABORE MELHOR DISCURSO DIRETO - FUND	NÃO CONSTRUA PARÁGRAFOS DE UMA SÓ FRASE - FUND	ELABORE MELHOR O DESFECHO - FUND
ACENTUAÇÃO - FALTA ACENTO - FUND	FUGA AO TEMA - FUND	APRESENTE E/OU DEFINA MELHOR O ESPAÇO - FUND	EVITE PERÍODO LONGO - FUND	PREFIRA ESCLARECER TODAS AS SITUAÇÕES - FUND
PONTO FINAL - FALTA - FUND	DESVIO DO TEMA - FUND	APRESENTE/DEFINA MELHOR O TEMPO - FUND	DIVERSIFIQUE O CONECTIVO - FUND	ENREDO - FALTA ORGANIZAR MELHOR - FUND
VÍRGULA - INADEQUADA - FUND	CÓPIA - FUND	DESCRIÇÃO - VÁ ALÉM DOS ASPECTOS COMUNS/PREVISÍVEIS - FUND	COESÃO - FALTA DOMÍNIO - FUND	COMPLICADORES NÃO LEVAM AO CLÍMAX - FUND

Fonte: Elaborado pela autora a partir dos dados da Plataforma Adaptativa.

A seleção dos exemplos levou em conta os dados gerais da Plataforma sobre a incidência, de modo que foram elencados os mais recorrentes. Os resultados que se referem às ocorrências identificadas no âmbito desta pesquisa serão apresentados e discutidos mais adiante. Assim, no que diz respeito ao domínio da modalidade escrita formal, a pontuação, especificamente a vírgula, a acentuação e a ortografia destacam-se. No entanto, há subcritérios que contemplam uso de letras maiúsculas e minúsculas; concordância verbal e nominal; regras de uso da crase e dos porquês, emprego de aspas, gerundismo entre outros.

Em relação à compreensão do tema, tangenciamento, fuga ou desvio são o foco dos subcritérios mais utilizados. Nesse caso, é digno de nota o fato de a crônica, sobretudo a narrativa, e o conto, conforme o já discutido, não serem gêneros que se desenvolvam em torno de um tema, mas sim de ações/eventos. Dessa forma, tendo em vista que, em contexto escolar, a proposta de produção indica o gênero textual e também algumas exigências a serem cumpridas, o subcritério mais adequado para apontar fuga ou desvio, seria NEM TODOS OS COMANDOS DA PROPOSTA FORAM ATENDIDOS.

Por meio dos exemplos, percebe-se que os subcritérios mais recorrentes a respeito do atendimento ao gênero/tipo são menos generalizantes, embora a ênfase recaia sobre os elementos da narrativa, tais como personagem, espaço e tempo. No sistema, apesar de pouco frequentes, há subcritérios que apontam para características mais específicas do gênero, como CONTO POLICIAL – FALTA CRIAR O DETETIVE – FUND ou CONTO POLICIAL – DESCREVA MELHOR A CENA DO CRIME – FUND. A esse respeito, cabe ressaltar que a crônica reflexiva, apesar de suas características argumentativas, está agrupada pelo sistema como um gênero cuja tipologia dominante é a narrativa, sendo, portanto, corrigida a partir dos sub/critérios referentes à grade da narração/exposição.

Em relação aos recursos coesivos, são destacadas as repetições e a extensão do período e parágrafo, bem como o uso dos conectivos. Por fim, ao quinto critério, organização e coerência, estão associados e são mais recorrentes os subcritérios que apontam para estrutura da narrativa, tais como clímax e desfecho, além de outros mais generalizantes como PREFIRA ESCLARECER TODAS AS SITUAÇÕES. Ainda que menos recorrentes, estão disponíveis subcritérios que se referem à construção de sentidos, como: FRASE SEM SENTIDO – FUND ou FALTA COERÊNCIA TEXTUAL – FUND.

A partir da análise, independentemente da categorização feita pelo sistema da Plataforma, foi possível identificar em quais subcritérios de correção das crônicas e contos há o predomínio da orientação da gramática tradicional, das características do gênero textual ou de aspectos da textualidade, conforme tabela na sequência.

Tabela 5: Orientação teórica subjacente aos subcritérios da Plataforma

GÊNERO	ORIENTADO PELA GRAMÁTICA TRADICIONAL	ORIENTADO PELO GÊNERO TEXTUAL	ORIENTADO PELO TEXTO					INDEFINIDO	SUBTOTAL
			Tipologia/ Sequência		Critérios de textualidade				
	Materialidade Linguística	Gênero	Estrutura	Elementos da narrativa	Coesão referencial	Coesão sequencial	Coerência		
Conto	0	15	1	0	0	0	0	0	16
Crônica	1	0	0	0	0	0	0	0	1
Ambos	51	1	9	9	3	5	2	10	90
<b>TOTAL</b>	<b>52</b>	<b>16</b>	<b>29</b>					<b>10</b>	<b>107</b>

Fonte: Elaborado pela autora.

De acordo com os resultados apresentados nessa tabela, percebe-se que, de forma geral, o que está subjacente à maioria dos subcritérios é o foco na materialidade linguística com orientação tanto pelas prescrições da gramática tradicional, as quais não costumam transcender os limites do período composto, quanto, com menor incidência, por alguns conceitos que apontam para o texto. Mesmo que a análise contemple apenas os subcritérios referentes à crônica e ao conto, tendo em vista a semelhança com o verificado por Bazarim, Vieira e Fechus (2021), é pressuposto que essa seja uma tendência da Plataforma que pode ter influência na prática corretiva.

Entre os subcritérios que são orientados pelas prescrições da gramática tradicional, estão: CRASE – FALTA – FUND; PORQUÊS – FUND; CONCORDÂNCIA VERBAL – FUND; CONCORDÂNCIA NOMINAL FUND. Via de regra, nos subcritérios que foram enquadrados nessa categoria, a atenção se concentra na indicação de infrações ao que está prescrito na gramática tradicional/normativa, à qual está subjacente uma visão reducionista de língua que nem chega a considerar aspectos relacionados ao gênero e ao texto.

A ênfase a esses subcritérios pode apontar que o gênero textual está sendo definido mais por seus traços linguísticos e sua estrutura do que pelo seu aspecto interacional, cognitivo e institucional, exatamente o contrário do que propõe Marcuschi (2005 [2002]). Além de poder acarretar o engessamento da noção de gênero, estaria implícita uma concepção simplista de texto como um frase complexa, que, segundo Koch (2001), está associada justamente a uma fundamentação gramatical.

Concepções tão restritivas de gênero e texto podem propiciar que a prática corretiva, mesmo mediada por ferramentas digitais, apenas promova uma espécie de profilaxia linguística tal qual foi identificado por Jesus (1995; 1997). Desse modo, a correção não transcenderia o ato de examinar nem o processo de “caça-erros” (RUIZ, 2010 [2001]), constituindo-se como um

*andaim* muito fraco em que, se fosse o caso, o aluno poderia se apoiar durante a *reescrita*, a qual se limitaria a uma atividade estanque de passar o texto a limpo.

Todavia, além das ferramentas de controle da Plataforma já descritas, as quais visam, inclusive, evitar que apenas ocorrências referentes a infrações gramaticais sejam identificadas, marcadas e comentadas, os subcritérios não se limitam à orientação da gramática tradicional/normativa, há, mesmo em menor quantidade, os que são orientados pelo texto e pelo gênero. Ainda que pareçam muito generalizantes, cabe lembrar também que eles funcionam como *links* que permitem ao aluno acessar o conteúdo de forma mais detalhada.

Além da gramática tradicional/normativa, 29 (27%) subcritérios de correção são orientados pelo texto: 19 deles referem-se a aspectos relacionados à tipologia/sequência textuais; 10, a critérios de textualidade. Quando se trata da tipologia/sequência, 10 subcritérios contemplam aspectos referentes à estrutura composicional; 9, a elementos da narrativa. Em relação aos critérios de textualidade, apenas a coesão (8) e a coerência (2), orientadas pelo texto e com foco na língua, são elencadas. Esses resultados indicam que os subcritérios tendem a abarcar apenas características estabilizadas e explicitadas na materialidade linguística. Com isso, apenas 16 (15%) deles foram orientados pelo gênero textual, sendo que a imensa maioria, 15, refere-se a tipos de conto.

INADEQUAÇÃO AO TIPO TEXTUAL – FUND; NARRAÇÃO - FALTAM COMPLICADORES – FUND e FALTA AÇÃO – FUND são exemplos de subcritérios relacionados à tipologia/sequência que se referem, especificamente, à estrutura; já APRESENTE/DESCREVA MELHOR A(S) PERSONAGEM(ENS) – FUND, APRESENTE E/OU DEFINA MELHOR O ESPAÇO – FUND e MANTENHA O FOCO NARRATIVO ESTABELECIDO DESDE A INTRODUÇÃO – FUND estão relacionados aos elementos da narrativa.

Da mesma forma que em Bazarim, Vieira e Fechus (2021), do ponto de vista analítico, houve dificuldade em identificar cada critério de textualidade isoladamente, pois eles atuam de forma articulada na constituição do que é compreendido como textualidade. Isto posto, entre os subcritérios que contemplam a coesão, DIVERSIFIQUE O CONECTIVO – FUND, EXCESSO DA CONJUNÇÃO "E" – FUND são exemplos que apontam para a sequenciação e REPETIÇÕES – FUND, para a referenciação. A menção à não contradição e à falta de relação não foi identificada nos subcritérios que tratam da coerência, os quais são bastante genéricos como é verificado em: FALTA COERÊNCIA TEXTUAL – FUND e FRASE SEM SENTIDO – FUND.

Esse resultado ratifica a tendência já identificada de que os traços linguísticos predominam nos subcritérios, mesmo quando orientados pelo texto. Tradicionalmente, a coesão se limitava à forma como os elementos linguísticos localizados na superfície do texto se conectavam para formar o texto e a coerência, aos sentidos resultantes disso. Dessa forma, ela era considerada uma condição para o estabelecimento da coerência. Os subcritérios da Plataforma que contemplam tais critérios de textualidade parecem estar mais vinculados a essa concepção mais tradicional e reducionista.

Contemporaneamente, entretanto, no campo da LT, essa redução vem sendo desfeita a partir do reconhecimento de que, na coesão, estão envolvidos não só aspectos formais e de ordem sintática, mas também pragmáticos e cognitivos que operam numa espécie de semântica da sintaxe textual. Essa ampliação conceitual só se tornou possível porque o estudo sistemático de marcadores coesivos foi substituído pela análise dos processos de referenciação. (MARCUSCHI, 2008)

Desse modo, percebeu-se que a coesão não é uma condição necessária ou suficiente para a coerência, a qual passa a ser compreendida não somente como um critério de textualidade, mas como o resultado da convergência de todos os demais critérios que também são associados a processos cognitivos. Assim, constatou-se que a coerência não está no texto, mas é construída a partir dele por um interlocutor que, em um determinada situação comunicativa, coloca em funcionamento esses processos. (KOCH, 2004)

Como já foi discutido na fundamentação teórica, os critérios não podem ser considerados como princípios de boa formação do texto, pois a presença ou ausência de um deles não é suficiente para definir a textualidade. Se, conforme Marcuschi (2008), há dificuldade para estabelecer os limites entre critérios que apontam para a dimensão cognitiva (intencionalidade, aceitabilidade e informatividade) e para a sociodiscursiva (situacionalidade e intertextualidade), é esperado que também seja uma árdua tarefa a sua transformação em categorias que possam ser utilizadas como subcritérios de correção sem que haja uma excessiva generalização, como ocorreu na Plataforma com a coerência, ou engessamento. Todavia, a não existência de subcritérios que apontem para a dimensão cognitiva e sociodiscursiva/interacional indica que prevalece a supremacia da forma em detrimento de outros componentes não linguísticos que igualmente atuam na constituição do texto como uma entidade multifacetada (KOCH, 2004) e uma forma de cognição social (KOCH; ELIAS, 2016).

Além da pequena quantidade, apenas 15% do total, e da generalização (NÃO ATENDIMENTO AO GÊNERO – FUND), faltam subcritérios que, de fato, contemplem as especificidades do gênero textual, principalmente no caso da crônica. Em relação ao conto,

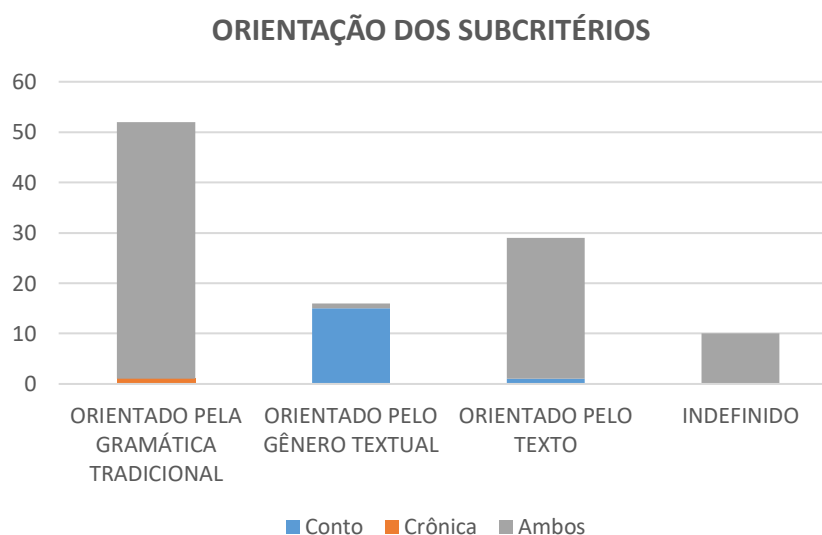
foram englobadas algumas características que remetem aos diversos tipos, tais como: CONTO DE FICÇÃO CIENTÍFICA - FALTAM PRESSUPOSTOS CIENTÍFICOS – FUND; CONTO DE HUMOR - CRIE SITUAÇÕES COTIDIANAS ENGRAÇADAS – FUND; CONTO FANTÁSTICO - FALTA A MAGIA/O MÍSTICO – FUND entre outros.

Se houver a comparação entre esses resultados, os quais se referem a gêneros do grupo narrativo/expositivo, e os apresentados por Bazarim, Vieira e Fechus (2021), que estão relacionados ao grupo dos gêneros dissertativos, notar-se-á o empenho para que algumas características específicas, pelo menos associadas ao agrupamento, sejam contempladas e, com isso, para que a prática corretiva não se limite à higienização. Nos subcritérios referentes ao artigo de opinião, por exemplo, há aqueles que apontam para a estrutura composicional do gênero e para a argumentação, mas não para os elementos da narrativa; existem também subcritérios orientados pelo aspecto sociodiscursivo (intertextualidade) e pelo aspecto computacional (informatividade) que não estão disponíveis para a seleção quando está sendo corrigida uma crônica ou um conto.

Por fim, 10 (9%) subcritérios foram categorizados como “indefinidos” dada a impossibilidade de serem alocados em uma das categorias analíticas, entre eles: 5 OUTROS, um para cada critério, NEM TODOS OS COMANDOS DA PROPOSTA FORAM ATENDIDOS – FUND, TANGENCIAMENTO/ABORDAGEM SUPERFICIAL DO TEMA – FUND etc.

No gráfico em sequência, é possível visualizar a síntese desses resultados.

Gráfico 3: Orientação teórica dos subcritérios da Plataforma



Fonte: Elaborado pela autora.

Com base nesse gráfico e nos resultados apresentados e discutidos, ressalta-se que a existência *per se* de um grande número de subcritérios orientados pela gramática tradicional/normativa, provavelmente porque suas categorias já estejam mais estabilizadas, não significa que o ato de corrigir tenha que ser focado somente na caça às infrações, mas sim que, na Plataforma, não se pode prescindir dela. Ademais, de acordo com Bazarim, Vieira e Fechus (2021), não basta explorar somente os subcritérios disponibilizados sem estabelecer relação com as características da produção do aluno alvo da correção e com a própria prática corretiva.

À vista disso, é preciso levar em conta a complexidade do gênero textual cuja produção foi solicitada; as condições de produção oferecidas ao aluno; a extensão do texto produzido; a etapa do processo de ensino e aprendizagem e as expectativas sobre as habilidades de escrita dos estudantes. Se não foi identificada pelo corretor inadequação em relação às características do gênero e da tipologia/sequência dominante; às exigências da proposta de produção e à construção de sentidos, por exemplo, isso não poderá ser marcado no texto, a menos que seja como elogio, para o qual não há subcritérios pré-cadastrados no sistema.

Mesmo havendo uma lista predefinida e ferramentas de controle, o uso que o corretor faz dos subcritérios está relacionado às suas concepções, crenças e valores, inclusive, sobre a prática corretiva, pois, além de selecionar o subcritério que melhor abranja a ocorrência identificada, na ausência de um que contemple alguma especificidade ou que transcenda a mera higienização, é possível selecionar OUTROS e criar um comentário totalmente personalizado.

Dessa forma, neste momento, cabe apresentar os resultados referentes ao contexto investigado que apontam quais subcritérios foram mais utilizados pela corretora, que tipo de ocorrência foi considerada como OUTROS, bem como qual a orientação teórica subjacente a essas escolhas. A seguir, a tabela que mostra os subcritérios utilizados na classificação das ocorrências.

Tabela 6: Subcritérios utilizados nas ocorrências

GÊNERO	SUBCRITÉRIO ESTABELECIDO PELA PLATAFORMA	SUBCRITÉRIO PERSONALIZADO PELO CORRETOR - "OUTROS"
Conto	724	699
Crônica	437	403
<b>TOTAL</b>	<b>1161</b>	<b>1102</b>

Fonte: Elaborado pela autora.



De acordo com a tabela, percebe-se que foram contempladas na análise 2.263 ocorrências identificadas, marcadas e comentadas sobre a imagem da produção dos alunos. Em 51% (1.161) delas, a corretora utilizou os subcritérios já cadastrados no sistema, os quais não abrangem sugestões nem elogios, mas, em 49% (1.102), optou pelo uso de OUTROS, 28% (308) das vezes para indicar erros e 72% (794) para elogiar, sugerir ou explicar algo.

Conforme será notado nos demais resultados, é comum haver um número maior de ocorrências nos contos. Isso se deve, principalmente, à extensão das produções corrigidas: nas crônicas, os textos dos alunos possuíam, em média, 229 palavras; nos contos, eram, em média, 645 palavras. Evidentemente, isso teve impactos no tempo de correção, como já foi discutido, e na quantidade de comentários, porque, quanto maior o texto, maior a probabilidade de serem identificadas mais ocorrências.

Assim, por mais extensa que seja qualquer lista de subcritérios, ela não seria capaz de contemplar tudo o que pode ser encontrado durante a correção dada a singularidade inerente a cada texto. Desse modo, os resultados da tabela apontam que, quando os subcritérios da Plataforma não contemplavam as especificidades das ocorrências identificadas pela corretora, a alternativa era recorrer a OUTRO. O uso que é feito desse subcritério indica também uma forte tendência à personalização.

Isto posto, na tabela a seguir, são apresentados os subcritérios da Plataforma efetivamente utilizados pela corretora, bem como o número de ocorrências a eles relacionado.

Tabela 7: Subcritérios da Plataforma utilizados na correção

CLASSIFICAÇÃO DA PLATAFORMA		GÊNERO		SUBTOTAL	TOTAL POR CRITÉRIO
Crítério	Sucritério	Conto	Crônica		
1 DOMÍNIO DA MODALIDADE ESCRITA FORMAL	VÍRGULA - FALTA - FUND	160	103	263	795
	PONTUAÇÃO INADEQUADA - FUND	120	20	140	
	VÍRGULA - INADEQUADA - FUND	52	35	87	
	MAIÚSCULAS E MINÚSCULAS - FUND	50	26	76	
	PONTO FINAL - FALTA - FUND	2	42	44	
	ACENTUAÇÃO - FALTA ACENTO - FUND	15	26	41	
	MARGENS e ALINHAMENTO DE PARÁGRAFOS - FUND	21	10	31	
	CRASE - FALTA - FUND	17	8	25	
	LETRA POUCO LEGÍVEL - FUND	0	16	16	
	RASURAS - FUND	0	13	13	
	TRANSLINEAÇÃO E SEPARAÇÃO SILÁBICA - FUND	2	10	12	
	EVITE PERÍODO LONGO - FUND	0	7	7	
	ASPAS - FUND	3	2	5	
	CONCORDÂNCIA VERBAL - FUND	3	2	5	
	MAS - MAIS - MÁIS - FUND	5	0	5	
	PORQUÊS - FUND	4	1	5	
	ACENTUAÇÃO - NÃO ACENTUE - FUND	2	1	3	
	AH!, HÁ, Â, A - FUND	2	1	3	
	CONCORDÂNCIA NOMINAL - FUND	3	0	3	
	EXCESSO DA CONJUNÇÃO "E" - FUND	0	2	2	
	LINGUAGEM FORMAL, INFORMAL E GÍRIA - FUND	0	2	2	
	ORTOGRAFIA - FUND	0	2	2	
	VÍRGULA - NÃO SE SEPARA SUJEITO E VERBO - FUND	1	1	2	
	ACENTUAÇÃO - ACENTO NA SÍLABA ERRADA - FUND	0	1	1	
	ASPAS DESNECESSÁRIAS - FUND	1	0	1	
	PRECISÃO VOCABULAR - FALTA - FUND	0	1	1	
	2 COMPREENSÃO DO TEMA	NEM TODOS OS COMANDOS DA PROPOSTA FORAM ATENDIDOS - FUND	18	7	
TANGENCIAMENTO/ABORDAGEM SUPERFICIAL DO TEMA - FUND		16	4	20	
DESVIO DO TEMA - FUND		0	9	9	
CÓPIA - FUND		3	4	7	
FUGA AO TEMA - FUND		1	1	2	
3 ATENDIMENTO AO GÊNERO/TIPO	ELABORE MELHOR DISCURSO DIRETO - FUND	27	0	27	30
	APRESENTE E/OU DEFINA MELHOR O ESPAÇO - FUND	0	2	2	
	NÃO ATENDIMENTO AO GÊNERO - FUND	1	0	1	
4 RECURSOS COESIVOS	REPETIÇÕES - FUND	66	37	103	225
	COESÃO INTERPARÁGRAFO - FALTA DOMÍNIO - FUND	67	11	78	
	DIVERSIFIQUE O CONECTIVO - FUND	15	25	40	
	EVITE PERÍODO LONGO - FUND	1	1	2	
	COESÃO - FALTAL DOMÍNIO - FUND	1	0	1	
	CONCISÃO TEXTUAL - FUND	1	0	1	
5 ORGANIZAÇÃO E COERÊNCIA	UNIFORMIDADE TEMPORAL - FALTA - FUND	30	0	30	48
	ELABORE MELHOR O DESFECHO - FUND	7	1	8	
	ENREDO - FALTA ORGANIZAR MELHOR - FUND	3	0	3	
	COMPLICADORES NÃO LEVAM AO CLÍMAX - FUND	2	0	2	
	CLÍMAX - FALTA - FUND	1	0	1	
	ELABORE MELHOR DISCURSO DIRETO - FUND	1	0	1	
	FRASE SEM SENTIDO - FUND	0	1	1	
	NARRAÇÃO - COMPLICADORES - FALTAM - FUND	1	0	1	
	PREFIRA ESCLARECER TODAS AS SITUAÇÕES - FUND	0	1	1	
<b>TOTAL GERAL</b>				<b>1161</b>	

Fonte: Elaborado pela autora.

Tal resultado, aliado ao exposto na Tabela 4, mostra que: dos 47 subcritérios referentes ao domínio da modalidade escrita formal disponíveis no sistema, 26 (55%) foram utilizados; dos 11 referentes aos recursos coesivos, 6 (55%) foram utilizados; dos 18 referentes à organização e coerência, 9 (50%) foram utilizados; dos 13 referentes à compreensão do tema, 5 (38%) foram utilizados; dos 18 referentes ao atendimento ao gênero/tipo, 3 (17%) foram utilizados.

Essas escolhas da corretora, as quais privilegiam os subcritérios referentes a traços linguísticos, seguem a tendência da própria Plataforma, inclusive do que diz respeito ao número de ocorrências. PONTUAÇÃO INADEQUADA - FUND, de forma geral, e, VÍRGULA - FALTA - FUND, bem como VÍRGULA - INADEQUADA - FUND, mais especificamente, estão entre os subcritérios mais utilizados no que diz respeito ao critério 1; em relação ao critério 4, REPETIÇÕES - FUND é o mais recorrente; UNIFORMIDADE TEMPORAL - FALTA - FUND e ELABORE MELHOR O DESFECHO - FUND são muito frequentes quando se trata do critério 5; no que diz respeito ao critério 2, NEM TODOS OS COMANDOS DA PROPOSTA FORAM ATENDIDOS - FUND e TANGENCIAMENTO/ABORDAGEM SUPERFICIAL DO TEMA - FUND são os mais recorrentes; acerca do critério 3, ELABORE MELHOR DISCURSO DIRETO - FUND é o mais selecionado.

O fato de os textos passarem a ser digitados a partir da produção da crônica narrativa, a segunda solicitada, justifica que subcritérios como LETRA POUCO LEGÍVEL - FUND e RASURAS - FUND não tenham sido indicados na correção dos contos. Por outro lado, as exigências referentes aos contos explicam o aumento das ocorrências referentes ao não atendimento dos comandos da proposta de produção contempladas no subcritério NEM TODOS OS COMANDOS DA PROPOSTA FORAM ATENDIDOS - FUND. Tendo em vista que o conto se desenvolve a partir da ação, o tempo verbal passa a ser essencial na construção do enredo, por conta disso, o subcritério UNIFORMIDADE TEMPORAL - FALTA - FUND só foi utilizado no conto.

Além desses, na Plataforma, há o subcritério OUTROS referente a 1 DOMÍNIO DA MODALIDADE ESCRITA FORMAL; a 2 COMPREENSÃO DO TEMA; a 3 ATENDIMENTO AO GÊNERO/TIPO; a 4 RECURSOS COESIVOS e, por fim, a 5 ORGANIZAÇÃO E COERÊNCIA. Dessa forma, para a categorização, além de considerar o critério ao qual foi associado, tornou-se necessário também levar em conta o conteúdo do comentário. Sendo assim, na tabela em sequência, apresentam-se as ocorrências que foram enquadradas como OUTROS no que diz respeito ao primeiro critério.

Tabela 8: OUTROS – 1 Domínio da modalidade escrita formal

Critério	OUTROS	GÊNERO		SUBTOTAL	TOTAL POR CRITÉRIO
	Foco	Conto	Crônica		
I DOMÍNIO DA MODALIDADE ESCRITA FORMAL	CLASSE DE PALAVRAS - USO / FALTA	33	7	40	209
	ORTOGRAFIA	14	8	22	
	TEMPO VERBAL	3	16	19	
	INDEFINIDO	14	3	17	
	NORMA PADRÃO - USO	12	1	13	
	PARÁGRAFO	9	3	12	
	REGÊNCIA VERBALE NOMINAL	7	5	12	
	PONTUAÇÃO	6	3	9	
	CONCORDÂNCIA VERBALE NOMINAL	5	2	7	
	SINGULAR/PLURAL	5	2	7	
	ACENTUAÇÃO	5	1	6	
	COESÃO SEQUENCIAL	3	2	5	
	COESÃO REFERENCIAL	3	2	5	
	CRASE	1	3	4	
	DIGITAÇÃO - ERRO	4	0	4	
	HAVER - USO	1	2	3	
	HÍFEN - USO	1	2	3	
	SEGMENTAÇÃO	1	2	3	
	TRANSLIENAÇÃO	2	1	3	
	COERÊNCIA	2	0	2	
	COLOCAÇÃO PRONOMINAL	2	0	2	
	FORMATAÇÃO	2	0	2	
	LETRA	0	2	2	
	MAIÚSCULA	2	0	2	
	ABREVIÇÃO	1	0	1	
	FALTA PALAVRA	0	1	1	
ESCOLHA VOCABULAR	0	1	1		
NOTAÇÃO DE HORAS	1	0	1		
RESOLUÇÃO DA IMAGEM	1	0	1		

Fonte: Elaborado pela autora.

O DOMÍNIO DA MODALIDADE ESCRITA FORMAL foi usado em 19% das 1.102 ocorrências marcadas como OUTROS. Em 61% (127) dos casos para indicar erros e em 39% (82), para elogiar, sugerir ou explicar. Ao analisar esses resultados, nota-se que a maior parte das ocorrências categorizadas como OUTROS – tais como: ortografia, tempo verbal, pontuação, concordância verbal e nominal, acentuação, uso da crase – possui subcritério cadastrado na Plataforma, como em PONTUAÇÃO INADEQUADA – FUND. Já o subcritério NÃO CONSTRUA PARÁGRAFOS DE UMA SÓ FRASE – FUND, disponibilizado pelo sistema, por exemplo, é muito específico não englobando as situações em que a corretora sugere alguma mudança na paragrafação.

Para ocorrências referentes à regência verbal e nominal, uso do hífen, colocação pronominal, inadequação no uso de algumas classes de palavras, principalmente preposição, erros de digitação, problemas na formatação e na resolução da imagem, de fato, não há subcritérios pré-cadastrados. A referência à norma padrão é bastante específica, feita no pós-texto, sempre para elogiar o fato de o aluno ter conseguido utilizar adequadamente a modalidade

escrita formal da língua. Também houve casos em que não foi possível identificar o foco; neles, geralmente, é sugerida a substituição de um termo.

Diferentemente da tendência já identificada, quando se trata de OUTROS, as ocorrências referentes ao primeiro critério não são as mais frequentes. Provavelmente, isso se deva ao fato de esses subcritérios, devido à sua relação com a gramática tradicional/normativa, estarem bem representados na Plataforma.

Isto posto, na tabela em seguida, são apresentadas as ocorrências categorizadas como OUTROS referentes ao segundo critério.

Tabela 9: OUTROS – 2 Compreensão do tema

Critério	OUTROS	GÊNERO		SUBTOTAL	TOTAL POR CRITÉRIO
	Foco	Conto	Crônica		
2 COMPREENSÃO DO TEMA	PROPOSTA DE PRODUÇÃO	26	26	52	103
	TEMA	17	7	24	
	IDEIA	0	9	9	
	GÊNERO	1	4	5	
	INDEFINIDO	1	3	4	
	TEMPO VERBAL	0	3	3	
	TÍTULO	0	3	3	
	ESPAÇO - ELEMENTO DA NARRATIVA	0	1	1	
	FATO NARRADO	0	1	1	
	TEMPO - ELEMENTO DA NARRATIVA	0	1	1	

Fonte: Elaborado pela autora.

As ocorrências elencadas como OUTROS e associadas ao critério 2 COMPREENSÃO DO TEMA equivalem a 9% do total. Apesar de a maioria estar contemplada no sistema, 96% das marcações nos textos foram para elogiar, sugerir ou explicar algo, inviabilizando o uso dos subcritérios já disponibilizados pela Plataforma, pois eles só indicam *erros*.

Desse modo, considerando que se trata de um contexto escolar de produção de texto, existe uma proposta de produção na qual são feitas algumas exigências. O não cumprimento das condições impostas é considerado *erro*, no entanto, o atendimento é um bom motivo para elogio, como acontece em 92% dos casos.

Na tabela a seguir, apresentam-se as ocorrências no que diz respeito ao terceiro critério.

Tabela 10: OUTROS – 3 Atendimento ao gênero/tipo

Critério	OUTROS		GÊNERO		SUBTOTAL	TOTAL POR CRITÉRIO
	Foco	Conto	Crônica			
3 ATENDIMENTO AO GÊNERO/TIPO	GÊNERO - CARACTERÍSTICAS	62	52		114	217
	SITUAÇÃO INICIAL	22	1		23	
	DISCURSO DIRETO	14	0		14	
	REESCRITA	0	14		14	
	PISTA	7	0		7	
	LEITOR	2	4		6	
	CLÍMAX	5	0		5	
	ENREDO	5	0		5	
	INDEFINIDO	2	3		5	
	PERGUNTA - USO	0	4		4	
	DESEMPENHO DO ALUNO	1	1		2	
	ESPAÇO	2	0		2	
	ESTRUTURA DA NARRATIVA	2	0		2	
	ORGANIZAÇÃO	0	2		2	
	PERSONAGEM	1	1		2	
	DESCRIÇÃO	1	0		1	
	DESFECHO	1	0		1	
	COMPLICAÇÃO	1	0		1	
	ESTILO	1	0		1	
	FATO NARRADO	0	1		1	
	INTERTEXTUALIDADE	1	0		1	
NARRADOR	1	0		1		
PROPOSTA DE PRODUÇÃO	0	1		1		
COESÃO SEQUENCIAL	0	1		1		
SOLUÇÃO	1	0		1		

Fonte: Elaborado pela autora.

As 217 ocorrências categorizadas como OUTROS e associadas ao atendimento ao gênero/tipo correspondem a 20% do total. Os subcritérios pré-cadastrados referentes a esse critério, 17% do total, como já foi demonstrado, são os menos utilizados pela corretora, justamente porque enfatizam os elementos da narrativa e não abarcam muitas características específicas dos gêneros. Entre essas ocorrências mapeadas, a proposta de produção, o espaço, o desfecho e o clímax estão representados nos subcritérios disponibilizados no sistema, no entanto, somente para apontar *erro*, o que acontece em apenas 10% dos casos das ocorrências analisadas.

Em relação ao gênero, a presença ou não de algumas características foi identificada, marcada e comentada na correção. Quando se tratava da crônica reflexiva, tanto o fato de não conseguir desenvolver o tema adequadamente e de não provocar alguma reflexão no leitor, a imensa minoria dos casos, quanto o contrário foram sinalizados no texto. Na crônica narrativa, em apenas uma ocorrência foi sinalizado que o aluno não produziu o gênero textual solicitado, mas sim uma crônica reflexiva; nos demais, foi elogiado o fato de os alunos produzirem textos cujas características se assemelhavam às de uma crônica narrativa. Nos contos, há poucas indicações que apontam para o não atendimento das características do gênero, sobretudo no que diz respeito à complicação e ao clímax; nas demais, foram feitos elogios.

Em gêneros cuja tipologia/sequência narrativa é dominante, a apresentação da situação inicial é de suma importância para a construção da complicação, do clímax e do desfecho, por conseguinte, as marcações nos textos foram feitas para elogiar quando isso tinha sido feito adequadamente. Como a fala dos personagens foi utilizada estrategicamente pelos alunos para causar o efeito de suspense e para dar pistas, inclusive falsas, para a solução do enigma, todas as ocorrências sobre discurso direto foram para elogiar.

Na sequência, são expostos os resultados relacionados ao quarto critério.

Tabela 11: OUTROS – 4 Recursos coesivos

Critério	OUTROS	GÊNERO		SUBTOTAL	TOTAL POR CRITÉRIO
	Foco	Conto	Crônica		
4 RECURSOS COESIVOS	COESÃO SEQUENCIAL	41	40	81	125
	COESÃO REFERENCIAL	10	14	24	
	PARAGRAFAÇÃO	0	14	14	
	INDEFINIDO	0	4	4	
	COERÊNCIA	0	1	1	
	COLOCAÇÃO PRONOMINAL	0	1	1	

Fonte: Elaborado pela autora.

As 126 ocorrências categorizadas como OUTROS e associadas aos recursos coesivos correspondem a 11% do total, sua incidência não sendo menor apenas que as relacionadas à compreensão do tema. Como somente 10% dos subcritérios pré-cadastrados no sistema se referem à coesão, seria justificável um número maior de ocorrências enquadradas nesse subcritério.

Apesar de haver dois subcritérios disponibilizados pela Plataforma, COESÃO INTRAPARÁGRAFO - FALTA DOMÍNIO – FUND e COESÃO INTERPARÁGRAFOS - FALTA DOMÍNIO, nos quais poderiam ser alocadas as ocorrências referentes à coesão sequencial, a corretora escolhe usar OUTROS, pois em 87% dos casos é feito um elogio, dada uma sugestão ou explicação. Fato semelhante ocorre com a coesão referencial, na qual 83% das ocorrências são para elogiar ou sugerir. Em relação à paragrafação, o subcritério disponível no sistema só contempla casos em que o parágrafo é constituído por apenas uma frase. Por isso, para sugerir mudanças, 86% dos casos, a corretora usa OUTROS.

Por fim, na tabela a seguir, são apresentados os resultados referentes ao quinto critério.

Tabela 12: OUTROS – 5 Organização e coerência

Critério	OUTROS		GÊNERO		SUBTOTAL	TOTAL POR CRITÉRIO
	Foco	Conto	Crônica			
5 ORGANIZAÇÃO E COERÊNCIA	INDEFINIDO	109	33		142	447
	COERÊNCIA (INTERNA E EXTERNA)	65	16		81	
	TÍTULO	30	20		50	
	COESÃO REFERENCIAL	22	9		31	
	CONTRADIÇÃO (INTERNA E EXTERNA)	24	5		29	
	DESEFCHO	24	4		28	
	PARAGRAFAÇÃO	9	7		16	
	SITUAÇÃO INICIAL	8	2		10	
	CLÍMAX	9	0		9	
	ORGANIZAÇÃO	5	4		9	
	COESÃO SEQUENCIAL	2	4		6	
	GÊNERO - CARACTERÍSTICAS	4	1		5	
	CONCLUSÃO	0	4		4	
	DESENVOLVIMENTO	3	1		4	
	SUSPENSE	3	0		3	
	COMPLICAÇÃO	2	0		2	
	ENREDO	2	0		2	
	ESPAÇO	0	2		2	
	ESTILO	2	0		2	
	MODALIZAÇÃO	0	2		2	
	PISTA	2	0		2	
	CONCORDÂNCIA VERBAL	1	0		1	
	CÓPIA	0	1		1	
NARRADOR	1	0		1		
PERSONAGEM	1	0		1		
PONTUAÇÃO	0	1		1		
PRONOME	1	0		1		
REESCRITA	1	0		1		
SOLUÇÃO	1	0		1		

Fonte: Elaborado pela autora.

De acordo com a tabela, 447 ocorrências foram enquadradas como OUTROS e associadas ao critério 5 ORGANIZAÇÃO E COERÊNCIA, o que equivale a 41% do total. Os subcritérios da Plataforma relacionados a esse critério, 17%, são os mais generalizantes, sobretudo os que se referem à coerência. Desse modo, quando da indicação de *erro* (31%), as ocorrências comumente se referem a elementos que, por causarem ambiguidade ou contradição, interferem negativamente na construção de sentidos local ou globalmente; quando se trata de elogio (39%), o foco geralmente é sucesso do aluno na elaboração da situação inicial, clímax e desfecho. Todas as ocorrências que apontam para coerência (interna e externa), por exemplo, são para indicar *erro*; em relação à contradição, há um caso em que a corretora elogia o fato de o aluno ter conseguido sanar o problema e 5 em que faz sugestão, nos demais, é apontado *erro*.

As ocorrências sobre parágrafo, conforme o observado, foram associadas tanto a 1 DOMÍNIO DA MODALIDADE ESCRITA FORMAL quanto a 4 RECURSOS COESIVOS, sendo, portanto, aquelas em cuja categorização a corretora mais vacila. Na Plataforma, o subcritério referente à indicação de erro na paragrafação está associado aos recursos coesivos; a corretora, em 76% dos casos, utiliza OUTROS para dar alguma sugestão.



Tendo em vista o elevado número de ocorrências classificadas como indefinidas, 32%, é perceptível a dificuldade enfrentada na análise. A impressão é a de que nesse subcritério foi agrupado tudo que não se encaixava em mais nenhum outro, em 72% dos casos para sugerir substituição, adição ou supressão de palavras ou trechos, provavelmente por questões estilísticas.

Em virtude disso, é possível levantar algumas hipóteses sobre a imprecisão da corretora na categorização de algumas ocorrências. Como já foi dito, em 72% dos casos classificados como OUTROS há elogio, sugestão ou explicação, o que não está previsto nos subcritérios disponíveis no sistema. Além disso, para marcar e comentar uma ocorrência sem que ela seja contabilizada pelo sistema, como, por exemplo, a falta ou o uso inadequado da vírgula, cuja incidência no mesmo texto costuma ser alta, é possível selecionar OUTROS, mas isso, evidentemente, tem impactos nos resultados e, por conseguinte, na fidedignidade do diagnóstico. Por fim, durante a pesquisa de campo, a corretora também estava iniciando a prática corretiva mediada pelas ferramentas digitais da Plataforma, assim, a sua falta de familiaridade com os critérios e subcritérios pode ter provocado inconsistências.

A seguir, uma tabela a partir da qual é possível comparar o que é ofertado pelo sistema e o que é, de fato, utilizado pela corretora.

Tabela 13: Síntese do resultado referente aos subcritérios

CRITÉRIO	SUBCRITÉRIO DISPONÍVEL NA PLATAFORMA		SUBCRITÉRIO SELECIONADO PELA CORRETORA	
	Qtde.	%	Qtde.	%
1 - Domínio da modalidade escrita formal	47	44	1005	44
2 - Compreensão do tema	13	12	166	7
3 - Atendimento ao gênero / tipo	18	17	247	11
4 - Recursos Coesivos	11	10	350	15
5 - Organização e coerência	18	17	495	22
<b>TOTAL</b>	<b>107</b>	<b>100</b>	<b>2263</b>	<b>100</b>

Fonte: Elaborado pela autora.

A partir da análise dos percentuais apresentados nessa tabela, é possível ratificar a hipótese de que as escolhas da corretora, assim como foi identificado na análise dos subcritérios pré-cadastrados no sistema, alinham-se à tendência da Plataforma de privilegiar o componente linguístico das produções corrigidas.

No entanto, antes de usar esse resultado para afirmar que o foco da correção é a profilaxia linguística dos textos, são necessárias algumas ponderações: 1) 1.071 (47%) marcações nos textos não são para indicar *erro*, mas sim para elogiar, sugerir ou explicar algo;

2) como, normalmente, as ocorrências referentes ao primeiro critério são identificadas em palavras, evidentemente, estão mais suscetíveis a maior incidência que as relacionadas à coerência, à coesão, às características do gênero/tipo e ao tema/proposta, as quais costumam se referir a trechos ou ao texto como um todo; 3) por fim, conforme o já apontado, o número e o tipo de ocorrências dependem não apenas do que está pré-cadastrado na Plataforma, da capacidade de identificação e categorização da corretora, mas também do texto empírico alvo de correção, de modo que, da mesma forma que algum *erro* pode não ter sido percebido tampouco aquilo que não existe pode ser identificado, marcado e comentado.

Isto posto, é necessário examinar os resultados da tabela a seguir que apontam para a fundamentação teórica subjacente aos subcritérios selecionados pela corretora.

Tabela 14: Orientação teórica subjacente aos subcritérios selecionados pela corretora

GÊNERO	ORIENTADO PELA GRAMÁTICA TRADICIONAL	ORIENTADO PELO GÊNERO TEXTUAL	ORIENTADO PELO TEXTO					ORIENTADO PELO ASPECTO SOCIODISCURSIVO	INDEFINIDO	SUBTOTAL
			Tipologia/ Sequência		Critérios de textualidade					
	Materialidade Linguística	Gênero	Estrutura	Elementos da narrativa	Coesão referencial	Coesão sequencial	Coerência	Intertextualidade		
Conto	326	89	130	24	115	144	105	4	486	1423
Crônica	376	67	60	6	65	114	28	5	119	840
<b>TOTAL</b>	<b>702</b>	<b>156</b>	<b>791</b>					<b>9</b>	<b>605</b>	<b>2263</b>

Fonte: Elaborado pela autora.

Para a consolidação dos dados apresentados nessa tabela, os quais incluem ocorrências em que foi utilizado o subcritério OUTROS, foi necessário analisar o conteúdo dos comentários. Os resultados mostram que, embora também esteja subjacente às escolhas da corretora o foco na materialidade linguística, diferentemente do que foi identificado em relação aos subcritérios disponibilizados pela Plataforma, em grande parte dos casos, a fundamentação é dada por conceitos associados à textualidade e não pelas prescrições da gramática tradicional/normativa.

A orientação da gramática tradicional/normativa foi identificada em 49% dos subcritérios pré-cadastrados no sistema para correção de conto e crônica, conforme Tabela 5. Na prática corretiva analisada, eles correspondem a 31%, sendo que, em 28% casos, há elogio, sugestão ou explicação, como é percebido nos comentários *Excelente escolha vocabular 😊!* e *Aqui ficaria melhor um ponto final*, que foram associados os subcritério OUTROS – 1 DOMÍNIO DA MODALIDADE ESCRITA FORMAL.

Com isso, somadas, a maioria (69%) das ocorrências identificadas, marcadas e comentadas pela corretora estão associadas a subcritérios orientados pelo texto (35%), pelo

gênero (7%) e por fundamentação difusa (27%). Quando o foco é a textualidade, a ênfase permanece na materialidade linguística, dada a prevalência da coesão, que corresponde a 55% das 791 ocorrências. No entanto, dos 438 casos que apontavam para esse subcritério, 219 (50%) indicavam erro e 219 (50%) elogiavam, sugeriam ou explicavam algo, como no comentário *Muito bom o uso do “porém” em vez de “mas”*. 👍, que foi associado ao subcritério OUTROS – 4 RECURSOS COESIVOS.

Ainda tendo em vista os critérios de textualidade, 133 (17%) ocorrências referem-se à coerência, sendo 62 (47%) para indicar *erro*, o restante é para elogiar ou sugerir, como no comentário *Sugiro excluir esse trecho, pois está gerando contradição interna (com o que será dito logo a seguir). Acho que é importante acrescentar o horário, se foi pela manhã ou à tarde, em que sua mãe foi para a maternidade. Além disso, se você ficou com o seu pai, quem foi com a sua mãe para a maternidade?*, vinculado ao subcritério OUTROS – 5 ORGANIZAÇÃO E COERÊNCIA.

Entre os subcritérios orientados pelo texto, destacam-se também os com foco na estrutura, selecionados em 190 (24%) das ocorrências, dessas, 50 (26%), para indicar *erros* e 140 (76%) para elogiar, sugerir ou explicar, como em: *Gostei da construção do clímax. Achei bastante complexa a construção, pois há um outro momento o da escola e do encontro com o estranho em que a gente pensa que vai ser o clímax, mas não é.*, associado ao subcritério OUTROS – 5 ORGANIZAÇÃO E COERÊNCIA, e em *Seria interessante narrar, ainda que brevemente, o que você aprontou. Uma travessura apenas basta.* 😊 *É esse que será o fato narrado. Depois, você pode ficar nesse tom de continuidade da ação que é dado quando você usa o tempo verbal pretérito imperfeito “íamos, dava, tomava... etc.”*, vinculado ao subcritério OUTROS – 2 COMPREENSÃO DO TEMA.

Já os elementos da narrativa são tematizados em subcritérios referentes a apenas 30 (4%) ocorrências, sendo 20 (67%) para indicação de *erro* e 10 (33%) para elogio e sugestão como em: *Boa descrição do espaço, que é a cidade de Fagundes* e *Que tal acrescentar uma referência de tempo menos imprecisa, tipo: “Certo dia, não me lembro ao certo, mas provavelmente, era uma manhã de verão, decidi...”*, ambos associados ao subcritério OUTROS – 2 COMPREENSÃO DO TEMA.

A orientação pelo gênero textual está subjacente aos subcritérios vinculados a 17 (11%) ocorrências para indicar *erro* e 139 (89%), para elogiar, sugerir ou explicar algo como em: *Bom atendimento às características do gênero conto. Certamente, você trabalhou muito e esta versão do texto já se parece muito com um conto. Aproveite as sugestões para, na reescrita,*

*tornar seu já bom conto ainda melhor.*, associado ao subcritério OUTROS – 3 ATENDIMENTO AO GÊNERO/TIPO, e *Tendo em vista o título, imagino que você fará uma fanfic, um conto inspirado no seriado de mesmo nome. Só espero que consiga contemplar os elementos obrigatórios listados na proposta de produção.*, vinculado ao subcritério OUTROS – 5 ORGANIZAÇÃO E COERÊNCIA.

Embora não chegando a corresponder a 1%, houve subcritérios aos quais estava subjacente a intertextualidade, que é um critério de textualidade orientado pelo aspecto sociodiscursivo, como em *Alguma relação com “As Crônicas de Spiderwick”. É super possível criar um novo episódio, um gênero que é conhecido com fanfiction (FIC), no entanto, é preciso não cair na armadilha de fazer uma paráfrase ou uma síntese do enredo da obra original.*, associado ao subcritério OUTROS – 3 ATENDIMENTO AO GÊNERO/TIPO.

Além desses, em 27% dos casos, quase sempre relacionados à compreensão do tema e à proposta de produção, não foi possível fazer relação com as categorias analíticas elencadas. Assim, 297 (49%) ocorrências enquadradas nesse grupo elogiavam, sugeriam ou explicavam algo, como em: *Excelente compreensão do tema.* 😊, vinculado ao subcritério OUTROS – 2 COMPREENSÃO DO TEMA; 308 (51%), indicavam erros, como em: *Até agora não abordou o tema da proposta, que é o sumiço de uma mala na qual há um segredo. Veja o que está na proposta de produção: CONTEXTUALIZAÇÃO: Imagine que alguém leve consigo um “segredo”, dentro da mochila. Imagine, ainda, que, de repente, a mochila desapareça. PROPOSTA DE REDAÇÃO: Explore a situação sugerida, e escreva um conto de, aproximadamente, trinta linhas.*, referente ao subcritério TANGENCIAMENTO/ABORDAGEM SUPERFICIAL DO TEMA – FUND, que está associado aos critério 2 COMPREENSÃO DO TEMA.

Esses resultados demonstram que a corretora segue a tendência dos subcritérios pré-cadastrados na Plataforma no que diz respeito ao foco nos traços linguísticos, todavia não se limita à profilaxia linguística, ainda que não prescindida dela. Dessa forma, é amenizada a redução dos conceitos de gênero textual e texto subjacentes à prática corretiva.

Além de tentar transcender a mera higienização do texto do aluno, outro dilema que, no contexto da Plataforma, a corretora enfrentou foi encontrar o equilíbrio no que, no quanto e no como marcar as ocorrências. Se respeitado o princípio de Serafini (1989), indicando poucos erros em cada texto, o diagnóstico seria menos preciso, pois o sistema não contabilizaria o que não foi marcado; poderia haver discrepância entre a nota atribuída e a quantidade de comentários feitos sobre a produção; o aluno não teria acesso aos conteúdos referentes ao que não foi marcado; e ainda, conforme Bazarim e Souza (2022), é muito provável que o estudante

não conseguisse perceber nem melhorar aquilo que não foi indicado na correção. Nesse sentido, na avaliação do uso da Plataforma, a grade de correção não foi mencionada como um gênero que tivesse auxiliado na *reescrita*, embora os subcritérios constituam os comentários, indicados por 67% dos estudantes como o que mais ajudaram na produção de uma nova versão do texto.

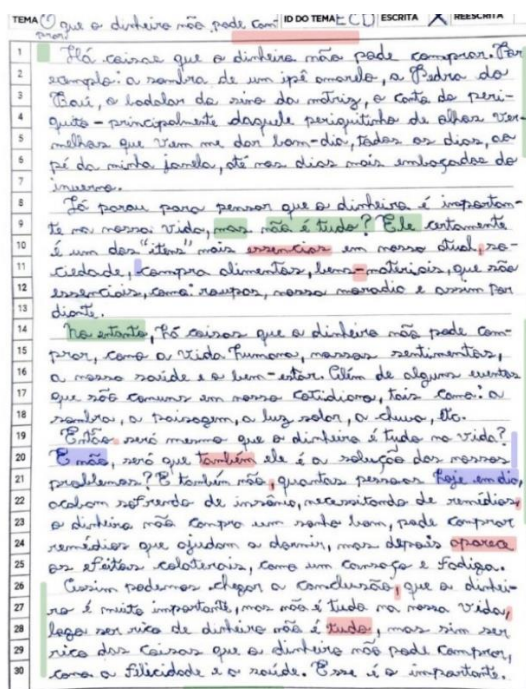
Concluída a apresentação e discussão dos resultados a respeito da análise dos critérios e subcritérios da grade de correção, em formato digital, da Plataforma, na próxima parte, o foco será as características de outro gênero catalisador, o comentário.

#### 4.1.3.2 O comentário

A utilização dos comentários na prática corretiva já estava prevista em Ruiz (2010 [2001]), referindo-se a um texto normalmente presente no pós-texto e mais longo que as resoluções e/ou indicações realizadas sobre ou às margens da produção do aluno. Esses comentários, por sua composição e pelo diálogo estabelecido, foram considerados como bilhetes e passaram a caracterizar a correção textual-interativa. Em Santos (2019), de acordo com o já discutido na fundamentação teórica, o comentário e o comentário listado, ainda que não na forma de bilhete, também foram elencados como gêneros catalisadores que podem ser utilizados no processo de correção de texto.

Nos registros gerados nesta pesquisa, não foi identificado o comentário listado, mas sim o comentário, conforme pode ser verificado na imagem a seguir.

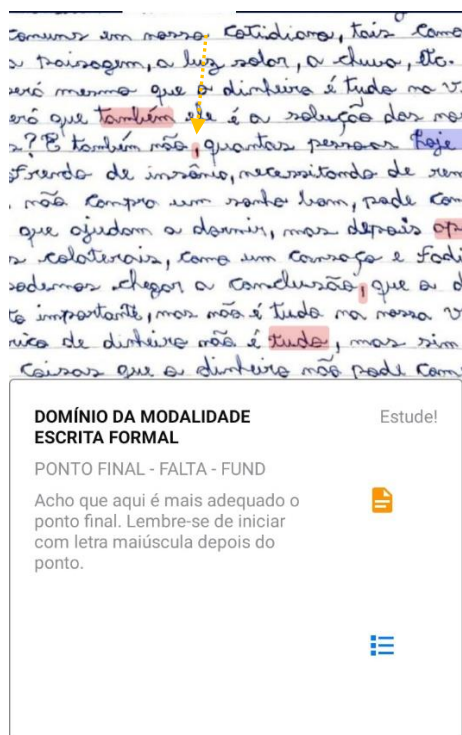
Figura 86: Exemplo de texto com comentários – interface do aluno



Fonte: AVA da Plataforma.

Nessa figura, nota-se o texto corretivo sobre a imagem da produção do aluno. Cada uma dessas diferentes formas, em diferentes posições e cores (verde, vermelha e azul) compreende um comentário. Na interface do aluno acessada por meio do celular, ao tocar sobre qualquer uma delas, de acordo com a figura em sequência, é aberta uma caixa no rodapé na qual o autor da produção tem acesso ao conteúdo do comentário e ao percurso individual de aprendizagem, que é gerado automaticamente pelo sistema, referentes à ocorrência identificada e marcada.

Figura 87: Exemplo de comentário – interface do aluno



Fonte: AVA da Plataforma.

Conforme indica a seta, ao tocar na forma em vermelho sobre a vírgula após “E também não”, o aluno tem acesso ao comentário que é constituído: 1) pelo critério a que a ocorrência se refere, o qual está em negrito e em caixa alta: **DOMÍNIO DA MODALIDADE ESCRITA FORMAL**; 2) pelo subcritério, em caixa alta: **PONTO FINAL – FALTA - FUND**; 3) pelo comentário sugerido pela Plataforma e/ou produzido pelo corretor: *Acho que é mais adequado o ponto final. Lembre-se de iniciar com letra maiúscula depois do ponto*; 4) pelos ícones em laranja e azul à direita, os quais funcionam como *links*, pois, de acordo com as figuras a seguir, ao clicar neles, o estudante é direcionado aos conteúdos associados à ocorrência.

Figura 88: Exemplo percurso de aprendizagem – interface do aluno



Fonte: AVA da Plataforma.

Por meio dessas figuras, nota-se que o percurso de aprendizagem relacionado à ocorrência exemplificada é composto por um texto didático e exercícios sobre ponto final. Os dois tópicos apresentados na imagem à esquerda também funcionam como *links*. Desse modo, ao clicar em O PONTO FINAL NÃO PODE SER ESQUECIDO, o aluno é direcionado ao texto didático que está na figura à direita. O mesmo acontece em relação aos exercícios. O percurso individual de aprendizagem está disponível para 98% dos subcritérios pré-cadastrados no sistema selecionados pela corretora, sendo que em 10% há apenas o texto didático, em 71,5%, como no caso exemplificado, há o texto didático e exercícios e em 18,5% há texto didático, exercícios e videoaula.

Além do texto verbal digitado, nos comentários, foram usados *emojis*<sup>115</sup>, conforme o demonstrado no resultado da tabela a seguir.

Tabela 15: Uso de *emojis* nos comentários

COMENTÁRIOS			
Sem <i>emoji</i>		Com <i>emoji</i>	
Qtde.	%	Qtde.	%
1919	85	344	15

Fonte: Elaborada pela autora.

<sup>115</sup> No Manual da Plataforma, é utilizado o termo *emoticon* para se referir ao *emoji*.



Os *emojis* podem ser definidos como pictogramas, muito frequentes na comunicação via internet, os quais representam expressões faciais e gestos que expressam uma emoção e/ou apreciação valorativa (FONTE; CAIADO, 2014). Desse modo, eles podem ser utilizados para demonstrar afetividade; substituir, ilustrar, enfatizar ou sintetizar um texto verbal; para driblar a ausência de recursos paralinguísticos típicos da interação face a face (CAIADO; LEFFA, 2017).

Seguindo a recomendação do Manual da Plataforma, o *emoji* não foi utilizado para substituir o texto verbal, mas sim se associando a ele. Em 68% dos comentários, a maioria, portanto, há somente um; em 21%, dois; em 9%, três; em 3%, quatro ou mais. Os *emojis* empregados pela corretora foram: 👍 (185); 😊 (141); 😄 (78); 🍷 (44); 😂 (11); 😞 (9); 😞 (6); ❤️ (5). Dentre esses, o único que não remete a uma apreciação valorativa positiva é 😞. Com isso, na imensa maioria dos casos, 95%, os *emojis* são utilizados em comentários para elogiar ou sugerir; em apenas 5%, para indicar *erro*.

Desse modo e com base no que foi demonstrado anteriormente, percebe-se que, na Plataforma, o comentário é um texto nato digital, multissemiótico e *linkado* que transforma a imagem da produção do aluno em um hipertexto.

Por meio do QR Code ou o *link* a seguir, é possível assistir a um vídeo que mostra outro exemplo de como o aluno visualiza os comentários por meio do celular.



Disponível em:

[https://drive.google.com/file/d/1TbCbWV4\\_u15uKm0sKeg9FLk5rv93FTyp/view?usp=sharing](https://drive.google.com/file/d/1TbCbWV4_u15uKm0sKeg9FLk5rv93FTyp/view?usp=sharing)

No contexto investigado, foram analisados 2.263 comentários feitos sobre a imagem dos 74 textos corrigidos, conforme demonstrado na tabela em seguida.

Tabela 16: Autoria dos comentários

COMENTÁRIO DA PLATAFORMA (CP)		COMENTÁRIO MISTO (CM)		COMENTÁRIO DA CORRETORA (CC)	
Qtde.	%	Qtde.	%	Qtde.	%
402	17,8	241	10,6	1620	71,6
<b>TOTAL</b>	<b>2263</b>				

Fonte: Elaborada pela autora.

Além da quantidade total, essa tabela mostra que, em apenas 17,8% dos comentários, a corretora utilizou o texto sugerido pela Plataforma sem fazer qualquer *retextualização*. Nos demais, 82,2 %, houve a mixagem (10,6%) ou a criação do texto (71,6%), inclusive por meio da reformulação. Parece pertinente associar esse grande número de comentários elaborados pela corretora à quantidade de subcritérios OUTROS selecionados, os quais, conforme Tabela 6, representam a escolha feita em 49% das ocorrências.

Assim, o comentário sugerido automaticamente pelo sistema *Faltou aqui uma vírgula obrigatória*, o qual está associado ao subcritério VÍRGULA - FALTA – FUND e ao critério 1 DOMÍNIO DA MODALIDADE ESCRITA FORMAL, foi um dos mais utilizados pela corretora (60% dos casos), alinhando-se ao resultado apresentado na Tabela 7 quanto às ocorrências.

Já *Cuidado com as repetições. Que tal substituir "não compra" por "nem". Ficaria assim "não compra amizade verdadeira nem a paz de uma consciência..."* (REPETIÇÕES – FUND/ 4 RECURSOS COESIVOS)<sup>116</sup>, é o resultado da mixagem entre o texto da corretora e *Cuidado com as repetições.*, oferecido pela sistema. Em *Cuidado com a repetição de conectivos; diversifique-os. Em vez de usar sempre o "mas", escolha outros, entre eles: porém, no entanto, entretanto, contudo, todavia.* (DIVERSIFIQUE O CONECTIVO – FUND/ 4 RECURSOS COESIVOS), há a mixagem com *Cuidado com a repetição de conectivos; diversifique-os.*, apresentado pela Plataforma.

A absoluta maioria dos comentários foi totalmente elaborada pela corretora, não só quando selecionado OUTROS, mas também em casos nos quais já havia um subcritério pré-cadastrado e, conseqüentemente, um texto sugerido. Em *A forma adequada é "aparecem" para concordar com "os efeitos colaterais"... Afinal, são "os efeitos colaterais" que "aparecem", né?* 😊 (CONCORDÂNCIA VERBAL – FUND/ 1 DOMÍNIO DA MODALIDADE ESCRITA

<sup>116</sup> São indicados entre parênteses, respectivamente, o subcritério e o critério a que o comentário está associado.

FORMAL), a corretora reformula *Reveja regras de concordância verbal.*, texto sugerido pelo sistema. Fato semelhante ocorre quando é abandonado *Houve um certo desvio do tema ao longo do texto que você produziu.*, texto indicado pela Plataforma (DESVIO DO TEMA – FUND/ 2 COMPREENSÃO DO TEMA), e elaborado: *Você está desviando do tema e do gênero. Lembre-se de que é uma crônica narrativa e não uma crônica reflexiva. O esperado era que você contasse fatos que aconteceram nessa noite de 31 de dezembro de 2019. Esses fatos, como já foi explicado, podem ser reais ou fictícios.*

Tanto nos exemplos de comentários mistos quanto nos totalmente elaborados pela corretora, percebe-se que as retextualizações, além de apontarem uma tendência de maior personalização do texto corretivo no contexto investigado, tornam-no menos ambíguo e menos generalizante, atendendo a um princípio da correção proposto por Serafini (1989).

Essa tendência também pode ser percebida nos casos em que foi selecionado o subcritério OUTROS, nos quais não há *retextualização* por meio de reformulação, mas sim a criação do comentário, como em: *Trecho está bastante confuso, sugiro substituir por: "No caminho para a nossa cabana, no entanto, encontramos um grupo de saqueadores que levaram a mochila na qual tínhamos guardado o pergaminho."* Com essa reescrita, acho que estamos a caminho do clímax., (3 ATENDIMENTO AO GÊNERO/TIPO) e em *Como houve um salto temporal para 2021, evite usar a palavra reino, afinal mesmo nos locais em que ainda há a monarquia, preferimos chamar de país, estado, cidade...* (5 ORGANIZAÇÃO E COERÊNCIA).

Além da autoria, é relevante identificar outras características dos comentários, entre elas a extensão, tendo em vista o gênero produzido, a versão e o tamanho do texto corrigido, o que pode ser verificado a seguir.

Tabela 17: Extensão dos comentários

N.	GÊNERO	VERSÃO	QTDE. DE TEXTOS	MÉDIA DE PALAVRAS TEXTO	COMENTÁRIOS						SUBTOTAL		
					Comentário da Plataforma (CP)		Comentário misto (CM)		Comentário da corretora (CC)		Qtde.	Média de comentários	Média de palavras
					Qtde.	Média de palavras	Qtde.	Média de palavras	Qtde.	Média de palavras			
1	Crônica reflexiva	1	11	224	57	6	59	16	210	13	326	30	12
2	Crônica reflexiva	2	9	229	26	10	27	22	78	16	131	15	16
3	Crônica Narrativa	1	9	219	51	6	21	20	187	16	259	29	14
4	Crônica Narrativa	2	9	246	26	6	8	14	90	12	124	14	11
5	Conto de suspense	1	10	419	62	6	31	19	334	21	427	43	15
6	Conto de suspense	2	9	538	38	7	27	27	161	13	226	25	16
7	Conto de enigma	1	9	772	91	8	58	18	353	14	502	56	13
8	Conto de enigma	2	8	851	51	5	10	34	207	9	268	34	16
<b>TOTAL</b>			<b>74</b>	<b>437</b>	<b>402</b>	<b>7</b>	<b>241</b>	<b>21</b>	<b>1620</b>	<b>14</b>	<b>2263</b>	<b>30</b>	<b>14</b>

Fonte: Elaborada pela autora.

De acordo com a tabela, em média, há 30 comentários de 14 palavras em cada um dos textos corrigidos. De forma mais específica, observa-se que é uma tendência a quantidade de comentários ser maior na primeira versão e ir aumentando à medida que o texto corrigido também se torna mais extenso, sendo que a exceção ocorre na primeira versão da crônica narrativa, cuja média de comentários é a menor. Todavia, além da extensão da produção corrigida, o agrupamento e o gênero textual também podem estar relacionados à quantidade de comentários, já que nos gêneros da ordem no narrar, por exemplo, a média de comentários é maior que nos da ordem do relatar. Parece que o agrupamento, o gênero e a versão não são determinantes para o número de palavras do texto do comentário.

Era previsível que a primeira versão da produção submetida para a correção via Plataforma, mesmo podendo ser o resultado de *revisão* e *refacção* por parte do aluno, já que não foi escrita no tempo-espaço da aula, apresentasse mais oportunidades de melhoria justamente porque o autor ainda estava se familiarizando com a proposta e suas exigências, bem como com o gênero textual produzido. O fato de terem sido identificadas menos ocorrências na segunda versão é um importante indício de que a correção tenha funcionado como um *andaime* no qual os alunos se apoiaram durante a *reescrita*.

Por meio da Tabela 17, é possível ainda compreender as características específicas dos comentários da Plataforma (CP), dos comentários mistos (CM) e dos comentários elaborados pela corretora (CC), conforme será discutido na sequência. Assim, foi identificado que os comentários sugeridos pela Plataforma e adotados pela corretora mais recorrentes nas primeiras

versões são mais curtos, em média, 7 palavras. É na correção da segunda versão da crônica narrativa e na da primeira versão do conto de enigma que a extensão do texto de comentário é maior, em média, 10 e 8 palavras, respectivamente. Além do contexto, pois se trata de um texto pré-cadastrado no sistema e que pode ser utilizado por corretores diversos na correção de produções de diferentes gêneros, talvez, a extensão também seja um elemento que explique a pouca personalização e especificação, como em: *Cuidado com as repetições*. (REPETIÇÕES – FUND/ 4 RECURSOS COESIVOS) e *Preocupe-se mais com a organização do enredo*. (ENREDO - FALTA ORGANIZAR MELHOR – FUND/ 5 ORGANIZAÇÃO E COERÊNCIA).

No entanto, cabe mencionar que há comentários sugeridos pelo sistema mais extensos e menos generalizantes como em: *Não confunda MAS (conjunção) com MAIS (adição), nem com MÁIS (adjetivo)*. Ex: *A má alimentação se dava porque comia mais do que o necessário, mas, felizmente, isso foi percebido a tempo*. (MAS - MAIS - MÁIS – FUND/ 1 DOMÍNIO DA MODALIDADE ESCRITA FORMAL), que contém 31 palavras, e *Faltou desenvolver/explorar complicadores - situações que acontecem logo após a apresentação das personagens, fazendo-as agir - a ação do texto narrativo começa com o primeiro complicador, que leva a outro, que leva a outro... até o instante clímax da trama*. (NARRAÇÃO - COMPLICADORES - FALTAM – FUND/ 5 ORGANIZAÇÃO E COERÊNCIA), o qual possui 40 palavras, sendo o maior utilizado pela corretora.

Tendo em vista que a inclusão costuma ser a operação de *retextualização* utilizada na mixagem do texto sugerido pela Plataforma ao produzido pela corretora, era esperado que, nos comentários mistos (CM), a média de palavras utilizadas fosse mais elevada. Mantendo a regularidade identificada anteriormente, o número de comentários tende a ser bem maior na primeira versão que na *reescrita*, destacando-se o caso do conto de enigma, a saber: na escrita, a média era de 58 comentários por texto corrigido, caindo para 10 na *reescrita*. Contudo, diferentemente do que foi demonstrado em relação ao uso dos comentários da Plataforma, a tendência é que a extensão do texto do CM seja maior na segunda versão e não na primeira, conforme pode ser verificado na Tabela 17.

Em apenas 6% dos casos, houve o uso da supressão na mixagem do CC ao CP. Com isso, o texto da corretora se tornou menor que o ofertado pelo sistema, como em: *Reveja a coesão interparágrafos, ou seja, o uso dos conectivos para ligar os parágrafos*. (COESÃO INTERPARÁGRAFO - FALTA DOMÍNIO – FUND/ 4 RECURSOS COESIVOS), indicado pela Plataforma que, ao ser retextualizado pela corretora, tornou-se *Reveja a coesão interparágrafos*. Já *Houve um certo desvio do tema nesse trecho*. equivale à versão

retextualizada de *Houve um certo desvio do tema ao longo do texto que você produziu*. Essa redução nem sempre mantém o comentário mais generalizante, como em: *Esta expressão é muito coloquial/informal; é própria da linguagem falada. Escrever e falar não são a mesma coisa*. (LINGUAGEM FORMAL, INFORMAL E GÍRIA – FUND/ 1 DOMÍNIO DA MODALIDADE ESCRITA FORMAL), comentário retextualizado e transformado em: *Esta expressão é muito coloquial/informal mesmo para uma crônica. Substitua por "para"*.

Ainda de acordo com a Tabela 17, observa-se que os comentários totalmente elaborados pela corretora (CC) correspondem à maioria. Desses, apenas 32% são resultado de reformulação do texto sugerido automaticamente pelo sistema, como no caso em que a corretora abandona *Percebe-se que nem todos os comandos da proposta foram atendidos. Reveja*. (NEM TODOS OS COMANDOS DA PROPOSTA FORAM ATENDIDOS – FUND/ 2 COMPREENSÃO DO TEMA), disponibilizado pela Plataforma, colocando em seu lugar *Você deveria iniciar com o parágrafo que já constava na proposta de produção 😞*. Na reescrita, *acrescente*.

Nos demais 68% dos CC, que foram vinculados ao subcritério OUTROS, não havia sugestão da Plataforma, ficando a redação totalmente a cargo da corretora, como em: *Seria necessária uma breve explicação do porquê o dinheiro rouba a felicidade. Ou então modalizar: "o dinheiro pode nos roubar a felicidade, a paz, o nosso jeito de ser."* e em: *Acho importante colocar "da Covid-19", pois uma crônica, quando é publicada e tem qualidade, pode ser lida por leitores de diferentes épocas. Imagine que, caso essa crônica sobreviva a passagem do tempo, ela pode ser lida daqui a cem anos e nessa ocasião, talvez, as pessoas não saibam a qual pandemia você está se referindo (eu, sinceramente, espero que não haja outras)*., ambos relacionados ao critério 5 ORGANIZAÇÃO E COERÊNCIA.

Mantendo o padrão já identificado, também quando se trata dos CC, a quantidade média de comentários é maior na correção da primeira versão da produção. Exceto no caso da primeira versão da crônica reflexiva, o número médio de palavras do texto corretivo costuma ser menor na *reescrita*.

Desse modo, além da necessidade de personalização, recomendada tanto no Manual da Plataforma quanto nas concepções teóricas que fundamentam a prática corretiva, outra hipótese aventada para o fato de a corretora pouco aderir aos comentários disponibilizados automaticamente pelo sistema é a de que eles seriam mais generalizantes e apenas indicariam *erro*, conforme pode ser verificado nos resultados demonstrados na tabela a seguir.

Tabela 18: Natureza dos comentários

N.	GÊNERO	VERSÃO	NATUREZA DO COMENTÁRIO																	
			Elogio			Explicação			Indicação de erro			Resolução			Sugestão			Indefinida		
			CP	CM	CC	CP	CM	CC	CP	CM	CC	CP	CM	CC	CP	CM	CC	CP	CM	CC
1	Crônica reflexiva	1	0	0	71	0	0	5	57	38	52	0	21	25	0	0	56	0	0	1
2	Crônica reflexiva	2	0	0	45	0	0	1	25	25	17	1	2	7	0	0	8	0	0	0
3	Crônica Narrativa	1	0	0	37	0	0	2	51	17	57	0	4	7	0	0	84	0	0	0
4	Crônica Narrativa	2	0	0	41	0	0	1	26	6	28	0	2	6	0	0	14	0	0	0
5	Conto de suspense	1	0	0	70	0	0	1	62	25	92	1	5	24	0	2	145	0	0	0
6	Conto de suspense	2	0	0	100	0	0	0	36	22	26	2	5	4	0	0	30	0	0	1
7	Conto de enigma	1	0	0	39	0	0	5	82	41	87	9	16	51	0	0	171	0	0	1
8	Conto de enigma	2	0	0	94	0	0	1	50	8	43	1	2	23	0	0	46	0	0	0
<b>Subtotal</b>			<b>0</b>	<b>0</b>	<b>497</b>	<b>0</b>	<b>0</b>	<b>16</b>	<b>389</b>	<b>182</b>	<b>402</b>	<b>14</b>	<b>57</b>	<b>147</b>	<b>0</b>	<b>2</b>	<b>554</b>	<b>0</b>	<b>0</b>	<b>3</b>
<b>TOTAL</b>			<b>497</b>			<b>16</b>			<b>973</b>			<b>218</b>			<b>556</b>			<b>3</b>		

Legenda: CP = Comentário da Plataforma; CM = Comentário misto; CC = Comentário da corretora.

Fonte: Elaborada pela autora. [↩](#)

Nessa tabela, é possível identificar que, além da indicação de erro (43%), como em: *Aqui não se emprega o acento indicador de crase.* (OUTROS/ 1 DOMÍNIO DA MODALIDADE ESCRITA FORMAL), por meio dos comentários, a corretora também sugere (24,6%), como em: *Sugiro acrescentar: "o pobre menino"* (OUTROS/ 5 ORGANIZAÇÃO E COERÊNCIA); elogia (22%), como em: *Boa compreensão do tema.* 😊 (OUTROS/ 2 COMPREENSÃO DO TEMA); resolve (9,6%), como em: *O correto é "irmãos".* (OUTROS/ 1 DOMÍNIO DA MODALIDADE ESCRITA FORMAL) e explica (0,7%), como em: *Depois de vírgula, a próxima palavra só iniciará com letra maiúscula se for um nome próprio.* (MAIÚSCULAS E MINÚSCULAS – FUND/ 1 DOMÍNIO DA MODALIDADE ESCRITA FORMAL).

Os comentários disponibilizados pelo sistema só indicam *erros*, sendo utilizados em 18% dos casos. A maior quantidade de indicação de erro (210) e de sugestão (171) foi identificada na correção da primeira versão do conto de enigma; já os elogios (100) foram mais frequentes na correção da segunda versão do conto de suspense. Dessa forma, o fato de haver sugestão, elogio e explicação indica, conforme foi mencionado anteriormente, que a correção não se limita à localização de *erros* nem à mera higienização do texto, embora não prescindam delas.

É importante ressaltar que na composição de um comentário, mesmo prevalecendo uma determinada natureza, como, por exemplo, a indicação de erro, pode haver enunciados resolutivos, explicativos e sugestivos. Isto posto, a partir da análise, foi possível perceber uma

relativa prototipicidade em relação aos enunciados que compõem o texto de comentário. Desse modo, na indicação de erro, quando se trata de uma sugestão da Plataforma, em 92% dos casos, há somente um enunciado apontando o que está errado, como em: *Aqui não se emprega vírgula.* (VÍRGULA - INADEQUADA – FUND/ 1 DOMÍNIO DA MODALIDADE ESCRITA FORMAL); *Percebe-se que sua redação fugiu do tema proposto.* (FUGA AO TEMA – FUND/ 2 COMPREENSÃO DO TEMA). Bem menos recorrentes são os comentários pré-cadastrados no sistema em que há dois ou mais enunciados apresentando também a forma correta ou uma explicação, como em: *Escreva corretamente o discurso direto, ou seja, a fala da própria personagem. Assim: verbo de elocução e dois pontos; na outra linha, travessão e fala da personagem.* (ELABORE MELHOR DISCURSO DIRETO – FUND/ 3 ATENDIMENTO AO GÊNERO/TIPO); ou uma sugestão, como em: *Evite período longo - é mais difícil de pontuar e, além disso, pode cansar o leitor, porque a leitura fica "arrastada".* (EVITE PERÍODO LONGO – FUND/ 1 DOMÍNIO DA MODALIDADE ESCRITA FORMAL).

Além disso, foi possível notar o uso de modalizações nos comentários disponibilizados pela Plataforma. Na perspectiva do ISD (BRONCKART, 2009 [1997]), a modalização é considerada um mecanismo enunciativo por meio do qual há avaliação de determinados aspectos do conteúdo temático dos gêneros, atuando na coerência pragmática ou interativa de forma a orientar a interpretação do leitor.

Dos 402 comentários pré-cadastrados no sistema utilizados pela corretora, 28% utilizaram a modalização deôntica, a única identificada. Esse tipo de modalização atua no eixo da conduta, estando relacionado tanto ao que é obrigatório (deve) quanto ao que é permitido (pode) em uma espécie de *continuum*. No exemplo: *Atenção às margens - não ultrapasse nem deixe espaços em branco na linha. **Observe** o alinhamento dos parágrafos - todos **devem começar** com a mesma distância da margem - aproximadamente 2cm.* (MARGENS e ALINHAMENTO DE PARÁGRAFOS – FUND/ 1 DOMÍNIO DA MODALIDADE ESCRITA FORMAL), em negrito, estão as formas de modalização identificadas. Na primeira e na segunda, há o uso do verbo no imperativo, o mais comum nos comentários da Plataforma; na última, é utilizado do verbo auxiliar “deve”.

Esse uso da modalização deôntica nos comentários sugeridos pelo sistema está inteiramente relacionado à sua natureza, indicação de erro; ao vínculo com a gramática tradicional/normativa; bem como ao contexto de correção de texto escolar. Na prática corretiva, esse tipo de modalização aponta para a assimetria que é constitutiva de práticas escolares, tendo em vista as diferenças de direitos e deveres dos principais agentes, professora/corretora e alunos.



Quando se trata dos comentários mistos, foi identificada uma maior diversidade composicional. Diferentemente do constatado anteriormente, em 86% dos casos, além de iniciar com um enunciado que indica o que está errado, normalmente sugerido pelo sistema, há a personalização, que consiste em acrescentar um enunciado explicativo e/ou um em que seja oferecida ou sugerida a forma correta, como em: Reveja o uso de: AH!; HÁ; À; A<sup>117</sup>. Nesse caso, quando está no sentido de "existir", é "há". (AH!, HÁ, À, A – FUND/ 1 DOMÍNIO DA MODALIDADE ESCRITA FORMAL); Cuidado com a repetição de conectivos; diversifique-os. Como você já usou "porém", escolha outro, pode ser "no entanto, entretanto, contudo, todavia". (DIVERSIFIQUE O CONECTIVO – FUND/ 4 RECURSOS COESIVOS); Reveja regras de concordância verbal. Nesse caso, é "ligavam", pois o verbo está se referindo tanto a Sfetan quanto a Damon (sujeito composto). (CONCORDÂNCIA VERBAL – FUND/ 1 DOMÍNIO DA MODALIDADE ESCRITA FORMAL).

Em 11% dos casos, há um ou mais enunciados em que apenas é apontado o que está errado, como em: Cuidado com a repetição de conectivos; diversifique-os. Você está repetindo o "e". (DIVERSIFIQUE O CONECTIVO – FUND/ 4 RECURSOS COESIVOS). São ainda menos frequentes, (5%), os comentários mistos que iniciam com um enunciado sugestivo e, a seguir, outro que apresente uma explicação e/ou a forma correta/adequada, como em: Evite período longo - é mais difícil de pontuar e, além disso, pode cansar o leitor, porque a leitura fica "arrastada". Então, sugiro que aqui, em vez de vírgula, seja um ponto final. (EVITE PERÍODO LONGO – FUND/ 1 DOMÍNIO DA MODALIDADE ESCRITA FORMAL).

Essa maior diversidade composicional, possivelmente, teve efeitos no uso das modalizações. Dos 241 comentários mistos, 73% apresentam uma ou mais formas modais. Em 61% dos casos, como em: Atenção ao uso de maiúsculas e minúsculas iniciais. As letras maiúsculas **devem**<sup>118</sup> se destacar das demais. (MAIÚSCULAS E MINÚSCULAS – FUND/ 1 DOMÍNIO DA MODALIDADE ESCRITA FORMAL), foi identificada a modalização deôntica mais relacionada ao âmbito da obrigação. De forma semelhante ao resultado a respeito dos comentários da Plataforma, além do uso do verbo auxiliar “dever”, como o exemplificado, e do imperativo, foi verificado nos comentários mistos o uso de expressões como: “é preciso”, “não confunda”, “lembre-se”, “o adequado é”, “o adequado é”, “o mais adequado é”.

Em 32% dos comentários mistos também aparece a modalização deôntica mais vinculada ao “poder”, como em: Cuidado com as repetições. Para evitar a repetição de "casa", **pode** utilizar aqui "residência". (REPETIÇÕES – FUND/ 4 RECURSOS COESIVOS) e em:

<sup>117</sup> O trecho sublinhado refere-se ao texto disponibilizado pela Plataforma.

<sup>118</sup> O negrito é utilizado para destacar a forma modalizada foco da análise.

Cuidado com a repetição de conectivos; diversifique-os. **Ficaria bom se tivesse utilizado "porém".** (DIVERSIFIQUE O CONECTIVO - FUND/ 4 RECURSOS COESIVOS). Além do verbo “poder” como auxiliar, foi identificado também o uso do tempo verbal condicional (futuro de pretérito), como o destacado nos exemplos, mas também das seguintes expressões: “o adequado seria”, “o ideal seria” e “o mais adequado seria”, todas com o verbo “ser” no tempo condicional. Embora ainda atuando no eixo da conduta, esse tipo de modalização deontica ameniza a autoritarismo associado à prática corretiva de texto escolar que se restringe à profilaxia linguística. Dadas as suas características, essa forma de modalizar foi encontrada, sobretudo, nos enunciados de sugestão.

Ainda que bem menos frequente, foi constatada em 7% dos comentários mistos a modalização lógica (epistêmica), a qual atua no eixo do conhecimento, isto é, nas condições de verdade das proposições, como em: Os complicadores que você criou não levaram, consistentemente, ao clímax. **Na verdade, nem há clímax. E a complicação que foi criada não está de acordo com o que foi solicitado na proposta.** (COMPLICADORES NÃO LEVAM AO CLÍMAX – FUND/ 5 ORGANIZAÇÃO E COERÊNCIA). Além da expressão em destaque, a qual altera o valor de verdade do primeiro enunciado, foram identificadas outras: “acho que”, “com certeza”, “é claro”, “talvez” e “um certo”.

É comum o uso de mais de uma modalização no mesmo comentário, como no exemplo a seguir em que há, respectivamente, a lógica e a deontica: Cuidado com as repetições. **Acho que da forma como sugeri anteriormente, ficaria melhor: "e sim acaba nos roubando a felicidade, a paz, o nosso jeito de ser."** (REPETIÇÕES – FUND/ 4 RECURSOS COESIVOS). Esse tipo de combinação é característico de comentários nos quais há sugestão, e também atenua a possível natureza autoritária do texto corretivo.

Quando não se trata de um elogio, independentemente de ordem, nos comentários da corretora costumam ser utilizados enunciados que apontam o que está errado, por que está errado e qual a forma correta, inclusive por meio de sugestão. Foi constatado que em 50% dos comentários indicando erro associados a OUTROS há um enunciado apontando o que está errado, o que mostra uma tentativa da corretora de produzir um texto menos genérico, tendo em vista que, nesses casos, diferentemente daqueles nos quais é selecionado um subcritério já cadastrado, o sistema não especifica o tipo de ocorrência identificada e marcada.

A maior parte dos comentários é estruturada a partir de um ou dois enunciados, sendo bem menos recorrentes, apenas 8% dos casos, três ou mais. Desse modo, além de somente apresentar uma sugestão (39% dos casos), como acontece em: *Sugiro incluir "no entanto,"* (OUTROS/ 4 RECURSOS COESIVOS); é bastante comum, (27%), um enunciado sugerindo a

forma adequada e explicando o motivo da sugestão, como em: *Acho que fica mais interessante "terminar de revisar", pois na introdução o narrador menciona que o pai parou de revisar o documento para ajudar o filho a arrumar a mochila, né? É um detalhe, é verdade, mas ajuda a melhorar a coerência interna do texto.* 👍 (OUTROS/ 5 ORGANIZAÇÃO E COERÊNCIA); bem como apontando o que está errado e sugerindo a forma adequada, como em: *Acho que faltou um fechamento na crônica. Algo do tipo "É muito difícil escolher um dia das férias no sítio com o meu avô, na verdade, em férias ou não, ele fazia com que todo dia se tornasse muito especial.* (OUTROS/ 5 ORGANIZAÇÃO E COERÊNCIA).

Frequentemente, 43% dos casos, no início do comentário da corretora, há um enunciado contendo uma sugestão, como em: *Sugiro substituir por "seu filho voltou". Essa substituição também é necessária para melhorar a coesão do texto, deixando claro o referente, ou seja, que foi o filho que voltou para casa sem a mochila. É um detalhe que ajuda e melhorar a vida do leitor.* (OUTROS/ 5 ORGANIZAÇÃO E COERÊNCIA); apontado o que está errado (22%), como em: *Faltou título. Como já mencionei, o título ajuda o leitor a construir hipóteses sobre o que vai encontrar no texto que vai ler. É importante para que o leitor já se sinta motivado (ou não) para a leitura do texto.* (OUTROS/ 5 ORGANIZAÇÃO E COERÊNCIA); bem como indicando a forma correta (16%), como em: *O correto é "governadas", pois são as "terras" que são "governadas", isto é, o adjetivo "governado" tem que concordar com o substantivo "terras" ao qual se refere.* (CONCORDÂNCIA NOMINAL – FUND/ 1 DOMÍNIO DA MODALIDADE ESCRITA FORMAL).

Quando não se inicia com um enunciado de sugestão, em 30% dos casos, ele aparece no meio do comentário, como em: *Evite repetições. Aqui, sugiro "percebeu". Além disso, o verbo está no passado. É importante padronizar.* (REPETIÇÕES – FUND/ 4 RECURSOS COESIVOS) . Ainda que bem menos frequentes, cerca de 4% dos casos, também pode ser encontrado no meio um enunciado explicativo, como em: *Aqui não pode ter um ponto final, pois a frase não está completa, na verdade, o que você tem é apenas um trecho que indica uma circunstância de tempo. Sugiro que no lugar do ponto final coloque o "quando". Vai ficar assim: "Já era por volta do dia 5 de janeiro de 2010 quando descobri que o S. Tunico..."* (PONTUAÇÃO INADEQUADA – FUND/ 1 DOMÍNIO DA MODALIDADE ESCRITA FORMAL), e um de apresentação da forma correta, como em: *Separação de sílaba. O correto é "exem-plo", o "m" não pode ficar sozinho na outra linha* 😊. (TRANSLINEAÇÃO E SEPARAÇÃO SILÁBICA – FUND/ 1 DOMÍNIO DA MODALIDADE ESCRITA FORMAL).

Em 13% dos casos, quando não está iniciando nem no meio, o enunciado de sugestão encerra o comentário, como em: *Para evitar a repetição, sugiro que substitua "de Fagundes" por "da cidade"* (REPETIÇÕES – FUND/ 4 RECURSOS COESIVOS). Nesse encerramento, também é recorrente o enunciado que apresenta a forma correta (6%), como em: *O verbo "chegar" pede a preposição "a". Então, o correto é "cheguei a minha casa"*. (OUTROS/ 1 DOMÍNIO DA MODALIDADE ESCRITA FORMAL).

Em 30% dos casos, os comentários da corretora são para elogiar, como em: *Que técnica! Que estilo desse narrador! Em vez de dizer claramente que o pai não falou, ele insinua! Que maravilha!* 😊 (OUTROS/ 5 ORGANIZAÇÃO E COERÊNCIA). Foi constatado que em 43% dos casos, o elogio começa com um adjetivo, sendo “bom” ou “boa” os mais frequentes, como em: *Bom título! As perguntas costumam ajudar a motivar o leitor, de certa forma, despertam a curiosidade. Afinal, por causa dessa pergunta, o leitor também pode começar a se questionar: que mochila? o que pode haver em uma mochila?* 😊👍 (OUTROS/ 5 ORGANIZAÇÃO E COERÊNCIA) e em: *Boa ligação entre os parágrafos e mais que isso, com isso, o leitor já começa a imaginar qual será o fato novo, será que finalmente a mochila foi encontrada? Será que saberemos o que tinha nela???* *Muito bom! Isso é a utilização de técnica para a construção de um enredo!* 😊 (OUTROS/ 4 RECURSOS COESIVOS). Em 7% dos casos, antes do adjetivo, há um advérbio de intensidade, como em: *Muito bom. Essa dúvida é plantada também no leitor, o qual, certamente, está sendo instigado a continuar a leitura. Aqui, a meu ver, há a construção do clímax.* (OUTROS/ 3 ATENDIMENTO AO GÊNERO/TIPO).

Também foi identificado em 14% dos casos o uso da expressão “que bom” ou interjeição “eba” antes da expressão “que bom” para iniciar o comentário como em: *Que bom, você utilizou outra conjunção no lugar de "mas"*. 👍 (DIVERSIFIQUE O CONECTIVO – FUND/ 4 RECURSOS COESIVOS) e em: *Eba! Que bom que você aceitou o desafio de reescrever seu conto!* 👍😊🎉 (OUTROS/ 3 ATENDIMENTO AO GÊNERO/TIPO).

Dos 1620 comentários totalmente elaborados pela corretora, 54% utilizam alguma modalização, a saber: deôntica, lógica e apreciativa (afetiva). Novamente, é possível que a complexidade composicional dos comentários seja refletida também na forma como as modalizações são usadas, sendo mais frequente o aparecimento de duas ou mais no mesmo comentário.

Assim como nos comentários da Plataforma (CP) e nos mistos (CM), a modalização mais frequente é a deôntica, 62% dos casos. Todavia, a que está associada a possibilidade e não a obrigação é mais recorrente, equivalendo ao 40% das ocorrências. Além do uso do verbo

“poder” e do tempo condicional, expressões como “o adequado seria”, “o mais adequado seria”, “seria adequado” e “seria mais adequado”, foram utilizadas com bastante frequência, como em: *Aqui o mais adequado seria colocar um ponto final.* (PONTUAÇÃO INADEQUADA – FUND/ 1 DOMÍNIO DA MODALIDADE ESCRITA FORMAL). Dado o vínculo desse tipo de modalização a enunciados de sugestão e considerando o valor semântico, o uso do verbo sugerir, como em: **Sugiro** *excluir para evitar a repetição.* (REPETIÇÕES – FUND/ 4 RECURSOS COESIVOS), foi considerado como modalização.

No caso da modalização deôntica mais relacionada ao âmbito da obrigação, que equivale a 21% dos casos, além do verbo “dever” e do uso do imperativo, foram identificadas expressões como: “é necessário”, “é preciso”, “tem que”, entre outras, conforme o exemplificado a seguir: *Esse parágrafo está muito longo. É necessário dividi-lo.* (OUTROS/ 5 ORGANIZAÇÃO E COERÊNCIA); **É preciso** *retomar alguma ideia que está no primeiro parágrafo da proposta de produção e que deve ser o primeiro parágrafo do seu texto.* (ELABORE MELHOR O DESFECHO – FUND/ 5 ORGANIZAÇÃO E COERÊNCIA); *Quando é discurso direto, tem que dar o espaço de parágrafo a cada nova fala!* (TRANSLINEAÇÃO E SEPARAÇÃO SILÁBICA – FUND/ 1 DOMÍNIO DA MODALIDADE ESCRITA FORMAL).

A modalização lógica foi identificada em 32% dos comentários da corretora. Além da expressão em “acho que”, “com certeza”, “é claro”, “na verdade”, “talvez” e “um certo”, também presentes nos comentários mistos, verificou-se o uso de “acredito que”, “certamente”, “claramente”, “com certeza”, “praticamente” e “provavelmente”, conforme o exemplificado a seguir: *Por ser um texto em que você está narrando um fato que já aconteceu, acredito que o verbo fique melhor no passado: "encontrei".* (OUTROS/ 1 DOMÍNIO DA MODALIDADE ESCRITA FORMAL); **Com certeza**, *seu texto atende ao que é esperado em um conto!* 👍 (OUTROS/ 3 ATENDIMENTO AO GÊNERO/TIPO); *É um título interessante. Por mais que já esteja afirmando que há um segredo, não sabemos qual é. Isso, provavelmente, despertará a curiosidade do leitor, o qual já vai começar a formular as hipóteses.* 😊 (OUTROS/5 ORGANIZAÇÃO E COERÊNCIA).

A modalização apreciativa (afetiva), a qual se refere a um ponto de vista mais subjetivo por parte do avaliador, ainda que bem menos frequente, 7% dos casos, só foi identificada nos comentários totalmente elaborados pela corretora quase sempre associada a um elogio, como em: **Que bom** *que você leu a proposta com bastante atenção!* 😊 (OUTROS/ 2 COMPREENSÃO DO TEMA). Além de “que bom”, apareceu também “infelizmente”, como em: **Infelizmente**, *você não atende ao que foi solicitado na proposta. Quem desapareceu? De*

*quem são os óculos?* (TANGENCIAMENTO/ABORDAGEM SUPERFICIAL DO TEMA – FUND, 2 COMPREENSÃO DO TEMA); e “é estranho”, como em: **É estranho**, *mas tem que estar no plural: "uns óculos"*. (OUTROS/ 1 DOMÍNIO DA MODALIDADE ESCRITA FORMAL).

Assim como nos comentários mistos, é comum o uso de mais que uma forma modal no mesmo comentário da corretora, como em: *Para melhorar a coesão dentro o parágrafo, **acho que seria mais adequado** colocar: "Em seguida, pegou a velha bolsa e procurou..." Para evitar a repetição de mochila, uma solução **seria** colocar "velha bolsa"*. (COESÃO INTERPARÁGRAFO - FALTA DOMÍNIO – FUND/ 4 RECURSOS COESIVOS). Essa combinação da modalização lógica (acho que) com a deôntica (seria mais adequado), típica dos comentários com sugestão, foi bastante recorrente no *corpus*.

É evidente que, em contexto escolar, dada a assimetria constitutiva dos papéis de professora/corretora e alunos, uma sugestão tende a ser compreendida como ordem e, muitas vezes, mesmo que de uma forma modalizada, o é. Assim, mesmo quando, em vez de “o correto é”, a corretora utiliza expressões como “o adequado seria”, “o mais adequado seria”, “seria adequado” e “seria mais adequado”, fica evidente que está sendo solicitado o aprimoramento do texto.

Essa forma de dialogar com o aluno de maneira mais empática e polida, tendo em vista os resultados apresentados em Bazarim (2006; 2022 [2009]), parece corresponder ao estilo da professora/corretora e não a algo típico da correção de textos mediada por ferramentas digitais. Em Bazarim (2022 [2009]), as modalizações são um dos recursos linguístico-discursivos utilizados estrategicamente pela professora na interação mediada pela escrita menos para tentar intimidar o aluno e mais para seduzi-lo e convencê-lo a realizar determinada ação.

Além do uso dos *emojis*, esse diálogo polido e afetivo com o aluno pode ser percebido também no uso de perguntas e marcadores discursivos, como em: **Qual foi o presente surpresa? Acho que nós leitores merecemos saber, né?** 😊 (OUTROS/ 5 ORGANIZAÇÃO E COERÊNCIA), mas também em comentários como o seguinte: *Seu texto lembra muito uma crônica narrativa. Com a reescrita, vai ficar ainda melhor. Não sei se seu avô ainda é vivo. Caso sim, leia para ele a versão final da crônica, acho que ele vai gostar muito de saber o quanto esses momentos que viveram juntos são importantes para você!* 👍😊. (OUTROS/ 3 ATENDIMENTO AO GÊNERO/TIPO).

Com base nos resultados apresentados, foi constatado que, no contexto investigado, o comentário é um gênero catalisador utilizado na correção cuja autoria é coletiva (sistema da

Plataforma e corretora) e em que são integradas no texto diferentes linguagens (cor, forma, texto verbal digitado, *emoji*). Além disso, cada comentário funciona como um *link*, o que confere à produção do aluno funcionalidades inerentes ao hipertexto digital. Por meio desse gênero catalisador analisado, foi destacado o aspecto dialogal da prática corretiva.

Na percepção de 60% dos alunos, verificada no formulário de avaliação final, o comentário é gênero utilizado na correção que mais contribuiu na *reescrita*. Todos os que preencheram o formulário assinalaram a opção indicando que a quantidade de comentários no texto estava adequada; 50% assinalaram que não houve dificuldade alguma na compreensão dos comentários e 50%, que houve um pouco de dificuldade. Ratificando esses resultados, seguem dois depoimentos deixados no formulário: “Gostei do método de marcação em verde, vermelho ou roxo. Os comentários são claramente objetivos. [...]” e em “É uma ótima correção, aponta os erros e fala claramente sobre as melhorias que podem ser feitas.”

Concluída a descrição do comentário, na parte a seguir, serão apresentadas e discutidas as características do bilhete, o qual, na Plataforma é denominado comentário final.

#### 4.1.3.3 O bilhete

Os gêneros epistolares, sobretudo os íntimo-pessoais, em sua esfera de origem, são utilizados para estabelecer a interação discursiva, sendo, por isso, considerados de caráter dialógico e dialogal (SILVA, 2002). A presença desses gêneros nas aulas de LP não é recente. Em contexto escolar, o mais comum é que as cartas, pessoais ou oficiais, bem como os bilhetes sejam transformados em objeto de ensino, como em Barbosa (2005), o que os sujeita às reduções que são típicas do processo de transposição didática e da escolarização dos gêneros textuais. Todavia, há exemplos, como em Bazarim (2006a), Evaristo e Bazarim (2018), Bazarim e Evaristo (2020), nos quais esses gêneros mantêm sua funcionalidade mesmo circulando na escola.

Considerando esse caráter dialogal e dialógico dos bilhetes, além de atuarem como objeto de ensino, eles podem tornar-se gêneros catalisadores privilegiados para a prática corretiva em uma perspectiva textual-interativa, conforme o demonstrado inicialmente em Ruiz (2010 [2001]) e, posteriormente, em Buin (2006a), Nascimento (2022 [2009]), Bazarim e Colaço (2021).

Isto posto, o objetivo desta parte é apresentar os resultados da análise das características linguístico-discursivas do comentário final cuja construção foi mediada pelas ferramentas

digitais da Plataforma Adaptativa investigada, o qual, neste trabalho, justamente por conta dessas características, é considerado um bilhete.

Assim como nos comentários, a autonomia do corretor da elaboração desse bilhete é relativa, pois são feitas recomendações e oferecidos modelos. No Manual de correção da Plataforma, podem ser encontradas as seguintes orientações:

1º Aborde o aluno pelo nome para criar maior cumplicidade àquilo que será corrigido: "Olá, X!", "Como vai, Y?", "Tudo bem, Z?";

2º Sinalize a principal qualidade do texto: comece o comentário com um aspecto positivo; não comece com conjunções concessivas ("apesar de...", "embora..."). Se houver muitos problemas, inicie com uma frase de apoio: "Vamos aprimorar sua escrita, Y?"; "Que tal contar com a ajuda da Plataforma x para melhorar sua redação?";

3º Aponte as principais dificuldades do texto como um todo (erros mais recorrentes) ou de cada parte do texto (um apontamento sobre a introdução, outro sobre o desenvolvimento, outro sobre a conclusão);

4º Direcione o aluno para o conteúdo oferecido pela Plataforma: ao final do comentário, incentive-o a assistir às videoaulas, a ler a Gramática e a fazer a lista de exercícios sobre os conteúdos apontados na correção. Se o problema mais persistente do texto for, por exemplo, o emprego da vírgula, ensine: "Faça a lista de exercícios da Plataforma x sobre emprego da vírgula. Basta clicar no comentário feito ao seu texto!". [grifo no original]

Com base no trecho citado, percebe-se que o comentário final, ou bilhete, deve ser utilizado pelo corretor para dialogar com o aluno a respeito do seu desempenho na produção, o qual está intrinsecamente relacionado às ocorrências que foram identificadas, marcadas e comentadas sobre a imagem do texto corrigido. Considerando a posição em que aparecem, logo após as notas, eles também podem ser compreendidos como uma explicação ou justificativa.

No contexto dessa pesquisa, foram oferecidas pelo sistema duas matrizes de bilhete: uma quando se tratava da correção da primeira versão, outra quando se tratava da *reescrita*, conforme imagens na sequência.



Figura 89: Modelo de bilhete

**Modelo 1: Primeira versão**

3. ATENDIMENTO AO GÊNERO/TIPO 2

4. RECURSOS COESIVOS 2

5. ORGANIZAÇÃO E COERÊNCIA 1,8

Nota Final: 8,4

Olá [nome]! Vamos compreender os aspectos que podemos melhorar em seu texto?

Na competência DOMÍNIO DA MODALIDADE ESCRITA FORMAL,

Na competência COMPREENSÃO DO TEMA,

Na competência ATENDIMENTO AO GÊNERO/TIPO,

Na competência RECURSOS COESIVOS,

Na competência ORGANIZAÇÃO E COERÊNCIA,

Por meio dos comentários na redação, acesse o material da Plataforma sobre

Até breve! #rumoànotamáxima!

**Modelo 2: Reescrita**

3. ATENDIMENTO AO GÊNERO/TIPO 2

4. RECURSOS COESIVOS 2

5. ORGANIZAÇÃO E COERÊNCIA 2

Nota Final: 10

Oi, [nome]! Como vai?

Os pontos fortes de seu texto são:

Os pontos a serem aprimorados em seu texto são:

Não deixe de conferir o conteúdo de apoio da Plataforma [nome] a respeito de

Até a próxima redação! 😊

Fonte: AVR da Plataforma.

De acordo com o já descrito quando foram contempladas as ferramentas digitais da Plataforma, para construir o bilhete, é preciso acessar o ícone referente à avaliação no qual é disponibilizado automaticamente um formulário que se encontra abaixo da parte em que devem ser atribuídas as notas. Apesar de poder editar os textos sugeridos, o corretor não consegue alterar a quantidade de campos.

Assim, na imagem à esquerda, referente à construção do bilhete sugerido na correção da primeira versão da produção, verifica-se que estão disponíveis 8 campos. No inicial, sempre há o texto: *Olá, x! Vamos compreender os aspectos que podemos melhorar em seu texto?*, sendo que o nome do aluno já vem preenchido. Na sequência, há 5 campos, cada um se referindo a um dos critérios de correção e introduzidos por: *Na competência*. No penúltimo campo, é sugerido: *Por meio dos comentários na redação, acesse o material da Plataforma sobre*. Por fim, há o campo com: *Até breve! #rumoànotamáxima!*.

Na imagem à direita, que se refere ao bilhete construído na correção da versão *reescrita*, são ofertados 5 campos. No inicial, há a saudação *Oi*, seguida do nome completo do aluno cuja produção está sendo corrigida e da pergunta *Como vai?*. No segundo, é sugerido: *Os pontos fortes de seu texto são:*; no terceiro, *Os pontos a serem aprimorados em seu texto são:*. No

penúltimo campo, aparece: *Não deixe de conferir o conteúdo de apoio da Plataforma x a respeito de*. No último, há: *Até a próxima redação!* 😊

No contexto desta pesquisa, foram corrigidos 74 textos, logo há o mesmo número de bilhetes, pois, na Plataforma, a sua elaboração é obrigatória. Desses, 38 são do modelo 1 e 36<sup>119</sup> são do modelo 2. Na sequência, há outras informações a respeito da constituição dos bilhetes.

Tabela 19: Quantidade de palavras do bilhete

N.	GÊNERO	VERSÃO	QTDE. DE TEXTOS	MÉDIA DE PALAVRAS TEXTO (ALUNOS)	MÉDIA DE PALAVRAS BILHETE (CORRETORA)
1	Crônica reflexiva	1	11	224	129
2	Crônica reflexiva	2	9	229	86
3	Crônica Narrativa	1	9	219	136
4	Crônica Narrativa	2	9	246	83
5	Conto de suspense	1	10	419	149
6	Conto de suspense	2	9	538	99
7	Conto de enigma	1	9	772	131
8	Conto de enigma	2	8	851	66
<b>TOTAL</b>			<b>74</b>	<b>437</b>	<b>110</b>

Fonte: Elaborada pela autora.

A partir dessa tabela, verifica-se a quantidade de textos, de cada gênero, produzidos em cada uma das versões, o que indica o número de bilhetes produzidos, bem como a média de palavras da produção dos alunos e do bilhete. Os bilhetes da primeira versão são maiores, em média 136 palavras, de forma que essa extensão não parece estar relacionada ao gênero produzido nem à quantidade de palavras do texto do aluno, mas sim ao modelo de formulário ofertado pela sistema da Plataforma.

A seguir, é possível verificar o resultado a respeito do uso de *emojis*.

<sup>119</sup> Lembro que quando o aluno submete à Plataforma a primeira versão do seu texto no momento em que está sendo corrigida a *reescrita*, o bilhete sugerido será o modelo 2.

Tabela 20: Uso de *emojis* nos bilhetes

Sem <i>emoji</i>		Com <i>emoji</i>	
Qtde.	%	Qtde.	%
12	16	62	84

Fonte: Elaborada pela autora.

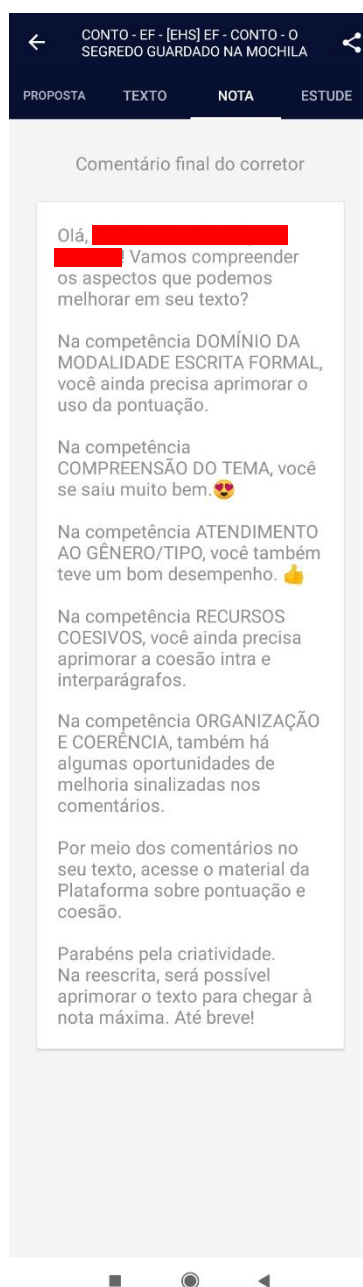
Por meio da Tabela 20, constata-se que, na imensa maioria dos bilhetes, 84%, há o uso de *emojis*, sendo que é mais comum, 39%, o uso de apenas um; em 23% dos casos, foram utilizados 2; em 26%, 3 e em 13%, 4 ou mais. Os *emojis* empregados pela corretora foram: 😊 (47); 😄 (31); 👍 (29); ❤️ (8) ; 🎉 (5); 😞 (1); 😭 (1). De forma semelhante ao que aconteceu nos comentários, a imensa maioria deles, 98%, indica uma apreciação valorativa positiva.

A fonte e a cor do bilhete são predefinidas pelo sistema e não possuem relação com o seu conteúdo como acontece nos comentários. Seu texto, também diferentemente do comentário, não funciona como um *link*. Todavia, a natureza multissemiótica é mantida por causa do uso dos *emojis*, conforme foi demonstrado nesses resultados. Tendo em vista que, nos dois modelos utilizados, o sistema sugere sequências discursivas prototípicas as quais são retextualizadas pela corretora, é possível afirmar que o texto do bilhete, assim como na maioria dos comentários, é resultado de mixagem.

Em relação à estrutura, foi possível perceber que nos dois modelos há: abertura do evento, corpo do texto e encerramento. Mesmo não se tratando de uma carta pessoal, conforme o descrito por Silva (2002), no contexto desta pesquisa, identificou-se que a abertura e o encerramento possuem a função de emoldurar a interação indicando o momento em que se inicia e se finda o bilhete. Essas partes são constituídas por sequências discursivas prototípicas que expressam o tipo de relação estabelecida entre os interlocutores, a finalidade da interação e, principalmente, o caráter dialógico e dialógico do gênero. Diferentemente da carta pessoal, no corpo do bilhete, também foram percebidas sequências discursivas estereotipadas as quais se diferenciam de um modelo para outro.

A seguir, um exemplo de bilhete do Modelo 1.

Figura 90: Exemplo do modelo de bilhete 1 – interface do aluno



Fonte: AVA da Plataforma.

Para ter acesso ao bilhete, o aluno precisa selecionar no cabeçalho a opção **NOTA**. Primeiramente, ele terá acesso aos resultados referentes a cada um dos critérios de correção, abaixo, há o comentário final. Nesse exemplo, como é típico de bilhetes, mas também devido ao contexto e ao uso de ferramentas digitais, na abertura, não há cabeçalho constando local e data. Todavia, no Modelo 1, conforme o verificado na figura exemplificada, há saudação e solicitudes. Nessa figura, assim como em todos os bilhetes do primeiro modelo, a estrutura prototípica de abertura é composta: 1) pela saudação (*Olá*); 2) pelo nome completo do aluno

preenchido automaticamente pelo sistema que, nesse caso, funciona como um vocativo; 3) pela frase padrão sugerida pela Plataforma (*Vamos compreender os aspectos que podemos melhorar em seu texto?*).

Fechando o bilhete, há o pré-encerramento e a despedida. No pré-encerramento, geralmente, há a mixagem do texto sugerido pela Plataforma com o que é produzido pela corretora, garantindo a personalização. Essa mixagem, em 50% dos casos, acontece por meio da inclusão como em: *Por meio dos comentários na redação, acesse o material da Plataforma sobre*<sup>120</sup> *pontuação, principalmente uso da vírgula. Faça os exercícios, se possível, antes da reescrita.* No entanto, em 34% dos bilhetes, há a substituição da expressão *na redação*, por *produção* ou *no seu texto* e a inclusão de trechos diversos, como em: *Por meio dos comentários no seu texto, acesse o material da Plataforma sobre pontuação e coesão.* Nesse caso, não se trata de uma substituição por expressões equivalentes, já que, do ponto de vista teórico, essa terminologia, *redação* e *produção de texto*, aponta para práticas escolares cujas características são distintas, conforme o discutido na seção de fundamentação teórica. Com isso, percebe-se que, até do ponto de vista linguístico-discursivo, a corretora tenta associar a prática de escrita em questão à produção de texto e não à redação escolar. Finalmente, em 11% dos casos, há a supressão, como em: *Por meio dos comentários, acesse o material da Plataforma.*

Na despedida, o mais recorrente, 76% dos casos, é o uso da frase sugerida pelo sistema: *Até breve! #rumoànotamáxima!* Nos demais, há a inclusão, a expressão de despedida e a supressão, nessa ordem, como no exemplo: *Parabéns pela criatividade. Na reescrita, será possível aprimorar o texto para chegar à nota máxima. Até breve!*

É no corpo do texto que é desenvolvido o conteúdo temático do bilhete. No caso desse primeiro modelo, o sistema exige que nos campos específicos seja feito um texto a respeito de cada um dos critérios de correção. Na tabela em sequência, é possível verificar o que foi mencionado com mais recorrência em cada um desses campos.

---

<sup>120</sup> Assim como nos comentários, o trecho sublinhado indica o texto que é sugerido automaticamente pelo sistema.

Tabela 21: Conteúdo do bilhete – modelo 1

COMPETÊNCIA	FOCO	QTDE	%
1 DOMÍNIO DA MODALIDADE ESCRITA FORMAL	Pontuação	22	41
	Ortografia	10	19
	Vírgula	9	17
	Elogio	5	9
	Acentuação	4	7
	Crase	2	4
	Indeterminado	1	2
	Separação de sílaba	1	2
	<b>TOTAL</b>	<b>54</b>	<b>100</b>
2 COMPREENSÃO DO TEMA	Elogio	26	68
	Atendimento à proposta	10	26
	Compreensão do tema	1	3
	Fato narrado	1	3
	<b>TOTAL</b>	<b>38</b>	<b>100</b>
3 ATENDIMENTO AO GÊNERO/TIPO	Elogio	28	74
	Características do gênero	6	16
	Clímax	1	3
	Enredo	1	3
	Ideias	1	3
	Supense	1	3
	<b>TOTAL</b>	<b>38</b>	<b>100</b>
4 RECURSOS COESIVOS	Elogio	11	29
	Repetição	10	26
	Coesão inter e intraparágrafos	5	13
	Conectivos	3	8
	Continuidade e progressão	2	5
	Indeterminado	2	5
	Articulação	1	3
	Cópia	1	3
	Frases curtas	1	3
	Paragrafação	1	3
	Porquês	1	3
<b>TOTAL</b>	<b>38</b>	<b>100</b>	
5 ORGANIZAÇÃO E COERÊNCIA	Elogio	9	24
	Contradição	7	18
	Organização	6	16
	Falta informação	4	11
	Enredo	3	8
	Incoerência	2	5
	Paragrafação	2	5
	Coesão e coerência	1	3
	Cópia	1	3
	Desfecho	1	3
	Diálogo	1	3
	Indeterminado	1	3
<b>TOTAL</b>	<b>38</b>	<b>100</b>	

Fonte: Elaborada pela autora.

Normalmente, em cada um dos campos do formulário a partir do qual é construído o bilhete, é apontado apenas um aspecto, entretanto, no critério 1, referente ao DOMÍNIO DA MODALIDADE ESCRITA FORMAL DA LÍNGUA, por vezes, conforme o verificado na

tabela, o foco esteve em mais de um conteúdo, como em: Na competência 1 DOMÍNIO DA MODALIDADE ESCRITA FORMAL,  *você está com poucas dificuldades na pontuação e na ortografia*. Semelhantemente ao resultado a respeito da seleção dos subcritérios, pontuação (41%) e o uso da vírgula (17%), em específico, estão em destaque como as principais dificuldades dos alunos, além da ortografia (19%), acentuação (7%) e crase (4%). Foi identificado o menor número de elogio, apenas 9%, como em: Na competência 1 DOMÍNIO DA MODALIDADE ESCRITA FORMAL,  *você se saiu muito bem, praticamente não há erros!*, apontando que as maiores dificuldades dos alunos estavam relacionadas a esse primeiro critério.

No critério 2, COMPREENSÃO DO TEMA, além dos elogios, 68%, como em: Na competência 2 COMPREENSÃO DO TEMA,  *você se saiu muito bem 👍😊*.; foram mencionados pontos que necessitavam de maior atenção na *reescrita* referentes ao atendimento à proposta (26%), como em: Na competência COMPREENSÃO DO TEMA,  *você infelizmente não se saiu bem, pois não atendeu ao que foi pedido na proposta.*; à compreensão do tema (3%), como em: Na competência 2 COMPREENSÃO DO TEMA,  *você teve bastante dificuldade, pois só no final fala sobre "o que o dinheiro não pode comprar".*, e ao fato narrado (3%), como em: Na competência 2 COMPREENSÃO DO TEMA,  *faltou se fixar em fato que aconteceu nesse dia em que foram ao sítio*. Tais resultados são análogos aos que foram verificados no que diz respeito à seleção dos subcritérios. Vale lembrar que a compreensão do tema aplicar-se-ia apenas à crônica reflexiva, a única, de fato, temática.

Na percepção da corretora, o 3 ATENDIMENTO AO GÊNERO/TIPO também não ofereceu grande dificuldade aos alunos, haja vista a quantidade de elogios, 74%, como em: Na competência 3 ATENDIMENTO AO GÊNERO/TIPO,  *você também foi bem e produziu um texto que realmente se parece com uma crônica narrativa*. Em apenas 16% dos casos foi apontada a necessidade de contemplar adequadamente alguma característica do gênero e/ou da tipologia, como em: Na competência ATENDIMENTO AO GÊNERO/TIPO,  *está com dificuldade em fazer um texto mais reflexivo, conforme se espera de uma crônica reflexiva*. Nesse sentido, de forma bem específica, outros aspectos que precisariam ser aprimorados na *reescrita* estavam relacionados ao o clímax (3%), como em: Na competência ATENDIMENTO AO GÊNERO/TIPO,  *você também não teve um bom desempenho porque não conseguiu construir o clímax.*; ao enredo (3%), como em: Na competência ATENDIMENTO AO GÊNERO/TIPO,  *você produz um texto que lembra, muito de leve o gênero, pois há falhas na construção do enredo.*; às ideias (3%), como em: Na competência ATENDIMENTO AO GÊNERO/TIPO,  *você consegue atender a boa parte das características do gênero no que diz respeito a provocar a reflexão no leitor, mas em alguns pontos é preciso trabalhar um pouco mais as ideias, conforme*

marcado no texto.; e ao suspense (3%), como em: *Na competência ATENDIMENTO AO GÊNERO/TIPO, há oportunidades de melhoria, conforme o sinalizado e sugerido no texto. É preciso construir o suspense.*

Em relação ao quarto critério, os elogios, como em: *Na competência RECURSOS COESIVOS, também teve um excelente desempenho, pois o texto continua e progride adequadamente a partir do primeiro parágrafo.* 😊, são muito frequentes, mas correspondem a 29% e não à maioria, conforme ocorreu nos dois critérios anteriormente descritos. As dificuldades indicadas estavam relacionadas à repetição (26%), como em: *Na competência RECURSOS COESIVOS, houve alguma dificuldade, pois você repete muito o "mas" e "não compra".;* à coesão inter e intraparágrafo (13%), como em: *Na competência 4 RECURSOS COESIVOS, você teve dificuldade para para a ligação adequada entre dois parágrafos, conforme o sinalizado no texto.;* ao uso dos conectivos (8%), como em: *Na competência RECURSOS COESIVOS, ainda há algumas oportunidades de melhoria, sobretudo no que diz respeito à diversificação dos conectivos utilizados, neste texto, por exemplo, você repetiu muito "com isso".;* mas também, de forma menos representativa, foram apontados problemas sobre a articulação do texto; a presença de cópia; o uso de frases muito curtas; a forma como foi feita a paragrafação e a utilização dos porquês.

De forma semelhante ao relatado sobre o anterior, no quinto critério, os elogios, como em: *Na competência 5 ORGANIZAÇÃO E COERÊNCIA, você não teve dificuldade, pois seu texto está bem organizado e coerente, mostrando que você trabalhou bastante nele!"* 😊👍, são bastante frequentes, 24%, mas não chegam a corresponder à maioria. Os problemas apontados estavam relacionados à contradição interna e/ou externa (18%), como em: *Na competência ORGANIZAÇÃO E COERÊNCIA, há algumas oportunidades de melhoria, as quais foram sinalizadas nos comentários, a fim que sejam eliminadas algumas pequenas contradições.;* à organização (16%), como em: *Na competência ORGANIZAÇÃO E COERÊNCIA, precisa melhorar a organização do texto.;* à falta de informação (11%), como em: *Na competência ORGANIZAÇÃO E COERÊNCIA, faltaram algumas informações importantes, conforme o sinalizado no texto, que ajudam o leitor a compreender melhor o texto.;* e ao enredo (8%), como em: *Na competência ORGANIZAÇÃO E COERÊNCIA, embora o texto esteja razoavelmente organizado, o enredo precisa ser melhor construído, por isso foram dadas várias sugestões nos comentários.* Foram indicados com bem menos frequência: incoerência (5%), paragrafação (5%), coesão e coerência (3%), cópia (3%), desfecho (3%) e diálogo (3%).

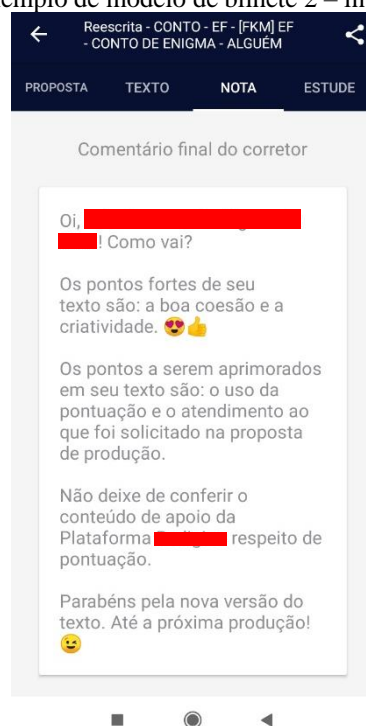


De acordo com esse resultado a respeito da análise do bilhete utilizado na correção da primeira versão do texto do aluno, constata-se que, além de indicar, de forma menos específica, em comparação aos comentários, as oportunidades de melhoria identificadas em cada um dos critérios (competências), a corretora também elogia aquilo que foi considerado bem feito.

Tendo em vista o fato de sintetizar o desempenho do aluno e, por isso, possuir uma natureza eminentemente explicativa, conforme foi percebido, o bilhete é mais generalizante. Contudo, o diálogo estabelecido com o aluno, cujo tom é cordial e polido, transcende a indicação de *erros*, superando a concepção restrita de correção como uma atividade de caça-erros (RUIZ, 2010 [2001]) ou de mera higienização do texto (JESUS, 1995; 1997).

Isto posto, a seguir, um exemplo de bilhete do Modelo 2.

Figura 91: Exemplo de modelo de bilhete 2 – interface do aluno



Fonte: AVA da Plataforma.

Nessa figura, assim como em todos os bilhetes do segundo modelo, a estrutura prototípica de abertura é composta: 1) pela saudação (*Oi*); 2) pelo nome completo do aluno preenchido automaticamente pelo sistema que, nesse caso, funciona como um vocativo; 3) pela pergunta *Como vai?*, que é sugerida pela Plataforma. Assim como no bilhete utilizado na correção da primeira versão do texto do aluno, neste, a corretora aceita integralmente o texto de abertura oferecido pelo sistema, não realizando nenhuma *retextualização*.

Fechando o bilhete, há um pré-encerramento e a despedida. No pré-encerramento, em 44% dos casos, é utilizada a frase padrão sugerida pela Plataforma; nos demais 56%, há a mixagem, a qual é feita por meio da inclusão, como em: *Não deixe de conferir o conteúdo de apoio da Plataforma a respeito de pontuação.*

Na despedida, em apenas 6% dos casos, a corretora usa o texto oferecido pelo sistema sem qualquer alteração; nos demais, há a mixagem. Em 33% dos casos, como em: *Finalmente, o sonhado 10 chegou, né? Fruto do seu desejo, mas também do seu empenho. Nunca menti, escrever é um trabalho trabalhoso, mas vale a pena. Estou orgulhosa da sua evolução. Continue com essa garra e vontade de aprender que você estará fadado ao sucesso! Até a próxima produção!* 😊, antes da frase padrão, há a inclusão, bem como, no final, a substituição, por meio da qual foi excluído o termo *redação* e em seu lugar colocado *produção*; em 14%, como em: *Parabéns pela reescrita. Até a próxima redação!* 😊, é feita a inclusão antes da frase padrão; em 3%, também há apenas a substituição de *redação* por *produção*, como em: *Até a próxima produção!* 😊.

Diferentemente do outro bilhete, no corpo do texto, há apenas dois campos destinados à síntese do desempenho do aluno: no primeiro, o foco são os pontos fortes do texto; no segundo, os aspectos que precisam ser aprimorados. Em seguida, na tabela, é possível verificar o que foi mencionado com mais recorrência em cada um dos campos.

Tabela 22: Conteúdo do bilhete – modelo 2

PONTO FORTE			PONTO A SER APRIMORADO		
Foco	Qtde.	%	Foco	Qtde.	%
Criatividade	10	15	Vírgula	9	18
Enredo	10	15	Pontuação	6	12
Atendimento à proposta	8	12	Repetição	5	10
Características do gênero	7	11	Atendimento à proposta	3	6
Reescrita	7	11	Nenhum	3	6
Coesão	5	8	Sem indicação	3	6
Organização	5	8	Acentuação	2	4
Atendimento à correção	2	3	Coerência	2	4
Coerência	2	3	Coesão	2	4
Bem escrito	1	2	Fato narrado	2	4
Compreensão do tema	1	2	Paragrafação	2	4
Discurso direto, indireto e indireto livre	1	2	Contradição	1	2
Domínio da modalidade escrita formal	1	2	Cópia	1	2
Estilo	1	2	Desfecho	1	2
Fato narrado	1	2	Domínio da modalidade escrita formal	1	2
Ideias	1	2	Falta informação	1	2
Pontuação	1	2	Letra maiúscula/minúscula	1	2
Reformulação	1	2	Organização	1	2
			Período longo	1	2
			Rasura	1	2
			Separação de sílaba	1	2
TOTAL	65	100	TOTAL	49	100

Fonte: Elaborada pela autora.

Considerando o exemplo, o quantitativo apresentado nessa tabela e os 36 bilhetes produzidos a partir desse segundo modelo, verifica-se que é comum serem indicados mais de um aspecto tanto em relação ao que já está bom quanto ao que precisa ser melhorado. Destaca-se também que foram indicados mais pontos positivos (65) que oportunidades de melhoria (49).

Os pontos fortes mais indicados, 15% cada, estão relacionados à criatividade e à construção do enredo, como em: *Os pontos fortes de seu texto são: a criatividade e a boa*

construção do enredo. 😊🎉 ; ao atendimento à proposta (12%) e às características do gênero (11%), como em: *Os aspectos positivos do seu texto são estão relacionados a boa compreensão da proposta de produção. Além disso, seu texto lembra bastante uma crônica.*; ao fato de o aluno ter reescrito o texto (11%), como em: *Já é um ponto muito positivo você, apesar do excelente desempenho na primeira versão, ter realizado a reescrita. Reescrever um texto a partir das observações feitas por um leitor é um trabalho bem trabalhoso sim, kkk, mas que ajuda a aprimorar sua habilidade de produzir textos.*; à coesão (8%) e à organização (8%), como em: *Os pontos fortes de seu texto são: a boa organização e a coesão tanto interna quanto entre os parágrafos.*, entre outros menos recorrentes conforme consta na tabela.

Semelhantemente aos demais resultados, as oportunidades de melhoria mais indicadas no bilhete estão relacionadas ao emprego da vírgula, de forma específica, (18%), como em: *As oportunidades de melhoria ainda estão associadas a algumas regras e convenções da modalidade escrita formal, especialmente o uso da vírgula.*, e da pontuação (12%), como em: *Os pontos a serem aprimorados em seu texto são: a pontuação e a inserção de informação nova no texto de forma coerente.* Também foram mencionadas com certa frequência as repetições (10%), como em: *O ponto a ser aprimorado em seu texto é a eliminação das repetições, as quais deixam o texto circular, podendo deixar a leitura cansativa.*, e o atendimento à proposta (6%), como em: *No entanto, novamente você não atendeu ao que foi solicitado na proposta de produção que dizia: CONTEXTUALIZAÇÃO: Imagine que alguém leve consigo um “segredo”, dentro da mochila. Imagine, ainda, que, de repente, a mochila desapareça. PROPOSTA DE REDAÇÃO: Explore a situação sugerida, e escreva um conto de, aproximadamente, trinta linhas.*

Com base nesses resultados, constatou-se que os bilhetes também são construídos a partir da *mixagem* do texto sugerido pela Plataforma com o que é elaborado pela corretora. Se, de um lado, a sugestão da Plataforma induz ao engessamento, por outro, a *retextualização* necessariamente feita pela corretora garante a heterogeneidade e, por conseguinte, a irrepetibilidade. Desse modo, cada bilhete é único e resulta do embate entre o apelo à padronização, que ocorre pela imposição de modelos pelo sistema, e a necessidade de personalização, requisitada pelo manual da Plataforma e pela concepção dialógica de correção, conferindo-lhe a estabilidade relativa inerente a todo gênero textual. Nesse contexto, portanto, repetível é somente a estrutura, o conteúdo temático e algumas sequências discursivas prototípicas, o que é comum nas cartas pessoais e bilhetes, conforme o já demonstrado em Silva (2002) e Bazarim (2006a), e não os sentidos construídos situadamente pelos interlocutores, no caso, cada um dos alunos.

Isto posto, nota-se que, embora sejam feitas recomendações no Manual de Correção da Plataforma e oferecidos os modelos que devem ser seguidos, inclusive com sugestão de trechos do texto, prevalece o caráter altamente personalizado dos bilhetes, os quais, assim como no caso dos comentários, são construídos a partir das estratégias de escrita utilizadas pela corretora, que permitiram o estabelecimento do diálogo com um determinado aluno a respeito especificamente da sua produção que foi alvo da correção.

Em relação ao conteúdo dos bilhetes, ficou evidente que, além dos relacionados ao atendimento às normas da gramática tradicional, receberam destaque também aspectos a respeito da textualidade (coesão, coerência) e das características do gênero, bem como os elogios. Novamente, esse resultado aponta para o fato de que, no contexto investigado, a correção, embora não tenha prescindido da profilaxia linguística (JESUS, 1995; JESUS, 1997; BRASIL, 1998), não se limitou a ela. Tanto o conceito de gênero textual quanto o de texto que estão subjacentes transcendem a materialidade linguística e a fundamentação meramente gramatical. Desse modo, os pontos de vista linguístico, cognitivo e interacional da prática de produção de texto escolar foram levados em conta no processo de correção.

Concluída a apresentação e discussão dos resultados referentes aos gêneros catalisadores utilizados na prática corretiva, a seguir, há algumas reflexões a respeito das metodologias de correção.

#### **4.1.4 Notas sobre as metodologias de correção**

A partir dos resultados referentes aos gêneros catalisadores utilizados prática corretiva mediada pelas ferramentas digitais de uma Plataforma Adaptativa, nesta parte, são apresentadas algumas reflexões acerca da complexidade envolvida na tarefa de identificar e classificar as metodologias de correção de texto escolar no contexto investigado.

De acordo com o já discutido na fundamentação teórica, nesta tese, as metodologias são compreendidas como um conjunto de procedimentos utilizados pelo corretor no processo de correção. Com base em Serafini (1989) e Ruiz (2010 [2001]), foram descritas quatro metodologias, a saber: a *indicativa*, que consiste apenas em identificar e marcar no texto do aluno – geralmente com traços, círculos e outros sinais não padronizados – palavras, frases ou trechos com algum *erro* ou inadequação; a *resolutiva*, que consiste em identificar palavras, frases ou trechos com algum *erro* ou inadequação e oferecer a forma considerada correta sobre ou às margens do texto do aluno; a *classificatória*, que consiste no uso de uma planilha/grade/tábua do correção ou de sinais padronizados para indicar os *erros* e inadequações

identificadas em palavras, frases ou trechos; e a *textual-interativa*, que consiste na elaboração de comentários mais longos, geralmente após o texto do aluno, normalmente em pequenos bilhetes, de forma a dialogar com o aluno a respeito de *erros* e inadequações que foram identificadas no texto.

Tendo em vista que, assim como o proposto por Ruiz (2010 [2001]), nesta pesquisa, corrigir um texto escolar significa produzir, com a colaboração das ferramentas da Plataforma Adaptativa, um texto multissemiótico, então, a metodologia utilizada seria a *textual-interativa*. Todavia, essa generalização, considerando os resultados da [Tabela 18](#) a respeito da natureza dos comentários e os resultados apresentados acerca do bilhete, parece reduzir a complexidade metodológica subjacente à prática corretiva. Além da extensão e da posição em que o texto de correção se encontra, na definição da metodologia dominante na prática investigada, parece relevante considerar o aspecto semântico, ou seja, a natureza do texto corretivo, bem como o seu potencial para funcionar como um *andaime* no qual o aluno pode se apoiar durante a *reescrita*.

Nesse sentido e conforme o já mencionado anteriormente, no contexto investigado, foi constatado que o bilhete, mesmo sendo um texto mais extenso e estando fora da produção alvo da correção, considerando a sua função de explicar o desempenho do aluno, é menos específico que muitos comentários menores feitos sobre o texto do aluno, o que pode ser verificado nos exemplos do quadro a seguir.

Quadro 12: Comparativo entre comentário e bilhete

ALUNO	GÊNERO	VERSÃO	COMENTÁRIO	BILHETE
Iota	Crônica reflexiva	1ª.	<i>Essa palavra é acentuada! O correto é "milionários".</i>	<i>Na competência 1 DOMÍNIO DA MODALIDADE ESCRITA FORMAL, você tem alguma dificuldade com ortografia, pontuação e acentuação.</i>
Delta	Crônica reflexiva	1ª.	<i>Cuidado com a repetição de conectivos; diversifique-os. Que tal substituir o "mas" por: porém, no entanto, entretanto, contudo ou todavia?</i>	<i>Na competência RECURSOS COESIVOS, há alguma dificuldade em relação à repetição, como no caso do "mas".</i>
Eta	Crônica reflexiva	1ª.	<i>Cuidado com as repetições. Para evitar repetir "pode comprar", que tal substituir simplesmente por "compra". Com isso, ficaria: "O dinheiro não compra um bom amigo ..."</i>	<i>Na competência RECURSOS COESIVOS, também se saiu bem. Há algumas repetições que podem ser evitadas.</i>
Delta	Crônica reflexiva	2ª.	<i>Faltou aqui uma vírgula obrigatória. Lembre-se da aula: "ontem" indica "quando", ou seja, uma circunstância de tempo. Logo, é um adjunto adverbial de tempo que foi</i>	<i>Não deixe de conferir o conteúdo de apoio da Plataforma Redigir a respeito do uso da vírgula, sempre é bom reforçar.</i>

			<i>deslocado do final para o início da oração. Para marcar esse deslocamento, utilizamos a vírgula.</i>	
Eta	Crônica reflexiva	2ª.	<i>Separação de sílaba. O correto é "exem-plo", o "m" não pode ficar sozinho na outra linha 😊.</i>	<i>Nessa produção, pude verificar que você está com um pouco de dificuldade nas regras de separação da sílaba.</i>
Zeta	Crônica narrativa	1ª.	<i>Aqui acho que você tem que incluir um trecho explicando aos seus pais que a boneca era para a sua amiga, pois, sem querer você havia quebrado a dela e ela ficou muito triste.</i>	<i>Na competência ORGANIZAÇÃO E COERÊNCIA, faltaram algumas informações importantes, conforme o sinalizado no texto, que ajudam o leitor a compreender melhor o texto.</i>
Gama	Crônica narrativa	1ª.	<i>Para atender ao que foi solicitado na proposta, você terá que reformular o texto na reescrita. Você pode continuar com essa ideia, mas tem que contar algo que aconteceu nesse dia, pode ter uma caráter mais de humor, tipo, alguém da família derrubou o prato principal da ceia; ou mais de mais emoção, o encontro de dois parentes que não se falavam, mas que apertaram as mãos e se desejaram "Feliz Ano Novo".... Enfim, são apenas sugestões, mas você pode, de fato, narrar algo que aconteceu nesse dia com a sua família.</i>	<i>Na competência 3 ATENDIMENTO AO GÊNERO/TIPO, você também teve dificuldade, pois produziu uma crônica reflexiva e não uma crônica narrativa.</i>
Alfa	Conto de suspense	1ª.	<i>Sugiro substituir por "seu filho voltou". Essa substituição também é necessária para melhorar a coesão do texto, deixando claro o referente, ou seja, que foi o filho que voltou para casa sem a mochila. É um detalhe que ajuda e melhorar a vida do leitor.</i>	<i>Na competência ORGANIZAÇÃO E COERÊNCIA, embora o texto esteja bem organizado, há muitas oportunidades de melhoria para deixar o texto mais coeso e coerente.</i>
Beta	Conto de enigma	1ª.	<i>Lembrando: segundo a proposta, apenas duas pessoas moram na casa. Ao amanhecer, um percebe a ausência da outra. Aqui, vejo que são três personagens na casa: Ana, Lívia e Sofia. A proposta: COMANDO: O conto de enigma que você escreverá deverá também contemplar a seguinte situação: "duas pessoas moram na mesma casa; nenhuma delas usa óculos; pela manhã, uma delas percebe que a outra não está em casa; na mesa do café estão um maço de jornal e uns óculos; o chá parece ainda estar quente."</i>	<i>Na competência COMPREENSÃO DO TEMA, é preciso eliminar uma das irmãs para poder atender ao que a proposta solicita: apenas duas pessoas moram na casa, durante a manhã, uma sente a falta da outra.</i>

Fonte: Elaborado pela autora.

Os exemplos apresentados nesse quadro demonstram que, em comparação aos bilhetes, os comentários sobre o texto do aluno são mais pontuais e mostram, com maior clareza e

objetividade, qual o tipo de problema identificado, bem como uma sugestão e/ou resolução. Provavelmente por conta da natureza explicativa, logo mais generalizante e ambígua, do bilhete, ele tenha sido considerado pelos alunos, conforme o resultado do questionário de avaliação, um *andaime* mais fraco para *reescrita*, sendo o comentário sobre a produção apontado como o mais eficiente. No entanto, do ponto de vista interacional, é preciso considerar que, por meio do bilhete, a corretora também dialoga com o aluno a respeito de seu desempenho na produção textual o que garante a construção de um texto corretivo personalizado mesmo que o sistema ofereça um modelo padrão a ser seguido.

Tais considerações são feitas para justificar a ausência de dados quantitativos que apontem para as metodologias de correção identificadas no *corpus* analisado, pois, em todos os casos, no contexto investigado, há a produção de um texto multissemiótico nato digital, apontando para a *correção textual-interativa*. Todavia, ao analisar o conteúdo do texto corretivo, foi constatado que a sua natureza semântica diversa está mais relacionada ao gênero catalisador que ao procedimento de correção em si (indicar, resolver, classificar ou comentar). De acordo com o já apresentado e discutido nas partes anteriores, no caso dos bilhetes, prevaleceu a natureza explicativa; no caso dos comentários sobre o texto, há uma maior diversidade: a corretora indica erro (43%), sugere (24,6%), elogia (22%), apresenta a resolução para algum *erro* ou inadequação (9,6%) e explica (0,7%).

Tal resultado demonstra que é necessário relativizar a classificação das metodologias tendo como foco apenas o procedimento utilizado, bem como a posição em que o texto de correção aparece. Considerando-se que, em contexto escolar, é desejável uma prática corretiva que ofereça não só notas (conceitos), mas, sobretudo, *andaimes* nos quais os alunos podem se apoiar durante a *reescrita*, não basta que seja um texto mais longo no pós-texto. É imprescindível que os comentários, na forma ou não de bilhete, sejam menos generalizantes e ambíguos, o que só pode ser verificado se for considerada a natureza semântica do conteúdo.

É justamente esse papel de *andaime* que é contemplado na subseção a seguir, na qual são apresentados e discutidos os efeitos do texto de correção na *reescrita* do aluno.

## 4.2 A CORREÇÃO COMO UM ANDAIME PARA A REESCRITA

Ciente de que a *reescrita* em contexto escolar integra um processo social, cognitivo e interacional de produção de texto que resulta da articulação entre tarefas que fazem parte de uma rede complexa de atividades e conhecimentos (GONÇALVES; BAZARIM, 2022 [2009]), o objetivo desta subseção é demonstrar e refletir sobre os resultados acerca dos efeitos do texto



de correção na *reescrita* dos textos produzidos por alunos do 9º. ano do Ensino Fundamental. Entretanto, apesar de o foco ser apenas identificar e compreender os efeitos do texto corretivo, não é ignorado o fato de que existiam vários *andaimes* nos quais os alunos poderiam se apoiar durante a *reescrita*, tais como: atividades sugeridas pela Plataforma (percurso individual de aprendizagem); orientações/atividades realizadas sem sala de aula (ensino presencial); orientações via WhatsApp; orientações de outros pares (pais, colegas de turma etc.); conhecimentos prévios do aluno.

Também vale lembrar que o texto de correção contemplado nesta pesquisa é nato digital, multissemiótico (forma, imagem, cor, texto verbal digitado, *link*) e, sobretudo, *linkado*, transformando a produção do aluno em um *hipertexto digital*. Portanto, ainda que fixado em um trecho, não há como garantir que a forma como o aluno lê os comentários seja linear (de cima para baixo, da esquerda para a direita, seguindo o fluxo de desenvolvimento da sua própria produção).

Como é típico da *hipertextualidade*, a coerência do texto corretivo é (re)construída durante o percurso de leitura traçado pelo aluno, o qual pode escolher ler primeiro os elogios, comentários em verde, por exemplo. Todavia, para fins de *reescrita*, essa leitura não pode ser dissociada do trecho da produção ao qual o texto de correção está original e intrinsecamente relacionado. Dessa forma, o texto corretivo, no contexto investigado, não é estático, mas sim dinâmico, pois as ferramentas digitais potencializam não somente a sua produção, mas também as diversas formas de o aluno interagir com esse texto de correção digital, não havendo a possibilidade de prescrição de um único caminho.

Isto posto, na parte a seguir, são discutidos os resultados da análise.

#### 4.2.1 Os efeitos dos comentários na reescrita

A versão *reescrita*, do ponto de vista interacional, pode ser considerada uma réplica, uma contrapalavra às intervenções feitas por meio da prática corretiva, conforme já foi apontado por Menegassi e Lima (2018). As diversas formas de responder a essas intervenções podem ser identificadas na nova versão do texto. Entre as pesquisas que se dedicaram a investigar e refletir sobre os efeitos da correção na *reescrita* em contexto escolar, destaco Leite e Pereira (2022 [2009]), bem como Bazarim e Souza (2022), nas quais foi constatado que a prática corretiva pode ter implicações, nem sempre positivas, no aprimoramento do texto durante o processo de ensino e aprendizagem da escrita.

No primeiro trabalho elencado, o foco de Leite e Pereira (2022 [2009]) foi a análise dos critérios de correção e suas possíveis implicações na elaboração de uma nova versão do texto de alunos do 9º. ano de uma escola pública de São Miguel-RN. Os resultados demonstraram que a prática corretiva investigada não criava oportunidades para que os produtores refletissem sobre todas as capacidades de linguagem envolvidas na produção de texto e isso, segundo os autores, pouco contribuía para o aperfeiçoamento do texto e para a ampliação das habilidades de escrita.

Já em Bazarim e Souza (2022), a análise considerou os efeitos da correção na *reescrita* de artigos de opinião produzidos por alunos da segunda série do Ensino Médio de uma escola pública de Ingá-PB em contexto de estágio supervisionado. A *correção textual-iterativa*, por meio de comentários-listados, foi a metodologia preponderante na prática corretiva. Os resultados evidenciaram que o texto de correção da professora estagiária atuou como um *andaime* no qual os alunos puderam se apoiar para a elaboração de uma nova versão do artigo de opinião. No entanto, as autoras ressaltaram que nem sempre as orientações dadas via correção foram suficientes para o adequado aprimoramento do texto na *reescrita*, pois, além dos comentários feitos na produção, há outros fatores que podem interferir, positiva ou negativamente, na elaboração de uma nova versão do texto, entre eles as habilidades, os conhecimentos prévios metalinguísticos e metacognitivos, além da própria familiaridade dos alunos com atividades de *refacção* e *reescrita*.

Isto posto, a análise, cujos resultados estão sendo apresentados e discutidos nesta parte do trabalho, foi baseada: 1) na primeira versão corrigida do texto dos alunos; 2) nos comentários da corretora; 3) na versão *reescrita*. Como o processo de correção esteve a serviço da avaliação e não do exame, foi considerado o aprimoramento do texto reescrito a partir da percepção da corretora. Com isso, a nota foi um dado que guiou o agrupamento das produções em: 1) *a nova versão do texto é inferior a anterior a ponto de a nota ter diminuído*; 2) *a nova versão do texto não melhorou significativamente e a nota se manteve estável* (com variação de até 0,4); 3) *a nova versão do texto é melhor, tanto que houve aumento na nota* (com variação de 0,4 a 0,8); 4) *a nova versão do texto é muito melhor que a anterior, havendo um aumento considerável da nota* (mais de 0,8), conforme tabela a seguir.

Tabela 23: Evolução da nota na reescrita

GÊNERO	PIOROU	ESTABILIDADE (>0; <0,4)	MELHOROU (>0,4;<0,8)	MELHOROU MUITO (> 0,8)	TOTAL
1 Crônica reflexiva	0	3	3	3	9
2 Crônica narrativa	0	4	3	2	9
3 Conto de suspense	0	2	0	7	9
4 Conto de enigma	0	0	0	8	8
<b>Subtotal</b>	<b>0</b>	<b>9</b>	<b>6</b>	<b>20</b>	<b>35</b>
<b>%</b>	<b>0%</b>	<b>26%</b>	<b>17%</b>	<b>57%</b>	<b>100%</b>

Fonte: Elaborada pela autora.

Com base nessa tabela, é possível constatar que, na percepção da corretora, aferida pela nota, o desempenho do aluno na segunda versão corrigida nunca foi inferior ao da primeira. Na pior hipótese, em 26% dos casos, houve pouca evolução (estabilidade), o que acompanha uma tendência adotada pela Plataforma Adaptativa, tendo em vista as ferramentas de controle que identificam e sinalizam quando a nota em um dos critérios é menor na versão *reescrita*, conforme o já demonstrado anteriormente. Em 17% das produções, houve alguma melhora e em 57%, a melhora foi muito significativa. Esses resultados evidenciam que, na imensa maioria dos casos (74%), na segunda versão corrigida, houve algum aprimoramento no texto do aluno, cabendo demonstrar como o texto de correção contribuiu para isso. Também é possível perceber que o desempenho na *reescrita* do último texto produzido, o conto de enigma, é superior aos demais, apontando para o fato de que a familiaridade dos alunos com a produção, com as ferramentas da Plataforma e com a prática de *reescrita* pode propiciar condições favoráveis para a ampliação das habilidades de produção de texto em contexto escolar.

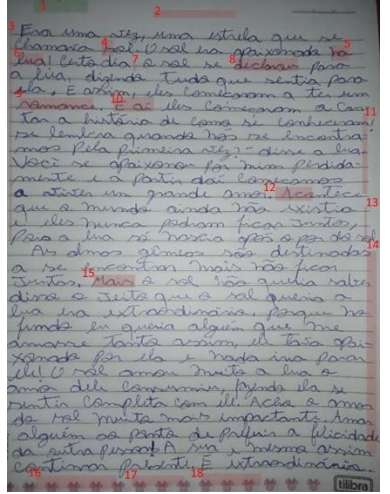
Desse modo, nos tópicos a seguir, são apresentados e discutidos exemplos de produções alocadas em cada um dos agrupamentos.

- *A nova versão do texto não melhorou significativamente e a nota se manteve estável (com variação de até 0,4)*

Os textos a seguir, produzidos por Zeta, estão entre os que, na percepção da corretora, não apresentaram melhora na segunda versão. São exemplos de conto de suspense, a terceira produção solicitada e corrigida com a mediação das ferramentas digitais da Plataforma Adaptativa, a partir da seguinte proposta: *CONTEXTUALIZAÇÃO: Imagine que alguém leve consigo um “segredo”, dentro da mochila. Imagine, ainda, que, de repente, a mochila*

desapareça. **PROPOSTA DE REDAÇÃO:** Explore a situação sugerida, e escreva um conto de, aproximadamente, trinta linhas.

Quadro 13: Exemplo 1 de comparação entre versões sem melhora na reescrita

PRIMEIRA VERSÃO	COMENTÁRIOS SOBRE O TEXTO	SEGUNDA VERSÃO
	<p>1 Eba! Que bom que você aceitou o desafio de produzir um conto, Zeta. 😊👍</p> <p>2 Faltou o título. Já sabemos o quanto o título é importante, principalmente em textos literários narrativos, como é o caso do conto. É por meio de título que o escritor pode fisgar o leitor.</p> <p>3 Até agora não abordou o tema da proposta, que é o sumiço de uma mala na qual há um segredo. Veja o que está na proposta de produção: <b>CONTEXTUALIZAÇÃO:</b> Imagine que alguém leve consigo um “segredo”, dentro</p>	<p>Era uma vez uma menina que se chamava Duane, ela morava em uma casa de frente para o mar, certa vez ela sai e foi à praia tomar um banho de sol quando de repente, em uma das ondas veio um camarão e disse assim à garota:</p> <p>-Oi?</p> <p>E a garota respondeu:</p> <p>-Oi!</p> <p>-Tudo bem? Meu nome é Rafa, eu queria que você viesse comigo até o fundo do mar para você conheça-lo melhor ;você vem?</p> <p>E desde então ela nunca mais voltou à superfície e assim viveram felizes para sempre.</p>
<p>Era uma vez, uma estrela que se chamava sol. O sol era apaixonado na lua! Certo dia o sol se declarou para a lua, dizendo tudo que sentia para ela. E assim, eles começaram a ter um romance. E aí eles começaram a contar a história de como se conheceram! Se lembra quando nós se encontramos pela primeira vez? - disse a lua. Você se apaixonou por mim perdidamente e a partir daí começamos a viver um grande amor. Acontece que o mundo ainda não existia e eles nunca podiam ficar juntos, pois a lua só nascia após o por do sol.</p> <p>As almas gêmeas são destinadas a se encontrar mais não ficar juntas. Mais o sol não queria saber disso o jeito que o sol queria a lua era extraordinário. Porque no fundo eu queria alguém que me amasse tanto assim, ele tava apaixonado por ela e nada iria parar ele! O sol amou muito a lua o amor dele consumiu, fazendo ela se sentir completa com ele. Acho o amor do sol muito mais impactante. Amar alguém ao ponto de preferir a felicidade de outra pessoa! A sua e mesmo assim continuar presente. É extraordinário.</p>	<p>4 Como está funcionando como um nome próprio, é adequado grafar com e letra inicial maiúscula. Padronize nas demais ocorrências do texto.</p> <p>5 O mais adequado é "pela"</p> <p>6 Como está funcionando como um nome próprio, é adequado grafar com e letra inicial maiúscula. Padronize nas demais ocorrências do texto.</p> <p>7 Faltou aqui uma vírgula obrigatória.</p> <p>8 Aqui temos um problema sério de contradição externa provocada pelos nomes que você decide usar. Veja, em um conto fantástico, tudo é possível, desde que devidamente sustentado, justificado no próprio enredo. Aqui, não há informações que evitem que o leitor faça a associação entre o sol e a lua do nosso mundo real, os quais, não se encontram... Quando há sol, não vemos a lua. Quando a lua chega, embora ainda reflita a luz solar, ele já foi embora.</p>	<p>Era uma vez <u>uma menina que se chamava Duane, ela morava em uma casa de frente para o mar; certa vez ela sai e foi à praia tomar um banho de sol quando de repente, em uma das ondas veio um camarão e disse assim à garota:</u></p> <p><u>-Oi?</u></p> <p><u>E a garota respondeu:</u></p> <p><u>-Oi!</u></p> <p><u>-Tudo bem? Meu nome é Rafa, eu queria que você viesse comigo até o fundo do mar paravocê conhece-lo melhor ;você vem?</u></p> <p><u>E desde então ela nunca mais voltou à superfície e assim viveram felizes para sempre.</u></p> <p>Nota atribuída: 4,80</p>

Nota atribuída: 4,80

*Então, se Sol e Lua não se encontram, como essa declaração seria possível? Essa metáfora do sol e da lua, geralmente é usada para retratar paixões platônicas ou romances impossíveis. É necessário rever. Para esse romance distópico ser possível, tem que ter mais informações no enredo.*

*9 Ainda continua valendo o comentário feito sobre o termo "declarou".*

*10 Reveja a coesão interparágrafos, ou seja, o uso dos conectivos para ligar os parágrafos.*

*11 Escreva corretamente o discurso direto, ou seja, a fala da própria personagem. Assim: verbo de elocução e dois pontos; na outra linha, travessão e fala da personagem.*

*12 Reveja a coesão interparágrafos.*

*13 Em vez de esclarecer, só aumenta a incoerência, que agora passa a ser interna também.*

*14 Você nem toca no tema da proposta que é sumiço da mochila com o segredo. Sugiro reler a proposta com atenção, reler os contos do módulo e do livro, bem como a atividade em que foi solicitada a reescrita de um trecho com estrutura narrativa.*

*15 Reveja a coesão interparágrafos. O conectivo adequado é "mas"*

*16 Percebe-se que nem todos os comandos da proposta foram atendidos. Reveja. Você não chega nem fazer um conto nem a desenvolver o tema solicitado.*

*17 O texto produzido apenas lembra, muito de superficialmente, um conto.*

*18 O texto carece de uma reorganização geral.*

Legenda: Os trechos em [azul e sublinhados](#) são aqueles em que houve retextualização.

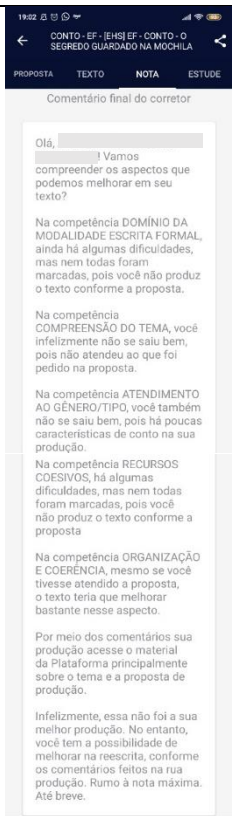
Considerando que a primeira versão do conto produzida por Zeta não atende ao que foi solicitado na proposta, pode causar estranhamento o fato de a nota ser maior que zero. Muito mais do que uma questão afetiva, ou seja, uma tentativa de não desencorajar o aluno a realizar

a *reescrita* e a continuar seu processo de aprendizagem, a corretora seguiu as instruções do Manual da Plataforma. Nesses casos, é recomendado que seja atribuída a nota zero somente à competência 2 **COMPREENSÃO DO TEMA**, sendo necessário que, independentemente do atendimento às exigências da proposta, o texto do aluno seja corrigido e avaliado quanto às demais competências a saber: 1 **DOMÍNIO DA MODALIDADE ESCRITA FORMAL**/ 3 **ATENDIMENTO AO GÊNERO/TIPO**; 4 **RECURSOS COESIVOS** e 5 **ORGANIZAÇÃO E COERÊNCIA**, estando, a prática corretiva sujeita às mesmas ferramentas de controle de distorção entre a quantidade de comentários e o valor atribuído.

Subjacente à instrução da Plataforma e, por conseguinte, à ação da corretora está o fato de que, mesmo quando não atende ao que foi solicitado na proposta, a escrita não deixa de ser uma oferta de contrapalavra. Além disso, um dos princípios de correção postulado por Serafini (1989) diz que o corretor deve estar predisposto a aceitar o texto do aluno, sem o que não seria possível compreender nem dialogar com a produção, inclusive para alertar o produtor de que ele não atendeu algumas exigências.

No caso exemplificado, além dos comentários feitos sobre o texto de Zeta, cabe apresentar também o bilhete (comentário final), feito fora da produção.

Quadro 144: Exemplo bilhete

	<p><i>Olá, Zeta! Vamos compreender os aspectos que podemos melhorar em seu texto?</i></p> <p><i>Na competência DOMÍNIO DA MODALIDADE ESCRITA FORMAL, ainda há algumas dificuldades, mas nem todas foram marcadas, pois você não produz o texto conforme a proposta.</i></p> <p><i>Na competência COMPREENSÃO DO TEMA, você infelizmente não se saiu bem, pois não atendeu ao que foi pedido na proposta.</i></p> <p><i>Na competência ATENDIMENTO AO GÊNERO/TIPO, você também não se saiu bem, pois há poucas características de conto na sua produção.</i></p> <p><i>Na competência RECURSOS COESIVOS, há algumas dificuldades, mas nem todas foram marcadas, pois você não produz o texto conforme a proposta</i></p> <p><i>Na competência ORGANIZAÇÃO E COERÊNCIA, mesmo se você tivesse atendido a proposta, o texto teria que melhorar bastante nesse aspecto.</i></p> <p><i>Por meio dos comentários sua produção acesse o material da Plataforma principalmente sobre o tema e a proposta de produção.</i></p> <p><i>Infelizmente, essa não foi a sua melhor produção. No entanto, você tem a possibilidade de melhorar na reescrita, conforme os comentários feitos na sua produção. Rumo à nota máxima. Até breve.</i></p>
---	---

Com base tanto nos comentários sobre o texto de Zeta quanto no bilhete (comentário final), apesar de observações pontuais a respeito de aspectos gramaticais/normativos e coesivos, fica evidente que nem todas as ocorrências foram sinalizadas, pois essa versão teria que ser *reformulada*, ou seja, nos termos propostos por Bazarim (2018, 2020), o aluno teria que abandonar completamente o texto da primeira versão, replanificando o conteúdo temático, o que daria origem a um texto totalmente novo e não a uma nova versão do mesmo texto. Desse modo, não caberia um grande esforço na higienização de um texto que seria abandonado. As marcações feitas foram apenas as necessárias para atender às exigências das ferramentas de controle da Plataforma Adaptativa.

Nesse caso, diferentemente do exemplificado a seguir, o abandono da primeira versão do texto é necessário, ainda que não explicitamente solicitado na correção. Por isso, baseando-se nas categorias propostas por Bazarim e Souza (2022), constata-se que Zeta *atendeu à solicitação de correção, retextualizou e piorou*, pois, embora a nota tenha sido mantida a mesma, provavelmente, para atender às ferramentas de controle da Plataforma e para evitar a desmotivação, na *reescrita*, as exigências da proposta continuaram não sendo atendidas<sup>121</sup> e o texto apresentado é inferior ao da primeira versão, correspondendo a uma forma muito embrionária de conto, típica de alunos dos anos iniciais de escolarização.

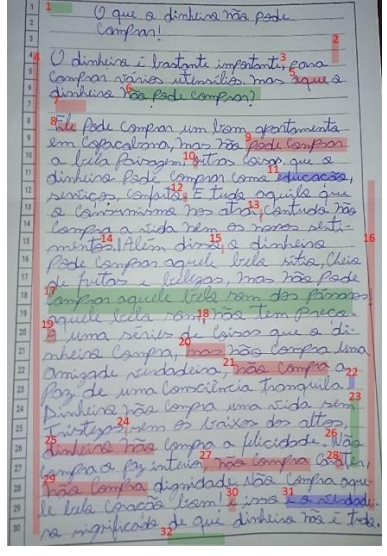
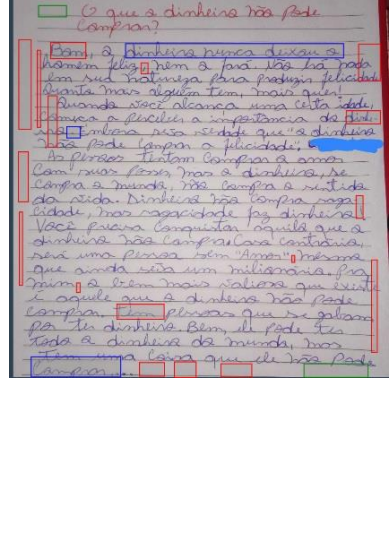
Na sequência, são trazidos exemplos da escrita e *reescrita* de texto do gênero crônica reflexiva, o primeiro solicitado e corrigido com a mediação das ferramentas digitais da Plataforma Adaptativa.

---

<sup>121</sup> Como, apesar do contexto de pesquisa, não era adequado perder o foco na aprendizagem, a Zeta foi oportunizada a escrita de uma terceira versão cuja correção não foi feita com a mediação das ferramentas digitais de Plataforma Adaptativa.



Quadro 15: Exemplo 2 de comparação entre versões sem melhora na reescrita

PRIMEIRA VERSÃO	COMENTÁRIOS SOBRE O TEXTO	SEGUNDA VERSÃO (com marcas de correção)
 <p>O que o dinheiro não pode comprar!</p> <p>O dinheiro é bastante importante para comprar vários utensílios, mas que o dinheiro não pode comprar?</p> <p>Ele pode comprar um bom apartamento em Copacabana, mas não pode comprar a bela paisagem. Outras coisas que o dinheiro pode comprar como educação, serviços, conforto. E tudo aquilo que o consumismo nos atrai, contudo não compra a vida nem os nossos sentimentos. Além disso o dinheiro pode comprar aquele belo sítio, cheio de frutas e belezas, mas não compra aquele belo som dos pássaros! Aquela série de coisas que o dinheiro compra, mas não compra uma amizade verdadeira. Não compra a paz de uma consciência tranquila. Dinheiro não compra uma vida sem tristezas sem os baixos dos altos, dinheiro não compra a felicidade. Não compra a paz interior, não compra caráter, não compra dignidade. Não compra aquele belo coração bom! e isso é o verdadeiro significado de que o dinheiro não é tudo.</p>	<p>1 <i>Que bom que você aceitou o desafio de produzir a crônica!</i> 🍑 😊</p> <p>2 <i>Percebe-se que nem todos os comandos da proposta foram atendidos. Você deveria ter iniciado com o trecho que consta na própria proposta de produção. Na próxima versão, por favor, inclua.</i></p> <p>3 <i>Aqui não se emprega vírgula.</i></p> <p>4 <i>Atenção às margens - não ultrapasse nem deixe espaços em branco na linha. Observe o alinhamento dos parágrafos - todos devem começar com a mesma distância da margem - aproximadamente 2cm.</i></p>	 <p>O que o dinheiro não pode comprar?</p> <p>Bom, o dinheiro nunca deixou o homem feliz, nem o fará. Não há nada em sua natureza para produzir felicidade. Quanto mais alguém tem, mais quer!</p> <p>Quando você alcança uma certa idade, começa a perceber a importância do dinheiro. Embora seja verdade que "o dinheiro não pode comprar felicidade".</p> <p>As pessoas tentam comprar o amor com suas posses, mas o dinheiro, se compra o mundo, não compra o sentido da vida. Dinheiro não compra sagacidade, mas sagacidade faz dinheiro.</p> <p>Você precisa conquistar aquilo que o dinheiro não compra. Caso contrário, será uma pessoa sem "amor" mesmo que ainda seja um milionário. Pra mim o bem mais precioso que existe é aquele que o dinheiro não pode comprar. Tem pessoas que se gabam por ter dinheiro. Bem, ele pode ter todo o dinheiro do mundo, mas tem uma coisa que ele não pode comprar...</p>
<p>O que o dinheiro não pode comprar!</p> <p>O dinheiro é bastante importante, para comprar vários utensílios. Mas o que o dinheiro não pode comprar?</p> <p>Ele pode comprar um bom apartamento em Copacabana, mas não pode comprar a bela paisagem. outras coisas que o dinheiro pode comprar como educação, serviços, conforto. E tudo aquilo que o consumismo nos atrai, contudo não compra a vida nem os nossos sentimentos. Além disso o dinheiro pode comprar aquele belo sítio, cheio de frutas e belezas, mas não pode comprar aquele belo som dos pássaros! aquela série de coisas que o dinheiro compra, mas não compra uma amizade verdadeira. Não compra a paz de uma consciência tranquila. Dinheiro não compra uma vida sem tristezas sem os baixos dos altos, dinheiro não compra a felicidade. Não compra a paz interior, não compra caráter, não compra dignidade. Não compra aquele belo coração bom! e isso é o verdadeiro significado de que o dinheiro não é tudo.</p> <p>Nota atribuída: 6,80</p>	<p>5 <i>Nesse caso, é o que e não "oque".</i></p> <p>6 <i>Boa estratégia fazer uma pergunta. Com isso, o leitor já começa a refletir!</i> 🍑</p> <p>7 <i>Atenção às margens - não ultrapasse nem deixe espaços em branco na linha.</i></p> <p>8 <i>Esse parágrafo está muito longo. É necessário dividi-lo.</i></p> <p>9 <i>Cuidado com as repetições. Sugiro excluir o trecho para não repetir. Ficaria assim: "Ele pode comprar um belo apartamento em Copacabana, mas não a bela paisagem."</i></p> <p>10 <i>Após ponto final, inicie com letra maiúscula.</i></p> <p>11 <i>Será que o dinheiro compra mesmo educação ou apenas paga a escola e/ou universidade? Reflita!</i> 😊</p> <p>12 <i>Aqui não é adequado o uso do ponto final. Continue sem o ponto e com o "E" com letra minúscula.</i></p> <p>13 <i>Aqui não se emprega vírgula. Aqui fica melhor um ponto final.</i></p> <p>14 <i>Aqui é um bom final de parágrafo e início de outro.</i></p> <p>15 <i>Faltou aqui uma vírgula obrigatória.</i></p> <p>16 <i>Evite período longo - é mais difícil de pontuar e, além disso, pode cansar o leitor, porque a leitura fica "arrastada". Divida em vários parágrafos.</i></p>	<p>O que o dinheiro não pode comprar?</p> <p><u>Bom, o dinheiro nunca deixou o homem feliz, nem o fará. Não há nada em sua natureza para produzir felicidade. Quanto mais alguém tem, mais quer!</u></p> <p><u>Quando você alcança uma certa idade, começa a perceber a importância do dinheiro. Embora seja verdade que "o dinheiro não pode comprar felicidade".</u></p> <p>As pessoas tentam comprar o amor com suas posses, mas o dinheiro, se compra o mundo, não compra o sentido da vida. Dinheiro não compra sagacidade, mas sagacidade faz dinheiro.</p> <p>Você precisa conquistar aquilo que o dinheiro não compra. Caso contrário, será uma pessoa sem "amor" mesmo que ainda seja um milionário. Pra mim o bem mais precioso que existe é aquele que o dinheiro não pode comprar. Tem pessoas que se gabam por ter dinheiro. Bem, ele pode ter todo o dinheiro do mundo, mas tem uma coisa que ele não pode comprar...</p> <p>Nota atribuída: 7,20</p>



	<p>17 Muito bom, certamente, leva o leitor a refletir. 😊</p> <p>18 Aqui não se emprega vírgula.</p> <p>19 Reveja o uso de: AH!; HÁ; À; A. Nesse caso, quando está no sentido de "existir", é "há".</p> <p>20 Cuidado com as repetições. Que tal substituir o "mas" por: no entanto, entretanto, contudo ou todavia?</p> <p>21 Cuidado com as repetições. Que tal substituir "não compra" por "nem". Ficaria assim "não compra amizade verdadeira nem a paz de uma consciência..."</p> <p>22 Aqui é um bom lugar para concluir um parágrafo e iniciar outro.</p> <p>23 Boas ideias, realmente levam o leitor a refletir.</p> <p>24 Faltou aqui uma vírgula obrigatória.</p> <p>25 Cuidado com as repetições. Que tal substituir "dinheiro não compra" por "nem compra"?</p> <p>26 Que tal iniciar com "Também", com isso, ficaria "Também não compra..."</p> <p>27 Cuidado com as repetições. Que tal substituir por "nem tampouco". Com ficaria assim "... compra a paz interior nem tampouco caráter..."</p> <p>28 Essa palavra é acentuada! É "caráter"!</p> <p>29 Cuidado com as repetições. Que tal substituir por "ou". Com isso, ficaria "caráter ou dignidade".</p> <p>30 Atenção ao uso de maiúsculas e minúsculas iniciais. Aqui se inicia com letra maiúscula.</p> <p>31 Que tal em vez de "isso é o verdadeiro significado de que o dinheiro não é tudo" colocar "isso mostra que o dinheiro pode ser importante, no entanto não é tudo."?</p> <p>32 Em vários momentos do seu texto, o leitor é levado a refletir sobre o que o dinheiro não compra. 👍</p>	
--	--	--

Legenda: Os trechos em [azul e sublinhados](#) são aqueles em que houve retextualização.

Os textos de Zeta exemplificados no quadro foram elaborados a partir da seguinte proposta: *Você deverá desenvolver uma crônica reflexiva sobre o tema: O que o dinheiro não*

*pode comprar. O fragmento acima é primeiro parágrafo de sua crônica. Você deverá escrever, aproximadamente, 30 linhas. (As linhas já escritas não contam, ok?)*

Com base na nota atribuída à primeira versão, é possível perceber que foram identificadas várias oportunidades de melhoria no texto corrigido, mas que a produção de Zeta estava próxima de atender ao que foi solicitado na proposta de produção, não havendo recomendação, mesmo que não explícita, para o seu abandono. O aumento da nota na *reescrita*, que aponta para a estabilidade, todavia, não reflete o aprimoramento do texto, já que a versão corrigida foi completamente desprezada e, em seu lugar, foi elaborada outra totalmente nova.

Na correção da primeira versão da crônica reflexiva, conforme o quadro, foram feitos 32 comentários, sendo 1 (3%) resolução, saber: *Nesse caso, é o que e não "oque"*; 4 (12%) sugestões, como em: *Que tal em vez de "isso é o verdadeiro significado de que o dinheiro não é tudo" colocar "isso mostra que o dinheiro pode ser importante, no entanto não é tudo."?*; 5 (16%) elogios, para os quais não cabe retextualização, como em: *Boa estratégia fazer uma pergunta. Com isso, o leitor já começa a refletir!* 👍; 22 (69%) indicações de erro, como em: *Aqui não se emprega vírgula.*

Com base nesses resultados, portanto, a indicação de erro, com ou sem sugestão ou apresentação da forma correta, representa a natureza semântica predominante da maioria dos comentários feitos, demonstrando a percepção da corretora quanto à necessidade de muitos aprimoramentos no texto corrigido. Apesar disso, não se pode afirmar que seja feita apenas a profilaxia linguística da produção do aluno (JESUS, 1995; JESUS, 1997), tendo em vista que apenas 40% das ocorrências identificadas, marcadas e comentadas se referem ao não atendimento a exigências da gramática tradicional/normativa relacionadas à COMPETÊNCIA 1 DOMÍNIO DA MODALIDADE ESCRITA FORMAL. Desse modo, percebe-se, como já foi apontado anteriormente, que embora a prática corretiva investigada não prescindia da higienização do texto do aluno (JESUS, 1995; JESUS, 1997; BRASIL, 1998), o que é uma exigência da Plataforma, não se limita a ela.

Na *reescrita*, a expectativa era a de que, com base principalmente nos comentários sobre o texto, Zeta aperfeiçoasse a sua primeira versão, o que, de fato, não ocorreu. Novamente, nos termos propostos por Bazarim (2018; 2020), há a *reformulação*, ou seja, a replanificação do conteúdo temático, neste caso, sem que houvesse indicação para tal na correção. Nem mesmo a necessidade de incluir o trecho indicado na proposta, conforme o solicitado no comentário 2, a saber: *Percebe-se que nem todos os comandos da proposta foram atendidos. Você deveria ter iniciado com o trecho que consta na própria proposta de produção. Na próxima versão, por favor, inclua*, foi atendida na segunda versão.

Resultado semelhante, em que o aluno *retextualizou, mas não atendeu às solicitações que foram feitas na correção*, também foi relatado por Bazarim e Souza (2022). Há várias possíveis explicações para esse não atendimento, conforme o aventado em Souza (2018): a) o aluno acredita que empreenderá um esforço menor elaborando uma versão completamente nova de sua produção do que tentando realizar as mudanças solicitadas na correção; b) o texto de correção é muito generalizante e ambíguo; c) o aluno não compreende as solicitações que foram feitas no texto corretivo; d) os conhecimentos, inclusive metalinguísticos, e as habilidades do aluno não são suficientes para que ele consiga realizar as alterações.

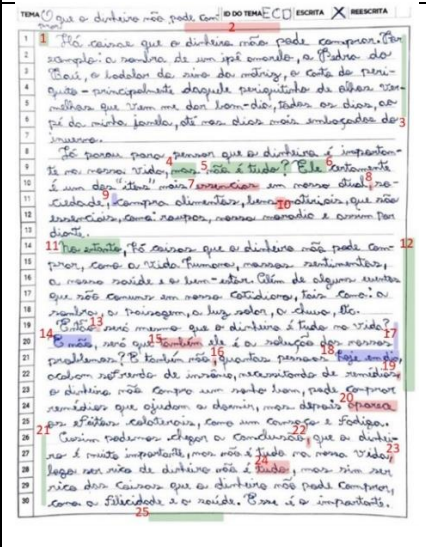
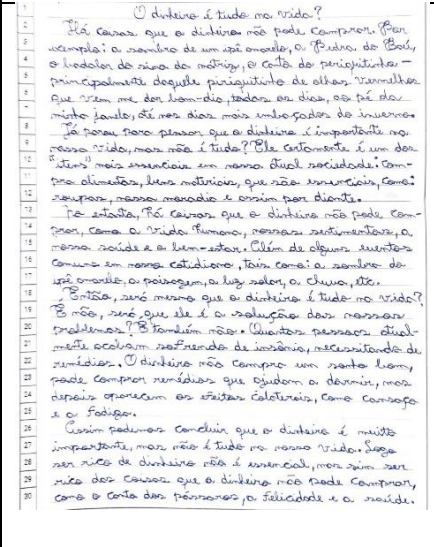
Esse abandono da versão corrigida implica para o aluno não só assumir o risco de produzir um novo texto com os mesmos problemas, mas também com *erros* ainda mais graves, como no caso exemplificado em que, na *reescrita*, a corretora identificou vários trechos copiados de textos disponíveis na internet sem a devida referência, o que caracteriza plágio.

No tópico a seguir, é apresentado e discutido um exemplo no qual, além do aumento da nota, há algum aperfeiçoamento no texto reescrito.

- A nova versão do texto é melhor, tanto que houve aumento na nota (com variação de 0,4 a 0,8)

Os textos em sequência, produzidos por Alfa, exemplificam os que, na percepção da corretora, foram aprimorados na segunda versão. De forma semelhante aos textos presentes no quadro anterior, trata-se da produção e *reescrita* de crônica reflexiva.

Quadro 16: Exemplo de comparação entre versões com melhora na reescrita

PRIMEIRA VERSÃO	COMENTÁRIOS SOBRE O TEXTO	SEGUNDA VERSÃO
	<p>1 <i>Que bom que você aceitou o desafio de produzir uma crônica reflexiva!</i> 😊👍</p> <p>2 <i>Faltou o título!</i> 😞👎 <i>O título ajuda muito o leitor a saber o que esperar do texto.</i></p> <p>3 <i>Que bom que você leu a proposta com bastante atenção!</i> 😊</p> <p>4 <i>Bom uso do "mas"!</i> 👍</p> <p>5 <i>O uso da pergunta é uma boa estratégia para provocar a reflexão do leitor, principalmente nesse gênero, a crônica reflexiva!</i> 😊</p>	
	<p>6 <i>Boa substituição de "dinheiro" por "Ele".</i></p> <p>7 <i>A palavra é "essenciais".</i></p>	<p><u><a href="#">O dinheiro é tudo na vida?</a></u></p>

Há coisas que o dinheiro não pode comprar. Por exemplo: a sombra de um ipê amarelo, a Pedra do Baú, o badalar do sino da matriz, o canto do periquito – principalmente daquele periquitinho de olhos vermelhos que vem me dar bom-dia, todos os dias, ao pé da minha janela, até nos dias mais embaçados de inverno.

Já parou para pensar que o dinheiro é importante na nossa vida, mas não é tudo? Ele certamente é um dos “itens” mais essenciais em nossa atual, sociedade, compra alimentos, bens-materiais, que são essenciais, como: roupas, nossa moradia e assim por diante.

No entanto, há coisas que o dinheiro não pode comprar, como a vida humana, nossos sentimentos, a nossa saúde e o bem-estar. Além de alguns eventos que são comuns em nosso cotidiano, tais como: a sombra, a paisagem, a luz solar, a chuva, etc.

Então será mesmo que o dinheiro é tudo na vida? E não, será que também ele é a solução dos nossos problemas? E também não, quantas pessoas hoje em dia, acabam sofrendo com insônia, necessitando de remédios, o dinheiro não compra um sonho bom, pode comprar remédios que ajudam a dormir, mas depois aparece os efeitos colaterais, como um cansaço e fadiga.

Assim podemos chegar a conclusão, que o dinheiro é muito importante, mas não é tudo na nossa vida, logo ser rico de dinheiro não é tudo, mas sim ser rico das coisas que o dinheiro não pode comprar, como a felicidade e a saúde. Esse é o importante.

Nota atribuída: 9,20

8 *Aqui não se emprega vírgula.*

9 *Que tal inserir o "pois", ficaria assim: "Ele certamente é um dos "itens" essenciais em nossa atual sociedade, pois compra alimentos, bens materiais..."*

*A outra opção é colocar dois pontos, aí ficaria assim: "Ele certamente é um dos "itens" essenciais em nossa atual sociedade: compra alimentos, bens materiais..."*

10 *Aqui não se usa o hífen.*

11 *Excelente uso de "no entanto". 👍*

12 *Boas ideias. Estão de acordo com o tema.*

13 *Faltou aqui uma vírgula obrigatória.*

14 *Não seria "Então"?*

15 *Cuidado com as repetições. Sugiro simplesmente excluir e deixar o "também" da linha seguinte.*

16 *Acho que aqui é mais adequado o ponto final. Lembre-se de iniciar com letra maiúscula depois do ponto.*

17 *Será que você quis dizer: "Então, será mesmo que o dinheiro é tudo na vida? Não. Será que ele é a solução dos nossos problemas? Também não. Quantas pessoas..."*

18 *Que tal substituir "hoje em dia" por "atualmente"?*

19 *Acho que aqui seria mais adequado um ponto final. Lembre-se de iniciar com letra maiúscula depois do ponto.*

20 *A forma adequada é "aparecem" para concordar com "os efeitos colaterais"... Afinal, são "os efeitos colaterais" que "aparecem", né? 😊*

21 *Boa conclusão!*

22 *Aqui não se emprega vírgula.*

23 *Acho que aqui seria mais adequado um ponto final. Lembre-se de iniciar com*

Há coisas que o dinheiro não pode comprar. Por exemplo: a sombra de um ipê amarelo, a Pedra do Baú, o badalar do sino da matriz, o canto do periquito – principalmente daquele periquitinho de olhos vermelhos que vem me dar bom-dia, todos os dias, ao pé da minha janela, até nos dias mais embaçados de inverno.

Já parou para pensar que o dinheiro é importante na nossa vida, mas não é tudo? Ele certamente é um dos “itens” mais essenciais em nossa [atual sociedade](#): compra alimentos, [bens materiais](#) que são essenciais, como: roupas, nossa moradia e assim por diante.

No entanto, há coisas que o dinheiro não pode comprar, como a vida humana, nossos sentimentos, a nossa saúde e o bem-estar. Além de alguns eventos comuns em nosso cotidiano, tais como: a sombra [do ipê amarelo](#), a paisagem, a luz solar, a chuva, etc.

[Então, será](#) mesmo que o dinheiro é tudo na vida? [É não, será que](#) ele é a solução dos nossos problemas? [É](#) também [não](#). [Quantas](#) pessoas [atualmente](#) acabam sofrendo de insônia, necessitando de [remédios](#). [O](#) dinheiro não compra um sonho bom, mas pode comprar remédios que ajudam a dormir, mas depois [aparecem](#) os efeitos colaterais, como cansaço e a fadiga.

Assim [podemos concluir](#) que o dinheiro é muito importante, mas não é tudo na nossa [vida](#). [Logo](#) ser rico de dinheiro não é [essencial](#), mas sim ser rico das coisas que o dinheiro não pode comprar, como [o canto dos pássaros](#), a felicidade e a saúde.

Nota atribuída: 10,00

	<p>letra maiúscula depois do ponto.</p> <p>24 Cuidado com as repetições.</p> <p>25 Parabéns pela organização do texto, pela letra e pelo capricho!</p> <p>Continue assim!</p>	
--	---	--

Legenda: Os trechos em [azul e sublinhados](#) são aqueles em que houve retextualização.

Tendo em vista a nota atribuída, desde a primeira versão, a crônica reflexiva do aluno já foi percebida pela corretora como um bom texto. Na imagem da primeira versão corrigida do texto de Alfa, é possível perceber que foram feitos 25 comentários. Considerando a natureza semântica do texto verbal do comentário, verificou-se que, em 9 (36%) deles, a corretora faz algum elogio, como em: *Excelente uso de "no entanto"*. 👍, logo não se trata de palavras, expressões ou trechos passíveis de *retextualização*. Em relação aos demais comentários, 1 (4%) apresentava somente a resolução do *erro* identificado, a saber: *A palavra é "essenciais"*; em 7 (28%), prevaleceu a natureza sugestiva, como em: *Que tal substituir "hoje em dia" por "atualmente"?*; e, finalmente, em 8 (32%), predominou a indicação do erro, como em: *Cuidado com as repetições*. Conforme já demonstrando anteriormente, tais resultados apontam que a prática corretiva investigada não se limita a mera higienização do texto do aluno (JESUS, 1995; JESUS, 1997; BRASIL, 1998), embora não prescindida dela.

Na tabela a seguir, é possível verificar as operações de retextualização solicitadas nos comentários e que foram realizadas por Alfa na nova versão da crônica reflexiva.

Tabela 24: Operações de retextualização em texto com melhora na reescrita

OPERAÇÕES DE RETEXTUALIZAÇÃO					
INCLUSÃO		SUBSTITUIÇÃO		SUPRESSÃO	
Solicitadas	Realizadas	Solicitadas	Realizadas	Solicitadas	Realizadas
3	2	9	11	4	3

Fonte: Elaborada pela autora.

Tendo em vista os resultados desta tabela, verifica-se que, diferentemente do demonstrado no exemplo 2 do tópico anterior, as solicitações de *retextualização* do texto corretivo não foram ignoradas por Alfa ainda que nem sempre o aluno tenha realizado na nova versão a operação recomendada. No trecho da primeira versão da crônica, a saber: *Ele certamente é um dos "itens" mais essenciais em nossa atual, sociedade, compra alimentos [...]*, a corretora, por meio do comentário 9, sugere a inclusão do *pois* depois da palavra *sociedade*. Em vez disso, conforme pode ser percebido na segunda versão, Alfa prefere substituir a vírgula

por dois pontos. Já no trecho *Assim podemos chegar a conclusão, que o dinheiro é muito importante[...]*, por meio do comentário 22, a corretora solicita a supressão da vírgula; Alfa, no entanto, prefere substituir *podemos chegar a conclusão, que* por *podemos concluir que*.

Desse modo e ainda com base na categorização feita por Bazarim e Souza (2022), fica evidente que, na versão reescrita, Alfa, em 81% dos casos, *atendeu à solicitação de correção, retextualizou e melhorou*, bem como, em 19% dos casos, *atendeu à solicitação de correção, retextualizou e melhorou parcialmente*. Tal resultado demonstra que o texto de correção teve um feito positivo no aperfeiçoamento da produção, constituindo-se, portanto, como um *andaime* produtivo no qual o aluno pôde se apoiar durante a elaboração da segunda versão de sua crônica reflexiva.

Todavia, é preciso destacar que há duas *retextualizações* que foram feitas sem que tivessem sido solicitadas nos comentários da corretora, a saber: 1) no terceiro parágrafo, Alfa inclui a categorização *do ipê amarelo à sombra*; 2) no último parágrafo, ele inclui a expressão *o canto dos pássaros*. Ambas as inclusões, feitas, provavelmente, por causa das discussões realizadas na aula destinada às orientações para a *reescrita*, fazem referência ao segundo período do primeiro parágrafo, cuja exemplificação acabou funcionando apenas como uma alegoria pouco explorada na crônica. Sem dúvida, ainda que de forma tímida, essas inclusões melhoram a continuidade e a progressão do texto, as quais, no geral, são garantidas pelo desenvolvimento do tema proposto, que já estava representado no início do primeiro parágrafo em *Há coisas que o dinheiro não pode comprar*.

Um detalhe solicitado na proposta de produção, a manutenção da primeira pessoa do singular (eu), não foi observado na correção e também não foi percebido pelo aluno, o que não chegou a comprometer totalmente a coerência do texto, pois o uso da primeira pessoa do plural (nós) coloca o leitor como parte da reflexão que está sendo empreendida. Além dessa questão referente à pessoa verbal, há, no mínimo, mais duas oportunidades de melhoria que não foram comentadas na correção e que tampouco foram percebidas por Alfa: 1) no segundo período do quarto parágrafo, em *É não, será que ele [...]*, houve a substituição do *E* pelo *É*, mas foi mantida a vírgula depois do *não*, o que não acontece logo na sequência do texto quando, por sugestão do comentário 16 da corretora, a vírgula é substituída por um ponto final, ficando *É também não. Quantas pessoas [...]*; 2) no último parágrafo da primeira versão da crônica, não há a inclusão da vírgula depois de *Assim*.

Conforme o alerta feito por Bazarim e Souza (2022), essas ocorrências demonstram ser pouco provável que alterações não solicitadas na correção sejam realizadas autonomamente, sobretudo quando envolvem o conhecimento metalinguístico, nem sempre suficiente, dos

alunos. Nesse caso, Alfa, que foi capaz de fazer inclusões não indicadas pela corretora, demonstra que a sua compreensão da proposta de produção não permitiu que ele percebesse o desalinhamento em relação à pessoa verbal, bem como que seu conhecimento sobre as regras de pontuação, especialmente a vírgula, não era suficiente para que ele percebesse determinados erros durante a revisão.

Diferentemente que apontado neste tópico, também há casos em que na *reescrita* é apresentado um texto muito superior ao da primeira versão, conforme o apresentado a seguir.

- *A nova versão do texto é muito melhor que a anterior, havendo um aumento considerável da nota (mais de 0,8)*

Os textos em sequência, produzidos por Beta, exemplificam os que, na percepção da corretora, tiveram mudanças significativas, e para melhor, na segunda versão. No quadro a seguir, foram reproduzidos os exemplos das duas versões de conto de enigma, último gênero elaborado, conforme a proposta: *O CONTO DE ENIGMA que você escreverá deverá também contemplar a seguinte situação: "duas pessoas moram na mesma casa; nenhuma delas usa óculos; pela manhã, uma delas percebe que a outra não está em casa; na mesa do café estão um maço de jornal e uns óculos; o chá parece ainda estar quente."*



Quadro 17: Exemplo de comparação entre versões com muita melhora na reescrita

PRIMEIRA VERSÃO	COMENTÁRIOS SOBRE O TEXTO	SEGUNDA VERSÃO
<p>1 <b>2</b> <b>3</b> Onde está Sofia?</p> <p>Ainda estava com os olhos pesados, sonolenta, quando escuto um forte barulho vindo da cozinha, um grito, vidraças caindo no chão, o agulão do forte arrotado de cabeça.</p> <p>4 —Sofia? Sofia?</p> <p>Não houve resposta. Comecei a ficar nervosa. Tentei abrir a porta, estava pesada. Empurrei-a. Me lembrei que eu havia trancado antes, não consegui abrir, desorientada, não sabia onde estava as chaves. O suor frio aumentava. Subi na cama e tentei ver no baulcante, tentando me equilibrar, trêmula, vejo alguém levando Sofia.</p> <p>— Ana... Ana, o que aconteceu aqui?</p> <p>— Lívია! Eu tive um sonho muito estranho — falei, atordada.</p> <p>— O que aconteceu? O que aconteceu? Cade a Sofia?</p> <p>Realmente, tudo havia acontecido, mas como? Quem levou Sofia?</p> <p>Ainda sem ação, fui para a cozinha, que estava desolada. Cacos de vidro no chão, cadeira no chão. Algumas portas do armário abertas. Na mesa, um jornal, um óculos, uma xícara de chá de Boldo. Não fazia muito tempo o ocorrido.</p> <p>Ligamos para a polícia e informamos o acontecido. Era uma manhã chuvosa. Enviaram um oficial, um detetive, o Paterson, objetivo e prático.</p> <p>— O que aconteceu aqui?</p> <p>— Eu não sei, eu vi alguém levar Sofia, mas eu não sei.</p> <p>— Se acalme. Onde vocês estavam quando houve o ocorrido? Vocês são irmãs, não é isso?</p> <p>6 —Sim, nós somos. Moramos nessa casa. Quando tudo aconteceu, eu estava na mercearia a duas quadras daqui, fui comprar pães, como de costume. Ana estava no quarto e escutou os barulhos, inclusive desmaiou quando viu pela janela alguém levando nossa irmã — disse Lívია.</p> <p>— Foi algo mesmo? Conseguir dizer como era essa pessoa?</p> <p>— Não. Foi muito rápido, só vi uma resta de uma pessoa dobrando o corredor e as pernas de Sofia, como se ela estivesse nos braços dela.</p> <p>— Onde tudo aconteceu?</p> <p>Levamos-o para a cozinha, não havíamos mexido em nada.</p> <p>— E essas coisas em cima da mesa? São dela?</p> <p>8 —Não. Nenhuma de nós usa óculos, Sofia também não toma chá. Nada disso é nosso.</p> <p>Com lvas, coleta esses objetos.</p> <p>— Nada disso é familiar para vocês?</p> <p>Afirmamos que não. O oficial vai perto da cristaleira e dos armários.</p> <p>9 <b>10</b> <b>11</b> <b>12</b> <b>13</b> <b>14</b> <b>15</b> <b>16</b> <b>17</b> <b>18</b> <b>19</b> <b>20</b> <b>21</b> <b>22</b> <b>23</b> <b>24</b> <b>25</b> <b>26</b> <b>27</b> <b>28</b> <b>29</b> <b>30</b> <b>31</b> <b>32</b> <b>33</b> <b>34</b> <b>35</b> <b>36</b> <b>37</b> <b>38</b> <b>39</b> <b>40</b> <b>41</b> <b>42</b> <b>43</b> <b>44</b> <b>45</b> <b>46</b> <b>47</b> <b>48</b> <b>49</b> <b>50</b> <b>51</b> <b>52</b> <b>53</b> <b>54</b> <b>55</b> <b>56</b> <b>57</b> <b>58</b> <b>59</b> <b>60</b> <b>61</b> <b>62</b> <b>63</b> <b>64</b> <b>65</b> <b>66</b> <b>67</b> <b>68</b> <b>69</b> <b>70</b> <b>71</b> <b>72</b> <b>73</b> <b>74</b> <b>75</b> <b>76</b> <b>77</b> <b>78</b> <b>79</b> <b>80</b> <b>81</b> <b>82</b> <b>83</b> <b>84</b> <b>85</b> <b>86</b> <b>87</b> <b>88</b> <b>89</b> <b>90</b> <b>91</b> <b>92</b> <b>93</b> <b>94</b> <b>95</b> <b>96</b> <b>97</b> <b>98</b> <b>99</b> <b>100</b></p>	<p><b>1</b> <b>Muito bem! Você aceitou o desafio de produzir um conto de enigma.</b></p> <p><b>2</b> <b>A definição não está boa, mas vou me esforçar para ler.</b></p> <p><b>3</b> <b>Bom título!</b></p> <p><b>4</b> <b>Observe o alinhamento dos parágrafos - todos devem começar com a mesma distância da margem.</b></p> <p><b>5</b> <b>Lembrando: segundo a proposta, apenas duas pessoas moram na casa. Ao amanhecer, um percebe a ausência da outra. Aqui, vejo que são três personagens na casa: Ana, Lívيا e Sofia. A proposta: COMANDO: O conto de enigma que você escreverá deverá também contemplar a seguinte situação: "duas pessoas moram na mesma casa; nenhuma delas usa óculos; pela manhã, uma delas percebe que a outra não está em casa; na mesa do café estão um maço de jornal e uns óculos; o chá parece ainda estar quente."</b></p> <p><b>6</b> <b>Realmente, precisa ajustar. Na casa, segundo a proposta, só podem morar as duas irmãs e uma desaparece.</b></p> <p><b>7</b> <b>A menos que haja uma reviravolta no caso, não o suspense aqui está bem reduzido, por a irmã viu alguém levar Sofia, né? Toda a dúvida passa a ser quem a levou e não se ela desapareceu e como.</b></p> <p><b>8</b> <b>Essa parte, ficou boa.</b></p> <p><b>9</b> <b>Ótimo. Pistas novas!</b></p>	<p>Onde está Sofia?</p> <p>Ainda estava com os olhos pesados, sonolenta, quando escuto um forte barulho vindo da cozinha, um grito, vidraças caindo, o agulão do forte arrotado de cabeça no chão.</p> <p>—Sofia? Sofia?</p> <p>Não houve resposta. Comecei a ficar nervosa. Tentei abrir a porta, estava pesada. Empurrei-a, não consegui abrir. A porta está trancada, como Lívيا sempre a deixa. Não há tempo para procurar a chave certa no bolso. O suor frio aumenta. Escuto a porta dos fundos se fechar. Sobre na cama, um caco de vidro, alguns pedaços de vidro no baulcante... Que sonho estranho? Lívيا, atordada, se levanta, questionando sua possível presença em que estava detida em sua cama. Tira a roupa, escova os dentes, abre a porta com a chave certa... vai até a cozinha, que estava desolada. Não pode acreditar na cena: cacos de vidro espalhados no chão, uma cadeira caída no chão junto com lâminas com manchas de sangue espalhadas, pontos do armário escancarados e nada de sua irmã. Realmente, tudo Lívيا aconteceu, mas como? O que aconteceu com Sofia?</p> <p>Lívيا liga para a polícia e informa o acontecido. É uma manhã chuvosa, cerca de 9h. Enviaram um oficial, um detetive, o Paterson, objetivo e prático.</p> <p>— O que aconteceu aqui? — pergunta o oficial.</p> <p>— Minha irmã sumiu. Eu não sei bem o que aconteceu — fala Lívيا, relatando ao oficial o que havia ocorrido.</p> <p>— Vou até a cozinha, onde tudo havia acontecido. Era cerca da mesa havia um maço de jornal, um óculos, uma xícara de chá de Boldo, ainda estava quente. Lívيا não tinha pensado muito tempo no seu desassossegado de esquecer a irmã levando o maço de jornal.</p> <p>— E essas coisas em cima da mesa? São de Sofia? — pergunta o oficial para Lívيا.</p> <p>— Não. Nenhuma de nós usa óculos, Sofia também não toma chá. Nenhum, então não, apenas eu e Sofia, como foi Lívيا. Não disse o nome.</p> <p>Não se apresse na pergunta de Lívيا, entre em e depois desses objetos, ainda em Lívيا, a não sei a que prendo o maço de jornal, onde estava escrito "Luna Journal".</p> <p>O oficial, com lvas, coleta os objetos que estavam em cima da mesa e começa a analisar os detalhes.</p> <p>— Por que você não sabe? Não tenho nada haver com a vida dela — pergunta o oficial.</p> <p>— Não. Nunca! Vou a casa da vizinha — Lívيا declara, risonhamente, mas sem parecer, até que se dá conta que tinham uma suspeita: Verónica, a vizinha. Ela era uma mulher de uns 50 anos, sem estilo, arrogante. Para ser jornal impresso, eu não sei na verdade, mas aquelas chapéus que soltam mais pluma do que seu gato. Uma simples escova de cabelo, Verónica não suportava Sofia, por causa de umas fofocas de tempos atrás.</p> <p>— Senhora Verónica — chama Paterson, batendo na porta.</p> <p>— Ela está em casa, eu não acredito em você, pode chamar? — fala Lívيا.</p> <p>— Aqui é a polícia. Abra a porta, senhora! — chama o oficial. Serenize...</p> <p>— Já estou indo! Tudo bem, polícia! — fala Verónica, com um milhão de pensamentos na cabeça, ou melhor, o chapéu de penas, as quais eram do mesmo cor e modelo dos que estavam espalhados na casa de Sofia e Lívيا.</p> <p>— Cade a Sofia? — Lívيا diz.</p> <p>— Por que você não sabe? Não tenho nada haver com a vida dela — pergunta o oficial.</p> <p>Paterson começa a interrogar para Verónica.</p> <p>— Onde a viu pela última vez? — pergunta o oficial.</p> <p>— Eu não sei, não sei de onde veio — responde Verónica.</p> <p>— Ab não! Já começamos a investigar — interrompe Lívيا.</p> <p>— É que não dá de seus chapéus? Sabe que você está elaborando peças para a sua marca. É peça única? — continua Paterson.</p> <p>— Não, não trabalho com peças personalizadas únicas. O senhor está interessado? — fala Verónica, convencida.</p> <p>— Na verdade, encontramos essas peças idênticas às do chapéu que você usava, em um sofá da casa dela — diz Paterson, apontando para Lívيا. O que tem a dizer sobre isso?</p> <p>— Eu... Tá bom! Eu fiz o chapéu de manhã. Que nobreza! Chamar a polícia por causa de um copo de farinha. Com certeza foi a irmã dela, não foi?</p> <p>— Faltava! — fala Lívيا.</p> <p>São. O que mais sabia? Foi pegar um pouco de farinha espalhada. Como só havia Sofia conversando na porta e sei que você, Lívيا, acordou só para trabalhar, por isso não me lembra para não falar, que leva para a cozinha, e depois a farinha por causa de uma peça de roupa que estava lavando para aquela garota! Achou que você não iria fazer coisa dessas mesmo! — declara Verónica.</p> <p>A Verónica ainda mostra que tinha algo a dizer: "uma farinha de boa qualidade", porque a sua marca tem "verônica" o bolo de leite. De qualquer forma, mentiu, mas não era culpada pelo desaparecimento de Sofia. A nota fiscal dos compras mostra que ela não estava em casa no dia do ocorrido. Ela não era a mesma mulher.</p> <p>— Você disse que viu Sofia conversando na porta de casa — fala o policial.</p> <p>— São. Ela estava conversando com um rapaz — declara Verónica.</p> <p>— Sabe nos dizer quem era? Ele estava com alguma coisa? — fala Paterson, mostrando o que havia coletado.</p> <p>— Não se apresse. Eu... Não sei quem era, só que não me impressiona, mas, já que você sabe, pelo o que vi, o rapaz era alto, e estava usando óculos, vestido com um casaco preto, uma calça preta, um tênis branco, uma calça preta e também com esse maço de jornal na mão. Ela estava com um carro branco. A menina e esse rapaz pareciam se conhecer, mas não sei quem exatamente quem era, não pude ver o rosto muito bem, ele estava de costas. Não pude ver o rosto muito bem, ele estava de costas.</p> <p>— E também estava com esse maço de jornal na mão. A menina e esse rapaz pareciam se conhecer, mas não sei quem exatamente quem era, não pude ver o rosto muito bem, ele estava de costas.</p> <p>— Bem, eu... Não sei quem era, só que não me impressiona, mas, já que você sabe, pelo o que vi, o rapaz era alto, e estava usando óculos, vestido com um casaco preto, uma calça preta, um tênis branco, uma calça preta e também com esse maço de jornal na mão. Ela estava com um carro branco. A menina e esse rapaz pareciam se conhecer, mas não sei quem exatamente quem era, não pude ver o rosto muito bem, ele estava de costas.</p> <p>— Você disse que viu Sofia conversando na porta de casa.</p> <p>— Sim. Ela estava conversando com um rapaz.</p> <p>— Sabe nos dizer quem era? Ele estava com alguma coisa? — fala o oficial, mostrando o que havia coletado.</p> <p>— Não sei quem era. Mal olhei para eles, já que não me interessava. Mas, já que quer saber, pelo o que vi, o rapaz era alto e bonito, ele estava usando esses óculos, vestido com um casaco preto, uma calça preta, um tênis branco, uma calça preta e também com esse maço de jornal na mão. Ela estava com um carro branco. A menina e esse rapaz pareciam se conhecer, mas não sei quem exatamente quem era, não pude ver o rosto muito bem, ele estava de costas.</p> <p>— Não tínhamos em mente ninguém parecido, não o conhecíamos, pelo menos, era isso que achávamos.</p> <p>— Já sei como encontrá-lo. O jornal é de hoje, obviamente, ele foi comprado hoje. Sabe onde fica o "Luna Journal", o lugar em que o jornal foi comprado? — disse o oficial, olhando para a Ana que parecia o maço.</p> <p>Fomos para essa banca de artigos para leitura, era num Shopping Center perto de nosso bairro, dessa vez, acharíamos o culpado e, assim, Sofia.</p> <p>— Bom dia, oficial! Bom dia, moças! O que desejam? — falou o senhor, dono da banca.</p> <p>— Por acaso, o senhor vendeu o jornal de hoje para um rapaz... — Paterson descreveu o suspeito que estava na bancada vendendo os produtos.</p> <p>— Bem... Esse rapaz vem comprar jornal aqui toda manhã, ele é um menino bom que está fazendo um projeto.</p> <p>— Poderia nos dizer o nome dele?</p> <p>— É o Rodrigo, filho do Vegas Brito.</p> <p>— O quê? O senhor tem certeza? — Falamos eu e Lívيا, espantadas.</p>



<p>— Sim. O conhecem?</p> <p>22 Ele é o noivo da Sofia! Não acredito! — falei, paralisada. Tudo aconteceu por causa de uma pessoa que, em poucos meses, iria ser parte da família.</p> <p>22 Como não havíamos pensado nisso? O carro, o óculos, tudo!</p> <p>— Confávamos nele, Ana. Sofia tinha uma relação tão boa com ele!</p> <p>— Eu estava arrasada. Só pude fazer uma coisa, ligar para a sogra de Sofia. Entendem a ligação.</p> <p>— Ana, estávamos tentando falar com você e Lívia, aonde estão? — falou o Rodrigo, do celular de sua mãe.</p> <p>— Lívia, é ela! Sem... onde está Sofia? — disse indignada. Lívia perguntava a mesma coisa.</p> <p>— Ana, você está bem? Lívia, aonde estão? Estou com Sofia aqui na clínica do bairro.</p> <p>— Eu escutei tudo, vi você saindo com minha irmã... e...</p> <p>— Sim, Sofia caiu da cadeira quando foi pegar as xícaras no armário de cima. Eu passei por lá e ela me chamou pra tomar café, inclusive, fui buscar minha mochila no carro na hora que ela caiu. Ela desmaiou. Tô com ela aqui na clínica... — explicou Rodrigo toda a situação.</p> <p>Fazia todo o sentido, os armários abertos, as xícaras quebradas, os óculos e o chá de Boldo (Rodrigo sempre teve preferências diferentes).</p> <p>— Espere um pouco, então perdi minha mochila? A mochila só caiu da cadeira? — 23</p> <p>Pelo menos tivemos uma carona para a clínica. Foi engano? Sofia está bem? Sem todo o drama pensado, sim! 24</p>	<p>10 Sugiro inserir: "soltam pelos." Afinal, gato não tem pluma, né? (risos)</p> <p>11 Aqui está falando a coesão. Há uma mudança de cenário. Sugiro algo do tipo: "Diante das evidências, fomos até a casa de Verônica."</p> <p>12 Quem disse isso?</p> <p>13 Quem disse isso?</p> <p>14 Quem disse isso?</p> <p>15 Quem disse isso?</p> <p>16 Aqui não se emprega o acento indicador de crase (antes da preposição "de").</p> <p>17 Para atender a proposta, terá que excluir o personagem Lívia ou Ana. Com isso, terá que rever os diálogos.</p> <p>18 Para não gerar incoerência interna, sugiro colocar: "pela porta dos fundos, que já dá na cozinha".</p> <p>19 Não seriam muitos detalhes para quem mal olhou? Temos uma contradição interna. Rever a fala da personagem.</p> <p>20 Se ele estava de costas, como ela pôde supor que era bonito? Trata-se de uma contradição interna, por isso é necessário rever a fala da personagem.</p> <p>21 Como ele poderia saber que o jornal foi comprado nesse local? Só se fosse a única banca de jornal que ainda funcionava na cidade, né? Ou será que havia alguma identificação no jornal que apontasse para esse local? Se sim, qual?</p> <p>22 Pois é, como? Se era alguém tão próximo, iriam saber. Está gerando uma contradição interna aqui.</p> <p>23 Quem disse isso?</p>	
<p><b>Onde está Sofia?</b></p> <p>Ainda estava com os olhos pesados, sonolenta, quando escuto um forte barulho vindo da cozinha, um grito, vidraças caindo no chão, o agudo do forte arrastado de cadeira.</p> <p>— Sofia? Sofia?</p> <p>Não houve resposta. Comecei a ficar nervosa. Tentei abrir a porta, estava pesada. Empurrei-a. Me lembrei que eu havia trancado antes, não consegui abrir, desorientada, não sabia onde estava as chaves. O suor frio aumentava. Subi na cama e tentei ver no basculante, tentando me equilibrar, trêmula, vejo alguém levando Sofia.</p> <p>— Ana... Ana, o que aconteceu aqui?</p> <p>— Lívia! Eu tive um sonho muito estranho — falei, atordoada.</p> <p>— O que aconteceu? A cozinha está horrível! Cadê a Sofia?</p> <p>Realmente, tudo havia acontecido, mas como? Quem? Quem levou Sofia?</p> <p>Ainda sem ação, fui para a cozinha, que estava desolada. Cacos de vidro no chão, cadeira no chão. Algumas portas do armário abertas. Na mesa, um maço de jornal, um óculos, uma xícara de chá de Boldo, que ainda estava quente. Não fazia muito tempo o ocorrido.</p> <p>Ligamos para a polícia e informamos o acontecido. Era uma manhã chuvosa. Enviaram um oficial, um detetive, o Paterson, objetivo e prático.</p> <p>— O que aconteceu aqui?</p> <p>— Eu não sei, eu vi alguém levar Sofia, mas eu não sei.</p>		<p>Onde está Sofia?</p> <p>Ainda estava com os olhos pesados, sonolenta, quando escuta um forte barulho vindo da cozinha, um grito, vidraças caindo, o agudo do forte arrastado de cadeira no chão.</p> <p>— Sofia? Sofia?</p> <p>Não houve resposta. Começa a ficar nervosa. Tenta abrir a porta, estava pesada. Empurra-a, não consegue abrir. A porta está trancada, como Lívia sempre a deixa. Não há tempo para procurar a chave certa no molho. O suor frio aumenta. Escuta a porta dos fundos se fechar. Sobee na cama, em cima dos travesseiros, tenta ver no basculante...</p> <p>Que sonho estranho! Lívia, atordoada, se levanta, questionando sua posição peculiar em que estava deitada em sua cama. Troca de roupa, escova os dentes, abre a porta com a chave certa... vai até a cozinha, que estava desolada. Não pôde acreditar na cena: cacos de vidro espalhados ao redor de uma cadeira caída no chão sujo com lama, com marca de sapatos esportivos, portas do armário escancaradas e nada de sua irmã. Realmente, tudo havia acontecido, mas como? O que aconteceu com Sofia?</p> <p>Lívia liga para a polícia e informa o acontecido. É uma manhã chuvosa, cerca de 9h. Enviaram um oficial, um detetive, o Paterson, objetivo e prático.</p> <p>— O que aconteceu aqui? — pergunta o oficial.</p> <p>— Minha irmã sumiu. Eu não sei bem o que aconteceu — fala Lívia, relatando ao oficial o que havia escutado.</p> <p>Vão até a cozinha, onde tudo havia acontecido. Em cima da mesa havia um maço de jornal, uns óculos, uma xícara de</p>

— Se acalme. Onde vocês estavam quando houve o ocorrido? Vocês são irmãs, não é isso?

— Sim, nós somos. Moramos nessa casa. Quando tudo aconteceu, eu estava na mercearia a duas quadras daqui, fui comprar pães, como de costume. Ana estava no quarto e escutou os barulhos, inclusive desmaiou quando viu pela janela alguém levando nossa irmã — disse Lívia.

— Foi isso mesmo? Consegue dizer como era essa pessoa?

— Não. Foi muito rápido, só vi uma resta de uma pessoa dobrando o corredor e as pernas de Sofia, como se ela estivesse nos braços desse alguém.

— Onde tudo aconteceu?

Levamos-o para a cozinha, não havíamos mexido em nada.

— E essas coisas em cima da mesa? São dela?

— Não. Nenhuma de nós usa óculos, Sofia também não toma chá. Nada disso é nosso.

Com luvas, coleta esses objetos.

— Nada disso é familiar para vocês?

Afirmamos que não. O oficial vai perto da cristaleira e dos armários.

— Penas sintéticas — fala Paterson. Vocês usam roupas assim?

— Não! Nunca. Isso é a cara da vizinha — falei ironicamente, mas sem pensar, até que me dei conta que tínhamos uma suspeita: Verônica, a vizinha. Ela era uma mulher de uns 50 anos, sem estilo e chata. Para ler jornal impresso, só ela na sua breguice! Com aqueles chapéus que soltam mais pluma do que seus gatos. Verônica não suportava Sofia, por causa de umas fofocas de tempos atrás.

— Senhora Verônica — chamava o oficial.

— Ela está em casa, só tá se escondendo com certeza, pode chamar!

— Aqui é a polícia. Abra a porta, senhora!

— Senhora...

— Já estou indo! Tudo bem, policial? — falou Verônica, com aquele ninho de passarinho na cabeça, ou melhor, o chapéu de penas, as quais eram da mesma cor e modelo dos que estavam espalhadas em nossa casa.

*24 Como já mencionado anteriormente, para atender ao que a proposta solicita, você terá que excluir uma das irmãs.*

chá de Boldo, ainda estava quente. Lívia não tinha passado muito tempo no seu desmaio de desespero e não havia muito tempo o ocorrido.

— E essas coisas em cima da mesa? São da Sofia? — pergunta o oficial para Lívia.

— Não, não são dela. Não usamos óculos, Sofia também não toma chá. Moramos, nesta casa, apenas eu e Sofia, como lhe falei. Nada disso é nosso.

Não se passava na mente de Lívia quem era o dono desses objetos, nada era familiar, a não ser a fita que prendia o maço de jornal, onde estava escrito "*Luna Journal*". O oficial, com luvas, coleta os itens que estavam em cima da mesa e começa a analisar os armários.

— Penas sintéticas — fala Paterson, pensativo. Vocês usam roupas assim?

— Não. Nunca! Isso é a cara da vizinha — Lívia declara, ironicamente, mas sem pensar, até que se dá conta que tinham uma suspeita: Verônica, a vizinha. Ela era uma mulher de uns 50 anos, sem estilo, arrogante. Para ler jornal impresso, só ela na sua breguice, com aqueles chapéus que soltam mais pelo do que seus gatos. Uma surpresa escolher óculos neutros. Verônica não suportava Sofia, por causa de umas fofocas de tempos atrás. Assim, vão até a casa da mulher.

— Senhora Verônica — chama Paterson, batendo na porta.

— Ela está em casa, só tá se escondendo com certeza, pode chamar! — fala Lívia.

— Aqui é a polícia. Abra a porta, senhora! clamava o oficial. Senhora...

— Já estou indo! Tudo bem, policial? — fala Verônica, com um ninho de passarinho na cabeça, ou melhor, o chapéu de penas, as quais eram da mesma cor e modelo dos que estavam espalhadas na casa de Sofia e Lívia.

— Cadê a Sofia? — Lívia diz.

— Por que eu deveria saber? Não tenho nada haver com a vida dela — retruca a vizinha.

Paterson começou a interrogação para Verônica:

— Onde a senhora estava essa manhã?

— Cadê a Sofia?  
 — Calma, Ana! — disse Livia para mim.  
 — Por que eu deveria saber? Não tenho nada haver com a vida dela — retrucou a vizinha.  
 — Onde a senhora estava essa manhã?  
 — Em casa. Não sai de casa hoje.  
 — Ah não! Já começou a mentir!  
 — E o que me diz do seu chapéu? As meninas me disseram que você está elaborando peças para a sua marca. É peça única?  
 — Sim. Só trabalho com peças personalizadas únicas. O senhor está interessado? — falou Verônica, com aquela cara de convencida.  
 — Na verdade, encontrei essas penas idênticas às do chapéu que está usando, com o selo de sua marca, na casa delas — disse Paterson, apontando para mim e Livia — O que tem a dizer sobre isso?  
 — Eu... Tá bom! Eu fui lá hoje de manhã. Que afobadas, heim? Chamar a polícia por causa de um copo de farinha. Com certeza foi a irmã de vocês, não foi?  
 — Farinha? — falei surpresa.  
 — Sim. O que mais seria? Fui pegar um pouco de farinha emprestado. Como vi Livia saindo e só havia Sofia conversando na porta, preferi entrar e pegar do que me humilhar para aquela garota! Achei que vocês não iam fazer conta disso dessa maneira!  
 Ela ainda nos mostrou que tinha ido comprar "uma farinha de boa qualidade" porque a nossa tinha "acabado" com o bolo dela. De qualquer forma, mentiu, mas não era a culpada. A nota fiscal das compras mostrava que ela não estava em casa na hora do ocorrido. O oficial não estava mostrando muito interesse nessas "provas", mas sim em outro detalhe:  
 — Você disse que viu Sofia conversando na porta de casa.  
 — Sim. Ela estava conversando com um rapaz.  
 — Sabe nos dizer quem era? Ele estava com algum desses objetos? — fala o oficial, mostrando o que havia coletado  
 — Não sei quem era. Mal olhei para eles, já que não me interessava. Mas, já que quer saber, pelo o que vi, o rapaz era

— Em casa. Não sai de casa hoje — responde Verônica.  
 — Ah não! Já começou a mentir! — interrompe Livia.  
 — E o que me diz do seu chapéu? Soube que você está elaborando peças para a sua marca. É peça única? — continua Paterson.  
 — Sim. Só trabalho com peças personalizadas únicas. O senhor está interessado? — fala Verônica, convencida.  
 — Na verdade, encontrei essas penas idênticas as do chapéu que está usando, com o selo dessa sua marca, na casa dela — diz Paterson, apontando para Livia. O que tem a dizer sobre isso?  
 — Eu... Tá bom! Eu fui lá hoje de manhã. Que afobadas, heim? Chamar a polícia por causa de um copo de farinha. Com certeza foi a sua irmã, não foi?  
 — Farinha? — fala Livia.  
 — Sim. O que mais seria? Fui pegar um pouco de farinha emprestado. Como só havia Sofia conversando na porta e sei que você, Livia, lembra só pra almoçar, preferi entrar pela porta dos fundos, que leva para a cozinha, e pegar a farinha por conta própria do que me humilhar para aquela garota! Achei que vocês não iam fazer conta disso dessa maneira! — declara Verônica.  
 A vizinha ainda mostra que tinha ido comprar "uma farinha de boa qualidade", porque a das meninas teria "estragado" o bolo dela. De qualquer forma, mentiu, mas não era a culpada pelo desaparecimento de Sofia. A nota fiscal das compras mostrava que ela não estava em casa na hora do ocorrido. Paterson se não se mostra muito interessado nessas "provas", mas sim em outro detalhe:  
 — Você disse que viu Sofia conversando na porta de casa — fala o policial.  
 — Sim. Ela estava conversando com um rapaz — declara Verônica.  
 — Sabe nos dizer quem era? Ele estava com algum desses objetos? — fala Paterson, mostrando o que havia coletado.  
 — Não sei quem era. Mal olhei para eles, já que não me interessava, mas, já que quer saber, pelo o que vi, o rapaz era alto, ele estava usando esses óculos, vestido com um casaco

alto e bonito, ele estava usando esses óculos, vestido com um casaco preto, um tênis branco, uma calça preta e também com esse maço de jornal na mão. Acho que ele estava com um carro branco. A menina e esse rapaz pareciam se conhecer, mas não sei quem exatamente quem era, não pude ver o rosto muito bem, ele estava de costas.

— Não tínhamos em mente ninguém parecido, não o conhecíamos, pelo menos, era isso que achávamos.

— Já sei como encontrá-lo. O jornal é de hoje, obviamente, ele foi comprado hoje. Sabe onde fica o *Luna Journal*, o lugar em que o jornal foi comprado? — disse o oficial, olhando para a fita que prendia o maço.

...Fomos para essa banca de artigos para leitura, era num Shopping Center perto de nosso bairro, dessa vez, acharíamos o culpado e, assim, Sofia.

— Bom dia, oficial! Bom dia, moças! O que desejam? — falou o senhor, dono da banca.

— Por acaso, o senhor vendeu o jornal de hoje para um rapaz... — Paterson descreveu o suspeito para o homem que estava na bancada vendendo os produtos.

— Bem... Esse rapaz vem comprar jornal aqui toda manhã, ele é um menino bom que está fazendo um projeto.

— Poderia nos dizer o nome dele?

— É o Rodrigo, filho do Vegas Britto.

— O quê? O senhor tem certeza? — Falamos eu e Lívia, espantadas.

— Sim. O conhecem?

— Ele é o noivo da Sofia! Não acredito! — falei, paralisada. Tudo aconteceu por causa de uma pessoa que, em poucos meses, iria ser parte da família.

— Como não havíamos pensado nisso? O carro, o óculos, tudo!

— Confiávamos nele, Ana. Sofia tinha uma relação tão boa com ele!

— Eu estava arrasada. Só pude fazer uma coisa, ligar para a sogra de Sofia. Entendem a ligação.

preto, uma calça preta, uns tênis, daqueles das lojas famosas, sabe?

Os tênis que fizeram as marcas de lama na cozinha! Tudo estava a se encaixar.

— Ele também estava com esse maço de jornal na mão. A menina e esse rapaz pareciam se conhecer, mas não sei quem exatamente quem era, não pude ver o rosto muito bem, ele estava de costas — diz Verônica.

Desta vez, a "falta de interesse" da vizinha estava sendo útil. Sem dúvida, o rapaz era o culpado. Quem é esse rapaz? Estamos perto de descobrir.

— Já sei como encontrá-lo. O jornal é de hoje, obviamente, ele foi comprado hoje. Lívia, você sabe onde fica o lugar que esse lugar foi comprado, o *Luna Journal*, não é? — diz o oficial, olhando para a fita da loja no maço.

Assim, Lívia e Paterson vão para essa banca de artigos para leitura, num Shopping Center perto do bairro, dessa vez, achariam o culpado e, assim, Sofia.

— Bom dia, oficial! Bom dia, moça! O que desejam? — fala o senhor Ernesto, dono da banca.

— Por acaso o senhor vendeu o jornal de hoje para um rapaz... — Paterson descreve o suspeito para o Ernesto.

— Sim... Esse rapaz vem comprar jornal aqui toda manhã, ele é um menino bom que faz parte de um projeto.

— Poderia nos dizer o nome dele? — pergunta o oficial.

— É o Rodrigo, filho do Vegas Britto.

— O quê? O senhor tem certeza? — fala Lívia, espantada.

— Sim. O conhecem? — diz Ernesto.

— Ele é o noivo da Sofia! Não acredito! — fala Lívia.

Tudo havia acontecido por causa de uma pessoa que, em poucos meses, iria ser parte da família!

— Você disse que não conhecia ninguém que usava óculos — diz Paterson.

— E ele não usa, até onde eu sei, ou sabia, eu... Ele não estava viajando a trabalho? Faz 6 meses que ele não está aqui na cidade.

— Sim, mas ele chegou hoje — fala o dono da banca.

— Ana, estávamos tentando falar com você e Lívía, aonde estão? — falou o Rodrigo, do celular de sua mãe.

— Lívía, é ele! Seu... onde está Sofia? — disse indignada, Lívía perguntava a mesma coisa.

— Ana, você está bem? Lívía, aonde estão? Estou com Sofia aqui na clínica do bairro.

— Eu escutei tudo, vi você saindo com minha irmã e... e...

— Sim, Sofia caiu da cadeira quando foi pegar as xícaras no armário de cima. Eu passei por lá e ela me chamou pra tomar café, inclusive, fui buscar minha mochila no carro na hora que ela caiu. Ela desmaiou. Tô com ela aqui na clínica... — explicou Rodrigo toda a situação.

Fazia todo o sentido, os armários abertos, as xícaras quebradas, os óculos e o chá de Boldo (Rodrigo sempre teve preferências diferentes).

— Espera um pouco, então perdi minha manhã? A menina só caiu da cadeira?

Pelo menos tivemos uma carona para a clínica. Foi engano? Sofia está bem? Sem todo o drama pensado, sim!

Nota atribuída: 8,40

Lívía fica sem ação. Como tudo podia ter acontecido? O que fazer? Ligar para alguém, relatando o acontecido. Primeiramente, para a sogra de Sofia.

— Lívía, estávamos tentando falar com você. Aonde você está? — fala Rodrigo, do celular de sua mãe.

— É ele, Paterson! Seu... onde está Sofia? — diz Lívía, indignada.

— Lívía, você está bem? Aonde você está? Eu estou com Sofia aqui na clínica Roberts.

— O que você fez com ela? — fala Lívía, espantada. Não acredito! Eu escutei ela gritando, você...

— Lívía, Sofia caiu da cadeira quando foi ela pegar uma xícara e pratos no armário de cima. Eu passei por lá para vê-la, como cheguei hoje. Entrei pra tomar café com ela. Na hora que ela caiu, eu tinha ido no carro pegar minha mochila, quando cheguei ela estava desacordada por causa da queda, então trouxe ela pra clínica — explica Rodrigo toda a situação.

Fazia todo o sentido; os armários abertos, os cacos de vidro no chão, o jornal na mesa e o chá de Boldo (Rodrigo sempre teve preferências diferentes).

Assim, Lívía e Paterson vão para a clínica.

E os óculos? Em 6 meses, focado no trabalho, pode-se passar a usar óculos de leitura.

Então, foi um engano? Sofia está bem? Sem todo esse drama, sim.

Nota atribuída: 10,0

## Versões combinadas

— Onde está Sofia? —

- Ainda estava com os olhos pesados, sonolenta, quando ~~escuta~~escute um forte barulho vindo da cozinha, um grito, vidraças caíndo ~~no chão~~, o agudo do forte arrastado de cadeira no chão.
- Sofia? Sofia?
- Não houve resposta. ~~Começa~~Comecei a ficar nervosa. ~~Tenta~~Tentei abrir a porta, estava pesada. ~~Empurra~~Empurrei-a. ~~Me lembrei que eu havia trancado antes, não consegue~~consegui abrir. ~~A porta está trancada, como Livia sempre a deixa. Não há tempo para procurar a chave certa no molho, desorientada, não sabia onde estava as chaves. O suor frio aumenta. Escuta a porta dos fundos se fechar. Sobee~~Sobe na cama, ~~em cima dos travesseiros, tenta~~tentei ver no basculante... ~~tentando me equilibrar, trêmula, vejo alguém levando Sofia.~~
- Que — Ana... Ana... o que aconteceu aqui?
- ~~Livia! Eu tive um sonho muito estranho!~~ Livia — falei, atordoada, se levanta, questionando sua posição peculiar em que estava deitada em sua cama. Troca de roupa, escova os dentes, abre.
- O que aconteceu? A cozinha está horrível! Cadê a porta com a chave certa... vai até Sofia?
- Realmente, tudo havia acontecido, mas como? Quem? Quem levou Sofia?
- Ainda sem ação, fui para a cozinha, que estava desolada. ~~Não pôde acreditar na cena: cacos~~Cacos de vidro ~~espalhados ao redor de um~~no chão, cadeira caída no chão ~~sujo com lama, com marca de sapatos esportivos.~~ ~~Algumas portas do armário encançadas e nada de sua irmã. Realmente, tudo havia acontecido, mas como? O que aconteceu com Sofia?~~abertas. Na mesa, um maço de jornal, um óculos, uma xícara de chá de Boldo, que ainda estava quente. Não fazia muito tempo o ocorrido.
- ~~Livia liga~~Ligamos para a polícia e ~~informa~~informamos o acontecido. ~~É~~Era uma manhã chuvosa, ~~cerca de 9h.~~ Enviaram um oficial, um detetive, o Paterson, objetivo e prático.
- O que aconteceu aqui? — pergunta o oficial.
- ~~Minha irmã sumiu. Eu não sei bem o que, eu vi alguém levar Sofia, mas eu não sei.~~
- Se acalma. Onde vocês estavam quando houve o ocorrido? Vocês são irmãs, não é isso?
- Sim, nós somos. ~~Moramos nessa casa. Quando tudo aconteceu — fala, eu estava na mercearia a duas quadras daqui, fui comprar pães, como de costume. Ana estava no quarto e escutou os barulhos, inclusive desmaiou quando viu pela janela alguém levando nossa irmã — disse Livia, relatando ao oficial.~~
- Foi isso mesmo? Consegue dizer como era essa pessoa?
- Não. Foi muito rápido, só vi uma resta de uma pessoa dobrando o que havia escutado ~~corredor e as pernas de Sofia, como se ela estivesse nos braços desse alguém.~~
- ~~Vão até a cozinha, onde tudo havia acontecido. Em cima da mesa havia um maço de jornal, uns óculos, uma xícara de chá de Boldo, ainda estava quente. Livia não tinha passado muito tempo no seu desmaio de desespero e não havia muito tempo o ocorrido.~~
- Onde tudo aconteceu?
- ~~Levamos o para a cozinha, não havíamos mexido em nada.~~
- E essas coisas em cima da mesa? São da Sofia? — pergunta o oficial para Livia dela?
- Não, não são dela. ~~Não usamos. Nenhuma de nós use óculos, Sofia também não toma chá. Moramos, nesta casa, apenas eu e Sofia, como lhe falei. Nada disso é nosso.~~
- Não se passava na mente de Livia quem era o dono desses — ~~Com luvas, coleta esses objetos, nada era.~~
- ~~Nada disso é familiar, a não ser a fita para vocês?~~
- ~~Afirmamos que prendia o maço de jornal, onde estava escrito "Luna Journal", não.~~ O oficial, ~~com luvas, coleta os itens que estavam em cima da mesa e começa a analisar os, vai perto de cristaleiros e dos armários.~~
- Penas sintéticas — fala Paterson, pensativo. Vocês usam roupas assim?
- Não! Nunca! Isso é a cara da vizinha — Livia declara, falei ironicamente, mas sem pensar, até que ~~se dá~~me dá conta que ~~tinham~~tínhamos uma suspeita: Verônica, a vizinha. Ela era uma mulher de uns 50 anos, sem estilo, ~~arrogante e chata.~~ Para ler jornal impresso, só ela na sua brejuice, com! ~~Com~~ aqueles chapéus que soltam mais ~~pelopiuma~~ do que seus gatos. Uma surpresa escolher óculos neutros. Verônica não suportava Sofia, por causa de umas fofocas de tempos atrás. Assim, vão até a casa da mulher.
- Senhora Verônica — chama Paterson, batendo na porta — chamava o oficial.
- Ela está em casa, só tá se escondendo com certeza, pode chamar! — fala Livia.
- Aqui é a polícia. Abra a porta, senhora! clamava o oficial.
- Senhora...
- Já estou indo! Tudo bem, policial? — falafalou Verônica, com um ~~aquele~~ aquele ninho de passarinho na cabeça, ou melhor, o chapéu de penas, as quais eram da mesma cor e modelo dos que estavam espalhadas ~~na~~em ~~nossa casa de Sofia e Livia.~~
- Cadê a Sofia?
- ~~Calma, Ana! — disse Livia diz para mim.~~
- Por que eu deveria saber? Não tenho nada haver com a vida dela — retruca — retrucou a vizinha.
- Paterson começou a interogação para Verônica.
- Onde a senhora estava essa manhã?
- Em casa. Não sei de casa hoje — responde Verônica.
- Ah não! Já começou a mentir! — interrompe Livia.
- E o que me diz do seu chapéu? Soube ~~as meninas me disseram~~ que você está elaborando peças para a sua marca. É peça única? — continua Paterson.
- Sim. Só trabalho com peças personalizadas únicas. O senhor está interessado? — falafalou Verônica, com aquela cara de convencida.
- Na verdade, encontrei essas penas idênticas as do chapéu que está usando, com o selo ~~desse~~ de sua marca, na casa ~~dela — diz dela — disse Paterson, apontando para mim e Livia.~~ — O que tem a dizer sobre isso?
- Eu... Tá bom! Eu fui lá hoje de manhã. Que afobadas, heim? Chamar a polícia por causa de um copo de farinha. Com certeza foi a sua ~~irmã de vocês~~, não foi?
- Farinha? — fala Livia falei surpresa.
- Sim. O que mais seria? Fui pegar um pouco de farinha emprestado. Como ~~vi Livia sendo e~~ só havia Sofia conversando na porta e ~~sei que você, Livia, acordou só pra almoçar, preferi entrar pela porta dos fundos, que leva para a cozinha, e pegar a farinha por conta própria~~ do que me humilhar para aquela garota! Achei que vocês não iam fazer conta disso dessa maneira! — declara Verônica.
- A vizinha ~~ela ainda mostrasse~~ mostrou que tinha ido comprar "uma farinha de boa qualidade" ii porque ~~a das meninas teria "estragado" nossa filha "acabado" com o bolo dela. De qualquer forma, mentiu, mas não era a culpada pelo desaparecimento de Sofia.~~ A nota fiscal das compras mostrava que ela não estava em casa na hora do ocorrido. ~~Paterson se o oficial não se mostra estava mostrando muito interessado interesse~~ nessas "provas", mas sim em outro detalhe.
- Você disse que viu Sofia conversando na porta de casa — fala o policial.
- Sim. Ela estava conversando com um rapaz — declara Verônica.
- Sabe nos dizer quem era? Ele estava com algum desses objetos? — fala Paterson o oficial, mostrando o que havia coletado.
- Não sei quem era. Mal olhei para eles, já que não me interessava, mas ~~mas~~, já que quer saber, pelo o que vi, o rapaz era alto e bonito, ele estava usando esses óculos, vestido com um casaco preto, um tênis branco, uma calça preta, uns tênis ~~daquelas das lojas famosas, sabe?~~
- Os tênis que fizeram as marcas de lama na cozinha! Tudo estava a se encaixar.
- Ele e também estava com esse maço de jornal na mão. ~~Acho que ele estava com um carro branco.~~ A menina e esse rapaz pareciam se conhecer, mas não sei quem exatamente quem era, não pude ver o rosto muito bem, ele estava de costas —  diz Verônica.
- Desta vez, a "falta de interesse" da vizinha estava sendo útil. Sem dúvida, o rapaz era o culpado. Quem é esse rapaz? Estamos perto de descobrir.
- ~~Não tínhamos em mente ninguém parecido, não o conhecíamos, pelo menos, era isso que achávamos.~~
- Já sei como encontrá-lo. O jornal é de hoje, obviamente, ele foi comprado hoje. Livia, você sabe ~~Sabe~~ onde fica o Luna Journal, o lugar em que ~~esse lugar~~ jornal foi comprado, o Luna Journal, não é? — diz? — disse o oficial, olhando para a fita da loja no que prendia o maço.
- Assim, Livia e Paterson vão. ~~Fomos~~ para essa banca de artigos para leitura, ~~em~~ em ~~um~~ um Shopping Center perto ~~do~~ de ~~nosso~~ do ~~bairro, dessa vez, achariam~~ achariam o culpado e, assim, Sofia.
- Bom dia, oficial! Bom dia, moçameças! O que desejam? — fala ~~falou~~ o senhor Ernesto, dono da banca.
- Por acaso, o senhor vendeu o jornal de hoje para um rapaz... — Paterson ~~descreve~~ descreveu o suspeito para o Ernesto ~~homem que estava na bancada vendendo os produtos.~~
- Sim ~~Bem.~~ Esse rpaz vem comprar jornal aqui toda manhã, ele é um menino bom que faz parte de está ~~fazendo~~ um projeto.
- Poderia nos dizer o nome dele? — pergunta o oficial.
- É o Rodrigo, filho do Vegas Britto.
- O quê? O senhor tem certeza? — fala ~~Falamos eu e Livia, espantada~~ espantadas.

Legenda: Os trechos em azul e sublinhados correspondem aos que foram incluídos; trechos em vermelho e sublinhados são aqueles que foram suprimidos.



Como foi possível perceber nos exemplos e seguindo a tendência do que foi verificado nas últimas produções, trata-se de textos consideravelmente longos que transcendem, e muito, o limite de 30 linhas determinado na proposta, o qual é típico da produção de texto em contexto escolar e estabelece um vínculo com a prática da redação. Apesar da restrição da Plataforma, na qual só é possível postar uma imagem, conforme já destacado anteriormente, produções dessa extensão só foram elaboradas e corrigidas porque os alunos foram autorizados a fazer o *upload* da foto de textos digitados. Ao burlar o limite de linhas, entre outros, a professora/corretora afasta-se da prática de redação escolar, aproximando-se da produção de textos.

Considerando a nota atribuída na primeira versão, 8,40, percebe-se que, para a corretora, já se tratava de um bom conto. No entanto, foi visto que Beta não atendeu a todas as exigências da proposta, conforme comentários a seguir: *5 Lembrando: segundo a proposta, apenas duas pessoas moram na casa. Ao amanhecer, um percebe a ausência da outra. Aqui, vejo que são três personagens na casa: Ana, Lívia e Sofia. A proposta: COMANDO: O conto de enigma que você escreverá deverá também contemplar a seguinte situação: "duas pessoas moram na mesma casa; nenhuma delas usa óculos; pela manhã, uma delas percebe que a outra não está em casa; na mesa do café estão um maço de jornal e uns óculos; o chá parece ainda estar quente.";* *6 Realmente, precisa ajustar. Na casa, segundo a proposta, só podem morar as duas irmãs e uma desaparece.,* bem como *24 Como já mencionado anteriormente, para atender ao que a proposta solicita, você terá que excluir uma das irmãs.*

Considerando a natureza semântica do texto verbal de cada comentário, verificou-se que, em 4 (17%) deles, a corretora faz algum elogio, como em: *Essa parte, ficou boa.,* logo não se trata de palavras, expressões ou trechos passíveis de *retextualização*. Em relação aos demais comentários, 1 (4%) traz uma explicação a respeito da dificuldade para ler o texto por causa da definição da imagem, a saber: *A definição não está boa, mas vou me esforçar para ler.;* em 4 (17%), prevaleceu a natureza sugestiva, como em: *Para não gerar incoerência interna, sugiro colocar: "pela porta dos fundos, que já dá na cozinha". ;* em 15 (62%), predominou a indicação do erro, com ou sem sugestão, como em: *Como ele poderia saber que o jornal foi comprado nesse local? Só se fosse a única banca de jornal que ainda funcionava na cidade, né? Ou será que havia alguma identificação no jornal que apontasse para esse local? Se sim, qual?*

De acordo com o já apontado anteriormente, esses resultados demonstram que, apesar de não prescindir, por exigência da Plataforma, da higienização do texto do aluno (JESUS, 1995; JESUS, 1997; BRASIL, 1998), a prática corretiva não se limita a ela, pois, nesse caso,

apenas 2 ocorrências referem-se à competência 1 DOMÍNIO DA MODALIDADE ESCRITA FORMAL. Desse modo, a correção esteve focada no atendimento à proposta (4 ocorrências), como em: *Para atender a proposta, terá que excluir o personagem Livia ou Ana. Com isso, terá que rever os diálogos.*; no atendimento a aspectos relacionados à tipologia, sobretudo o uso do discurso direto (5 ocorrências), como em: *Quem disse isso?*; bem como em aspectos relacionados à textualidade (8 ocorrências), sobretudo coesão e coerência, como em: *Aqui está falando a coesão. Há uma mudança de cenário. Sugiro algo do tipo: "Diante das evidências, fomos até a casa de Verônica."*

Evidentemente, essa característica da prática corretiva, a qual esteve focada em aspectos outros que não os estritamente normativos, está relacionada muito mais ao que é demandado pelo texto de Beta do que à oferta de ferramentas de correção disponibilizadas pela Plataforma Adaptativa e às habilidades de correção da corretora, pois, se, por um lado, é possível que ela não tenha percebido, logo, não comentado algumas ocorrências; por outro, não ela não poderia localizar, marcar nem comentar ocorrências que não existem no texto alvo de correção.

Para atender às exigências da proposta, principal oportunidade de melhoria identificada pela corretora no texto de Beta, de acordo com o que foi sinalizado nos comentários, é evidente que o aluno precisaria suprimir um dos personagens, o que traria implicações para o todo o enredo construído, demandando um grande esforço na *retextualização*. Todavia, diferentemente do segundo exemplo, quadro 15, no qual Zeta abandona a primeira versão corrigida, ignorando os comentários, Beta não parte para a *reformulação*, ou seja, para a total replanificação do conteúdo temático.

Tendo optado por manter o enredo, fazendo os ajustes, foi necessária a realização de várias *operações de retextualização*. Segundo o recurso de comparação do editor de texto *Microsoft Word*, foram realizadas 141 inclusões e 123 supressões, devidamente sinalizadas na imagem das versões combinadas. Isso demonstra o grande esforço empreendido pelo produtor na *reescrita*, o que foi possível não só por conta de os comentários atuarem como um *andaime* no qual Beta se apoiou na elaboração da nova versão, mas também devido ao seu comprometimento com a atividade; às suas habilidades na produção de textos escritos e a seus conhecimentos prévios, os quais lhe permitiram compreender o que foi solicitado na correção e realizar as mudanças necessárias.

Na tabela a seguir, são apresentados os resultados da comparação entre as operações de *retextualização* que foram solicitadas pela corretora e as que foram realizadas pelo aluno.



Tabela 25: Operações de retextualização em texto com melhora significativa na reescrita

<b>OPERAÇÕES DE RETEXTUALIZAÇÃO</b>					
INCLUSÃO		SUBSTITUIÇÃO		SUPRESSÃO	
Solicitadas	Realizadas	Solicitadas	Realizadas	Solicitadas	Realizadas
8	8	9	8	2	3

Fonte: Elaborada pela autora.

Com base no resultado apresentado nessa tabela, é possível perceber que, embora nem sempre realizando as operações solicitadas e/ou sugeridas pela corretora, Beta não ignora os comentários. No quadro a seguir, é possível verificar as *retextualizações* feitas pelo aluno a partir do texto corretivo.

Quadro 18: Operações de retextualização realizadas em texto com melhora significativa na reescrita

N.	COMENTÁRIO DO CORRETOR	EXEMPLO DE TRECHO DA PRIMEIRA VERSÃO	OPERAÇÃO DE RETEXTUALIZAÇÃO REQUERIDA	EXEMPLO DE TRECHO DA SEGUNDA VERSÃO	OPERAÇÃO DE RETEXTUALIZAÇÃO REALIZADA	CATEGORIA ANALÍTICA
4	Observe o alinhamento dos parágrafos - todos devem começar com a mesma distância da margem.	Texto completo	INCLUSÃO	Texto completo	INCLUSÃO	1 atendeu à solicitação de correção, retextualizou e melhorou
5	Lembrando: segundo a proposta, apenas duas pessoas moram na casa. Ao amanhecer, um percebe a ausência da outra. Aqui, vejo que são três personagens na casa: Ana, Lívia e Sofia. A proposta: COMANDO: O conto de enigma que você escreverá deverá também contemplar a seguinte situação: "duas pessoas moram na mesma casa; nenhuma delas usa óculos; pela manhã, uma delas percebe que a outra não está em casa; na mesa do café estão um maço de jornal e uns óculos; o chá parece ainda estar quente."	— Ana... Ana, o que aconteceu aqui? — Lívia! Eu tive um sonho muito estranho — falei, atordoada. — O que aconteceu? A cozinha está horrível! Cadê a Sofia?	SUBSTITUIÇÃO	Que sonho estranho! Lívia, atordoada, se levanta, questionando sua posição peculiar em que estava deitada em sua cama. Troca de roupa, escova os dentes, abre a porta com a chave certa... vai até a cozinha, que estava desolada. Não pôde acreditar na cena: cacos de vidro espalhados ao redor de uma cadeira caída no chão sujo com lama, com marca de sapatos esportivos, portas do armário escancaradas e nada de sua irmã. Realmente, tudo havia acontecido, mas como? O que aconteceu com Sofia?	SUBSTITUIÇÃO	1 atendeu à solicitação de correção, retextualizou e melhorou
6	Realmente, precisa ajustar. Na casa, segundo a proposta, só podem morar as duas irmãs e uma desaparece.	— Sim, nós somos. Moramos nessa casa. Quando tudo aconteceu, eu estava na mercearia a duas quadras daqui, fui comprar pães, como de costume. Ana estava no quarto e escutou os barulhos, inclusive desmaiou quando viu pela janela alguém levando nossa irmã — disse Lívia.	SUBSTITUIÇÃO	— Minha irmã sumiu. Eu não sei bem o que aconteceu — fala Lívia, relatando ao oficial o que havia escutado.	SUBSTITUIÇÃO	1 atendeu à solicitação de correção, retextualizou e melhorou

7	A menos que haja uma reviravolta no caso, não o suspense aqui está bem reduzido, por a irmão viu alguém levar Sofia, né? Toda a dúvida passa a ser quem a levou e não se ela desapareceu e como.	Foi muito rápido, só vi uma resta de uma pessoa dobrando o corredor e as pernas de Sofia, como se ela estivesse nos braços desse alguém.	SUBSTITUIÇÃO	— Minha irmã sumiu. Eu não sei bem o que aconteceu — fala Lívia, relatando ao oficial o que havia escutado.	SUBSTITUIÇÃO	1 atendeu à solicitação de correção, retextualizou e melhorou
10	Sugiro inserir: "soltam pelos." Afinal, gato não tem pluma, né? (risos)	Para ler jornal impresso, só ela na sua breguice! Com aqueles chapéus que soltam mais pluma do que seus gatos.	SUBSTITUIÇÃO	Para ler jornal impresso, só ela na sua breguice, com aqueles chapéus que soltam mais pelo do que seus gatos	SUBSTITUIÇÃO	1 atendeu à solicitação de correção, retextualizou e melhorou
11	Aqui está falando a coesão. Há uma mudança de cenário. Sugiro algo do tipo: "Diante das evidências, fomos até a casa de Verônica."	Verônica não suportava Sofia, por causa de umas fofocas de tempos atrás. — Senhora Verônica – chamava o oficial.	INCLUSÃO	Verônica não suportava Sofia, por causa de umas fofocas de tempos atrás. Assim, vão até a casa da mulher. — Senhora Verônica — chama Paterson, batendo na porta.	INCLUSÃO	1 atendeu à solicitação de correção, retextualizou e melhorou
12	Quem disse isso?	— Ela está em casa, só tá se escondendo com certeza, pode chamar!	INCLUSÃO	— Ela está em casa, só tá se escondendo com certeza, pode chamar! — fala Lívia.	INCLUSÃO	1 atendeu à solicitação de correção, retextualizou e melhorou
13	Quem disse isso?	— Senhora...	INCLUSÃO	— Aqui é a polícia. Abra a porta, senhora! clamava o oficial. Senhora...	INCLUSÃO	1 atendeu à solicitação de correção, retextualizou e melhorou
14	Quem disse isso?	— Onde a senhora estava essa manhã?	INCLUSÃO	Paterson começou a interrogação para Verônica: — Onde a senhora estava essa manhã?	INCLUSÃO	1 atendeu à solicitação de correção, retextualizou e melhorou
15	Quem disse isso?	— Ah não! Já começou a mentir!	INCLUSÃO	— Ah não! Já começou a mentir! — interrompe Lívia.	INCLUSÃO	1 atendeu à solicitação de correção, retextualizou e melhorou

16	Aqui não se emprega o acento indicador de crase (antes da preposição "de").	encontrei essas penas idênticas às do chapéu que está usando	SUBSTITUIÇÃO	encontrei essas penas idênticas as do chapéu que está usando	SUBSTITUIÇÃO	1 atendeu à solicitação de correção, retextualizou e melhorou
17	Para atender a proposta, terá que excluir o personagem Lívia ou Ana. Com isso, terá que rever os diálogos.	— disse Paterson, apontando para mim e Lívia —	SUPRESSÃO	— diz Paterson, apontando para Lívia.	SUPRESSÃO	1 atendeu à solicitação de correção, retextualizou e melhorou
18	Para não gerar incoerência interna, sugiro colocar: "pela porta dos fundos, que já dá na cozinha".	Como vi Lívia saindo e só havia Sofia conversando na porta, preferi entrar e pegar do que me humilhar para aquela garota!	INCLUSÃO	Como só havia Sofia conversando na porta e sei que você, Lívia, acorda só pra almoçar, preferi entrar pela porta dos fundos, que leva para a cozinha, e pegar a farinha por conta própria do que me humilhar para aquela garota!	INCLUSÃO	1 atendeu à solicitação de correção, retextualizou e melhorou
19	Não seriam muitos detalhes para quem mal olhou? Temos uma contradição interna. Rever a fala da personagem.	Mas, já que quer saber, pelo o que vi, o rapaz era alto e bonito, ele estava usando esses óculos, vestido com um casaco preto, um tênis branco, uma calça preta e também com esse maço de jornal na mão Acho que ele estava com um carro branco.	SUBSTITUIÇÃO	Mal olhei para eles, já que não me interessava, mas, já que quer saber, pelo o que vi, o rapaz era alto, ele estava usando esses óculos, vestido com um casaco preto, uma calça preta, uns tênis, daqueles das lojas famosas, sabe?	SUBSTITUIÇÃO	1 atendeu à solicitação de correção, retextualizou e melhorou
20	Se ele estava de costas, como ela pôde supor que era bonito? Trata-se de uma contradição interna, por isso é necessário rever a fala da personagem.	Mal olhei para eles, já que não me interessava. Mas, já que quer saber, pelo o que vi, o rapaz era alto e bonito, ele estava usando esses óculos, vestido com um casaco preto, um tênis branco, uma calça preta e também com esse maço de jornal na mão Acho que ele estava com um carro branco. A menina e esse rapaz pareciam se conhecer, mas não sei quem exatamente quem era, não pude ver o rosto muito bem, ele estava de costas.	SUBSTITUIÇÃO	Mal olhei para eles, já que não me interessava, mas, já que quer saber, pelo o que vi, o rapaz era alto, ele estava usando esses óculos, vestido com um casaco preto, uma calça preta, uns tênis, daqueles das lojas famosas, sabe?	SUPRESSÃO	1 atendeu à solicitação de correção, retextualizou e melhorou

21	Como ele poderia saber que o jornal foi comprado nesse local? Só se fosse a única banca de jornal que ainda funcionava na cidade, né? Ou será que havia alguma identificação no jornal que apontasse para esse local? Se sim, qual?	O jornal é de hoje, obviamente, ele foi comprado hoje. Sabe onde fica o Luna Journal, o lugar em que o jornal foi comprado?	SUBSTITUIÇÃO	[bem antes] Não se passava na mente de Lívia quem era o dono desses objetos, nada era familiar, a não ser a fita que prendia o maço de jornal, onde estava escrito "Luna Journal".	INCLUSÃO	1 atendeu à solicitação de correção, retextualizou e melhorou
22	Pois é, como? Se era alguém tão próximo, iriam saber. Está gerando uma contradição interna aqui.	— Ele é o noivo da Sofia! Não acredito! — falei, paralisada. Tudo aconteceu por causa de uma pessoa que, em poucos meses, iria ser parte da família. — Como não havíamos pensado nisso? O carro, o óculos, tudo!	SUBSTITUIÇÃO	Tudo havia acontecido por causa de uma pessoa que, em poucos meses, iria ser parte da família! — Você disse que não conhecia ninguém que usava óculos — diz Paterson. — E ele não usa, até onde eu sei, ou sabia, eu... Ele não estava viajando a trabalho? Faz 6 meses que ele não está aqui na cidade. — Sim, mas ele chegou hoje — fala o dono da banca.	SUBSTITUIÇÃO	1 atendeu à solicitação de correção, retextualizou e melhorou
23	Quem disse isso?	A menina só caiu da cadeira?	INCLUSÃO		SUPRESSÃO	1 atendeu à solicitação de correção, retextualizou e melhorou
24	Como já mencionado anteriormente, para atender ao que a proposta solicita, você terá que excluir uma das irmãs.	— Sofia? Sofia? Não houve resposta. Comecei a ficar nervosa. Tentei abrir a porta, estava pesada. Empurrei-a. Me lembrei que eu havia trancado antes, não consegui abrir, desorientada, não sabia onde estava as chaves. O suor frio aumentava. Subi na cama e tentei ver no basculante, tentando me equilibrar, trêmula, vejo alguém levando Sofia. — Ana... Ana, o que aconteceu aqui? — Lívia! Eu tive um sonho muito estranho — falei, atordoada.	SUPRESSÃO	— Sofia? Sofia? Não houve resposta. Começa a ficar nervosa. Tenta abrir a porta, estava pesada. Empurra-a, não consegue abrir. A porta está trancada, como Lívia sempre a deixa. Não há tempo para procurar a chave certa no molho. O suor frio aumenta. Escuta a porta dos fundos se fechar. Sobe na cama, em cima dos travesseiros, tenta ver no basculante... Que sonho estranho! Lívia, atordoada, se levanta, questionando sua posição peculiar em que estava deitada em sua cama.	SUBSTITUIÇÃO	1 atendeu à solicitação de correção, retextualizou e melhorou

Elaborado pela autora.

De forma geral, o quadro mostra que Beta, conforme categorização proposta por Bazarim e Souza (2022), *atendeu à solicitação de correção, retextualizou e melhorou* os trechos em questão e a produção como um todo. Em alguns casos, não realizou totalmente a mudança solicitada, demonstrando autonomia, bem como indícios de estilo e autoria, como no trecho *Mal olhei para eles, já que não me interessava, mas, já que quer saber, pelo o que vi, o rapaz era alto, ele estava usando esses óculos, vestido com um casaco preto, uma calça preta, uns tênis, daqueles das lojas famosas, sabe?*, no qual a maioria dos detalhes foi mantida, o que, na visão da corretora, conforme comentário 19, provocaria uma contradição com a fala inicial da personagem: *Mal olhei para eles*. Todavia, tal contradição é da personagem e não do enredo, o que foi mais bem percebido por Beta que pela corretora. A manutenção dos detalhes no trecho em questão ajuda na construção psicológica da personagem.

Com o detalhamento apresentado nesse quadro, aliado à leitura das duas versões, verifica-se que a estratégia utilizada por Beta para atender à principal solicitação feita nos comentários e, por conseguinte, ajustar seu conto às exigências da proposta, foi excluir a personagem Ana, bem como alterar o foco narrativo de 1ª. pessoa na primeira versão para o de 3ª. pessoa na segunda versão, passando o conto a ter um narrador observador/onisciente. Uma alteração como essa na perspectiva de quem o fato é narrado exige a realização de várias *retextualizações*, entre elas, mas não só, a pessoa verbal, conforme o verificado na imagem a seguir.

Figura 92: Trecho com as marcas de retextualização

- Ainda estava com os olhos pesados, sonolenta, quando escuta~~eseute~~ um forte barulho vindo da cozinha, um grito, vidraças caindo ~~no chão~~, o agudo do forte arrastado de cadeira no chão.  
 — Sofia? Sofia?  
 — Não houve resposta. Começa~~Comecei~~ a ficar nervosa. Tenta~~Tentei~~ abrir a porta, estava pesada. Empurra~~Empurrei~~-a, ~~Me lembrei que eu havia trancado antes, não consegue~~consegui abrir. A porta está trancada, como Livia sempre a deixa. Não há tempo para procurar a chave certa no molho. ~~desorientada, não sabia onde estava as chaves.~~ O suor frio aumenta. Escuta a porta dos fundos se fechar. Sobe-Subi na cama, em cima dos travesseiros, tenta-tentei ver no basculante... ~~tentando me equilibrar, trêmula, vejo alguém levando Sofia.~~  
 — Que — Ana... Ana... Ana, o que aconteceu aqui?  
 — Livia! Eu tive um sonho muito estranho! Livia — falei, atordoada, se levanta, questionando sua posição peculiar em que estava deitada em sua cama. Troca de roupa, escova os dentes, abre.

Nesse trecho inicial do conto, a substituição de: *escuto* por *escutar*; *Comecei* por *Começa*; *Tentei* por *Tenta*; *Empurrei* por *Empurra*; *consegui* por *consegue*; *Subi* por *Sobe*; entre outras no decorrer do conto, não foi especificamente solicitada pela corretora, mas se tornou necessária tendo em vista a alteração do foco narrativo, a qual fica ainda mais explícita no seguinte trecho incluído: *Livia, atordoada, se levanta, questionando sua posição peculiar em que estava deitada em sua cama*. Ainda nessa imagem, é possível perceber a seguinte supressão: — *Ana... Ana, o que aconteceu aqui?*, já indicando que uma das irmãs foi excluída do enredo, conforme o sugerido nos comentários.

Esse exemplo mostra que o texto corretivo pode ser um *andaime* no qual o aluno se apoia para escrever uma nova versão do seu texto. Nesse caso, sem a ajuda dos comentários, Beta não teria percebido que não atendeu a uma das exigências da proposta de produção e não teria lançado mão de recursos linguístico-discursivos bastante sofisticados, os quais transcenderam às sugestões feitas pela corretora, para fazer a adequação. Isso ratifica o posicionamento de Bazarim e Souza (2022) de que o texto corretivo é considerado *um andaime*, não o único e, muitas vezes, nem *suficiente* para o que aluno retextualize e melhore sua produção.

Com base nesses e em outros resultados de pesquisas (entre eles LEITE; PEREIRA, 2022 [2009] e BAZARIM; SOUZA, 2022), não restam dúvidas de que a correção de texto em contexto escolar tenha efeitos na *reescrita*. Todavia, esses efeitos são diversos e não necessariamente implicam melhoria na nova versão da produção, pois além dos gêneros catalisadores utilizados na prática corretiva, das características linguístico-discursivas, da objetividade e da clareza do texto de correção, há outros fatores que interferem na *reescrita*, entre eles os conhecimentos prévios do aluno, principalmente os metalinguísticos e metacognitivos, os quais apontam para a capacidade do produtor de compreender e atender ao que foi solicitado na correção.

Concluída a apresentação e discussão dos resultados, a seguir, são feitas algumas considerações finais.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Embora a prática corretiva faça parte do cotidiano do professor de Língua Portuguesa, a sua ascensão como objeto de pesquisa, mesmo não sendo recente, não é tão frequente e os resultados das investigações não são tão populares. Até em contextos de formação continuada, é comum o estranhamento dos participantes quando são abordadas as metodologias de correção de texto.

Considerando a paulatina incorporação das TDIC ao processo de ensino e aprendizagem no Brasil, sobretudo na Educação Básica, a qual foi acelerada de forma emergencial, logo não planejada, por causa da pandemia da Covid-19, são ainda mais escassas pesquisas que contemplam o uso das TDIC na prática corretiva, sobretudo quando se trata de ferramentas digitais desenvolvidas especificamente para a correção de texto escolar, como no caso das que são disponibilizadas na Plataforma Adaptativa que foi o foco da pesquisa.

Conforme já foi mencionado, para ser considerada adaptativa, uma plataforma precisa aliar um sistema hipermídia adaptativo (SHA) a um sistema tutor inteligente (STI). É a articulação entre esses sistemas que torna possível o uso de algoritmos que sugerem para o aluno um caminho a ser percorrido para a construção de aprendizagem com base no seu próprio desempenho.

Desse modo, no caso da Plataforma Adaptativa investigada, além de um ambiente virtual desenvolvido especificamente para a correção de texto escolar, há um ambiente virtual de aprendizagem (AVA). Logo, diferentemente de um site de correção, nessa plataforma, além de um inventário de *erros*, é ofertado ao aluno um percurso de aprendizagem personalizado. Assim, se, por um lado, a correção é feita por um corretor humano com a mediação de ferramentas digitais; por outro, a oferta do percurso de aprendizagem personalizado é automática e considera as marcações feitas pelo corretor no texto do aluno.

A partir disso, compreender como ocorreria a construção de texto de correção digital mediado pelas ferramentas dessa plataforma se tornou o problema de pesquisa contemplado nesta tese. Com base nesse problema, foram elaborados os objetivos, a saber: investigar o processo de correção de textos escolares escritos mediado pelas ferramentas digitais de uma Plataforma Adaptativa, como objetivo geral e, como objetivos específicos, caracterizar a prática corretiva mediada por ferramentas digitais da Plataforma Adaptativa, bem como analisar os efeitos dessa correção na *reescrita* dos textos dos alunos do 9º. ano do EF. A hipótese era a de que a incorporação das ferramentas digitais na correção pudesse ter efeitos não só nas formas



de pensar e de agir durante a prática corretiva, mas também, e em consequência disso, na *reescrita*.

Apesar de a correção de texto escolar já ter sido contemplada em alguns trabalhos como o de Serafini (1989) e o de Ruiz (2010 [2001]), ela não se constitui como uma área de pesquisa com estatuto teórico-metodológico próprio, o que implica a necessidade de uma abordagem transdisciplinar. Além da definição de correção, para a consecução dos objetivos propostos, foi necessário abordar conceitos advindos, principalmente, dos estudos cognitivos da escrita, da Linguística Textual e da Análise Dialógica do Discurso.

Se, na concepção de Ruiz (2010 [2001]), corrigir texto escolar significa produzir um texto, a correção precisaria ser contemplada tanto na perspectiva cognitiva, como um processo e um trabalho, quanto na perspectiva textual-interativa, como uma oferta de contrapalavra, mas sem negligenciar a dimensão pedagógica, na qual é considerada como um *andaimé* para a *reescrita* (BAZARIM; COLAÇO, 2021). Como o texto alvo da correção é produzido em contexto de ensino e aprendizagem, foi necessário também discutir as práticas escolares de produção, correção e *reescrita* de texto, para o que a noção de gênero textual foi um conceito-chave.

Essa complexidade, no entanto, não se limitou à construção do objeto de pesquisa do ponto de vista teórico, mas também do metodológico. O papel de professora, corretora e pesquisadora foi assumido pelo mesmo sujeito. Essa visãoêmica do processo, que, no paradigma positivista, poderia comprometer os resultados, no paradigma qualitativo, ao qual essa tese adere, garantiu o excedente de visão, dando voz a quem efetivamente viveu a experiência de corrigir os textos utilizando as ferramentas digitais da Plataforma Adaptativa e não analisou apenas o produto da correção. Com isso, a geração dos diversos registros foi feita por meio da pesquisa-ação, no entanto, na análise, prevaleceram os procedimentos do estudo de caso.

No contexto investigado, foi evidenciado que a correção consiste na construção colaborativa de um texto nato digital, multissemiótico, o qual, por ser *linkado*, transforma a imagem da produção do aluno em um hipertexto digital. Conforme demonstrado, a construção do texto de correção na plataforma, na perspectiva cognitiva, foi considerada um processo recursivo, reflexivo e responsivo, mas também um trabalho, demandando tempo, conhecimentos e comprometimento do corretor. Além disso, a mediação das ferramentas digitais na prática corretiva potencializou algumas características inerentes ao processo de produção de texto, tais como a reversibilidade, a recursividade, a reflexividade e a responsividade.

Na perspectiva interacional, foi possível perceber que tais ferramentas possibilitaram a ampliação do diálogo entre a corretora e aluno a respeito do texto alvo da correção. Ao assumir o papel de interlocutora interessada, muito mais do que apenas identificar *erros*, a corretora, de forma polida e empática, preocupou-se também em dar sugestões, bem como em manter o aluno motivado para que se engajasse na atividade de *reescrita* e, com isso, desse continuidade ao processo de aprendizagem da escrita.

Do ponto de vista pedagógico, com base na análise do efeito dos comentários da corretora na *reescrita*, foi constatado que, na segunda versão produzida, normalmente, havia algum aprimoramento no texto, com conseqüente melhora no desempenho, o qual foi sendo ampliado à medida que o aluno foi se familiarizando com a atividade de elaboração de uma nova versão do seu texto a partir da correção feita com a mediação de ferramentas digitais. Na maioria dos casos, o aluno atendeu à solicitação de correção, retextualizou e melhorou ou melhorou parcialmente sua produção. Além de o próprio comentário da corretora se constituir como um *andaime* no qual o aluno se apoiou para reescrever o seu texto, com o oferecimento do percurso individual de aprendizagem, gerado automaticamente pela Plataforma Adaptativa, foi possível a ampliação de conhecimentos por meio de videoaulas, textos didáticos e exercícios.

Ainda que esteja subjacente às ferramentas de controle da Plataforma uma tendência à padronização, isso não se tornou sinônimo de rigidez devido ao comprometimento da corretora e, por conseguinte, ao uso que ela fez das ferramentas que possibilitavam a personalização, de modo que houve não somente a ampliação do diálogo entre a corretora e o aluno autor, mas também o seu aprimoramento. Mesmo que a higienização do texto não tenha sido completamente abandonada, diferentemente da prática tradicional, a correção não se reduziu a ela. Assim, além de indicar *erro* e apresentar a forma correta, houve explicação, sugestão e elogio.

No entanto, essa ampliação do diálogo com aluno demandou tempo e esse é um importante aspecto que não costuma ser considerado na análise de textos corrigidos por professores da EB. Considerando que se tratava de um contexto de pesquisa que abrangia apenas uma turma do 9º. ano de uma escola particular, a quantidade de textos a serem corrigidos semanalmente era infinitamente menor se considerada a realidade de um professor dos anos finais de EF de escolas públicas. Além disso, a corretora teve que articular a prática corretiva à ministração de aulas em apenas uma turma. Desse modo, o tempo constituiu-se como um aliado e não um impedimento para a exploração das potencialidades das ferramentas digitais disponibilizadas pela Plataforma Adaptativa.

Todavia, é preciso considerar que, mesmo com as condições ideais, a prática corretiva poderia ter sido reduzida à indicação de *erros* e à profilaxia linguística (JESUS, 1997), pois há meios para driblar o monitoramento da Plataforma. Desse modo, não se pode subestimar o quanto as concepções, crenças e valores de um determinado corretor a respeito da linguagem, do processo de ensino e aprendizagem da escrita, bem como da correção de textos, e não apenas o tempo, interferem, positiva ou negativamente, na correção de textos escolares, inclusive quando mediada por ferramentas digitais.

Desse modo, os resultados apresentados desvelaram o processo de correção de textos mediado pelas ferramentas digitais de uma Plataforma Adaptativa não em busca de (im)pertinências nas marcações feitas no texto do aluno, mas demonstrando a articulação entre a inteligência computacional e a humana por meio do trabalho da corretora. Foi justamente essa articulação que possibilitou o aprimoramento do diálogo com o aluno a respeito de sua produção, diminuindo a ambiguidade e a generalização.

Todos esses resultados ratificaram a hipótese inicial ao demonstrar que a incorporação das ferramentas digitais teve efeitos não só na prática corretiva, mas também, e em consequência disso, na *reescrita*.

Isto posto, antes de se problematizar as reais condições de trabalho necessárias para viabilizar uma prática corretiva dialógica como a contemplada nesta pesquisa, torna-se necessário compreender suas características, apresentando resultados, como os que foram discutidos nesta tese, que ajudem a convencer os gestores e os professores da EB de que a qualidade da *reescrita* é indissociável do investimento feito na correção do texto do aluno.

No contexto investigado, os resultados ajudam a manter o otimismo, pois, na maioria dos casos, os esforços empreendidos na correção mediada pelas ferramentas digitais da Plataforma, assim como em Bazarim e Souza (2022), repercutiram positivamente no aperfeiçoamento do texto do aluno na versão *reescrita*. Tal resultado está relacionado não somente às ferramentas digitais, as quais, certamente otimizaram a prática corretiva, mas também aos conhecimentos e, sobretudo, ao compromisso da corretora com a correção, bem como com o aprimoramento das habilidades dos alunos na produção de textos escritos. Além disso, embora a correção possa ter efeitos positivos na *reescrita*, há indícios de que não seja *per se* suficiente para a ampliação da competência dos alunos na produção de textos.

Com isso, é evidenciada a necessidade urgente de investimento na formação inicial e continuada do professor para a adequada incorporação de ferramentas digitais à prática corretiva, mas também para a ampliação de conhecimentos que podem interferir na produção do texto de correção, entre eles concepções de gênero e texto. Além disso, é preciso espaço para

a reflexão sobre o uso das metodologias de correção, pois, conforme o já dito, a prática corretiva em contexto escolar deveria ser um trabalho inerente às orientações para a *reescrita*, a qual integra um processo social, cognitivo e interacional de produção de texto que resulta da articulação entre tarefas que fazem parte de uma rede complexa de atividades, entre elas as feitas a partir do trabalho de correção.

Em pesquisas futuras, além do aprimoramento dos resultados acerca dos efeitos da correção mediada por ferramentas digitais na *reescrita* em contexto escolar, seria preciso verificar os efeitos dos resultados da correção no planejamento das aulas, na elaboração e implementação de atividades, bem como investigar outro cenário no qual os papéis de professor e corretor não são exercidos pelos mesmo sujeito. Por fim, tendo em vista o aspecto comercial associado à Plataforma Adaptativa investigada, é necessário o fomento, por meio de recursos públicos, ao desenvolvimento desse tipo de tecnologia para que ela esteja acessível, sem custo, a professores e alunos de escolas municipais e estaduais.

## REFERÊNCIAS

- ABAURRE, Maria Luiza Marques; ABAURRE, Maria Bernadete Marques. *Um olhar objetivo para produções escritas: analisar, avaliar, comentar*. São Paulo-SP: Moderna, 2012.
- ABAURRE, Maria Bernadete M.; FIAD, Raquel Salek; MAYRINK-SABINSON, Maria Laura T. *Cenas da aquisição da escrita: o sujeito e o trabalho com o texto*. Campinas-SP: Mercado de Letras, Associação de Leitura do Brasil – ALB, 1995.
- ADAM, Jean-Michel. (2008). *A linguística textual: introdução à análise textual dos discursos*. Trad. Maria das Graças Soares Rodrigues, Luis Passeggi, João Gomes da Silva Neto, Eulália Vera Lúcia Fraga Leurquin. São Paulo: Cortez, 2011.
- 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.
- ALAMARGOT, Denis; CHANQUOY, Lucile. General introduction. A definition of writing and a presentation of the main models. In: ALAMARGOT, Denis; CHANQUOY, Lucile. *Through the Models of Writing*. (Studies in Writing: vol 9). Dordrecht-Boston-London: Kluwer Academic Publishers, 2001, p.1– 29. Disponível em: [https://www.researchgate.net/publication/280014349\\_Through\\_the\\_Models\\_of\\_Writing](https://www.researchgate.net/publication/280014349_Through_the_Models_of_Writing) Acesso em 01 out. 2021.
- ALMEIDA, Maria do Socorro Ramalho de Oliveira de. Refacção como ação pedagógica: o olhar do outro sobre o texto orienta a refacção? 2001. 160p. Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual de Campinas, Instituto de Estudos da Linguagem, Campinas, SP, 2001. Disponível em: <<http://www.repositorio.unicamp.br/handle/REPOSIP/269451>>. Acesso em: 16 mar. 2020.
- ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. *Estudo de caso em Pesquisa e Avaliação Educacional*. Brasília-DF: Liber Livro Editora, 2005.
- ANTUNES, Irandé. Avaliação da produção textual no ensino médio. In: BUNZEN, Clécio; MENDONÇA, Márcia. *Português no ensino médio e formação do professor*. São Paulo: Parábola Editorial, 2006, p. 163-180.
- APPLEBEE, Arthur N. Looking at writing. *Educational leadership*, 1981, p. 458-462.
- ARAÚJO, Denise Lino. PCN de Língua Portuguesa: há mudanças de paradigma no ensino de língua? *Rev. de Letras*, n. 23, v.1/2, 2001, p. 77-83. Disponível em: <http://www.revistadeletras.ufc.br/rl23Art14.pdf>. Acesso em 01 mai. 2022.
- BAKHTIN, Mikhail (1979). Os gêneros do discurso. In: BAKHTIN, Mikhail. *Os gêneros do discurso*. Trad. Paulo Bezerra. São Paulo: Editora 34, 2016a p. 11-69.
- BAKHTIN, Mikhail (1979). O texto na linguística, na filologia e em outras ciências humanas: um experimento de análise filosófica. In: BAKHTIN, Mikhail. *Os gêneros do discurso*. Trad. Paulo Bezerra. São Paulo: Editora 34, 2016b, p. 71-107.
- BAKHTIN, Mikhail (1997). Diálogo I. A questão do discurso dialógico. In: BAKHTIN, Mikhail. *Os gêneros do discurso*. Trad. Paulo Bezerra. São Paulo: Editora 34, 2016c, p. 113-124.
- BAKHTIN, Mikhail (1997). Diálogo II. In: BAKHTIN, Mikhail. *Os gêneros do discurso*. Trad. Paulo Bezerra. São Paulo: Editora 34, 2016d, p. 125-150.

BARBOSA, Jacqueline Peixoto. *Carta de solicitação e carta de reclamação*. São Paulo: FTD, 2005.

BARROS, Flávio Rômulo A. do Rêgo; CAIADO, Roberta Varginha Ramos. Língua Portuguesa na Web 3.0: relações complexas de ensino por meio dos recursos educacionais abertos (REAs). *Entremeios: Revista de Estudos do Discurso*, v. 15, jul.- dez., 2017, p. 247-266. Disponível em:

<http://dx.doi.org/10.20337/ISSN2179-3514revistaENTREMEIOSvol15pagina247a266>.

Acesso em 19 out. 2022

BARTON, David; HAMILTON, Mary. Literacy practices. In: BARTON, David; HAMILTON, Mary; IVANIC, Roz (Orgs.). *Situated literacies*. London: Routledge, 2000. p. 07-15.

BAZARIM, Milene; SANTOS, Maiany C. Soares. Como se ensina e como se aprende a corrigir redação na universidade: um estudo de caso em Linguística Aplicada. *Letras Escreve*, v. 12, n. 1, 2022, p.22-37. Disponível em: <https://periodicos.unifap.br/index.php/letras/article/view/6402>. Acesso em 03 nov. 2022.

BAZARIM, Milene (2009). 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 reescrita em foco*. 3.ed. Campinas-SP: Pontes, 2022, p. 291-322.

BAZARIM, Milene; SOUZA, Verônica Lourenço Bizerra. Os efeitos das metodologias de correção na reescrita de artigos de opinião. In: GONÇALVES, Adair Vieira; BAZARIM, Milene (Orgs.). *Interação, gêneros e letramento: a reescrita em foco*. 3.ed. Campinas-SP: Pontes, 2022, p. 67-96.

BAZARIM, Milene; COLAÇO, Joarlan de Sousa. Correção textual-interativa como um andaime para a ampliação da competência escritora dos alunos da Educação Básica. *Educação: Teoria e Prática*, v. 31, n. 6, 2021, p. 1-21. Disponível em: <https://www.periodicos.rc.biblioteca.unesp.br/index.php/educacao/article/view/14917>. Acesso em 11 jan. 2022.

BAZARIM, Milene. Revisitando os conceitos de reescrita, refacção e retextualização a partir de um estudo de caso. *Trem das Letras*, v.7, n., 2020, p.1-25. Disponível em: <https://publicacoes.unifal-mg.edu.br/revistas/index.php/tremdeletras/article/view/670>. Acesso em 09 fev. 2021.

BAZARIM, Milene. *Os efeitos de reversibilidade da escrita de uma professora de Língua Portuguesa: um estudo de caso*. 2021. 186 f. Relatório de Pesquisa (Linguística Aplicada). Unidade Acadêmica de Letras (UAL). Universidade Federal de Campina Grande (UFCG). Campina Grande-PB: 2021 [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*, v. 21, n. 2, 2020, p. 236-258. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.5007/1984-8420.2020v21n2p236>. Último acesso em: 05 jul. 2021.

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: 15 ago. 2020.

BAZARIM, Milene. O ato de avaliar como catalisador da inovação na formação de professores de língua portuguesa (LP). *Travessias Interativas*. São Cristovão-SE, v.9, n.19,

p. 230-258, 2019. Disponível em: [https://www.researchgate.net/publication/355031474\\_O\\_ATO\\_DE\\_AVALIAR\\_COMO\\_CATALISADOR\\_DA\\_INOVACAO\\_NA\\_FORMACAO\\_DE\\_PROFESSORES\\_DE\\_LINGUA\\_PORTUGUESA\\_LP](https://www.researchgate.net/publication/355031474_O_ATO_DE_AVALIAR_COMO_CATALISADOR_DA_INOVACAO_NA_FORMACAO_DE_PROFESSORES_DE_LINGUA_PORTUGUESA_LP) . Acesso em 29 mar. 2022.

BAZARIM, Milene. (Re)discutindo as concepções de reescrita, refacção, reformulação e retextualização. In: II Congresso Brasileiro de Letramento e Dificuldades de Aprendizagem. *Anais*. Campina Grande: Realize, 2018. Disponível em: <https://editorarealize.com.br/artigo/visualizar/43440>. Acesso em 24 jun. 2022.

BAZARIM, Milene; GONÇALVES, Adair Vieira. A diversidade de gêneros na formação do professor: (re)conhecendo práticas de letramento de uma professora de Língua Portuguesa. *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>. Acesso em: 15 mai. 2019.

BAZARIM, Milene. *Os efeitos de reversibilidade da escrita de uma professora de Língua Portuguesa: um estudo de caso*. 2016. 16 f. Projeto de Pesquisa (Linguística Aplicada). Unidade Acadêmica de Letras (UAL). Universidade Federal de Campina Grande (UFCG). Campina Grande-PB: 2016 [mimeo].

BAZARIM, Milene. A reversibilidade no texto escrito: um estudo de caso da escrita de uma professora de Língua Portuguesa (LP). *Diadorim*. Rio de Janeiro-RJ, Revista 18, volume 2, Jul-Dez 2016a, p. 99-117. Disponível em: <https://revistas.ufrj.br/index.php/diadorim/article/view/5363>>. Acesso em: 20 mar. 2020.

BAZARIM, Milene. (Re) discutindo o estatuto da reescrita no contexto escolar e na formação do professor de língua portuguesa (LP). In: V Fórum de Linguística aplicada e Ensino e Aprendizagem de Línguas. *Anais*. Fortaleza: Departamento de Letras Vernáculas, Programa de Pós-Graduação em Linguística da Universidade Federal do Ceará, 2016b, p. 279-309. Disponível em: <http://www.gepla.ufc.br/index.php/flael/v-flael-2016> . Acesso em 20 mar. 2020.

BAZARIM, Milene; SIGNORINI, Inês. A co-construção de uma carta como objeto-de discurso e de ensino-aprendizagem em uma aula de língua materna (LM). *Calidoscópico*. v.7, n.2, 2009, p. 124-130. Disponível em: <https://revistas.unisinos.br/index.php/calidoscopio/article/view/4864> . Acesso em 31 ago. 2022.

BAZARIM, Milene. Metodologias de pesquisa aplicadas ao contexto de ensino-aprendizagem de línguas. In: XII Congresso Nacional de Linguística e Filologia. Rio de Janeiro: CIEFIL, 2008. *Anais*. Disponível em <https://docplayer.com.br/1714825-Metodologias-de-pesquisa-aplicadas-ao-contexto-de-ensino-aprendizagem-de-linguas.html>. Acesso em 01 jul. 2020.

BAZARIM, Milene. A mobilização de saberes sobre escrita e texto em uma segunda série do Ensino Fundamental. *Travessias*, v.2, n.2, 2008a, p. 1-15. Disponível em: <http://e-revista.unioeste.br/index.php/travessias/article/download/3027/2371>. Acesso em 08 mai. 2020.

BAZARIM, Milene. A construção da interação entre professora e alunos em contexto escolar. In: SIGNORINI, Inês (Org.). *Gêneros catalisadores, letramento e formação de professores*. São Paulo, Parábola, 2006a, p. 19-40.

BAZARIM, Milene. *Construindo com a escrita interações improváveis entre professora e alunos do ensino fundamental de uma escola pública da periferia de Campinas*. 2006. 110 f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada). Universidade Estadual de Campinas,

Campinas-SP, 2006. Disponível em: <https://doi.org/10.47749/T/UNICAMP.2006.390479>. Acesso em: 30 jan. 2022.

BELOTI, Adriana. *Formação teórica, metodológica e prática dos conceitos de revisão e reescrita no PIBID de língua portuguesa*. 2016. 218f. Tese (Doutorado em Letras) - Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2016. Disponível em: <http://repositorio.uem.br:8080/jspui/handle/1/4116> Acesso em 20 mar. 2020.

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

BERNARDON, Dayse Grassi. *Formação continuada e suas implicações no trabalho com a produção, correção e reescrita de textos*. 2016. 309 f. Tese (Doutorado - Programa de Pós-Graduação em Letras) - Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Cascavel, 2017. Disponível em: <http://tede.unioeste.br/handle/tede/3455>. Acesso em 20 mar. 2020.

BEZERRA, Benedito Gomes. *Gêneros no contexto brasileiro: questões [meta]teóricas e conceituais*. São Paulo: Parábola, 2017.

BEZERRA, Paulo. Posfácio. In: BAKHTIN, Mikhail (1979). *Os gêneros do discurso*. Trad. Paulo Bezerra. São Paulo: Editora 34, 2016, p. 151-170.

BLOMMAERT, Jan. Contexto é/como crítica. In: SIGNORINI, I. (org.) *Situar a língua[gem]*. São Paulo: Parábola, 2008. p. 91-116.

BLOMMAERT, Jan. Introduction. In: BLOMMAERT, Jan. *Discourse – key topics in sociolinguistics*. Cambridge: University Press, 2005, p1-20.

BORGES NETO, Hermínio. Uma classificação sobre a utilização do computador pela escola. *Educação em Debate*, Recife-PE, ano 21, n.37, p. 135-138, 1999. Disponível em: [http://www.repositorio.ufc.br/bitstream/riufc/24440/1/1999\\_art\\_hborgesneto.pdf](http://www.repositorio.ufc.br/bitstream/riufc/24440/1/1999_art_hborgesneto.pdf) . Acesso em: 07 jan. 2019.

BRAGA, Denise Bértoli. A comunicação interativa em ambiente hipermídia: as vantagens da hipermodalidade para o aprendizado no meio digital. In: MARCUSCHI, Luiz Antônio; XAVIER, Antônio Carlos. *Hipertexto e gêneros digitais: novas formas de construção de sentidos*. 3.ed. São Paulo: Cortez, 2010, p. 175-197.

BRAGGIO, Sílvia Lúcia Bigonjal; LINHARES, Leda Sônia. Da influência da prática de ensino no processo de aquisição da linguagem escrita. *Letras em Revista*. UFG, Ed. Do Cegraf, v.1, 1999, p. 157-183.

BRASIL. *Base Nacional Comum Curricular*, Brasília: MEC/SEB, 2017. Disponível em: [http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC\\_EI\\_EF\\_110518\\_-versaofinal\\_site.pdf](http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_-versaofinal_site.pdf) Acesso em 07 mai. 2022.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental (SEF). *Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua portuguesa*. Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRITTO, Luiz Percival Leme (1984). Em terra de surdos-mudos (um estudo sobre as condições de produção de textos escolares). In: GERALDI, João Wanderley (Org.) (1984). *O texto na sala de aula*. 3.ed. São Paulo: Ática, 2001, p. 117-126.

BRONCKART, Jean-Paul. Os gêneros e os tipos de discurso como formatos das interações propiciadoras de desenvolvimento. In: BRONCKART, Jean Paul (1999). *Atividades de*



*linguagem, discurso e desenvolvimento humano*. Campinas-SP: Mercado de Letras, 2006, p. 121-161.

BRONCKART, Jean-Paul. (1997). *Atividade de linguagem, textos e discursos: por um interacionismo sociodiscursivo*. 2.ed. São Paulo: Educ, 2009.

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\\_Tutoring\\_Systems\\_to\\_Web-Based\\_Education/download](https://www.researchgate.net/publication/221413414_Adaptive_Hypermedia_From_Intelligent_Tutoring_Systems_to_Web-Based_Education/download) . Acesso em 04 jan. 2019.

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 do professor*. São Paulo-SP: Parábola, 2006a, p. 95-124.

BUIN, Edilaine. *A construção da coerência textual em situações de ensino*. 2006. 329 f. Tese. (Doutorado em Linguística). Instituto de Estudos da Linguagem. UNICAMP, Campinas-SP, 2006. Disponível em: [http://repositorio.unicamp.br/jspui/bitstream/REPOSIP/270777/1/Buin\\_Edilaine\\_D.pdf](http://repositorio.unicamp.br/jspui/bitstream/REPOSIP/270777/1/Buin_Edilaine_D.pdf) . Acesso em 30 jan. 2020.

BUZEN, Clécio. Da era da composição à era dos gêneros: o ensino de produção de texto no Ensino Médio. In.: BUNZEN, Clécio; MENDONÇA, Márcia. *Português no Ensino Médio e formação do professor*. São Paulo: Parábola Editorial, 2006, p. 139-161.

CAIADO, Roberta Varginha Ramos; LEFFA, Vilson José. A oralidade em tecnologia digital móvel: debate regrado via WhatsApp. *Hipertextus Revista Digital*, v.16, n.1, 2017, p. 109-133. Disponível em: <https://periodicos.ufpe.br/revistas/hipertextus/article/view/247924/36404>. Acesso em 19 out. 2022.

CANÇADO, Márcia. Um estudo sobre a pesquisa etnográfica em sala de aula. *Trabalhos em Linguística Aplicada*. Campinas-SP: Unicamp/IEL n.º 23, p. 55-69, 2004. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/tla/article/view/8639221>. Acesso em 09 abr. 2020.

CAVALCANTE, Mônica Magalhães; CUSTÓDIO FILHO, Valdinar. Revisitando estatuto do texto. *Revista do Gelne*, v.12, n.2, 2010. Disponível em: [https://repositorio.ufc.br/bitstream/riufc/26452/1/2010\\_art\\_mmcavalcante.pdf](https://repositorio.ufc.br/bitstream/riufc/26452/1/2010_art_mmcavalcante.pdf). Acesso em 30 abr. 2022.

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 Sousa; 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 07 jan. 2019.

COLL, César; MAURI, Teresa; ONRUBIA, Javier. A incorporação das tecnologias da informação e da comunicação na educação: do projeto técnico pedagógico às práticas de uso. In: COLL, César; MONEREO, Carles (Orgs.) *Psicologia da Educação Virtual: aprender e ensinar com as tecnologias da informação e comunicação*. Porto Alegre-RS: Artmed, 2010, p. 66-93.

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 25 mar. 2020.

CRISTOVÃO, Vera Lúcia Lopes. Para uma expansão do conceito de capacidades de linguagem. In: BUENO, Luzia; LOPES, Maria Angela Paulino Teixeira; CRISTOVÃO, Vera Lúcia Lopes (org.). *Gêneros textuais e formação inicial: uma homenagem à Malu Matêncio*. Campinas: Mercado de Letras, 2013. p. 69-81.

DELL'ISOLA, Regina Lúcia Péret. *Retextualização de gêneros escritos*. Rio de Janeiro: Lucerna, 2007.

DIKSON, Dennys. A retextualização escrita-escrita. *Rev. Bras. Linguist. Apl. (RBLA)*, v. 18, n.3, 2018, p. 503-529. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbla/v18n3/1984-6398-rbla-18-03-503.pdf>. Acesso em 24 mar. 2020.

DIKSON, Dennys. A retextualização enquanto processo de escritura e apropriação de gêneros textuais. *Caminhos em Linguística Aplicada*, v.16, n.1, 2017, p. 90-109. Disponível em: <http://periodicos.unitau.br/ojs/index.php/caminhoslinguistica/article/view/2282/1659>. Acesso em: 24 mar. 2020.

DINIZ, Izabel Cristina Silva. *Crenças e imaginários sociodiscursivos sobre correção de texto: um estudo realizado com estudantes do curso de Bacharelado em Letras*. 2013. 127f. Dissertação (Mestrado em Estudos da Linguagem). Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2013. Disponível em: <https://docplayer.com.br/55450889-Crencas-e-imaginarios-sociodiscursivos-sobre-correcao-de-texto-um-estudo-realizado-com-estudantes-do-curso-de-bacharelado-em-letras.html>. Acesso em 24 mar. 2020.

DOLZ, Joaquim. Palestra Prof. Joaquim Dolz (1/3). São Paulo: Cenpec, 12 ago. 2015. Publicado pelo canal OlimpiadaLP Cenpec. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=K68WlhIcSrc>. Acesso em: 11 jun. 2021

DOLZ, Joaquim; SCHNEUWLY, Bernard. Gêneros e progressão em expressão oral e escrita – elementos para reflexões sobre uma experiência suíça (francófona). In: SCHNEUWLY, Bernard; DOLZ, Joaquim. *Gêneros Orais e escritos na escola*. Tradução e organização de ROJO, R.; CORDEIRO, G. S. São Paulo: Mercado de Letras, 2004, p. 41-70.

DOLZ, Joaquim; NOVERRAZ, Michèle; SCHNEUWLY, Bernard. Sequências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento. In: SCHNEUWLY, Bernard; DOLZ, Joaquim. *Gêneros Orais e escritos na escola*. Tradução e organização de ROJO, R.; CORDEIRO, G. S. São Paulo: Mercado de Letras, 2004, p. 95-128.

DOLZ, Joaquim; SCHNEUWLY, Bernard; HALLER, Sylvie. O oral como texto: como construir um objeto de ensino. In: SCHNEUWLY, Bernard; DOLZ, Joaquim. *Gêneros Orais e escritos na escola*. Tradução e organização de ROJO, R.; CORDEIRO, G. S. São Paulo: Mercado de Letras, 2004, p. 149-185.

ELIAS, Vanda Maria. Linguística textual e ensino. In: SOUZA, Edson Rosa Francisco de; PENHAVEL, Eduardo; CINTRA, Marcos Rogério. *Linguística Textual: interfaces e delimitações – homenagem à Ingedore Grünfeld Villaça Koch*. São Paulo-SP: Cortez, 2017, p. 456-475.

EVARISTO, Ana Cláudia da Silva; BAZARIM, Milene. Os efeitos da interação mediada por cartas nos letramentos dos alunos. *Revista Linha Mestra*, n. 36, 2018, p. 444-450. Disponível em: <http://lm.alb.org.br/index.php/lm/article/view/143>. Último acesso em: 05 jul. 2021.

FABRE, Claudine. Des variantes du brouillon au cours préparatoire. *Revista Études de Linguistique Appliquée (E.L.A)*, n. 62, p. 59-79, 1986. Tradução Cristina Felipeto, Eduardo Calil, Eudes Santos, Kall Anne Amorim. Disponível em: <https://www.seer.ufal.br/index.php/debateseducacao/article/view/1142/798>. Acesso em 18 out. 2021.

FARIAS, Jailine Mayara Sousa de; CORTEZ, Suzana Leite. O trabalho com o texto digital na sala de aula numa perspectiva transmodal. *Revista Letras Raras*, v. 10, n. 2, 2021, p. 24-43. Disponível em: <http://revistas.ufcg.edu.br/ch/index.php/RLR/article/view/2139>. Acesso em 15 jul. 2022.

FARIAS, Washington Silva de. *Sentidos da língua e do sujeito a ensinar-aprender no Brasil: o discurso da coleção novo manual de língua portuguesa F.T.D. (1909-1943)*. 2010. 282 f. Tese (Doutorado em Linguística e Ensino) - Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2010. Disponível em: <https://repositorio.ufpb.br/jspui/handle/tede/6495> Acesso em 30 jan. 2022.

FERNANDES, Mônica Teresinha Ottoboni Sucar. *Trabalhando com os gêneros do discurso: narrar: fábula*. São Paulo: FTD, 2001.

FERREIRA, Luisa. Big data leva o ensino personalizado a mais alunos. Porvir – Inovações em Educação, 2014. Disponível em: <http://porvir.org/big-data-leva-ensino-personalizado-mais-alunos/>. Acesso em 04 jan. 2019.

FIAD, Raquel Salek. Diálogos entre propostas de ensino de escrita em documentos oficiais. In: SIGNORINI, Inês; FIAD, Raquel Salek (Orgs.). *Ensino de língua: das reformas, das inquietações e dos desafios*. Belo Horizonte – MG: Editora UFMG, 2012, p. 106-120.

FIAD, Raquel Salek. A pesquisa sobre a reescrita de textos. In: II SIMELP (Simpósio Mundial de Estudos da Língua Portuguesa). Évora, PT. *Anais*. São Paulo: Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade Estadual de São Paulo (USP), 2010, p. 1-8.

FIAD, Raquel Salek. *Escrever é reescrever*. Belo Horizonte: Ceale/FaE/UFMG, 2006. Disponível em: [http://www.ceale.fae.ufmg.br/app/webroot/files/uploads/Col.%20Alfabetiza%C3%A7%C3%A3o%20e%20Letramento/Col%20Alf.Let.%2011%20Escrever\\_Reescrever.pdf](http://www.ceale.fae.ufmg.br/app/webroot/files/uploads/Col.%20Alfabetiza%C3%A7%C3%A3o%20e%20Letramento/Col%20Alf.Let.%2011%20Escrever_Reescrever.pdf) Acesso em 16 mar. 2020.

FIAD, Raquel Salek; MAYRINK-SABINSON, Maria Laura T. A Escrita como Trabalho. In: MARTINS, Maria Helena. *Questões de linguagem*. São Paulo: Contexto, 1991, p.54-63.

FLOWER, Linda; HAYES, John R. A Cognitive Process Theory of Writing. In *College Composition and Communication English*, 41, Illinois, 1981, p. 365-387. Disponível em: <https://www.semanticscholar.org/paper/A-Cognitive-Process-Theory-of-Writing.-Flower->

[Hayes/c8ff58b5db4cf03fcf2c94b2b825e93ab43bcbcd](https://seer.upf.br/index.php/rd/article/view/4147/3089) . Acesso em 15 jul. 2020.

FONTE, Renata da; CAIADO, Roberta. Práticas discursivas multimodais no WhatsApp: uma análise verbo-visual. *Revista do Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade de Passo Fundo*, v. 10, n. 2, jul./dez. 2014, p. 475-487. Disponível em: <http://seer.upf.br/index.php/rd/article/view/4147/3089>. Acesso em 19 out. 2022.

GARCEZ, Lucília. *A escrita e outro*. Brasília-DF: Editora da UNB, 1998.

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, 2003. Disponível em: <https://lume.ufrgs.br/handle/10183/12076>. Acesso em: 01 jan. 2019.

GASPAROTTO, Denise Moreira. O trabalho colaborativo em práticas de revisão e reescrita de textos em séries finais do ensino fundamental I. 2014. 182f. Dissertação (mestrado) - Programa de Pós-Graduação em Letras, Universidade Estadual de Maringá, Maringá, SP, 2014. Disponível em: <http://repositorio.uem.br:8080/jspui/handle/1/4258> Acesso em 17 mar. 2020

GATINHO, João Beneilson Maia. Sequências didáticas propostas por professores em formação continuada. SIGNORINI, Inês (Org.). *Gêneros catalisadores, letramento e formação do professor*. São Paulo: Parábola, 2006, p. 143-156.

GERALDI, João Wanderley. Leitura: uma oferta de contrapalavras. In: GEGE [ Grupo de Estudos dos Gêneros do Discurso]. *O espelho de Bakhtin*. São Carlos-SP: Pedro & João Editores, 2007, p. 39-48.

GERALDI, João Wanderley (1997). Da redação à produção de textos. In: GERALDI, João Wanderley; CITELLI, Beatriz (Orgs.) (1997). *Aprender e ensinar com textos de alunos*. 7.ed. São Paulo: Cortez Editora, 2011.

GERALDI, João Wanderley (1991). *Portos de passagem*. 5.ed. São Paulo: Martins Fontes, 2017.

GERALDI, João Wanderley. Prática de produção de textos na escola. *Trabalhos em Linguística Aplicada*, n.7, 1986, p. 23-29.

GERALDI, João Wanderley (1984). Escrita, uso da escrita e avaliação. In: GERALDI, João Wanderley (Org.) (1984). *O texto na sala de aula*. 3.ed. São Paulo: Ática, 2001c, p. 127-131.

GERALDI, João Wanderley (1984). Unidades básicas do ensino de português. In: GERALDI, João Wanderley (Org.) (1984). *O texto na sala de aula*. 3.ed. São Paulo: Ática, 2001b, p. 59-79.

GERALDI, João Wanderley (1984). Concepções de linguagem e ensino de português. In: GERALDI, João Wanderley (Org.) (1984). *O texto na sala de aula*. 3.ed. São Paulo: Ática, 2001a, p. 39-46.

GÓES, Carlos. *Methodo de redacção*. Belo Horizonte, São Paulo e Rio de Janeiro: Paulo de Azevedo & Comp., 1937

GOMES, Patrícia. Entenda como funcionam as plataformas adaptativas. Porvir – Inovações em Educação, 2013. Disponível em: <http://porvir.org/entenda-como-funcionam-plataformas-adaptativas/>. Acesso em: 01 jan. 2019.

GÓMEZ, Raul. *Prática de Redação*. Série 2ª, v. 93. São Paulo, Rio de Janeiro, Recife, Pôrto

Alegre: Companhia Editora Nacional, 1939.

GONÇALVES, Adair Vieira; BAZARIM, Milene (Orgs.). *Interação, gêneros e letramento: a reescrita em foco*. 3.ed. Campinas-SP: Pontes, 2022.

GONÇALVES, Adair Vieira; BAZARIM, Milene (Orgs.). *Interação, gêneros e letramento: a reescrita em foco*. 2.ed. Campinas-SP: Pontes, 2013.

GONÇALVES, Adair Viera. As listas de controle/constatações como ferramentas para a reescrita de gêneros. In.: GONÇALVES, Adair Vieira; BAZARIM, Milene (Orgs.). *Interação, gêneros e letramento: a reescrita em foco*. São Carlos-SP: Claraluz, 2009, p. 17-34.

GONÇALVES, Adair Vieira; BAZARIM, Milene. Introdução. In.: GONÇALVES, Adair Vieira; BAZARIM, Milene (Orgs.). *Interação, gêneros e letramento: a reescrita em foco*. São Carlos-SP: Claraluz, 2009, p. 07-16.

GOODMAN, Yetta. O desenvolvimento da escrita em crianças muito pequenas. In: FERREIRO, Emilia; PALACIO, Margarita Gómez. *Os processos de leitura e escrita: novas perspectivas*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1990. p. 85-101.

GRILLO, Sheila. Ensaio Introdutório. VOLÓCHINOV, Valentin. (Círculo de Bakhtin). [1929]. *Marxismo e filosofia da linguagem: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem*. Trad. Sheila Grillo e Ekaterina Vólkova Américo. São Paulo: Editora 34, 2017.

GUEDES, Paulo Coimbra. *Da redação à produção textual: o ensino da escrita*. São Paulo: Parábola, 2009.

HALL, Stuart. *A identidade cultural na pós-modernidade*. 11.ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

HANKS, William F. *A língua como prática social: das relações entre língua, cultura e sociedade a partir de Bordieu e Bakhtin*. São Paulo-SP: Contexto, 2008.

HAYES, John. R. Modeling and remodeling writing. *Written Communication*, v. 29, n. 3, p. 369-388, 2012. Disponível em: [10.1177/0741088312451260](https://doi.org/10.1177/0741088312451260) Acesso em 17 out. 2021.

HAYES, John. From idea to text. In: *The Sage handbook of writing development*, 2009, 65-79. DOI 10.4135/9780857021069.n5. Disponível em [https://www.researchgate.net/publication/284848941\\_From\\_idea\\_to\\_text](https://www.researchgate.net/publication/284848941_From_idea_to_text) Acesso em 30 set. 2021.

HAYES, John Richard. A new framework for understanding cognition an affect in writing. In: LEVY, C. Michael; RANSELL, Sarah. *The Science of Writing: Theories, Methods, Individual Differences, and Applications*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers Mahwah, 1996, p.1-27. Disponível em: [https://www.researchgate.net/publication/271429714\\_A\\_new\\_framework\\_for\\_understanding\\_cognition\\_and\\_affect\\_in\\_writing](https://www.researchgate.net/publication/271429714_A_new_framework_for_understanding_cognition_and_affect_in_writing) Acesso em 28 set. 2021.

HAYES, John Richard, FLOWER, Linda. Identifying the organization of writing processes. In: GREGG, W.L., STEINBERG, E.R. *Cognitive processes in writing*. Hillsdale: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers, 1980. Disponível em: [https://www.researchgate.net/publication/200772468\\_Identifying\\_the\\_organization\\_of\\_writing\\_processes](https://www.researchgate.net/publication/200772468_Identifying_the_organization_of_writing_processes). Acesso em 27 set. 2021.

IVANOVA, Irina. O diálogo na linguística soviética dos anos 1920-1930. Tradução de Dóris de A. C. da Cunha; Heber O. Costa e Silva. São Paulo: *Bakhtiniana*, v. 1, n.6, 2011,



p. 239-267. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/bak/v6n1/v6n1a15.pdf> . Acesso em 25 set. 2021.

JAKUBINSKI, Lev. (1923). *Sobre a fala dialogal*. Trad. Dóris de Arruda C. da Cunha e Suzana Leite Cortez. São Paulo: Parábola Editorial, 2015.

JESUS, Conceição Aparecida de. Reescrevendo o texto: a higienização da escrita. In: GERALDI, J.W.; CITELLI, B. *Aprender e ensinar com textos de alunos*. São Paulo: Cortez, 1997, p. 101-120.

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: 16 mar. 2020.

KATO, Mary A. *No mundo da escrita: uma perspectiva psicolinguística*. 5.ed. São Paulo-SP: Ática, 1995.

KHAN, Sal. Educação para todos: uma entrevista com Sal Khan. [setembro de 2013]. Disponível em: <https://www.mckinsey.com/industries/social-sector/our-insights/education-for-everyone-an-interview-with-sal-khan><http://www.revistaespacios.com/a16v37n29/16372918.html> . Acesso em 04 jan. 2019.

KLEIMAN, Angela B. *Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita*. Campinas, SP, Mercado de Letras, 1995.

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

KOCH, Ingedore G. Villaça. Linguística Textual e PCNs de Língua Portuguesa. *Portal da Universidade Federal de Goiás*, 2004a. Disponível em: <https://pos.letras.ufg.br/n/2109-linguistica-textual-e-pcns-de-lingua-portuguesa>. Acesso em 01 mai. 2022.

KOCH, Ingedore G. Villaça. *Desvendando os segredos do texto*. São Paulo: Cortez, 2002.

KOCH, Ingedore G. Villaça. Linguística textual: quo vadis? *Delta*, v. 17, n. especial, 2001, p. 11-23, . Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/delta/v17nspe/6708.pdf>. Acesso em 04 mai. 2022.

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

KOCH, Ingedore G. Villaça; ELIAS, Vanda Maria. *Ler e escrever: estratégias de produção textual*. 2.ed. São Paulo: Contexto, 2015.

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

LEITE, Evandro Gonçalves; PEREIRA, Regina Celi Mendes. (2009). Implicações da correção do professor na reescrita do aluno: desenvolvendo as capacidades de linguagem. In.: GONÇALVES, Adair Vieira; BAZARIM, Milene (Orgs.). *Interação, gêneros e letramento: a reescrita em foco*. 3.ed. Campinas-SP: Pontes, 2022, p. 37-66.

LÉVY, Pierre. *As tecnologias da inteligência: o futuro do pensamento na era da informática*. Tradução de Carlos Irineu da Costa. Rio de Janeiro: Ed. 34, 1993.

LISBOA, Jussara Regina de Souza. *Condições de produção de textos e reescrita orientada por bilhetes*. 2011. 208 f. Dissertação (mestrado em Linguística, Letras e Artes) -

Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2011. Disponível em: <https://repositorio.bc.ufg.br/tede/handle/tde/2476>. Acesso em 16 mar. 2020.

LOPES, Miguel Pais Moreira. *O processo de elaboração de resumos acadêmicos: uma análise com base em modelos processuais da escritura e gêneros textuais*. 2011. 147 f. Dissertação (Mestrado em Estudos da Linguagem). Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2011.

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

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

MACEDO, Heloísa de Oliveirva. O processo de refação textual na linguagem escrita de sujeitos afasicos. 2005. 227p. Tese (doutorado) - Universidade Estadual de Campinas, Instituto de Estudos da Linguagem, Campinas, SP, 2005. Disponível em: <<http://www.repositorio.unicamp.br/handle/REPOSIP/270634>>. Acesso em: 16 mar. 2020.

MACHADO, Anna Rachel. A perspectiva interacionista sociodiscursiva de Bronckart. In: MEURER, J.L.; BONINI; Adair; MOTTA-ROTH, Desirée. (Orgs.) *Gêneros textuais, métodos, debates*. São Paulo: Parábola, 2005, p. 237-259.

MARCUSCHI, Beth. Escrevendo na escola para a vida. In: RANGEL, Egon de Oliveira; ROJO, Roxane Helena Rodrigues (Coord.). *Coleção explorando o ensino: Língua Portuguesa*, v. 19. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2010.

MARCUSCHI, Elizabeth. Avaliação da Língua Materna: concepções e práticas. *Rev. de Letras* – N. 26 - Vol. 1/2; jan./dez. 2004. Disponível em: <http://www.periodicos.ufc.br/revletras/article/view/2264>. Acesso em 07 jun. 2022.

MARCUSCHI, Luiz Antônio; XAVIER, Antônio Carlos. *Hipertexto e gêneros digitais: novas formas de construção de sentidos*. 3.ed. São Paulo: Cortez, 2010.

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

MARCUSCHI, Luiz Antônio. (2002). Gêneros textuais: definição e funcionalidade. In: DIONÍSIO, Angela Paiva; MACHADO, Anna Rachel; BEZERRA, Maria Auxiliadora. *Gêneros textuais e ensino*. 4.ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2005, p. 19-36.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. *Da fala para a escrita: atividades de retextualização*. São Paulo-SP: Cortez, 2001.

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

MARQUESI, Sueli C.; CABRAL, Ana Lúcia T. Linguística Textual e Novas Tecnologias. In: SOUZA, Edson Rosa Francisco de; PENHABEL, Eduardo; CINTRA, Marcos Rogério. *Linguística Textual: interfaces e delimitações – homenagem à Ingedore Grünfeld Villaça Koch*. São Paulo-SP: Cortez, 2017, p.476-506.

MATÊNCIO, Maria de Lourdes Meirelles. A atividade de retextualização em práticas acadêmicas: um estudo do resumo. *Revista Scripta*, v. 6, n. 11. Belo Horizonte-MG: Puc-Minas, 2002, p. 109-122. Disponível em

<http://periodicos.pucminas.br/index.php/scripta/article/view/12453>. Acesso em: 15 mai. 2019.

MATEUS, Patrícia Oliveira Santos. *A mediação do professor no processo de refacção textual: escrita e reescrita*. 2015. 157 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino na Educação Básica) - Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2015. Disponível em: <http://repositorio.bc.ufg.br/tede/handle/tede/4739> Acesso em 20 mar. 2020.

MAYRINK-SABINSON, Maria Laura T. (Re)escrevendo: momentos iniciais. In: ABAURRE, Maria Bernadete M.; FIAD, Raquel Salek; MAYRINK-SABINSON, Maria Laura T. *Cenas da aquisição da escrita: o sujeito e o trabalho com o texto*. Campinas-SP: Mercado de Letras, Associação de Leitura do Brasil – ALB, 1995.

MENEGASSI, Renilson José; LIMA, Nayara Emído de. A contrapalavra em processos de revisão e de reescrita. *Signum*. Londrina, v. 21, n. 3, p. 308-327, dez. 2018. Disponível em: <http://www.uel.br/revistas/uel/index.php/signum/article/view/34711>. Acesso em: 08 jul. 2020.

MEGASSI, Renilson José. *Da revisão à reescrita: operações e níveis linguísticos na construção do texto*. 1998. 263f. Tese (doutorado) – Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista (UNESP), Assis, 1998. Disponível em: [http://www.leffa.pro.br/tela4/Textos/Textos/Teses/renilson\\_menegassi.pdf](http://www.leffa.pro.br/tela4/Textos/Textos/Teses/renilson_menegassi.pdf). Acesso em 16 mar. 2020.

MOÉS, Guilherme; CAVALCANTI, Iara Francisca. A emergência do comentário oral via WhatsApp como um gênero catalisador da correção. *Revista Letras Raras*, Campina Grande-PB, v. 10, n.2, 2021, p. 96-123. Disponível em: <http://revistas.ufcg.edu.br/ch/index.php/RLR/article/view/2123>. Acesso em: 01 ago. 2021.

MOREIRA, Herivelto; CALEFFE, Luiz Gonzaga. *Metodologias da pesquisa para o professor pesquisador*. 2ed. Rio de Janeiro-RJ: Lamparina, 2008.

MOITA LOPES, Luiz Paulo da. *Por uma linguística aplicada indisciplinar*. São Paulo: Parábola, 2006.

MOITA LOPES, Luiz Paulo da; FABRÍCIO, Branca Falabella. Por uma ‘proximidade crítica’ nos estudos em Linguística Aplicada. *Calidoscópico*, v. 17, n. 4, 2019, p. 711-723. Disponível em: <http://revistas.unisinos.br/index.php/calidoscopio/article/view/cld.2019.174.03/60747422>. Acesso em 31 mar. 2020.

MORIN, André. *Pesquisa-ação integral e sistêmica – uma antropopedagogia renovada*. Rio de Janeiro: DPA, 2004.

MORIN, Edgar. *Educação e Complexidade: os sete saberes e outros ensaios*. São Paulo: Cortez, 2002.

MOTERANI, Natália Gonçalves. A reescrita de textos nas 7<sup>a</sup> e 8<sup>a</sup> séries do ensino fundamental: caracterização de aspectos linguístico-discursivos. Dissertação (mestrado). 2012. 164f. Programa de Pós-Graduação em Letras, Universidade Estadual de Maringá, Maringá-PR, 2012. Disponível em: <http://repositorio.uem.br:8080/jspui/handle/1/4046> Acesso em 16 mar. 2020

NASCIMENTO, Cecília Eller. (2009) Os bilhetes orientadores da reescrita e a aprendizagem do gênero relatório de experiência. In: GONÇALVES, Adair Vieira; BAZARIM, Milene (Orgs.). *Interação, gêneros e letramento: a reescrita em foco*. 3.ed. Campinas-SP: Pontes, 2022, p. 97-116.



NASCIMENTO, Antonio Naéliton do; ARAÚJO, Denise Lino de. A configuração teórica da Produção Textual na Base Nacional Comum Curricular: um olhar para a Transposição Didática. *Revista Letras Raras*. Campina Grande, v. 9, n. 2, p. 291-310, jun. 2020. Disponível em: <http://revistas.ufcg.edu.br/ch/index.php/RLR/article/viewFile/1555/1168>. Acesso em 12 mai. 2022

NASCIMENTO, Maria Célia do. *Ensino de escrita segundo a BNCC: transposição didática e proposta curricular para o ensino fundamental*. 2018. 103 f. Dissertação (Mestrado em Linguagem e Ensino). Universidade Federal de Campina Grande, Campina Grande-PB, 2018. Disponível em: <http://dspace.sti.ufcg.edu.br:8080/xmlui/handle/riufcg/12260?show=full> . Acesso em 12 mai. 2022.

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://editorarealize.com.br/artigo/visualizar/45344> . Acesso em 14 ago. 2021.

NASCIMENTO, Maria Lúcia de Sant'Ana. *O reescrever em contexto escolar: um estudo sobre produção de textos no ensino médio*. 2004. 123f. Dissertação (mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Letras, Universidade Federal de Pernambuco (UFPE), Recife-PE, 2004. Disponível em: [https://repositorio.ufpe.br/bitstream/123456789/7965/1/arquivo8324\\_1.pdf](https://repositorio.ufpe.br/bitstream/123456789/7965/1/arquivo8324_1.pdf) Acesso em: 16 mar. 2020.

OLIVEIRA, Maria do Socorro; KLEIMAN, Ângela Bustos (orgs.). *Letramentos múltiplos: agentes, práticas, representações*. Natal-RN: EDUFRN, 2008.

PALMA-FILHO, João Cardoso. Estudo de caso. In: COELHO, J. G.; BROENS, M. C.; LEMES, S. de S. (org.). *Pedagogia Cidadã: Cadernos de Formação: Metodologia de Pesquisa Científica e Educacional*. São Paulo: UNESP, 2004, p. 123-126.

PARAÍBA. Decreto nº 41.010, de 07 de fevereiro de 2021. Disponível em <https://paraiba.pb.gov.br/diretas/saude/coronavirus/arquivos/DiarioOficial07022021.pdf>. Acesso em 28 jul. 2021.

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

PÉCORA, Alcir. *Problemas de redação*. 5.ed. São Paulo-SP: Martins Fontes, 1999.

PENNYCOOK, Alastair. Uma linguística aplicada transgressiva. In: MOITA LOPES, Luiz Paulo da. *Por uma linguística aplicada indisciplinar*. São Paulo: Parábola, 2006.

PEREIRA, Wellington. *Crônica: a arte do útil e do fútil*. 5.ed. Campina Grande-PB: Latus, 2014.

PINTO, Rosalvo. O interacionismo sociodiscursivo, a inserção social, a construção da cidadania e a formação de crenças e valores do agir individual. GUIMARÃES, Ana Maria de Mattos; MACHADO, Anna Rachel; COUTINHO, Antônia (orgs.). *O Interacionismo Sociodiscursivo: questões epistemológicas e metodológicas*. São Paulo: Mercado de Letras, 2007, p. 111 a 120.

PINTON, Francieli Matzenbacher; PORTO, Halyne Maria Stefani do Porto. Revisão textual profissional e correção textual pedagógica: uma análise comparativa dos dois processos. *Revista de Letras Norte@mentos*, Estudos Linguísticos, Sinop, v. 11, n. 26, p. 131-143,

jul./dez. 2018, p. 131-143. Disponível em: <http://sinop.unemat.br/projetos/revista/index.php/norteamentos/article/view/3277>. Acesso em 10 jul. 2020.

POLESSI, Érika. *A reescrita de textos no ensino fundamental: caracterização de aspectos linguístico-discursivos em 5ª e 6ª séries*. 2012. 126f. Programa de Pós-Graduação em Letras, Universidade Estadual de Maringá, Maringá-PR, 2012. Disponível em: <http://repositorio.uem.br:8080/jspui/handle/1/4047> Acesso em 16 mar. 2020.

POSSATI, Janaína Fernandes. *A reescrita dialógica*. 2013. 205 p. Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual de Campinas, Instituto de Estudos da Linguagem, Campinas, SP, 2013. Disponível em: <http://www.repositorio.unicamp.br/handle/REPOSIP/269604>. Acesso em: 17 mar. 2020

PORTO, Idelma Maria Nunes. *Análise linguística, via refacção textual: no contexto dos gêneros discursivos como eixo de progressão curricular*. 2008. 124f. Dissertação (mestrado) - Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Londrina, Londrina, PR, 2008. Disponível em: [http://bdtd.ibict.br/vufind/Record/UEL\\_ee0b4549a7ededece06cfd4764989f85](http://bdtd.ibict.br/vufind/Record/UEL_ee0b4549a7ededece06cfd4764989f85) Acesso em 16 mar. 2020.

RAFAEL, Edmilson Luiz. *Relações entre componentes da prática escolar e de práticas não escolares*. *Fórum Linguístico*, Florianópolis-SC, v.14, n.1, p.1823-1838, jan./mar.2017. Disponível em: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6125230> . Último acesso em 23 abr. 2019.

RAZZINI, Márcia de Paula Gregório. *O espelho da nação: a antologia nacional e o ensino de português e literatura*. 247f. Tese. Doutorado em Literatura. Campinas-SP: Programa de Pós-Graduação em Literatura da Unicamp, 2000. Disponível em <https://doi.org/10.47749/T/UNICAMP.1992.54993> . Acesso em: 30 jan. 2022.

ROCKWELL, Elsie. *Etnografia e teoria na pesquisa educacional*. In: EZPELETA, Justa; ROCKWELL, Elsie. *Pesquisa Participante*. São Paulo: Cortez, 1989.

RODRIGUES, Erica dos Santos. *A escrita como processo*. In: MOTA, Mailce Borges; NAME, Cristina (Orgs.). *Interface Linguagem e cognição: contribuições da Psicolinguística*. Tubarão-SC: Copiart, 2019, p.115-138.

RODRIGUES, Érica dos Santos. *A análise de erros na escrita: um estudo experimental exploratório da produção de textos argumentativos*. 1996.120 f. Dissertação (Mestrado em Letras). Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro-RJ, 1996.

ROJO, Roxane. *Gêneros do discurso e gêneros textuais: questões teóricas e aplicadas*. In: MEURER, J. L.; BONINI, Adair; MOTTA-ROTH, Désirée (Orgs.). *Gêneros: teorias, métodos e debates*. São Paulo: Parábola Editorial, 2005, p. 152-183.

RUIZ, Eliana Donaio; BAZARIM, Milene. *A correção do texto escolar em plataforma digital. Apresentação de comunicação oral*. In: XII SELISIGNO e XIII SIMPÓSIO DE LEITURA DA UEL. *Anais*. Londrina-PR: UEL, 2022.

RUIZ, Eliana Donaio. *A correção de textos escolares como prática e como objeto de pesquisa: entrevista com Eliana Donaio Ruiz*. Entrevista concedida à Milene Bazarim e Roberta Varginha Ramos Caiado. *Revista Letras Raras*, Campina Grande-PB, v. 10, n.2, 2021, p. 155-169. Disponível em: <http://revistas.ufcg.edu.br/ch/index.php/RLR/article/view/2131> . Acesso em: 28 jul. 2021.

RUIZ, Eliana Donaio. *Como Corrigir Redações na Escola: uma proposta textual-interativa*.

São Paulo - SP: Contexto, 2010.

RUIZ, Eliana Donaio. *Como se corrige redação na escola*. Campinas: Mercado das Letras, 2001.

SANTOS, Maiany C. Soares. *Os efeitos dos componentes curriculares de correção de textos na formação inicial de uma professora de língua portuguesa*. 2019. 173 f. Monografia (Graduação em Letras – Licenciatura em Língua Portuguesa). Unidade Acadêmica de Letras, Universidade Federal de Campina Grande, Campina Grande-PB, 2019.

SANTOS, Patrícia dos. *A intertextualidade na produção escrita de estudantes do ensino médio – a linguística do texto e a pesquisa-ação na escola*. 2017. 182 f. Dissertação (Mestrado em Letras). Programa de Pós-Graduação em Letras, Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria-RS, 2017. Disponível em: <https://repositorio.ufsm.br/handle/1/12977> . Acesso em 18 out. 2021.

SANTOS, Leonor Werneck; RICHE, Rosa Cuba; TEIXEIRA, Cláudia Souza. *Análise e produção de textos*. São Paulo: Contexto, 2015.

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 01 jan. 2019.

SÃO PAULO. Secretaria de Estado da Educação (1988). *Proposta Curricular para o Ensino de Língua Portuguesa*. 4.ed. São Paulo: SEE, 1991.

SAUSSURE, Ferdinand. *Curso de Linguística Geral*. São Paulo: Cultrix/EDUSP, 1969.

SCHNEUWLY, Bernard. Gêneros e tipos de discurso: considerações psicológicas e ontogenéticas. In: SCHNEUWLY, Bernard; DOLZ, Joaquim. (Org.). *Gêneros orais e escritos na escola*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2004, p. 21-40

SCHNEUWLY, Bernard; DOLZ, Joaquim. (Org.). *Gêneros orais e escritos na escola*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2004.

SCHNEUWLY, Bernard; DOLZ, Joaquim. Os gêneros escolares – das práticas de linguagem aos objetos de ensino. In: SCHNEUWLY, Bernard; DOLZ, Joaquim. (Org.). *Gêneros orais e escritos na escola*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2004a, p. 71-91.

SCHNORR, Lucilene Aparecida Spielmann. *Avaliação e autoavaliação da produção escrita de alunos do 7º ano: avanços, tensões e desafios*. 2016. 202 f. Dissertação (Programa de Pós-Graduação em Letras - Mestrado Profissional) - Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Cascavel, 2016. Disponível em: [http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/dissertacoes\\_teses/dissertacao\\_lucilene\\_aparecida\\_spielman\\_schonorr.pdf](http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/dissertacoes_teses/dissertacao_lucilene_aparecida_spielman_schonorr.pdf). Acesso em 25 mar. 2020.

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

SIGNORINI, Inês (Org.). *Significados da inovação no ensino de língua portuguesa e na formação de professores*. Campinas-SP: Mercado de Letras, 2007.

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

SIGNORINI, Inês. Construindo com a escrita 'outras cenas de fala' . In: Signorini, Inês (Org.). *Investigando a relação oral/escrito e as teorias do letramento*. Campinas-SP: Mercado de Letras, p. 97-134.

SIGNORINI, Inês. Do residual ao múltiplo e ao complexo: o objeto de pesquisa em linguística aplicada. In: SIGNORINI, Inês; CAVALCANTI, Marilda C. (orgs). *Linguística Aplicada e transdisciplinaridade*. Campinas-SP: Mercado de Letras, 1998, p. 99-112.

SIGNORINI, Inês; CAVALCANTI, Marilda C. (orgs). *Linguística Aplicada e transdisciplinaridade*. Campinas-SP: Mercado de Letras, 1998.

SILVA, Josemeire Caetano; SERRA, Roseli Wanderley de Araújo; CAIADO, Roberta Varginha Ramos Caiado. Reescrita de Fics a partir das Interações em um Grupo de WhatsApp. *Revista Letras Raras*, Campina Grande-PB, v. 10, n.2, 2021, p. 69-95. Disponível em: <http://revistas.ufcg.edu.br/ch/index.php/RLR/article/view/2097> . Acesso em: 01 ago. 2021.

SILVA, Severino Pequeno da; BAZARIM, Milene . As metodologias de correção classificatória e textual-interativa em primeira versão de conto: caminhos para o desenvolvimento da escrita. In: V Congresso Nacional de Educação. *Anais*. Recife-PE: Editora Realize, 2018a, p. 1-13. Disponível em: <https://editorarealize.com.br/artigo/visualizar/46471> . Acesso em 14 ago. 2021.

SILVA, Leonara Nahyane da; BAZARIM, Milene. Uma proposta de correção para primeira versão de artigo de opinião. In: V Congresso Nacional de Educação. *Anais*. Recife-PE: Editora Realize, 2018b. Disponível em: <https://editorarealize.com.br/artigo/visualizar/49235> . Acesso em 14 ago. 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 01 ago. 2021

SILVA, Tomaz Tadeu. da. *Documentos de identidade – uma introdução às teorias do currículo*. 2.ed. Belo Horizonte-MG: Autêntica, 2007.

SILVA, Jane Quintiliano Guimarães. *Um estudo sobre o gênero carta pessoal: das práticas comunicativas aos indícios de interatividade na escrita dos textos*. 2002. 209f. Tese (Doutorado em Linguística) – Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de Letras, Belo Horizonte-MG, 2002.

SIQUEIRA, Antônio; BERTOLIN, Rafael. *Português dinâmico: comunicação e expressão*. 7ª. série. São Paulo: IBEP, 1982.

SOLÉ, Isabel. O ensino de estratégias de compreensão leitora. In: SOLÉ, Isabel. *Estratégias de leitura*. 6ed. Porto Alegre, Artmed, 1998, p. 67-88.

SOUSA, 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 03 jun. 2022.

SOUZA, Verônica Lourenço Bezerra; BAZARIM, Milene. As metodologias de correção de artigo de opinião no contexto de estágio de língua portuguesa no ensino médio. In: II CONBRALE. *Anais*. Campina Grande-PB, 2018. Disponível em: <https://editorarealize.com.br/artigo/visualizar/43493>. Acesso em 14 ago. 2021.

SOUZA, Verônica Lourenço Bezerra. *Os efeitos das metodologias de correção de uma professora estagiária na reescrita do aluno*. 2018. 70f. Monografia (Graduação em Letras – Licenciatura em Língua Portuguesa). Unidade Acadêmica de Letras, Universidade Federal de Campina Grande, Campina Grande-PB, 2018.

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

STREET, Brian V. *Letramentos sociais: abordagens críticas do letramento no desenvolvimento, na etnografia e na educação*. Tradução de Marcos Bagno. São Paulo: Parábola, 2014.

SWIDERSKI, Rosiane Moreira da Silva; COSTA-HÜBES, Terezinha da Conceição. Abordagem sociointeracionista e sequência didática: relato de experiência. *Letras & Letras*, v.10, n.18, p. 113-1288, 2009. Disponível em: <http://e-revista.unioeste.br/index.php/linguaseletras/article/view/2253> Acesso em: 29 mar. 2022.

TAVARES, N. R. B. História da informática educacional no Brasil observada a partir de três projetos públicos. São Paulo: Escola do Futuro, 2002. Disponível em: <http://www.apadev.org.br/pages/workshop/historiaInf.pdf> . Acesso em 07 jan. 2019.

TRAVAGLIA, Neusa Gonçalves. *Tradução retextualização: a tradução numa perspectiva textual*. Uberlândia: Edufu, 2003.

VAL, Maria da Graça Costa. Redação escolar: um gênero textual. In: GARCEZ, Lucília Helena do Carmo; CORRÊA, Vilma Reche. (Orgs.). *Textos dissertativo-argumentativos: subsídios para qualificação de avaliadores*, Brasília: Cebraspe, 2016, p. 64-72.

VAL, Maria da Graça Costa et al.(1998). Avaliação do texto escolar: professor-leitor/aluno-autor. 2.ed. Belo Horizonte-MG: Autêntica Editora/Ceale, 2009.

VAL, Maria da Graça Costa. *Redação e Textualidade*. São Paulo-SP: Martins Fontes, 1999.

VOLÓCHINOV, Valentin. (Círculo de Bakhtin). [1929]. *Marxismo e filosofia da linguagem: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem*. Trad. Sheila Grillo e Ekaterina Vólkova Américo. São Paulo: Editora 34, 2017.

WERNER, Eneida Figueira de Almeida. *O processo de revisão na produção escrita e questões de correferência*. 2018, 252 f. Tese (Doutorado em Estudos da Linguagem). Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2018. Disponível em: <https://www.maxwell.vrac.puc-rio.br/colecao.php?strSecao=resultado&nrSeq=36163@1> . Acesso em 18 out. 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 27 ago. 2020.

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 07 jan. 2019.

XAVIER, Antônio Carlos. Leitura, texto e hipertexto. In: MARCUSCHI, Luiz Antônio; XAVIER, Antônio Carlos. *Hipertexto e gêneros digitais: novas formas de construção de sentidos*. 3.ed. São Paulo: Cortez, 2010, p 207-220.

XAVIER, Antônio Carlos dos Santos. *Hipertexto na sociedade da informação: a*

constituição do mundo de enunciação digital. 2002. 214f. Tese (Doutorado em Linguística) – Universidade Estadual de Campinas, Instituto de Estudos da Linguagem, Campinas-SP, 2002. Disponível em: <http://repositorio.unicamp.br/Acervo/Detalhe/273627> . Acesso em 15 jul. 2022.

ZABALA, Antoni. *A prática educativa: como ensinar*. Porto Alegre: Artmed, 1998.



**APENDICE**

Apêndice 1: Quadro referente ao estado da arte dos termos “ <i>reescrita</i> ”, “ <i>refacção</i> ” e “ <i>retextualização</i> ” .....	372
Apêndice 2: Plano de aula de 15 de abril de 2021 referente à aplicação da atividade diagnóstica .....	378
Apêndice 3: Atividade para diagnóstico.....	379
Apêndice 4: Instruções para a produção de texto.....	387
Apêndice 5: Atividade 4 – orientação para <i>reescrita</i> e uso da vírgula.....	393
Apêndice 6: Atividade 8 – praticando a <i>revisão</i> de texto .....	400
Apêndice 7: Atividade 10 – ampliando as habilidades para a <i>reescrita</i> de crônica.....	403
Apêndice 8: Atividade 12 – praticando a <i>revisão</i> e a <i>reescrita</i> de texto .....	408
Apêndice 9: Atividade 14 – ampliando as habilidades para a <i>reescrita</i> de conto.....	410
Apêndice 10: Atividade 15 – praticando a pontuação e a coesão .....	415
Apêndice 11: Atividade 17 – aprimorando os conhecimentos sobre conto.....	417
Apêndice 12: Atividade 19 – aprofundando os conhecimentos sobre conto de enigma .....	421
Apêndice 13: Atividade 20 – ampliando as habilidades para a <i>reescrita</i> de conto.....	426
Apêndice 14: Atividade 22 – aprofundando os conhecimentos sobre conto de enigma .....	431

Apêndice 1: Quadro referente ao estado da arte dos termos “reescrita”, “refacção” e “retextualização”

ORDEM	TERMO	N.	ANO	GÊNERO	REFERÊNCIA COMPLETA
1	REESCRITA	6	1995	DISSERTAÇÃO	JESUS, Conceição Aparecida de. <i>Reescrita</i> : para além da higienização. 1995. 116f. Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual de Campinas, Instituto de Estudos da Linguagem, Campinas, SP. Disponível em: < <a href="http://www.repositorio.unicamp.br/handle/REPOSIP/269381">http://www.repositorio.unicamp.br/handle/REPOSIP/269381</a> >. Acesso em: 16 mar. 2020.
2	REESCRITA	5	1995	DISSERTAÇÃO	GRILLO, S. V. C. Escrever se aprende reescrevendo: um estudo da interação professor/aluno na <i>revisão</i> de textos. 1995. 147f. Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual de Campinas, Instituto de Estudos da Linguagem, Campinas, SP. Disponível em: <a href="http://www.repositorio.unicamp.br/handle/REPOSIP/271146">http://www.repositorio.unicamp.br/handle/REPOSIP/271146</a> . Acesso em 24 mar. 2020.
3	REESCRITA	19	2004	DISSERTAÇÃO	NASCIMENTO, M.L.S.A. <i>O reescrever em contexto escolar</i> : um estudo sobre produção de textos no ensino médio. 2004. 123f. Dissertação (mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Letras, Universidade Federal de Pernambuco (UFPE), Recife-PE, 2004. Disponível em: <a href="https://repositorio.ufpe.br/bitstream/123456789/7965/1/arquivo8324_1.pdf">https://repositorio.ufpe.br/bitstream/123456789/7965/1/arquivo8324_1.pdf</a> Acesso em: 16 mar. 2020.
4	REFACÇÃO	23	2005	DISSERTAÇÃO	ZAMPIERE JUNIOR, P.R. <i>Produção escrita</i> : desafios da correção - (des)focar a gramática tradicional? 2005. 154f. Dissertação (mestrado profissional em Letras) – Profletras, Fundação Universidade Federal do Mato Grosso do Sul, Três-Lagoas-MS, 2005. Disponível em: <a href="https://repositorio.ufms.br:8443/jspui/bitstream/123456789/2654/1/PAULO%20ROBERTO%20ZAMPIERE%20JUNIOR.pdf">https://repositorio.ufms.br:8443/jspui/bitstream/123456789/2654/1/PAULO%20ROBERTO%20ZAMPIERE%20JUNIOR.pdf</a> Acesso em 16 mar. 2020.
5	REESCRITA	41	2011	DISSERTAÇÃO	LISBOA, J. R. S. <i>Condições De Produção De Textos E Reescrita Orientada Por Bilhetes</i> . 2011. 208 f. Dissertação (Mestrado em Linguística, Letras e Artes) - Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2011. Disponível em: <a href="https://repositorio.bc.ufg.br/tede/handle/tdede/2476">https://repositorio.bc.ufg.br/tede/handle/tdede/2476</a> Acesso em 16 mar. 2020



6	REESCRITA	44	2012	DISSERTAÇÃO	MOTERANI, N. G. <i>A reescrita de textos nas 7ª e 8ª séries do ensino fundamental: caracterização de aspectos linguístico-discursivos</i> . Dissertação (mestrado). 2012. 164f. Programa de Pós-Graduação em Letras, Universidade Estadual de Maringá, Maringá-PR, 2012. Disponível em: <a href="http://repositorio.uem.br:8080/jspui/handle/1/4046">http://repositorio.uem.br:8080/jspui/handle/1/4046</a> Acesso em 16 mar. 2020
7	REESCRITA	46	2012	DISSERTAÇÃO	POLESSI, E. <i>A reescrita de textos no ensino fundamental : caracterização de aspectos linguístico-discursivos em 5ª e 6ª séries</i> . 2012. 126f. Programa de Pós-Graduação em Letras, Universidade Estadual de Maringá, Maringá-PR, 2012. Disponível em: <a href="http://repositorio.uem.br:8080/jspui/handle/1/4047">http://repositorio.uem.br:8080/jspui/handle/1/4047</a> Acesso em 16 mar. 2020.
8	REESCRITA	49	2012	DISSERTAÇÃO	RUIVO, E. S. <i>Interação e escrita em duas salas de ensino médio</i> . 2012. 172 p. Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual de Campinas, Instituto de Estudos da Linguagem, Campinas, SP, 2012. Disponível em: <a href="http://www.repositorio.unicamp.br/handle/REPOSIP/269373">http://www.repositorio.unicamp.br/handle/REPOSIP/269373</a> >. Acesso em: 16 mar. 2020.
9	REESCRITA	55	2013	DISSERTAÇÃO	POSSATI, J. F. <i>A reescrita dialógica</i> . 2013. 205 p. Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual de Campinas, Instituto de Estudos da Linguagem, Campinas, SP, 2013. Disponível em: <a href="http://www.repositorio.unicamp.br/handle/REPOSIP/269604">http://www.repositorio.unicamp.br/handle/REPOSIP/269604</a> >. Acesso em: 17 mar. 2020
10	REESCRITA	58	2014	DISSERTAÇÃO	GASPAROTTO, D. M. <i>O trabalho colaborativo em práticas de revisão e reescrita de textos em séries finais do ensino fundamental I</i> . 2014. 182f. Dissertação (mestrado) - Programa de Pós-Graduação em Letras, Universidade Estadual de Maringá, Maringá, SP, 2014. Disponível em: <a href="http://repositorio.uem.br:8080/jspui/handle/1/4258">http://repositorio.uem.br:8080/jspui/handle/1/4258</a> Acesso em 17 mar. 2020
11	REESCRITA	63	2014	DISSERTAÇÃO	SILVA, K. F. A. <i>Reescrita no ensino formal: ações e intervenções com o uso de mídia digital</i> . 2014. 210 f. Dissertação (Mestrado em Letras)–Universidade Federal da Grande Dourados, Dourados, MS, 2014. Disponível em: <a href="http://repositorio.ufgd.edu.br/jspui/handle/prefix/43">http://repositorio.ufgd.edu.br/jspui/handle/prefix/43</a> Acesso em 20 mar. 2020.

12	REESCRITA	68	2015	DISSERTAÇÃO	MATEUS, P. O. S. <i>A mediação do professor no processo de refacção textual: escrita e reescrita</i> . 2015. 157 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino na Educação Básica) - Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2015. Disponível em: <a href="http://repositorio.bc.ufg.br/tede/handle/tede/4739">http://repositorio.bc.ufg.br/tede/handle/tede/4739</a> Acesso em 20 mar. 2020.
13	REESCRITA	78	2016	DISSERTAÇÃO	PARIS, L. G. <i>Oficina de fanfictions na escola: uma análise das práticas de revisão e reescrita</i> . 2016. 1 recurso online ( 125 p.). Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual de Campinas, Instituto de Estudos da Linguagem, Campinas, SP. Disponível em: <a href="http://www.repositorio.unicamp.br/handle/REPOSIP/304863">http://www.repositorio.unicamp.br/handle/REPOSIP/304863</a> . Acesso em: 30 ago. 2018.
14	REESCRITA	79	2016	DISSERTAÇÃO	SCHNORR, L. A. S. <i>Avaliação e autoavaliação da produção escrita de alunos do 7º ano: avanços, tensões e desafios</i> . 2016. 202 f. Dissertação (Programa de Pós-Graduação em Letras - Mestrado Profissional) - Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Cascavel, 2016. Disponível em: <a href="http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/dissertacoes_teses/dissertacao_lucilene_aparecida_spielman_schonorr.pdf">http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/dissertacoes_teses/dissertacao_lucilene_aparecida_spielman_schonorr.pdf</a> . Acesso em 25 mar. 2020.
15	REESCRITA	81	2016	DISSERTAÇÃO	SILVA, C. P. S. <i>A Produção do gênero acadêmico abstract: da estratégia de correção à reescrita</i> . 2016. 155 f. Dissertação (Mestrado em Letras) – Faculdade de Comunicação, Artes e Letras, Universidade Federal da Grande Dourados, Dourados, MS, 2016. Disponível em: <a href="http://repositorio.ufgd.edu.br/jspui/handle/prefix/1398">http://repositorio.ufgd.edu.br/jspui/handle/prefix/1398</a> Acesso em 20 mar. 2020
16	REESCRITA	11	1998	TESE	MEGASSI, R.J. <i>Da revisão à reescrita: operações e níveis linguísticos na construção do texto</i> . 1998. 263f. Tese (doutorado) – Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista (UNESP), Assis, 1998. Disponível em: <a href="http://www.leffa.pro.br/tela4/Textos/Textos/Teses/renilson_menegassi.pdf">http://www.leffa.pro.br/tela4/Textos/Textos/Teses/renilson_menegassi.pdf</a> . Acesso em 16 mar. 2020.

17	REESCRITA	60	2014	TESE	LIMA, P. S. <i>A reescrita de textos na escola: trabalhando com gêneros e sequências didáticas</i> . 2014. 289 f. Tese (Doutorado em Letras) - Universidade Presbiteriana Mackenzie, São Paulo, 2014. Disponível em: <a href="http://tede.mackenzie.br/jspui/handle/tede/2355">http://tede.mackenzie.br/jspui/handle/tede/2355</a> Acesso em 17 mar. 2020
18	REESCRITA	67	2015	TESE	DIAS, R. C. A. <i>A reescrita de textos como caminho metodológico nas aulas de língua portuguesa</i> . 2015. 125 f. Dissertação (Mestrado em Letras) - Universidade Presbiteriana Mackenzie, São Paulo, 2015. Disponível em: <a href="http://tede.mackenzie.br/jspui/handle/tede/2209">http://tede.mackenzie.br/jspui/handle/tede/2209</a> Acesso em 20 mar. 2020
19	REESCRITA	71	2016	TESE	BELOTI, A. <i>Formação teórica, metodológica e prática dos conceitos de revisão e reescrita no PIBID de língua portuguesa</i> . 2016. 218f. Tese (Doutorado em Letras) - Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2016. Disponível em: <a href="http://repositorio.uem.br:8080/jspui/handle/1/4116">http://repositorio.uem.br:8080/jspui/handle/1/4116</a> Acesso em 20 mar. 2020.
20	REESCRITA	83	2016	TESE	BERNARDON, Dayse Grassi. <i>Formação continuada e suas implicações no trabalho com a produção, correção e reescrita de textos</i> . 2016. 309 f. Tese (Doutorado - Programa de Pós-Graduação em Letras) - Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Cascavel, 2016. Disponível em: <a href="http://tede.unioeste.br/handle/tede/3455">http://tede.unioeste.br/handle/tede/3455</a> . Acesso em 20 mar. 202a
21	REFACÇÃO	13	2001	DISSERTAÇÃO	ALMEIDA, M. S. R. O. <i>Refacção como ação pedagógica: o olhar do outro sobre o texto orienta a refacção?</i> 2001. 160p. Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual de Campinas, Instituto de Estudos da Linguagem, Campinas, SP, 2001. Disponível em: <a href="http://www.repositorio.unicamp.br/handle/REPOSIP/269451">http://www.repositorio.unicamp.br/handle/REPOSIP/269451</a> >. Acesso em: 16 mar. 2020.

22	REFACÇÃO	30	2008	DISSERTAÇÃO	PORTO, I. M. N. <i>Análise linguística, via refacção textual</i> : no contexto dos gêneros discursivos como eixo de progressão curricular. 2008. 124f. Dissertação (mestrado) - Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Londrina, Londrina, PR, 2008. Disponível em: <a href="http://bdtd.ibict.br/vufind/Record/UEL_ee0b4549a7ededece06cfd4764989f85">http://bdtd.ibict.br/vufind/Record/UEL_ee0b4549a7ededece06cfd4764989f85</a> Acesso em 16 mar. 2020.
23	REFACÇÃO	50	2013	DISSERTAÇÃO	DINIZ, I. C. S. <i>Crenças e imaginários sociodiscursivos sobre correção de texto</i> : um estudo realizado com estudantes do curso de Bacharelado em Letras. 2013. 127f. Dissertação (Mestrado em Estudos da Linguagem). Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2013. Disponível em: <a href="https://docplayer.com.br/55450889-Crenças-e-imaginarios-sociodiscursivos-sobre-correcao-de-texto-um-estudo-realizado-com-estudantes-do-curso-de-bacharelado-em-letras.html">https://docplayer.com.br/55450889-Crenças-e-imaginarios-sociodiscursivos-sobre-correcao-de-texto-um-estudo-realizado-com-estudantes-do-curso-de-bacharelado-em-letras.html</a> . Acesso em 24 mar. 2020.
24	REFACÇÃO	68	2015	DISSERTAÇÃO	MATEUS, P. O. S. <i>A mediação do professor no processo de refacção textual: escrita e reescrita</i> . 2015. 157 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino na Educação Básica) - Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2015. Disponível em: <a href="http://repositorio.bc.ufg.br/tede/handle/tede/4739">http://repositorio.bc.ufg.br/tede/handle/tede/4739</a> Acesso em 20 mar. 2020.
25	REFACÇÃO	74	2016	DISSERTAÇÃO	MORAIS, E. F. C. L. <i>Revisão textual e ensino de escrita: a exotopia e a responsividade na refacção de redações escolares</i> . 2016. 168 f. Dissertação (Mestrado Acadêmico ou Profissional em XX) – Universidade Estadual do Ceará, 2016. Disponível em: <a href="http://siduece.uece.br/siduece/trabalhoAcademicoPublico.jsf?id=82781">http://siduece.uece.br/siduece/trabalhoAcademicoPublico.jsf?id=82781</a> Acesso em: 20 mar. 2020.
26	REFACÇÃO	21	2005	TESE	MACEDO, H. O. <i>O processo de refacção textual na linguagem escrita de sujeitos afásicos</i> . 2005. 227p. Tese (doutorado) - Universidade Estadual de Campinas, Instituto de Estudos da Linguagem, Campinas, SP, 2005. Disponível em: <a href="http://www.repositorio.unicamp.br/handle/REPOSIP/270634">http://www.repositorio.unicamp.br/handle/REPOSIP/270634</a> >. Acesso em: 16 mar. 2020.

27	RETEXTUALIZAÇÃO	25	2006	DISSERTAÇÃO	BAZARIM, M. <i>Construindo com a escrita interações improváveis entre professora e alunos do ensino fundamental de uma escola pública da periferia de Campinas</i> . 2006. 117 p. Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual de Campinas, Instituto de Estudos da Linguagem, Campinas, SP, 2004. Disponível em: < <a href="http://www.repositorio.unicamp.br/handle/REPOSIP/269737">http://www.repositorio.unicamp.br/handle/REPOSIP/269737</a> >. Acesso em: 7 ago. 2018.
----	-----------------	----	------	-------------	--

## Apêndice 2: Plano de aula de 15 de abril de 2021 referente à aplicação da atividade diagnóstica

1

**Pesquisa:**

O uso de ferramentas digitais para a correção de textos produzidos por alunos da educação básica: estudo de caso em uma plataforma adaptativa

**PLANO DE AULA**

**Turma:** 9º. ano

**Disciplina:** Língua Portuguesa

**Professora da turma:**

**Professora pesquisadora:** Milene Bazarim

**Data:** 15 de abril de 2021 **Duração:** 90 minutos

**Objetivo Geral**

- ✓ Investigar a competência leitora dos alunos a partir do gênero textual crônica.

**Objetivo Específico**

- ✓ Verificar se os alunos utilizam adequadamente as seguintes estratégias de leitura na construção de sentidos:
  - antecipação ou predição de conteúdos ou de propriedades dos textos;
  - ativação de conhecimento de mundo;
  - localização e/ou retomada de informações;
  - generalização;
  - produção de inferência global.

**Conteúdo**

- ✓ Gênero textual crônica do tipo narrativa e reflexiva.
- ✓ Estratégias de leitura:
  - antecipação ou predição de conteúdos ou de propriedades dos textos;
  - ativação de conhecimento de mundo;
  - localização e/ou retomada de informações;
  - generalização;
  - produção de inferência global.

**Metodologia**

- ✓ Ativa: os alunos lerão os textos e responderão as questões, preferencialmente, sem a mediação da professora pesquisadora.

**Recursos**

- ✓ 12 cópias da atividade.
- ✓ 12 cópias da folha de resposta.
- ✓ Lápis, borracha, caneta.

**Avaliação**

- ✓ Diagnóstica: a partir das respostas dos alunos, verificar o uso das estratégias de leitura.

## Apêndice 3: Atividade para diagnóstico

**Pesquisa:**

O uso de ferramentas digitais para a correção de textos produzidos por alunos da educação básica: estudo de caso em uma Plataforma Adaptativa

**CORREÇÃO DA ATIVIDADE DIAGNÓSTICA**

*\* Apenas xxxxx não fez a atividade. Xxx faltou no dia da realização da atividade em sala. Enviei a atividade por WhatsApp, dei o prazo até o final de semana, ainda assim, não recebi a atividade respondida.*

- ✓ No geral, foram bem. A dificuldade está mais na redação da resposta do que na interpretação do texto.
- ✓ Muitos produziram respostas com menos de 3 linhas. Isso se deve ao fato de que a pergunta não é retomada na resposta. Exemplo:
  - ***Pergunta:** O texto apresenta dois espaços bem diferentes. Quais e como são esses espaços?*
    - ✓ ***Resposta:** O texto apresenta dois espaços diferentes: a residência e a favela. A primeira, é uma esplêndida residência com jardim e piscina, já a segunda é cheia de barracos grotescos na encosta de um morro.*
  - ***Pergunta:** Certamente, você já teve a oportunidade de ler uma crônica no livro didático ou em alguma atividade de Língua Portuguesa. No entanto, as crônicas não são textos produzidos para o ensino de Língua Portuguesa. Reflita e responda: **onde as crônicas costumam ser publicadas?***
    - ✓ ***Resposta:** Acredito que as crônicas sejam publicadas originalmente nos jornais impressos, mas, atualmente, também em jornais on-line. É possível também encontrar coletâneas de crônicas publicadas em livros impressos e em sites (blogs etc.).*

*Prezado (a) aluno (a),*

*Espero que você esteja bem, apesar de tudo o que estamos passando nesse período de pandemia.*

*Dando continuidade às ações da pesquisa, esta também é uma atividade que vai me auxiliar a traçar um perfil da turma. No entanto, diferentemente do formulário do Google, o foco agora são as suas habilidades de leitura e compreensão de texto. Somente após a resolução dessa atividade, vou solicitar a primeira produção de texto via Plataforma Redigir.*

*Não se preocupe, pois seu desempenho nesta atividade não terá impacto na sua nota bimestral. Todavia, é essencial que você realize a atividade com bastante seriedade e compromisso, pois os resultados são essenciais para o planejamento das próximas atividades da pesquisa.*

*Lembre-se de ler tanto os textos quanto os enunciados das perguntas com bastante atenção. Para responder a algumas perguntas, será necessário voltar ao texto e reler. As respostas constituem pequenos textos, então capriche!*

*Você receberá junto com essa atividade uma folha de respostas. Sempre que for responder, lembre-se de colocar o número da questão. No final, apenas a folha de resposta deverá ser devolvida.*

*Desde já, agradeço a colaboração!*

*Bom trabalho!*

*Beijocas.*

Milene

### Atividade Diagnóstica de Língua Portuguesa

Leia silenciosamente e com muita atenção o texto a seguir:

TEXTO 1<sup>122</sup>

#### Piscina

Fernando Sabino

Era uma esplêndida residência, na Lagoa Rodrigo de Freitas, cercada de jardins e, tendo ao lado, uma bela piscina. Pena que a favela, com seus barracos grotescos se alastrando pela encosta do morro, compromettesse tanto a paisagem.

Diariamente desfilavam diante do portão aquelas mulheres silenciosas e magras, lata d'água na cabeça. De vez em quando surgia sobre a grade a carinha de uma criança, olhos grandes e atentos, espiando o jardim. Outras vezes eram as próprias mulheres que se detinham e ficavam olhando.

Naquela manhã de sábado ele tomava seu gim-tônica no terraço, e a mulher um banho de sol, estirada de maiô à beira da piscina, quando perceberam que alguém os observava pelo portão entreaberto.

Era um ser encardido, cujos trapos em forma de saia não bastavam para defini-la como mulher. Segurava uma lata na mão, e estava parada, à espreita, silenciosa como um bicho. Por um instante as duas mulheres se olharam, separadas pela piscina.

De súbito pareceu à dona de casa que a estranha criatura se esgueirava, portão adentro, sem tirar dela os olhos. Ergue-se um pouco, apoiando-se no cotovelo, e viu com terror que ela se aproximava lentamente: já atingia a piscina, agachava-se junto à borda de azulejos, sempre a olhá-la, em desafio, e agora colhia água com a lata. Depois, sem uma palavra, iniciou uma cautelosa retirada, meio de lado, equilibrando a lata na cabeça – e em pouco sumia-se pelo portão.

Lá no terraço o marido, fascinado, assistiu a toda a cena. Não durou mais de um ou dois minutos, mas lhe pareceu sinistra como os instantes tensos de silêncio e de paz que antecedem um combate. Não teve dúvida: na semana seguinte vendeu a casa.

Disponível em: <<http://contobrasileiro.com.br/piscina-chronica-de-fernando-sabino/>>. Acesso em: 12 abr. 2021.

*Espero que tenha gostado da leitura! Agora, você já está preparado para responder às questões. É recomendável, no entanto, que você releia o texto para responder adequadamente às questões.*

1. O texto apresenta dois espaços bem diferentes. Quais e como são esses espaços?

**EXPECTATIVA DE RESPOSTA:** Espera-se que o aluno seja capaz de identificar os espaços, bem como suas principais características: a residência e a favela, destacando que a primeira é uma esplêndida residência com jardim e piscina, e que a segunda é cheia de barracos grotescos na encosta de um morro.

**ESTRATÉGIA DE LEITURA REQUERIDA:** Antecipação ou predição de conteúdos ou de propriedades dos textos; localização e/ou retomada de informações

Síntese do resultado

**ATENDEU COMPLETAMENTE: 10**

**ATENDEU PARCIALMENTE: 1**

**NÃO ATENDEU: 0**

**NÃO FEZ: 0**

Exemplo:

**ATENDEU COMPLETAMENTE:** “Bom, os lugares que são citados no texto são uma esplêndida residência localizada na lagoa Rodrigo Freitas e também é falado sobre uma favela, que é a paisagem da residência. Os dois lugares apresenta características bem distintas como a residência ela é cercada de jardins e possui uma bela piscina ao seu lado já a favela possui barracos grotescos que se xxx na encosta do morro (Maria Bianca).

<sup>122</sup> Essa parte foi adaptada da atividade produzida por Roberto Barbosa Costa Filho.



**ATENDEU PARCIALMENTE:** “O primeiro seria um espaço mais ‘vitorioso’, ou seja, o mais rico onde apresentam paisagem, vida melhor. E já no segundo seria mais um espaço ‘trabalhador’, xxx (ilegível) um pouco mais pobre, favelas, etc. Sendo bem distintas.” (Samuel)

2. Além de espaços muito diferentes, o texto também apresenta personagens bem distintas. Explique como são essas personagens.

**EXPECTATIVA DE RESPOSTA:** Espera-se que o aluno seja capaz de identificar as características das personagens da crônica. Os donos da residência, o homem que tomava seu gim-tônica e a mulher que tomava banho de sol de maiô à beira da piscina, apresentam características de pessoas bem ricas. As mulheres e as crianças da favela eram silenciosas, magras, encardidas, vestidas de trapos e que carregavam latas d’água na cabeça, marcas de extrema pobreza.

**ESTRATÉGIA DE LEITURA REQUERIDA:** Antecipação ou predição de conteúdos ou de propriedades dos textos; generalização.

Síntese do resultado

**ATENDEU COMPLETAMENTE:** 8

**ATENDEU PARCIALMENTE:** 3

**NÃO ATENDEU:** 0

**NÃO FEZ:** 0

**ATENDEU COMPLETAMENTE:** “No texto encontramos uma personagem em que ela é considerada um bicho, pois não apresentava roupas e nem aparência de um ser humano, além disso o texto ainda fala de outras personagens onde um se encontra tomando seu gim-tônica e a outra personagem se encontra de maiô tomando sol na beira da piscina.” (Arthur)

**ATENDEU PARCIALMENTE:** “Mulheres silenciosas e magras, uma criança de olhos grandes e atentos.” (Andreia Millena)

3. O *clímax* de um texto que com estrutura narrativa é o ápice, momento de maior tensão, o mais impactante da história e, geralmente, no qual o leitor foca ainda mais a sua atenção. Nesse texto, qual é o momento do *clímax*? Traga trechos retirados do texto.

**EXPECTATIVA DE RESPOSTA:** Espera-se que o aluno identifique o momento em que a mulher entra para buscar água na piscina da residência, um momento em que a pobreza adentra a riqueza.

**ESTRATÉGIA DE LEITURA REQUERIDA:** Antecipação ou predição de conteúdos ou de propriedades dos textos; localização e/ou retomada de informações.

Síntese do resultado

**ATENDEU COMPLETAMENTE:** 2

**ATENDEU PARCIALMENTE:** 8 (apenas traz o trecho).

**NÃO ATENDEU:** 1

**NÃO FEZ:** 0

**ATENDEU COMPLETAMENTE:** “O *clímax* do texto se dá no momento em que as duas personagens se encontram, nestes trechos: ‘Naquela manhã de sábado ele tomava seu gim-tônica no terraço, e a mulher um banho de sol, estirada de maiô à beira da piscina, quando perceberam que alguém os observava pelo portão entreaberto. Era um ser encardido, cujos trapos em forma de saia não bastavam para defini-la como mulher. Segurava uma lata na mão, e estava parada, à espreita, silenciosa como um bicho. [...] já atingia a piscina, agachava-se junto à borda de azulejos, sempre a olhá-la, em desafio, e agora colhia água com a lata. Depois, sem uma palavra, iniciou uma cautelosa retirada, meio de lado, equilibrando a lata na cabeça – e em pouco sumia-se pelo portão.’” (Juliany)

**ATENDEU PARCIALMENTE:** “Ergue-se um pouco, apoiando-se no cotovelo, e viu com terror que ela se aproximava lentamente: já atingia a piscina, agachava-se junto à borda de azulejos, sempre a olhá-la, em desafio, e agora colhia água com a lata.” (Eduardo)

**NÃO ATENDEU:** “Era um ser encardido, cujos trapos em forma de saia não bastavam para defini-la como mulher.”

4. No quinto parágrafo, o narrador (aquele que conta os fatos do texto) expõe o momento em que a mulher encardida e malvestida entra na residência para pegar água: “já atingia a piscina, agachava-se junto à borda de azulejos, sempre a olhá-la, em desafio, e agora colhia água com a lata”. Reflita um pouco e diga quais os significados/ usos da água para a dona da residência e por essa outra mulher.

**EXPECTATIVA DE RESPOSTA:** Espera-se que o aluno seja capaz de inferir que a água para a dona da residência significa divertimento, que possibilita encher uma piscina, sem grande importância, enquanto que para a mulher da favela a água é sinônimo de vida, que é um recurso escasso e que tem muita importância para a sobrevivência.

**ESTRATÉGIA DE LEITURA REQUERIDA:** Antecipação ou predição de conteúdos ou de propriedades dos textos; ativação de conhecimento de mundo; produção de inferência global; generalização.

Síntese do resultado

ATENDEU COMPLETAMENTE: 10

ATENDEU PARCIALMENTE: 1

NÃO ATENDEU: 0

NÃO FEZ: 0

**ATENDEU COMPLETAMENTE:** “Para a dona da residência, ela iria usar em sua piscina, visando principalmente o luxo e o lazer. E já a outra mulher ela provavelmente iria usar para sua família, seja para lavar roupas, tomar banho etc., ou até mesmo para beber, necessitando da água.” (Samuel)

**ATENDEU PARCIALMENTE:** “O uso da água para dona da residência não tem um importância (ilegível) para a outra mulher, porque para a dona essa água é (ilegível). (Eduardo)

5. Por que a residência foi vendida?

**EXPECTATIVA DE RESPOSTA:** Espera-se que o aluno levante a questão do preconceito existente para com as classes sociais mais pobres que vivem em favelas.

**ESTRATÉGIA DE LEITURA REQUERIDA:** Produção de inferência global.

Síntese do resultado

ATENDEU COMPLETAMENTE: 11

ATENDEU PARCIALMENTE: 0

NÃO ATENDEU: 0

NÃO FEZ: 0

**ATENDEU COMPLETAMENTE:** “Foi vendida pelo fato dos donos da casa se sentirem ameaçados pelos moradores das proximidades, mais precisamente os moradores da favela que era próxima a residência, o fato daquela mulher ter entrado na residência foi como se os moradores daquela esplêndida residência terem perdido toda segurança.” (Luís Gustavo)

6. Os espaços e as personagens contrastantes marcam uma grande dualidade/contradição (dois modos sociais opostos, muito diferentes um do outro). Qual dualidade é essa?

**EXPECTATIVA DE RESPOSTA:** Espera-se que o aluno seja capaz de inferir que a dualidade é a riqueza versus a pobreza.

**ESTRATÉGIA DE LEITURA REQUERIDA:** Antecipação ou predição de conteúdos ou de propriedades dos textos; ativação de conhecimento de mundo; produção de inferência global.

Síntese do resultado

ATENDEU COMPLETAMENTE: 6

ATENDEU PARCIALMENTE: 4

NÃO ATENDEU: 0

NÃO FEZ: 1

**ATENDEU COMPLETAMENTE:** “Um lado mais ‘rico’ e outro ‘mais pobre’, são dois contrastes sociais entre as personagens e seus modos, etc.” (Andreia Millena)

ATENDEU PARCIALMENTE: “Um dos modos sociais são: pessoas que possui roupas caras, carros luxuosos, casas modernas. e as pessoas que não tem as mesmas condições, tem casas mais humildes, não tem tantas roupas, muno menos casas etc.” (Kalil)

7. Esse texto é uma crônica. A crônica tem o objetivo de retratar fatos do cotidiano e pode ter tanto um ar *cômico* quanto um olhar *crítico* e/ou *reflexivo*. O cronista retrata esses fatos em tom despretenso, ora poético, ora filosófico, muitas vezes divertido. Isto posto, responda: que fato(s) cotidiano(s) motiva(m) a crônica **Piscina**, que você acabou de ler?

EXPECTATIVA DE RESPOSTA: Espera-se que o aluno indique que os fatos cotidianos que servem de mote para a crônica são um divertimento de um casal à beira da piscina e do cotidiano de uma mulher que precisa buscar água para sobreviver.

ESTRATÉGIA DE LEITURA REQUERIDA: Antecipação ou predição de conteúdos ou de propriedades dos textos; ativação de conhecimento de mundo.

Síntese do resultado

ATENDEU COMPLETAMENTE: 1

ATENDEU PARCIALMENTE: 9 (confusão entre FATO e TEMA/ASSUNTO)

NÃO ATENDEU: 1

NÃO FEZ: 0

ATENDEU COMPLETAMENTE: “Na manhã de um sábado os donos da linda casa vão para a piscina se refrescar e aproveitar todo o dia, já para os moradores da favela é só mais um dia que eles vão ter que lutar para sua sobrevivência. ” (Luís Gustavo)

ATENDEU PARCIALMENTE: “Essa crônica se baseia na desigualdade socioeconômica, manifestada nos dois mundos das personagens, que se torna cada vez maior. ” (Juliany)

NÃO ATENDEU: “Um dos fatos do cotidiano motivam, principalmente e a dualidade entre esses lados que eu citei nas questões anteriores. ” (Eduardo)

8. Você acha que a leitura dessa crônica pode provocar o riso ou a reflexão nos leitores? Por quê?

EXPECTATIVA DE RESPOSTA: Espera-se que o aluno perceba que a crônica traz reflexões sobre questões sociais e que apresenta críticas sobre a má distribuição de riquezas, tanto materiais quanto de bens essenciais para a vida humana, como a água.

ESTRATÉGIA DE LEITURA REQUERIDA: Ativação de conhecimento de mundo; produção de inferência global; generalização.

Síntese do resultado

ATENDEU COMPLETAMENTE: 9

ATENDEU PARCIALMENTE: 2

NÃO ATENDEU: 0

NÃO FEZ: 0

ATENDEU COMPLETAMENTE: “A leitura dessa crônica promove a reflexão dos leitores, porque expõe um acontecimento corriqueiro que às vezes é ignorado de um modo que sensibiliza o leitor e o faz "presenciar" aquela situação, que é uma triste realidade. ” (Juliany)

ATENDEU PARCIALMENTE: “Sim, pois além de apresentar algumas partes engraçadas, o narrador ele busca mais retratar o cotidiano puchando pro lado mais reflexivo.” (Arthur)

*Às vezes a prosa da crônica se torna lírica, como se estivesse tomada pela subjetividade de um poeta do instantâneo que, mesmo sem abandonar o ar de conversa fiada, fosse capaz de tirar o difícil do simples, fazendo palavras banais alçarem voo.*

*Davi Arrigucci Jr.*

Leia silenciosamente e com muita atenção o texto a seguir:

TEXTO 2

**Meu periquitinho de olhos vermelhos**

Por Gislaiane Buosi

Há coisas que o dinheiro não pode comprar: a sombra de um ipê amarelo, a Pedra do Baú, o badalar do sino da matriz, o canto do periquito – principalmente daquele periquitinho de olhos vermelhos que vem me dar bom-dia, todos os dias, ao pé da minha janela, até nos dias mais embaçados do inverno. Meu periquitinho é meu, mas eu não o comprei.

Mas há coisas que o dinheiro pode comprar: adubo para pôr no pé do ipê, máquina de fotografar, e então registrar a pose da Pedra do Baú, roupa nova, de listras e bolas, para ir ver de perto o sino badalar, semente de girassol para agradecer o periquito.

Quanto se gasta com adubo, máquina de fotografar, pedaço de tecido e semente de girassol? Sei lá! Mas se hoje fosse o dia da minha mesada, eu compraria uma lata de doce, lata grande, para repartir com as outras crianças; um esguicho, adoro tomar banho gelado de esguicho!; um guarda-chuva automático, sempre é útil; um travesseiro menor, desses de levar no carro quando a gente viaja.

Um dia alguém me perguntou: “Alice, por que você não amarra o pé do periquito no poleiro?” Daí eu respondi: “Bicho que nasce de asa não pode ser amarrado pelo pé, é judiação!”.

O que eu queria, mesmo, era poder semear um canteiro de girassol, mais um de jiló e outro de mamãozinho papaia – aí, sim, a passarada faria a festa: os bem-te-vis abririam o espetáculo antes de o sol nascer, os periquitinhos, as rolinhas e os sanhaços cantariam serenata; os papagaios fariam discursos, feito os homens em véspera de eleição. Com uma diferença: em conversa de passarinho a gente pode confiar!

Disponível em: < [https://www.Plataformaredigir.com.br/tema-redacao/cronica-reflexiva---indicacao-7ef---o-que-o-dinheiro-nao-pode-comprar\\_cronica](https://www.Plataformaredigir.com.br/tema-redacao/cronica-reflexiva---indicacao-7ef---o-que-o-dinheiro-nao-pode-comprar_cronica) >. Acesso em: 12 abr. 2021.

*Espero que tenha gostado da leitura! Agora, você já está preparado para responder às questões. É recomendável, no entanto, que você releia o texto para responder adequadamente às questões.*

9. Diferentemente do TEXTO 1 (Piscina), neste TEXTO 2 não há um fato sendo narrado. Ainda assim, são retratados acontecimentos da vida cotidiana. Por isso, diferentemente do TEXTO 1, que é uma crônica narrativa, esse TEXTO 2 pode ser considerado uma crônica reflexiva. Desse modo, em uma crônica reflexiva não se conta uma história, mas sim são feitos apontamentos subjetivos a partir de percepções, reflexões e experiências do próprio cronista. Isto posto, responda: a respeito do que o cronista reflete no TEXTO 2 (Meu periquitinho de olhos vermelhos)?

**EXPECTATIVA DE RESPOSTA:** Espera-se que o aluno seja capaz de identificar que o cronista reflete a respeito do que o dinheiro não pode comprar.

**ESTRATÉGIA DE LEITURA REQUERIDA:** Localização e/ou retomada de informações.

Síntese do resultado

**ATENDEU COMPLETAMENTE:** 9

**ATENDEU PARCIALMENTE:** 1

**NÃO ATENDEU:** 1

**NÃO FEZ:** 0

**ATENDEU COMPLETAMENTE:** “O texto 2 fala sobre as coisas que o dinheiro não compra.” (Guilherme)

**ATENDEU PARCIALMENTE:** “Está falando sobre a satisfação das coisas simples que o dinheiro pode comprar.” (Karen Priscila)

**NÃO ATENDEU:** “Sobre os pássaros e a vida divertida entrou mais xxx (ilegível) e reverenciadas em momentos diferentes.” (Gustavo)

10. Após a leitura, você diria que “Meu periquitinho de olhos vermelhos” apresenta as percepções, reflexões e experiências de um adulto, de uma criança ou adolescente? Justifique sua resposta, preferencialmente, com um trecho do texto.

**EXPECTATIVA DE RESPOSTA:** A partir de trechos como “Mas se hoje fosse o dia da minha mesada, eu compraria uma lata de doce, lata grande, para repartir com as outras crianças”, espera que o aluno seja capaz de inferir que se trata da representação do olhar de uma criança.

**ESTRATÉGIA DE LEITURA REQUERIDA:** Produção de inferência global.

Síntese do resultado

**ATENDEU COMPLETAMENTE:** 4

**ATENDEU PARCIALMENTE:** 0

**NÃO ATENDEU:** 7

**NÃO FEZ:** 0

**ATENDEU COMPLETAMENTE:** “De uma criança... ‘Sei lá! Mas se hoje fosse o dia da minha mesada, eu compraria uma lata de doce, lata grande, para repartir com as outras crianças...’” (Karen Priscila)

**NÃO ATENDEU:** “De um adulto, pois um adulto ele é mais reflexivo, tem mais experiências e um pensamento mais ‘avançado’, percebemos isso quando “principalmente daquele...eu não o comprei.” (Arthur)

11. Certamente, você já teve a oportunidade de ler uma crônica no livro didático ou em alguma atividade de Língua Portuguesa. No entanto, as crônicas não são textos produzidos para o ensino de Língua Portuguesa. Reflita e responda: onde as crônicas costumam ser publicadas?

**EXPECTATIVA DE RESPOSTA:** Espera-se que o aluno seja capaz de ativar os seus conhecimentos de mundo que lhe permitam apontar os livros, jornais, blogs e sites da internet como locais de publicação das crônicas.

**ESTRATÉGIA DE LEITURA REQUERIDA:** Ativação de conhecimento de mundo.

Síntese do resultado

**ATENDEU COMPLETAMENTE:** 7

**ATENDEU PARCIALMENTE:** 3

**NÃO ATENDEU:** 0

**NÃO FEZ:** 1

SITES	REVISTAS	JORNAIS	LIVROS	GIBIS
6	5	7	3	1

**ATENDEU COMPLETAMENTE:** “As crônicas são costumadas a ser publicadas em jornais, pequenos textos, gibis e etc...” (Gustavo)

**ATENDEU PARCIALMENTE:** “Acho que o principal, seria em sites de leitura, já que é um gênero atraente, acho que em vistas também e em outros meios duvido muito, como em jornais, reportagens, etc.” (Samuel)

12. Você considera a crônica um gênero literário (literatura) ou jornalístico ou ambos? Por quê?

**EXPECTATIVA DE RESPOSTA:** Espera-se que o aluno seja capaz de ativar seus conhecimentos sobre literatura (foco na criação, ficcional, subjetividade, trabalho com a linguagem) e jornalismo (foco no fato, realismo, objetividade, racionalidade) para opinar a respeito dessa polêmica.

**ESTRATÉGIA DE LEITURA REQUERIDA:** generalização.

Síntese do resultado

**ATENDEU COMPLETAMENTE:** 7

**ATENDEU PARCIALMENTE:** 1

**NÃO ATENDEU:** 3

NÃO FEZ: 0

ATENDEU COMPLETAMENTE: “Um gênero literário, pois vai além da realidade.” (Kalil)

ATENDEU COMPLETAMENTE: “Eu considero a crônica um gênero jornalístico pois, pra mim o que vale, é entregar os fatos e os textos.” (Eduardo)

ATENDEU COMPLETAMENTE: “Os dois, pelo fato de muitas vezes as crônicas também servirem para denunciar situações, falar sobre fatos em de tom de crítica e também de fazer com que aquele acontecido chegue a mais pessoas.” (Luís Gustavo)

ATENDEU PARCIALMENTE: “literário” (Karen Priscila)

NÃO ATENDEU: “Sim. Pois faz os leitores se inspirarem quando estão fazendo a leitura.” (Guilherme)

[⇐ Volta](#)

Apêndice 4: Instruções para a produção de texto

Olá meus escritores e minhas escritoras em formação

Direto de Campina Grande do Brasil, aqui é a Professora Milene, cheia de saudade e de vontade de te ajudar a ampliar sua habilidade de produção de texto.

Uma proposta para produção de texto já está na Plataforma Adaptativa e você deve estar se perguntando

**POR ONDE EU COMEÇO?**

Sem querer falar o óbvio, pelo começo, é claro!

Antes de dar algumas dicas que podem te ajudar na produção do texto, queria esclarecer que escrever não é uma questão de dom ou de inspiração... Nem é algo para poucos iluminados. Mas, não sendo hipócrita, é lógico que liberar um pouco a sua criatividade ajuda bastante.

A escrita é um trabalho, e bem trabalhoso por sinal, mas abafa o caso. A escrita também é um processo, o que significa que se você quer ser bem-sucedido na sua produção, precisa seguir alguns passos. Nada de colocar a carroça na frente dos bois. Isso nunca é uma boa ideia e na melhor das hipóteses vai te fazer andar para trás. E nós estamos aqui para progredir, para andar pra frente,... Para o alto e avante! (Eita, estou empolgada)

Então, vamos deixar de prolegômenos e ir direto ao assunto.

Para que você obtenha êxito na produção do seu texto, você necessariamente terá que passar

I) por um momento de **PREPARAÇÃO PARA A PRODUÇÃO E PLANEJAMENTO DO TEXTO**

2 Vai ter que passar

II) por um momento da **ESCRITA DA PRIMEIRA VERSÃO DO TEXTO**, também conhecida pelo apelido de **RASCUNHO** (pular a escrita do rascunho é literalmente querer começar a subir uma escada pelo décimo degrau... bem, pode até ser que alguém consiga né, vai que tem pernas grandes, foi treinado... bom, deixa pra lá...

Voltando,

3 Você vai ter que passar

III) por um momento de *revisão* e reelaboração **DA PRIMEIRA VERSÃO DO TEXTO** (ou do **RASCUNHO**)

4 Você vai ter que passar também

IV) por um momento da escrita da versão final na folha de produção de texto da Plataforma, também conhecido como “passar a limpo” o rascunho.

Ufaaaa! (Você deve estar pensando: então foi por isso que ela deu uma semana de prazo... Não era só piedade cristão não)

Foi mal galera! Juro que eu não quis enganar ninguém... Mas, às vezes, acontece sem querer.

Para o arquivo não ficar muito grande e você não se cansar muito, afinal suas energias tem que ser empregadas na produção do texto, vou gravar vários áudios. No próximo, vou dar as dicas para a **PREPARAÇÃO PARA A PRODUÇÃO E PLANEJAMENTO DO TEXTO**.

A gente se vê, ou melhor, se escuta, no próximo áudio.

## Crianças, voltei! Agora para falar da I PREPARAÇÃO PARA A PRODUÇÃO DE TEXTO

1  Ler e reler a proposta de produção de texto com muita atenção.

É sério que tem que reler a proposta de produção. Ler uma vez só não basta?

Não! São muitos detalhes. Ainda que você seja assim um pouco mais jovem que eu, mas só um pouco, ainda que a sua memória teoricamente seja melhor que a minha, é difícil memorizar de primeira todos os detalhes da proposta de produção.


Na verdade, você nem precisa memorizar. O ideal é que releia sempre que tiver dúvida; que releia para conferir se fez tudo conforme o solicitado.

Só para lembrar, seu texto tem que estar adequado ao que é solicitado na proposta.

Então, se a proposta pedir uma crônica reflexiva e você produzir um artigo de opinião, já sabe né? Deu ruim! Infelizmente, sua produção terá nota zero no critério de correção a respeito do atendimento à proposta de produção

2  Identificar o gênero textual cuja produção é solicitada na proposta.

Mais uma vez, se a proposta pede para produzir uma crônica reflexiva, não é para contar uma história. Se a proposta pede para produzir um conto, não é para dissertar e opinar a respeito de um tema.

3  Ler alguns textos do mesmo gênero textual cuja produção foi solicitada e anotar as principais características.

Na internet você pode encontrar de tudo, de receita de bolo de macaxeira a tutorial sobre como gravar um podcast. Se você tem um celular com acesso à internet, comemore, praticamente todo o conhecimento do mundo está a alguns cliques de você... Bem diferente de mim, que precisava caminhar até a biblioteca municipal e copiar (a mão mesmo, xerox era um luxo) de livros nem sempre atualizados... Mas essa é outra história. Voltemos às nossas dicas.

4  Identificar o tema (assunto) na proposta de produção.

Isso também é muito importante, pois não adianta nada acertar o gênero textual e errar o tema. Se foi pedido para você produzir uma crônica reflexiva sobre o que o dinheiro não compra, não é para você falar sobre a importância da vacinação urgente da população brasileira para conter a pandemia da Covid 19 no Brasil. Entendeu?

5  Buscar informações sobre o tema.

Ninguém é obrigado a saber tudo sobre todos os assuntos. Acho até que isso nem seja possível. No entanto, é nosso dever buscar informações, principalmente quando se tem acesso à Internet. Então, xô preguiça! Bora fazer uma ginástica intelectual para ampliar seu conhecimento de mundo.

**Calma, ainda não acabou. Já volto com mais dicas.**

**Voltei**

**Ainda sobre PREPARAÇÃO PARA A PRODUÇÃO DE TEXTO**

6  Verificar se há um limite de linhas preestabelecido na proposta de produção.



A folha de redação só tem 30 linhas.

7 ✍ Anotar as ideias para a sua produção.

Nesse momento, faça algo do tipo tempestade de ideias, vai anotando tudo que vier a sua mente sobre o tema. Não se preocupe em fazer isso de forma muito organizada não. Aqui você está gerando as ideias para a sua produção. Depois você irá organizar tudo. Vai abandonar umas ideias, até que boas, para desenvolver outras. É a vida, toda escolha implica perda! E sigamos...

8 ✍ Definir quem seria o leitor desse texto (além da professora).

Tudo bem, não posso enganar vocês, como estamos escrevendo para aprender a escrever, neste momento, eu, provavelmente serei sua única leitora real e terei a árdua tarefa de ler o seu texto na posição de corretora e de mediadora no processo de ensino e aprendizagem da escrita, ou seja, eu corrijo para te ajudar a aprender o que você ainda não sabe. Mas, porém, no entanto, entretanto, contudo, todavia... Isso não te impede de pensar em um leitor ideal, por exemplo: um adolescente como você, um adulto, um idoso etc. Saber para quem você está escrevendo te ajuda, inclusive, a selecionar o vocabulário.

9 ✍ Estabelecer um objetivo para esse texto (que não seja só a nota)

Por exemplo: você gostaria que as pessoas, seus leitores ideais, se divertissem ao ler sua produção? Gostaria que as pessoas se emocionassem ao ler? Gostaria que as pessoas refletissem sobre o tema? Gostaria de convencer as pessoas sobre etc.

10 ✍ Organizar as ideias em um plano de produção com base em todas as informações que já foram levantadas (do item 1 ao 9). É preciso definir o que colocar na introdução (início), no desenvolvimento (meio) e na conclusão (fim)

*\* Lembrando que é só um plano para te guiar na produção (mas para funcionar como tal você vai ter que consultá-lo, né?). Esse plano, portanto, está sujeito a alterações durante a escrita do texto.*

11 ✍ Iniciar a escrita da primeira versão (rascunho).

Não precisa começar pelo título, mas o título é uma pista importante, um bom título pode resumir o que você vai tratar no texto... Ou, se você for um escritor que gosta de pregar peças, seu título pode sim engambelar o leitor... E isso costuma ser uma estratégia interessante em textos de gêneros literários, nos quais há maior espaço para criatividade do autor.

Entendeu tudinho, tim tim por tim tim? Se não, volte escute novamente. Se sim, bora para o próximo áudio, nele vou falar sobre a ESCRITA DA PRIMEIRA VERSÃO (RASCUNHO).

II ESCRITA DA PRIMEIRA VERSÃO (RASCUNHO)

12 ✍ Dar um título (provisório) para o texto.

O título é sujeito à mudança, assim como o seu plano de texto.

13 ✍ Consultar e tentar seguir o plano da produção.

Durante a escrita, esse plano pode ser alterado.

14 ✍ Rer ler cada trecho produzido antes de continuar escrevendo para verificar:

- ✓ se o trecho faz sentido (coerência);
- ✓ se não há contradição em relação ao que já foi escrito;
- ✓ se não há contradição em relação com os saberes já estabelecidos e legitimados (sobre o tema, por exemplo);
- ✓ se há conexão adequada com o trecho anterior (coesão);
- ✓ se a linguagem está adequada ao que é característico do gênero textual;
- ✓ se as convenções e regras da escrita (parágrafos, uso de letras maiúsculas e minúsculas, acentuação, ortografia, pontuação, concordância, regência etc.) estão sendo respeitadas.

15 ✍ Respeitar o limite de linhas indicado na proposta de produção.

A folha de redação só tem 30 linhas.

16 ✍ Construir parágrafos nem tão curtos (uma linha) nem tão grandes (10 linhas).

*Essa dica só não vale para textos de gêneros com estrutura narrativa nos quais se usa o discurso direto (representação da fala dos personagens).*

Entendeu tudinho, tim tim por tim tim? Se não, volte escute novamente. Se sim, bora para o próximo áudio, agora sobre a REVISÃO E REELABORAÇÃO DA PRIMEIRA VERSÃO (RASCUNHO)

Enfim, chegamos ao último áudio

Ahhhh

Gente, até que eu estou gostando disso...

III REVISÃO E REELABORAÇÃO DA PRIMEIRA VERSÃO (RASCUNHO)

Concluída a primeira versão, dê um tempo, de preferência de 24 horas... Costumo dizer: deixe a primeira versão do seu texto dormir (por isso que você tem uma semana de prazo)

### Só então, dica número

17 ✍ Rer ler a produção toda para verificar se:

- ✓ se o texto como um todo faz sentido (coerência);
- ✓ se não há contradição entre as partes;
- ✓ se não há contradição em relação com os saberes já estabelecidos e legitimados (sobre o tema, por exemplo);
- ✓ se há conexão adequada entre os períodos de um mesmo parágrafo ou entre os parágrafos (coesão)
- ✓ se a linguagem está adequada ao que é característico do gênero textual;
- ✓ se as convenções e regras da escrita (parágrafos, uso de letras maiúsculas e minúsculas, acentuação, ortografia, pontuação, concordância, regência etc.).

Tudo certo? Apagou, riscou, inseriu tudo o que gostaria? Está seguro? Então, bora passar esse texto a limpo na folha de redação. Que glória! Se você chegou até aqui, já se considere quase um vencedor... Mas nada de nadar, nadar e morrer na praia, hein? Depois que passar a limpo, tem que enviar o texto via aplicativo do celular.

IV ESCRITA DA SEGUNDA VERSÃO - PASSANDO O TEXTO A LIMPO - versão que será submetida à Plataforma

18 ✍ Utilizar a folha de redação da Plataforma.

19 ✍ Usar caneta azul ou preta.

20 ✍ Caprichar na letra.

*\* Se achar melhor, utilize letra de forma, mas se lembre de diferenciar letras MAIÚSCULAS e minúsculas.*

21 ✍ Escrever com letra do tamanho médio;

*\* Como o texto será lido e corrigido a partir de uma foto, não escreva com letra muito pequena, pois dificulta a leitura e correção.*

22 ✍ Ficar atento às convenções e às normas da escrita, principalmente pontuação e ortografia.

23 ✍ Rer ler o texto antes de submeter o texto à Plataforma. Se identificar algum erro, faça a correção e passe a limpo novamente.

PARA ENVIAR O TEXTO À PLATAFORMA:

*Escolha um local adequado para fazer a foto do texto a fim de que ele fique legível: cuidado com a luminosidade, com sombras, com a posição. Verifique se realmente a foto contemplou o texto completo (se não houve cortes).*

**Então, por hoje é só pessoal!**

**Escute os áudios quantas vezes for necessário.  
Lembro que as orientações por escrito também foram enviadas pelo grupo do  
WhatsApp.  
Eu realmente espero ter ajudado.**

**Beijocas e bom trabalho!**

**Foco, força, trabalho e fé!  
Vai dar certo!**

[⇐ Volta](#)

**Pesquisa:**

O uso de ferramentas digitais para a correção de textos produzidos por alunos da educação básica: estudo de caso em uma Plataforma Adaptativa

**AMPLIANDO AS HABILIDADES PARA A REESCRITA****1- Quais os critérios de correção e avaliação dos textos?**

- São 5 critérios (ou competências, que é como aparecer na Plataforma)

- 1) **Competência 1:** *domínio da modalidade escrita formal* – são avaliados os aspectos referentes ao respeito às normas e às convenções da escrita, entre eles, ortografia, pontuação, acentuação, concordância etc.
- 2) **Competência 2:** *compreensão do tema* – é avaliado o texto contemplou tudo o que foi solicitado na proposta de produção e se o tema proposto foi desenvolvido adequadamente, se não houve desvio do tema ou tangenciamento.
- 3) **Competência 3:** *atendimento ao gênero/tipo* – é avaliado se o texto produzido possui as principais características do gênero textual (exemplo, crônica reflexiva) e da tipologia (exemplo: exposição, narração, descrição etc.)
- 4) **Competência 4:** *recursos coesivos* – é avaliado se o texto continua e progride adequadamente; se a ligação entre os parágrafos é feita adequadamente; se a ligação entre as orações dentro de um período é feita adequadamente; se os recursos coesivos (principalmente as conjunções) são usados adequadamente.
- 5) **Competência 5:** *organização e coerência* – é avaliado se o texto está organizado adequadamente (se tem introdução, desenvolvimento e conclusão ou, se for o caso, se segue a sequência narrativa [apresentação, complicação, clímax e desfecho]) e se não há contradição (incoerência) interna e externa.

**2- Síntese do resultado geral da turma**

☺ Pontos positivos

- 👉 Praticamente todos conseguiram produzir um texto que lembra uma crônica reflexiva (a crônica é um gênero muito difícil de ser definido, o mais importante, então, era provocar a reflexão no leitor).
- 👉 Praticamente todos conseguiram compreender e desenvolver adequadamente o tema (um sinal de que escutaram os áudios com bastante atenção e seguiram as instruções).

☺ Oportunidades de melhoria

👉 **Competência 1:** *domínio da modalidade escrita formal*

- ✓ Pontuação: 36 (33%) de ocorrências de erros de pontuação, a imensa maioria (25) sobre o uso da vírgula.
- ✓ Letra: 16 (15%) das ocorrências; é essencial que a letra esteja legível, só assim é possível compreender o que está escrito, corrigir e avaliar.
- ✓ Ortografia: 13 (12%) das ocorrências; como o texto foi feito em casa, houve um prazo de uma semana, era possível consultar o dicionário (inclusive online) para tirar dúvidas.
- ✓ Uso de letra maiúscula e minúscula: 7 (6%) das ocorrências; é preciso diferenciar bem a letra maiúscula da minúscula.

✚ **Há atividades específicas (videoaulas, textos com explicações sobre o assunto, exercícios) na Plataforma para te ajudar a superar essas dificuldades. Consulte seu ranking em ESTUDE.**

👉 **Competência 2: compreensão do tema**

- ✓ Desvio do tema: 3 (38%) ocorrências, mostrando dificuldade tanto na compreensão da proposta quanto em manter o foco na produção.
- ✓ Tangenciamento/abordagem superficial do tema: 3 (38%) ocorrências, mostrando dificuldade tanto na compreensão quanto no desenvolvimento do tema.
- ✓ Nem todos os comandos da proposta foram atendidos: 2 (25%) ocorrências, quando não iniciaram com o parágrafo que constava na proposta de produção; isso aponta a necessidade de ler a proposta com mais atenção e várias vezes, conforme o sugerido nos áudios com as instruções.

👉 **Competência 4: recursos coesivos**

- ✓ Repetições: 13 (68%).
- ✓ Diversifique o conectivo: 6 (32%) – muita repetição do “mas” e do “e”.

**3- Exemplos de bons textos<sup>123</sup>**

1)

*Há coisas que dinheiro não pode comprar. Por exemplo: a sombra de um ipê amarelo, a Pedra do Baú, o badalar do sino da matriz, o canto do periquito – principalmente daquele periquitinho de olhos vermelhos que vem me dar bom-dia, todos os dias, ao pé da minha janela, até nos dias mais embaçados do inverno.*

*Já parou para pensar que o dinheiro é importante na nossa vida, mas não é tudo? Ele certamente é um dos “itens” mais essenciais em nossa atual sociedade, compra alimentos, bens materiais que são essenciais como: roupas, nossa moradia e assim por diante.*

*No entanto, há coisas que o dinheiro não pode comprar, como a vida humana, nossos sentimentos, a nossa saúde e o bem-estar. Além de alguns eventos que são comuns em nosso cotidiano, tais como: a sombra, a paisagem, a luz solar, a chuva etc.*

*Então será mesmo que o dinheiro é tudo na vida? É não. Será que também ele é a solução dos nossos problemas? É também não. Quantas pessoas hoje em dia acabam sofrendo de insônia, necessitando de remédios. O dinheiro não compra um sonho bom, pode comprar remédios que ajudam a dormir, mas depois aparecem os efeitos colaterais, como um cansaço e fadiga.*

*Assim podemos chegar à conclusão que o dinheiro é muito importante, mas não é tudo na nossa vida, logo ser rico de dinheiro não é tudo, mas sim ser rico das coisas que o dinheiro não pode comprar como a felicidade e a saúde. Esse é o importante.*

2)

*O que é mais valioso*

<sup>123</sup> Houve a padronização da ortografia e pontuação.



(Fonte: FARACO; MOURA, 1998, p. 501)

**USA-SE VÍRGULA:**

- 1) para destacar **elementos intercalados**, como:
  - a) uma **conjunção**.  
Trabalhamos bastante, **logo**, devemos ser remunerados.
  - b) um **adjunto adverbial**.  
Estes rapazes, **sem dúvida**, devem ser transferidos para outra turma.
  - c) um **aposto**.  
Marcos, **o capitão do time**, foi o primeiro a entrar.
  - d) um **vocativo**.  
Oremos, **Maria**, porque eu quero agradecer ao Divino Criador sua proteção sobre esta casa.
  - e) uma **expressão explicativa ou retificativa** (ou melhor, isto é, aliás, além disso, então).  
Ninguém se responsabilizou pelo atentado: isto, **aliás**, já se tornou comum naquele país.
- 2) nas datas, para separar o nome da localidade.  
Valparaíso, 28 de setembro de 2009.
- 3) depois do **sim** e do **não**, usados como respostas no início da frase.  
– Você vai estudar?  
– Sim, vou estudar.
- 4) para indicar a omissão de um termo (geralmente verbo).  
Todos chegaram alegres e eu, muito triste. (cheguei)
- 5) para separar termos de mesma função sintática.  
Havia portugueses, brasileiros, espanhóis e italianos naquela festa.  
*\* Normalmente, usa-se a conjunção e para substituir a vírgula entre o último e o penúltimo termo.*
- 6) para destacar um **adjunto adverbial** que venha no início da frase.  
**No final das aulas**, todos saíram apressadamente.
- 7) para separar orações coordenadas assindéticas (sem conjunção).  
Abriu a porta lentamente, sentiu o silêncio, foi até o seu quarto, dormiu em paz.
- 8) para separar orações coordenadas sindéticas (com conjunção), como exceção das introduzidas por **e**, **ou** e **nem**.  
Fez o que pôde, pois sentia-se responsável pela criança.
- 9) para separar **orações subordinadas adverbiais**, sobretudo quando vêm antes da principal.  
**Quando saímos**, a chuva já tinha começado.
- 10) para separar as **orações adverbiais reduzidas**, quando vêm antes da principal.  
**Dado o sinal**, todos partiram alegres.
- 11) para isolar as **orações subordinadas adjetivas explicativas**.



O velho capitão **que ainda tinha o passo firme** recebeu-nos a bordo.

(Fonte: PASCHOALIN; SPADOTO, 2014, p. 492; TUFANO, 1990, p. 201)

## 5- Exercitando nossos conhecimentos sobre vírgula

1) *Reescreva as frases, utilizando vírgula onde for necessário.*

- a. O feijão um dos componentes do cardápio do trabalhador anda faltando na mesa dos brasileiros. *(Retrato do Brasil)*

---



---

As crescentes taxas de inflação ajudam a derrubar reis presidentes eleitos e ditaduras. *(IstoÉ)*

---



---

- b. No próximo milênio que o Brasil possa de fato incorporar o que foi excluído. Essa é uma sociedade multicultural multirracial mas o negro ainda sofre o estigma da escravidão. *(Emanoel Araújo)*

---



---

- c. O avô do prefeito um espanhol chamado Luciano era o valente líder da classe dos carroceiros. *(Senhor)*

---



---

- d. A 28 de julho a grande decisão contra a Suécia. Jogando com camisas azuis pois o uniforme sueco era amarelo sofremos o primeiro gol. *(Nosso Século)*

---



---

- e. Ele era brasileiro mas às vezes deixava escapar uma palavra em espanhol pois acabava de chegar da Colômbia e Venezuela. *(Fernando Gabeira)*

(Fonte: FARACO; MOURA, 1998, p. 502)

2) *Nas frases que seguem, houve erro intencional no emprego da vírgula. Reescreva-as, corrigindo os erros.*

- a. Os brasileiros contam, como as medidas econômicas do governo afetam suas vidas.

---



---

- b. – Fique quieto Zé!

---



---

- c. Os estudos antropológicos provam que nas sociedades primitivas, a união entre homem e mulher era vital para a sobrevivência.

---

---

---

- d. O importante é dar, liberdade à criança para brincar livremente, inventando as próprias regras escolhendo os próprios parceiros. (*Revista E*)

---

---

---

- e. A dança de salão além de ser um excelente exercício físico ajuda, na coordenação motora e não tem contraindicações. (*Revista E*)

---

---

---

- f. Chocolates e frituras, não provocam acne mas podem favorecer a sua proliferação. (*Globo Ciência*)

---

---

---

(Fonte: FARACO; MOURA, 1998, p. 502)

3) *Explique a diferença de sentido que existe entre as frases de cada par:*

- a. O aluno nervoso deixou a sala. / O aluno, nervoso, deixou a sala.

---

---

---

- b. Homem chora. / Homem, chora.

---

---

---

- c. Você entende Maria. / Você entende, Maria.

---

---

---

(Fonte: FARACO; MOURA, 1998, p. 502)

4) *Foram extraídas nove vírgulas do texto de apresentação da obra Sete faces do amor. Acrescente essas vírgulas.*

Parabéns você é um herdeiro. Um herdeiro de muitos parentes e dono de um bem impossível de lhe ser retirado. Pode ser mesmo que você nem perceba a sua herança ou não consiga se lembrar do quando ou onde você a ganhou – mas tenha certeza essa herança o acompanha na vida diária. Quando ouve rádio assiste tevê lê um gibi conversa

com um amigo ou dorme – dorme e sonha – você está utilizando um pouco dessa herança que lhe veio através de milhares de anos. Você é o herdeiro de uma cultura que reúne tudo que bilhões de pessoas criaram sonharam viveram desde que o homem saiu das cavernas.

KUPSTAS, Marcia. **Sete faces do amor**. São Paulo: Moderna, 1992, p. 5.

(Fonte: PASCHOALIN; SPADOTO, 2014, p. 495)

5) *No parágrafo a seguir, o autor utilizou 6 vírgulas e 3 pontos finais. Copie o parágrafo, colocando esses sinais convenientemente.*

O mundo da literatura como o da linguagem é o mundo do possível esta afirmação não tem nada de nova já Aristóteles respondendo a Platão dizia que enquanto a história narrava o que realmente tinha acontecido o que poderia acontecer ficava por conta da literatura

LAJOLO, Marisa. **O que é literatura**. São Paulo: Brasiliense: 1983, p. 45

(Fonte: PASCHOALIN; SPADOTO, 2014, p. 495)

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

#### Referências

FARACO, C. E.; MOURA, F.M de. **Gramática**. 11.ed. São Paulo: Ática, 1998.

PASCHOALIN, M.A.; SPADOTO, N. T. **Gramática**: teoria e atividades. São Paulo: FTD, 2014.

TUFANO, D. **Estudos da Língua Portuguesa**: gramática. 2.ed. São Paulo: Moderna, 1990

[⇐ Volta](#)

Apêndice 6: Atividade 8 – praticando a revisão de texto

### Pesquisa:

O uso de ferramentas digitais para a correção de textos produzidos por alunos da educação básica: estudo de caso em uma Plataforma Adaptativa

### PRATICANDO A REVISÃO DE TEXTO

Como você já deve saber, a *revisão* de texto é algo essencial tanto na produção quanto na *reescrita* de um texto. Essa *revisão* pode ser feita por você mesmo, por um colega e pelo professor. O resultado da *revisão* são as alterações feitas ou sugeridas no texto. Revisar seu próprio texto significa ser capaz assumir o papel de leitor e fazer uma leitura bem crítica do que escreveu. Revisar a produção de um colega significa também ser capaz de assumir esse papel de leitor crítico para dar sugestões que possam ajudá-lo a aprimorar a produção. Assim, ao revisar o texto de um colega, estamos ampliando a habilidade para revisar nosso próprio texto.

Por isso, nesta atividade, vamos revisar o texto produzido por uma aluna que estava no oitavo ano. Foi solicitada a ela a produção em sala de aula (o tempo disponível foi de aproximadamente 90 minutos) de uma crônica narrativa com o tema “Jovem, um bicho revoltado”.

Leia o texto com a atenção e faça as observações no próprio texto, considerando se:

1. o texto produzido lembra uma **crônica narrativa**, ou seja, se são relatados fatos/acontecimentos do cotidiano;
2. é possível identificar **o que aconteceu** (fato), **quando aconteceu** (tempo), **onde aconteceu** (espaço), com **quem aconteceu** (personagem);
3. as partes: **introdução** (apresentação da situação inicial), **desenvolvimento** do(s) fato(s) e **conclusão** (desfecho e/ou solução) podem ser identificadas e estão articuladas adequadamente conforme se espera em uma crônica narrativa.  
✚ Na crônica narrativa não é imprescindível a construção do clímax;
4. o **foco narrativo** (de 1ª. pessoa – narrador personagem ou de 3ª. pessoa – narrador observador) é mantido durante o texto;
5. o texto contempla e desenvolve adequadamente o **tema** solicitado na proposta de produção;
6. a **linguagem** empregada está de acordo com o que é esperado em uma crônica narrativa, isto é, não tão formal;
7. o **tamanho** dos **parágrafos** está adequado;
8. a **ligação** entre os **parágrafos** está adequada;
9. as **palavras**, considerando que se trata de uma crônica narrativa, são utilizadas adequadamente;
10. a **pontuação** está adequada, principalmente o uso de vírgulas;
11. as palavras estão escritas conforme a **ortografia** padrão;
12. há o uso adequado de letras **maiúsculas** e **minúsculas**;
13. se as palavras estão **acentuadas** adequadamente.

*Jovem um bicho revoltado*

*Tudo começa quando se está dormindo, “naquele sonho”, e na melhor parte se escuta:*

— *Vamos levantando, já é hora de acordar, vamos...*

*Ai meu Deus a segunda-feira só está começando. O jeito foi levantar, lamentando ter acordado na melhor hora do sonho.*

*Tropeça no sapato, bate a perna no canto da cama, escorrega no tapete chega ao banheiro: escova de dente no chão pasta de dente aberta torneira pingando.*

*— Daiana foi você quem deixou esta bagunça aqui?*

*— É claro que não quando acordei já estava assim. Vai ver foi a vó.*

*Acabo de acordar e olha como a segunda-feira promete...*

*Quando vou tomar café:*

*— Mãe, cadê o leite?*

*— Que leite menina lembra que você não gosta de leite? Já são sete e meia melhor você se apressar ou chegará atrasada para o treino...*

*Até deixei o café de lado e fui me arrumar rapidinho, saindo correndo logo a seguir tinha-se a impressão que ia pegar o trem das oito.*

*Chego ao Ginásio Municipal de esportes de Suzano, não tem ninguém. aguardo um momento logo passa uma funcionária:*

*— Por favor, vai ter aula hoje?*

*— Acho que você está um pouco atrasada o ônibus acaba de sair.*

*Não perco tempo saio em direção ao ponto de ônibus mais próximo, sorte minha ter uns trocados no bolso. Falei cedo demais, vou chegando o ônibus vai saindo.*

*Esprei uns dez minutos por outro ônibus, que estava lotado, fazendo-me pensar em desistir mas já havia chegado até lá, resolvi ir.*

*Entrando no ônibus, vi um lugar vazio, só que quando fui sentar veio aquela “tia gorda”, me empurrou, sentou e disse:*

*— Você é novinha pode muito bem ficar em pé!*

*— Tudo bem, só não precisava ter me empurrado.*

*Não devia ter dito isso, a mulher iniciou a sua lamentação...*

*Que segunda-feira, isto porque no meu horóscopo dizia ser um dia excelente.*

*A viagem seguiu tranquilamente, cheguei ao estádio que fica no bairro do Sesc recebi uma advertência do treinador por ter chegado atrasada, mas foi só.*

*Estava sossegada, em casa, quando olho no relógio já é hora de ir à escola.*

*Chegando lá, a Fabiana, uma colega de classe pergunta:*

— *Marcia, estudou para a prova?*

— *A prova de geografia! Você também não sabia que tinha prova hoje!*

*A prova era na primeira aula, não havia como estudar.*

*A professora entrou na sala, e como se faz em dia de prova, pega-se o papel almaço, escreve o nome, número, série, data e Avaliação de Geografia com consulta. Não acreditei, quis dizer acreditei e adorei.*

*Essa foi realmente uma segunda feira inesquecível, pensei até a terceira aula, quando a professora pediu uma redação com o título:*

*“Jovem um bicho revoltado”*

*E ainda não me saí bem!*

[⇐ Volta](#)

Apêndice 7: Atividade 10 – ampliando as habilidades para a *reescrita* de crônica

### Pesquisa:

O uso de ferramentas digitais para a correção de textos produzidos por alunos da educação básica: estudo de caso em uma Plataforma Adaptativa

## AMPLIANDO AS HABILIDADES PARA A REESCRITA

### 6- Proposta de produção

Elabore uma crônica descritivo-narrativa em que conste um episódio de sua infância. Conduza seu texto na 1.<sup>a</sup> pessoa do singular. Use os verbos no passado. Escreva, aproximadamente, 25 linhas. Atribua um título criativo ao texto.

### 7- Síntese do resultado geral da turma

#### 😊 Pontos positivos

- 👉 Praticamente todos conseguiram produzir um texto que lembra uma crônica narrativa, ou seja, contaram um fato (o que aconteceu; quando aconteceu; onde aconteceu; como aconteceu e com quem aconteceu).
- 👉 Praticamente todos contaram um episódio da infância exercendo o papel de narrador-personagem (narração em primeira pessoa).

#### 😊 Oportunidades de melhoria

##### 👉 **Competência 1: domínio da modalidade escrita formal**

- ✓ **Pontuação:** 83 (77%) ocorrências de erros de pontuação, a imensa maioria, 53 (49%) sobre o uso da vírgula.
- ✓ **Uso de letra maiúscula e minúscula:** 7 (7%) ocorrências; é preciso diferenciar bem a letra maiúscula da minúscula.
- ✓ **Acentuação:** 5 (5%) ocorrências; é preciso atenção ao acentuar as palavras.
- ✓ **Períodos longos:** 3 (3%) ocorrências.
- ✓ **Rasuras:** 3 (3%) ocorrências ; e errar, não use corretivo, passe um traço na palavra ou expressão errada.

##### 👉 **Competência 2: compreensão do tema**

- ✓ **Desvio do tema:** 3 (50%) ocorrências, em trechos em que, em vez de dar detalhes sobre o fato, refletia sobre ele.
- ✓ **Nem todos os comandos da proposta foram atendidos:** 2 (33%) ocorrências, quando não relatou adequadamente um episódio da infância.
- ✓ **Fuga do tema:** 1 (17%) das ocorrências; quando, em vez de relatar um fato da infância, fez uma reflexão sobre uma data comemorativa.

##### 👉 **Competência 3: atendimento ao gênero/tipo**

- ✓ Apresente e/ou defina melhor o espaço: 1 (100%) das ocorrências, quando não deu informações suficientes e ou adequadas sobre onde (lugar) aconteceu o fato.

👉 **Competência 4: recursos coesivos**

- ✓ Repetições: 8 (44%) ocorrências.
- ✓ Diversifique o conectivo: 5 (28%) ocorrências; muita repetição do “e”.
- ✓ Coesão intraparágrafo: 3 (17%) ocorrências; parágrafos muito longos com muitas orações e/ou termos encaixados e uso nem sempre adequado do conectivo.

👉 **Competência 5: organização e coerência**

- ✓ Prefira esclarecer todas as situações: 1 (100%) ocorrências, quando faltou informações sobre o fato contado.

👉 **Há atividades específicas (videoaulas, textos com explicações sobre o assunto, exercícios) na Plataforma para te ajudar a superar essas dificuldades. Consulte seu ranking em ESTUDE.**

**8- Exemplo de um bom texto (sem edição)**



## A queda da bicicleta e a fofoca

Eu tinha 13 anos e morava em Fagundes, uma cidade do interior, famosa por seu ponto turístico a Pedra de Santo Antônio, que recebe turistas de várias partes do Brasil e até mesmo do mundo. Fazia algumas semanas que tinha ganhado uma bicicleta e ainda estava aprendendo a andar com ela.

Certo dia, decidi dar uma volta com a bike na minha rua. Essa rua fica perto do centro de Fagundes, se bem que quase tudo fica no centro, porque Fagundes é uma cidade pequena. Durante este passeio com a minha bike, parei na casa da minha tia e fiquei chateado com a minha mãe por causa da fofoca - a fofoca dizia que eu tinha respondido os mais velhos, mas não foi isso que aconteceu.

Contudo, saí com muita raiva e em alta velocidade, sem me lembrar que ainda estava-me adaptando a andar de bicicleta. Pelo fato da minha rua não ser asfaltada, tombei em um buraco na frente dos meus vizinhos fofoqueiros, esses que andavam falando por toda a rua de mim. De modo surpreendentemente, foram eles que ajudaram a minha pessoa naquele momento da queda.

### **9- Ampliando nossos conhecimentos sobre crônica narrativa** **Leio o texto a seguir silenciosamente e com bastante atenção.**

#### **Bruxas não existem**

**Moacyr Scliar**

Quando eu era garoto, acreditava em bruxas, mulheres malvadas que passavam o tempo todo maquinando coisas perversas. Os meus amigos também acreditavam nisso. A prova para nós era uma mulher muito velha, uma solteirona que morava numa casinha caindo aos pedaços no fim de nossa rua. Seu nome era Ana Custódio, mas nós só a chamávamos de "bruxa".

Era muito feia, ela; gorda, enorme, os cabelos pareciam palha, o nariz era comprido, ela tinha uma enorme verruga no queixo. E estava sempre falando sozinha. Nunca tínhamos entrado na casa, mas

tínhamos a certeza de que, se fizéssemos isso, nós a encontraríamos preparando venenos num grande caldeirão.

Nossa diversão predileta era incomodá-la. Volta e meia invadíamos o pequeno pátio para dali roubar frutas e quando, por acaso, a velha saía à rua para fazer compras no pequeno armazém ali perto, corríamos atrás dela gritando "bruxa, bruxa!".

Um dia encontramos, no meio da rua, um bode morto. A quem pertencera esse animal nós não sabíamos, mas logo descobrimos o que fazer com ele: jogá-lo na casa da bruxa. O que seria fácil. Ao contrário do que sempre acontecia, naquela manhã, e talvez por esquecimento, ela deixara aberta a janela da frente. Sob comando do João Pedro, que era o nosso líder, levantamos o bicho, que era grande e pesava bastante, e com muito esforço nós o levamos até a janela. Tentamos empurrá-lo para dentro, mas aí os chifres ficaram presos na cortina.

– Vamos logo – gritava o João Pedro –, antes que a bruxa apareça. E ela apareceu. No momento exato em que, finalmente, conseguíamos introduzir o bode pela janela, a porta se abriu e ali estava ela, a bruxa, empunhando um cabo de vassoura. Rindo, saímos correndo. Eu, gordinho, era o último.

E então aconteceu. De repente, enfiei o pé num buraco e caí. De imediato senti uma dor terrível na perna e não tive dúvida: estava quebrada. Gemendo, tentei me levantar, mas não consegui. E a bruxa, caminhando com dificuldade, mas com o cabo de vassoura na mão, aproximava-se. Àquela altura a turma estava longe, ninguém poderia me ajudar. E a mulher sem dúvida descarregaria em mim sua fúria.

Em um momento, ela estava junto a mim, transtornada de raiva. Mas aí viu a minha perna, e instantaneamente mudou. Agachou-se junto a mim e começou a examiná-la com uma habilidade surpreendente.

– Está quebrada – disse por fim. – Mas podemos dar um jeito. Não se preocupe, sei fazer isso. Fui enfermeira muitos anos, trabalhei em hospital. Confie em mim.

Dividiu o cabo de vassoura em três pedaços e com eles, e com seu cinto de pano, improvisou uma tala, imobilizando-me a perna. A dor diminuiu muito e, amparado nela, fui até minha casa. – "Chame uma ambulância", disse a mulher à minha mãe. Sorriu.

Tudo ficou bem. Levaram-me para o hospital, o médico engessou minha perna e em poucas semanas eu estava recuperado. Desde então, deixei de acreditar em bruxas. E tornei-me grande amigo de uma senhora que morava em minha rua, uma senhora muito boa que se chamava Ana Custódio.

(Fonte: <http://www.escolakids.com/contos-curtinhos.htm>)

**Após a leitura desse texto, você diria que é uma crônica narrativa? Por quê?**


**10- Ampliando nossos conhecimentos sobre pontuação.**

Reescreva os trechos a seguir respeitando as convenções e normas da escrita, entre elas: uso de pontuação, de letras maiúscula e minúscula etc.

- a) a cidade de fagundes é localizada no agreste da paraíba e é relativamente pequena sua população tem como principal meio de locomoção a moto o trânsito até que é bastante tranquilo


- b) era um belo dia de 2019 estava eu e meus amigos estudando na sala de aula quando a professora de ciências resolve ir para o museu de répteis com as turmas estava com o objetivo de mostrar de forma prática como são esses animais como eu era muito curioso sobre esses animais logo aceitei


- c) ao chegar lá íamos olhar os bichos no curral em seguida ele ia tirar a ração pro gado eu como uma neta astuciosa ia aprontar enquanto isso


- d) ainda me lembro do dia simples quando tinha 7 ou 8 anos que eu meus irmãos fomos tomar banho no açude aos poucos destemidos engolindo um pouco de água aprendíamos a dar braçadas meu irmão caçula brincava inocente jogando baldinhos de água até que da pedra rasa onde estava caiu na água


Apêndice 8: Atividade 12 – praticando a *revisão* e a *reescrita* de texto

### Pesquisa:

O uso de ferramentas digitais para a correção de textos produzidos por alunos da educação básica: estudo de caso em uma Plataforma Adaptativa

### PRATICANDO A REVISÃO E A REESCRITA DE TEXTO

Como você já deve saber, a *revisão* de texto é algo essencial tanto na produção quanto na *reescrita* de um texto. Essa *revisão* pode ser feita por você mesmo, por um colega e pelo professor. O resultado da *revisão* são as alterações feitas ou sugeridas no texto. Revisar seu próprio texto significa ser capaz assumir o papel de leitor e fazer uma leitura bem crítica do que escreveu. Revisar a produção de um colega significa também ser capaz de assumir esse papel de leitor crítico para dar sugestões que possam ajudá-lo a aprimorar a produção. Assim, ao revisar o texto de um colega, estamos ampliando a habilidade para revisar nosso próprio texto.

Por isso, nesta atividade, vamos revisar e reescrever o texto produzido por uma aluna que estava no oitavo ano. Foi solicitada a ela a produção em sala de aula (o tempo disponível foi de aproximadamente 90 minutos) de um texto com estrutura narrativa **em que houvesse clímax**.

- a) Leia e releia o texto com muita atenção, verificando se:
14. é possível identificar **o que aconteceu** (fato), **quando aconteceu** (tempo), **onde aconteceu** (espaço), com **quem aconteceu** (personagem);
  15. as partes: **introdução** (apresentação da situação inicial), **desenvolvimento** (complicação e clímax) e **conclusão** (desfecho e/ou solução) podem ser identificadas e estão articuladas adequadamente conforme se espera em uma crônica narrativa.
  16. o **foco narrativo** (de 1ª. pessoa – narrador personagem ou de 3ª. pessoa – narrador observador) é mantido durante o texto;
  17. o texto contempla e desenvolve adequadamente o que foi solicitado na **proposta de produção**;
  18. a **linguagem** empregada está de acordo com as normas da modalidade escrita padrão;
  19. o **tamanho** dos **parágrafos** está adequado;
  20. a **ligação** entre os **parágrafos** está adequada;
  21. as **palavras** são grafadas e utilizadas adequadamente são utilizadas adequadamente;
  22. a **pontuação** está adequada, principalmente o uso de vírgulas;
  23. há o uso adequado de letras **maiúsculas** e **minúsculas**;
  24. as palavras estão **acentuadas** adequadamente;
  25. o **título** está adequado ao texto.
- b) Refaça o texto realizando todas as alterações necessárias.
- c) Ao escrever a nova versão do texto na folha de respostas, capriche na letra e **utilize somente as 38 linhas disponíveis.**

### *Um anjo a mais*

*Amanheceu o dia, uma linda quarta-feira de sol, dona Maria acorda e segue para a realização de suas tarefas de rotina, acordar os filhos, na verdade três, Marcelo de 11 anos cursa a quarta série do primeiro grau, é um bom aluno, só repetiu um ano, Marcia, 7 anos, ainda esta iniciando na escola e finalmente, o caçula da família Luizinho, de apenas 5 anos.*

*Depois de acordar as crianças, preparar e dar-lhes o café da manhã, dona Maria e seus dois filhos se preparam para sair, Luizinho fica sozinho em casa, já que como ela é separada do marido tem que trabalhar.*

*Ela sai da sua casa, próxima a uma favela, que toda noite impõe um toque de recolher, depois das dez horas da noite ninguém sai de casa juntamente com os dois filhos, os quais ela deixará na escola, porém sai com o coração apertado, já que o seu caçula ficará em casa, sujeito à todos os perigos que aquela região pode trazer.*

*O lugar onde trabalha, uma loja, fica mais ao centro da cidade, mais ou menos meia hora de ônibus, o salário, bem, dá para sustentar a família juntamente com a pensão alimentícia, que recebe do marido.*

*Um pouco antes das dez da manhã, um momento de apreensão, pelo noticiário da televisão, dona Maria escuta a notícia de que a polícia invadiu a favela e que o tiroteio entre a polícia e os traficantes era intenso. Houve, por parte de dona Maria, um certo pânico, mas logo o patrão a acalmou.*

*Toda vez que acontecia uma operação policial nessa região, era um drama, pessoas correndo apavoradas, tiros para todos os lados...*

*De repente, mas uma vez o noticiário entra no ar, dessa vez para dar uma notícia trágica, uma bala perdida, segundo eles, havia atingido uma casa e causado ferimento mortal numa criança de apenas cinco anos.*

*Saindo de seu serviço em desespero, dona Maria, ao chegar em casa pode constatar, que naquele momento, ela passou a possuir apenas dois filhos.*

Apêndice 9: Atividade 14 – ampliando as habilidades para a *reescrita* de conto

### Pesquisa:

O uso de ferramentas digitais para a correção de textos produzidos por alunos da educação básica: estudo de caso em uma Plataforma Adaptativa

## ATIVIDADE 14 - AMPLIANDO AS HABILIDADES PARA A REESCRITA DE CONTO

### 11- Proposta de produção

CONTO

O SEGREDO GUARDADO NA MOCHILA

ID: EHS

(...)

CONTEXTUALIZAÇÃO: Imagine que alguém leve consigo um “segredo”, dentro da mochila. Imagine, ainda, que, de repente, a mochila desapareça.

PROPOSTA DE REDAÇÃO: Explore a situação sugerida, e escreva um conto de, aproximadamente, trinta linhas.

OPERAÇÃO “PUXA-IDEIAS”: Antes de começar a escrever, pense, levante hipóteses: segredo grande ou pequeno? Como guardar um segredo na mochila? Por quê? Onde foi parar a mochila? Quem a achou? O segredo foi descoberto? Etc., etc., etc.

Não economize criatividade!

(...)

### 12- Síntese do resultado geral da turma

☺ Pontos positivos

☺ Oportunidades de melhoria

👉 **Competência 1:** domínio da modalidade escrita formal

✓ **Virgula (falta ou inadequada): 57 ocorrências (41%) em todas as produções**

✓ Exemplo: A arrumação da mochila, **(vírgula inadequada)** acabou provocando um atraso.

✓ **Pontuação inadequada: 35 ocorrências (25%) em 8 produções**

✓ Exemplo: Senhor Kevin, **(vírgula inadequada)** retorna a sua casa, **|| (fica melhor o ponto final)** Ao chegar **|** vai logo à sala de estudos para terminar de revisar o documento.

✓ **Uso de letra maiúscula e minúscula: 21 ocorrências (15%) em 5 produções**

☹ ☹ Ainda houve 4 ocorrências de erros de ortografia em 3 produções

✓ **Sem contar os comentários “outros”, cujo erro é muito específico e não está previsto na Plataforma**

✚ **Há atividades específicas (videoaulas, textos com explicações sobre o assunto, exercícios) na Plataforma para te ajudar a superar essas dificuldades. Consulte seu ranking em ESTUDE.**

👉 **Competência 2: compreensão do tema**

- ✓ Tangenciamento/abordagem superficial do tema: 7 ocorrências (78%) em 3 produções
- ✓ Fuga ao tema: 1 ocorrência (11%) em 1 produção (mas, na verdade, foram 2)
- ✓ Nem todos os comandos da proposta foram atendidos: 1 ocorrência (11%) em 1 produção (mas, na verdade, foram 2)
- ✓ Sem contar os comentários “outros”, cujo erro é muito específico e não está previsto na Plataforma

✚ **Há atividades específicas (videoaulas, textos com explicações sobre o assunto, exercícios) na Plataforma para te ajudar a superar essas dificuldades. Consulte seu ranking em ESTUDE.**

👉 **Competência 3: atendimento ao gênero/tipo**

- ✓ **Elabore melhor o discurso direto: 2 ocorrências (100%) em 2 produções**
  - ✓ Exemplo:
 

Murgarth: ah! Eu só queria dizer que te amo filhão.  
Bille: resposta errada pai!

Sugestão para *reescrita*:

Murgarth falou:

    - Ah! Eu só queria dizer que te amo, filhão.
    - Reposta errada, pai! – declarou Bille.
- ✓ Sem contar os comentários “outros”, cujo erro é muito específico e não está previsto na Plataforma

✚ **Há atividades específicas (videoaulas, textos com explicações sobre o assunto, exercícios) na Plataforma para te ajudar a superar essas dificuldades. Consulte seu ranking em ESTUDE.**

👉 **Competência 4: recursos coesivos**

- ✓ **Repetições: 21 ocorrências (40%) em 6 produções**
  - ✓ Exemplo: “Voltando para a **casa** depois de um ótimo jogo entre amigos, eu e meu irmão Júlio encontramos uma mochila marrom jogada na rua em frente a uma **casa** muito esquisita. Resolvemos pegá-la e levá-la para **casa**.”
- ✓ **Coesão interparágrafos (falta domínio): 12 ocorrências (23%) em 6 produções**
  - ✓ Exemplo:

Há muito tempo atrás, em um reino muito distante, terras que eram tomadas pelo mal e governada por Baltazar e seu exército. Naquela mesma época surgiu um mago que travou uma batalha contra Baltazar. Depois de dias em uma árdua luta, quando finalmente o mago derrotou o rei tirano, foi lançado nele uma maldição: Baltazar e seu exército foram transformados em uma gigantesca árvore, e cada folha representa um soldado do exército.

Atualmente, em 2021 eu, Arthur e minhas amigas Isabela e Diana somos os guardiões dessa árvore.

Sugestão para reescrita:

Durante séculos, a maldição foi mantida graças ao trabalho secreto de várias gerações de guardiões. Atualmente, em 2021 eu, Arthur e minhas amigas Isabela e Diana somos os guardiões dessa árvore.

✓ **Coesão intraparágrafo (falta domínio): 11 ocorrências (21%) em 5 produções**

✓ Exemplo

(...) Ana, não gosta de conversar e faz possível e o impossível para, ao andar nas ruas, não esbarrar com ninguém. Andando pela rua, encontrou sua amiga, Anna Carolina, deu boa noite e foi embora. Passou na pracinha fez alguns exercícios físicos e tomou um belo sorvete.

Sugestão:

Ana, não gosta de conversar e faz possível e o impossível para, ao andar nas ruas, não esbarrar com ninguém. Andando pela rua, encontrou sua amiga, Anna Carolina, deu boa noite e continuou seu passeio noturno. Antes de concluir seu giro pela cidade, Ana Sofia ainda passou pela pracinha fez alguns exercícios físicos e tomou um belo sorvete.

✓ **Sem contar os comentários “outros”, cujo erro é muito específico e não está previsto na Plataforma**

👉 **Competência 5: organização e coerência**

✓ **Elabore melhor o desfecho: 2 ocorrências (40%) em 2 produções**

✓ **Falta clímax: 2 ocorrências (40%) em 2 produções**

✓ **Complicações não levam ao clímax: 1 ocorrência (20%) em uma produção.**

✓ **Sem contar os comentários “outros”.**

**13- Exemplo de um bom texto (sem edição)**

## A MOCHILA DO CORONEL

José Valdivino Franco, um coronel valente, perspicaz e rico. Tinha apenas uma filha, a qual amava muito, sempre muito prestativa e inteligente, chamada Laura. Havia também Afonso, sobrinho do coronel, que era visto por este como um filho.



A 28 de Abril de 1965, o coronel se encontrava no último dia de sua vida. No quarto de sua mansão, na grande fazenda, prestes a dizer suas últimas palavras, chama Laura.

— Laura, minha filha querida, sempre muito inteligente. Escute com atenção: há uma mochila, dentro do celeiro. Na parte de cima, onde há um baú de fechadura torta, há uma mochila. Pegue-a. É importante. Seja esperta. Você sempre tem as chaves, abra o que puder com elas.

Após essas palavras, um suspiro.

O que significava? Laura não entendeu no momento que seu pai havia lhe falado. O que poderia ter na mochila?

Um mês depois, Laura lembra das palavras de seu pai e conta para o seu primo, Afonso. Este diz que devem procurar, como o coronel havia dito. E assim fazem. Vão até o celeiro. Mexem no feno, poeira sobe. Procuram perto de barris e baús. No canto da parede, atrás de madeiras velhas, a mochila. Por que tão bem escondida? No momento em que a pegaram para abrir:

— Afonso? É você que está aí? — Fala o cuidador dos cavalos.

Escondem a mochila rapidamente.

— Eu e Laura estávamos dando uma olhada nas coisas — Fala Afonso, nervoso. Algo tão importante como parecia ser a mochila não podia ser exposto de tal maneira.

— Voltamos amanhã bem cedo, para olhar com mais calma — Diz Afonso.

Assim, no dia seguinte, vão para o celeiro, mas ao chegar lá... Onde está a mochila? Não estava mais lá. Quem poderia ter pegado? Só havia um suspeito: o cuidador de cavalos.

O cuidador foi vigiado todo o tempo, interrogado sutilmente, até o dia em que se achou a mochila.

Sexta à noite, 2 dias depois do desaparecimento da mochila, Laura, ansiosa com a situação, vai até o quarto de seu primo. Bate na porta, mas Afonso demora para responder. Desconfiado, abre a porta com um olhar nervoso. Dispensa Laura rapidamente. Por que ele estava assim? Não podia ficar menos intrigada com a situação. Então, Laura, de manhã, assim que seu primo sai, vai ao quarto dele novamente, discretamente. Não pôde acreditar! A mochila estava em cima da bancada! Havia também uma caixinha de aço, amassada, quase aberta, que tinha escrito nela "Laura", com a letra do coronel. De repente, a porta se abre. É Afonso. Aponta um revólver para Laura.

— Larga a caixa agora!

— Você não pode fazer isso, Afonso. É só uma caixinha...

– Deixa de ser boba, Laura. O que você acha que um velho rico colocou numa caixa de aço para a filhinha dele?

– Você sabe que todos vão ficar sabendo disso, não é, Afonso?

– Você quer quanto para ficar calada? A metade já é suficiente para você? Ainda vai sobrar muito para mim. Agora que você está aqui, abra a caixa. O tio te ensinou a abrir caixas assim, então abra.

Laura abre a caixa que seu primo não soube abrir.

– Uma chave quebrada? Esse é o segredo do capitão? – Fala Afonso, indignado.

– Ainda vai me dar a metade? – Surpresa com voz irônica, diz Laura.

Os empregados escutam os barulhos no quarto e presenciam Afonso ainda com a arma direcionada para Laura. Já sabemos o resultado de toda essa situação. Afonso saiu da mansão, arcou com as consequências e perdeu qualquer chance de usufruir da riqueza de seu tio.

E a chave? O que significa? Seria para nada tudo aquilo? Um tempo depois, meses depois de pensar sobre o caso, Laura entende. Corre imediatamente para o celeiro, onde encontrou a mochila antes. Vai perto dos baús e escolhe um velho e quebrado. Lembra que sempre tem as chaves e elas abrem fechaduras, inclusive as tortas de baús no celeiro, na parte de cima. O que estaria dentro do baú? Uma pasta e estava escrito na primeira folha: "Testamento de José Valdivino Franco".

[⇐ Volta](#)



--

- g) fomos até lá e finalmente recuperamos a bolsa em segurança chegando ao castelo reunimos todos para ler o pergaminho e finalmente o segredo foi revelado e o que menos esperava aconteceu a Isabela era descendente do mago e a cura para a árvore era um gota do seu sangue fomos as presas curá-la ao sangue bater em seu caule as folhas caídas se restauraram unindo se aos galhos


- h) dessa vez eu iria desvendar esse segredo abri a mochila e dentro tinha um papel que era uma certidão de nascimento naquele momento eu tinha descoberto que tinha 2 irmãos o pedro e o douglas liguei pro pedro e o informei ele veio correndo pra casa dos nossos pais após nosso pai chegar em casa falamos que descobrimos o grande segredo.


Apêndice 11: Atividade 17 – aprimorando os conhecimentos sobre conto

### Pesquisa:

O uso de ferramentas digitais para a correção de textos produzidos por alunos da educação básica: estudo de caso em uma Plataforma Adaptativa

Data: 19/08/2021

## ATIVIDADE 17 - APRIMORANDO OS CONHECIMENTOS SOBRE CONTO

### 15- Síntese do resultado geral da turma

#### 😊 Pontos positivos

- 👍 A imensa maioria dos alunos que aceitou o desafio da *reescrita*, que prestou bastante atenção aos comentários na correção, que procurou a minha ajuda e da Profa. Aliny, evolui muito. A escrita é um trabalho que dá trabalho sim, mas também dá bons resultados. Estou muito orgulhosa de todos!
- 👍 CRIATIVIDADE, esse certamente foi um grande diferencial da produção de vocês.
- 👍 Construção de um enredo muito complexo e sem pontas soltas.

#### 😊 Oportunidades de melhoria

👍 **Competência 1: domínio da modalidade escrita formal** **Nota Média 1,84 de, no máximo, 2,0**

- ✓ Vírgula (falta ou inadequada): 37 ocorrências (55%) em 8 produções (2 produções não tiveram ocorrência)
- ✓ Pontuação inadequada (principalmente o uso do ponto final): 13 ocorrências (19%) em 7 produções (3 produções já não tiveram ocorrência)

🛠 **Há atividades específicas (videoaulas, textos com explicações sobre o assunto, exercícios) na Plataforma para te ajudar a superar essas dificuldades. Consulte seu ranking em ESTUDE.**

👍 **Competência 2: compreensão do tema** **Nota Média 1,72 de, no máximo, 2,0**

- ✓ Tangenciamento/abordagem superficial do tema: 5 ocorrências (56%) em 2 produções
- ✓ Nem todos os comandos da proposta foram atendidos: 4 ocorrências (44%) em 2 produções

🛠 **Há atividades específicas (videoaulas, textos com explicações sobre o assunto, exercícios) na Plataforma para te ajudar a superar essas dificuldades. Consulte seu ranking em ESTUDE.**

👍 **Competência 3: atendimento ao gênero/tipo** **Nota Média 1,84 de, no máximo, 2,0**

- ✓ Elabore melhor o discurso direto: 2 ocorrências (100%) em 1 produção

🛠 **Há atividades específicas (videoaulas, textos com explicações sobre o assunto, exercícios) na Plataforma para te ajudar a superar essas dificuldades. Consulte seu ranking em ESTUDE.**

**Competência 4: recursos coesivos** Nota Média 1,84 de, no máximo, 2,0

- ✓ Coesão intraparágrafo: 12 ocorrências (43%) em 5 produções (5 produções não tiveram ocorrência)
- ✓ Coesão interparágrafo: 6 ocorrências (21%) em 4 produções (6 produções não tiveram ocorrência)
- ✓ Repetições: 6 ocorrências (21%) em 3 produções (7 produções não tiveram ocorrência)

✚ *Há atividades específicas (videoaulas, textos com explicações sobre o assunto, exercícios) na Plataforma para te ajudar a superar essas dificuldades. Consulte seu ranking em ESTUDE.*

**Competência 5: organização e coerência** Nota Média 1,84 de, no máximo, 1,8

- ✓ Falta uniformidade temporal (oscilação muito grande entre a forma do verbo no passado – pretérito perfeito – e presente): 7 ocorrências (70%) em 4 produções.

✚ *Há atividades específicas (videoaulas, textos com explicações sobre o assunto, exercícios) na Plataforma para te ajudar a superar essas dificuldades. Consulte seu ranking em ESTUDE.*

16- Exemplo de um bom texto (com poucas edições, pois foi um texto nota 10,0)

### Lancheira da sorte

Mais um dia de aula! Gael começava a se arrumar para ir à escola. Ele tem 9 anos de idade, mora com seus pais e seu irmão mais velho em uma pequena cidade.

A aula começa às 8h da manhã. Nesse dia, Gael demorou demais para se arrumar. Percebendo que o menino iria se atrasar, sua mãe o chamou. Na pressa, quase que ele esquece de colocar em sua mochila o que ninguém poderia descobrir.

Rapidamente, mãe e filho seguiram para escola. No portão, eles se despediram e a mãe pôde voltar tranquilamente para casa. Como guarda um segredo, antes de entrar na sala, Gael garante a segurança da sua mochila para evitar qualquer perigo.

No recreio, ele pegou o seu objeto sigiloso e foi para um lugar bem escondido, uma sala vazia, que não é frequentada por mais ninguém, uma sala esquecida por todos, para que assim ninguém o descobrisse.

Ao voltar à sala de aula, após o recreio, ele garantiu que o objeto fosse bem guardado sem que ninguém percebesse.

Alguns minutos após o reinício da aula, a professora da turma nota que o livro que usaria na aula tinha sumido. Ela pergunta quem o pegou, mas fica sem resposta alguma. Então, decide olhar a mochila de cada aluno.

Neste momento, Gael gelou, sentiu como se fosse desmaiar, pois temia que seu grande segredo fosse descoberto.

Enfim, chegou a hora da professora revistar a mochila de Gael. E, por muito, muito pouco mesmo, não descobriram o objeto guardado em sua lancheira.

Após o episódio, quando o sinal de liberada dos alunos tocou, Gael só pensava em se livrar daquela chupeta o mas rápido possível. Finalmente, ele se conscientizou de que aquilo não era mais para a sua idade.

### 17-Ampliando nossos conhecimentos sobre pontuação e coesão.

Reescreva os trechos a seguir respeitando as convenções e normas da escrita, entre elas: uso de pontuação, de letras maiúscula e minúscula etc. Além disso, faça as alterações necessárias para garantir a adequada coesão do trecho.

- i) na mesma hora bille puxou uma corda que ligava ao fogão que tinha uma bomba de tomate dentro que explodiu queimando a pele dele com ácido matando o ogro com a vitória dos três irmãos e vendo que o ogro foi derrotado tibério resolveu queimar o livro para o bem de todos os irmãos concordaram queimaram o livro e tudo voltou ao normal mas murgarth ainda estava vivo

Possibilidade:

Na mesma hora, Bille puxou uma corda que ligava o fogão a uma bomba de tomate. Imediatamente, houve uma explosão que, ao queimar a pele do ogro como se fosse ácido, provocou a sua morte.

Com essa vitória dos três irmãos, vendo que o ogro foi derrotado, Tibério resolveu, para o bem de todos, queimar o livro. Os irmãos concordaram e isso foi feito.

Dessa forma, tudo voltou ao normal.

Murgarth, no entanto, ainda estava vivo.

- j) ao voltar a sala de aula após o recreio ele garante guardar o objeto na mochila sem que nem uma pessoa perceba a professora da turma nota que o livro que usaria na aula tem sumido ela pergunta quem o pegou mas ninguém responde ela decide olhar a mochila de cada aluno

Possibilidade:

Ao voltar à sala de aula após o recreio, ele procurou garantir que estava guardando o objeto na mochila sem que nenhuma pessoa percebesse.

Minutos depois, ao chegar à sala, a professora da turma notou que o livro que usaria na aula tinha sumido. Com isso, imediatamente, ela perguntou se algum aluno teria pegado o tal livro. Como ninguém respondeu, ela decidiu revistar a mochila de cada aluno.

- k) fomos até lá e finalmente recuperamos a bolsa em segurança chegando ao castelo reunimos todos para ler o pergaminho e finalmente o segredo foi revelado e o que menos esperava aconteceu a Isabela era descendente do mago e a cura para a árvore era um gota do seu sangue fomos as presas curá-la ao sangue bater em seu caule as folhas caídas se restauraram unindo se aos galhos

### Possibilidade:

Fomos até lá e, finalmente, recuperamos a bolsa em segurança.

Pouco tempo depois, chegando ao castelo, reunimos todos para ler o pergaminho.

Enfim, o segredo foi revelado. Ninguém esperava, no entanto, que Isabela fosse a descendente do mago e que a cura para a árvore fosse uma gota de seu sangue.

Assim que o segredo foi desvendado, fomos, às pressas, até a árvore. Chegando lá, providenciamos o ritual conforme o descrito no pergaminho. Bastou uma pequena gota do sangue de Isabela bater no seu caule para as folhas caídas se restaurarem, unindo-se aos galhos.

- l) dessa vez eu iria desvendar esse segredo abri a mochila e dentro tinha um papel que era uma certidão de nascimento naquele momento eu tinha descoberto que tinha 2 irmãos o pedro e o douglas liguei pro pedro e o informei ele veio correndo pra casa dos nossos pais após nosso pai chegar em casa falamos que descobrimos o grande segredo.

### Possibilidade:

Dessa vez, eu iria desvendar esse segredo.

Então, imediatamente, abri a mochila. Dentro dela havia um papel que, na verdade, era uma cópia de uma certidão de nascimento. Naquele momento, eu tinha descoberto que possuía dois irmãos: o Pedro e o Douglas.

Assim que isso aconteceu, liguei para o Pedro e lhe informei a novidade. Mal terminamos a ligação, ele já se dirigiu para a casa dos nossos pais, que não ficava tão longe da dele.

Logo que Pedro chegou, mostrei-lhe o documento. Enquanto esperávamos o retorno do nosso pai, ficamos conversando.

Quando nosso pai retornou, falamos que tínhamos descoberto o grande segredo.



## Apêndice 12: Atividade 19 – aprofundando os conhecimentos sobre conto de enigma

### Pesquisa:

O uso de ferramentas digitais para a correção de textos produzidos por alunos da educação básica: estudo de caso em uma plataforma adaptativa

Data: 26/08/2021

### ATIVIDADE 19 - APROFUNDANDO CONHECIMENTOS SOBRE CONTO DE ENIGMA

O conto “Crime na casa sete”, o qual foi compartilhado no grupo e você já leu, foi escrito por mim em atendimento à seguinte proposta de produção:



<https://www.pexels.com/pt-br/foto/1000-de-ch%C3%A1-jornal-colocada-na-mesa-em-um-restaurante-estilo-moderno-e-um-cadete-em-um-restaurante-3837426/>

#### COMANDO

O CONTO DE ENIGMA que você escreverá deverá contemplar a seguinte situação: “duas pessoas moram na mesma casa; nenhuma delas usa óculos; pela manhã, uma delas percebe que a outra não está em casa; na mesa do café estão um maço de jornal e uns óculos; o chá parece ainda estar quente.”

Antes de começar a escrever, pense, levante hipóteses, crie o suspense.

Escreva, aproximadamente, 30 linhas.

Não economize criatividade nem... suspense! Deixe seu leitor intrigado, curioso para, ao final, surpreendê-lo.

Como você já sabe, o conto de enigma é um texto narrativo. Assim, em “Crime na casa sete”, é possível identificar: tempo, espaço, personagens, narrador, personagens e enredo.

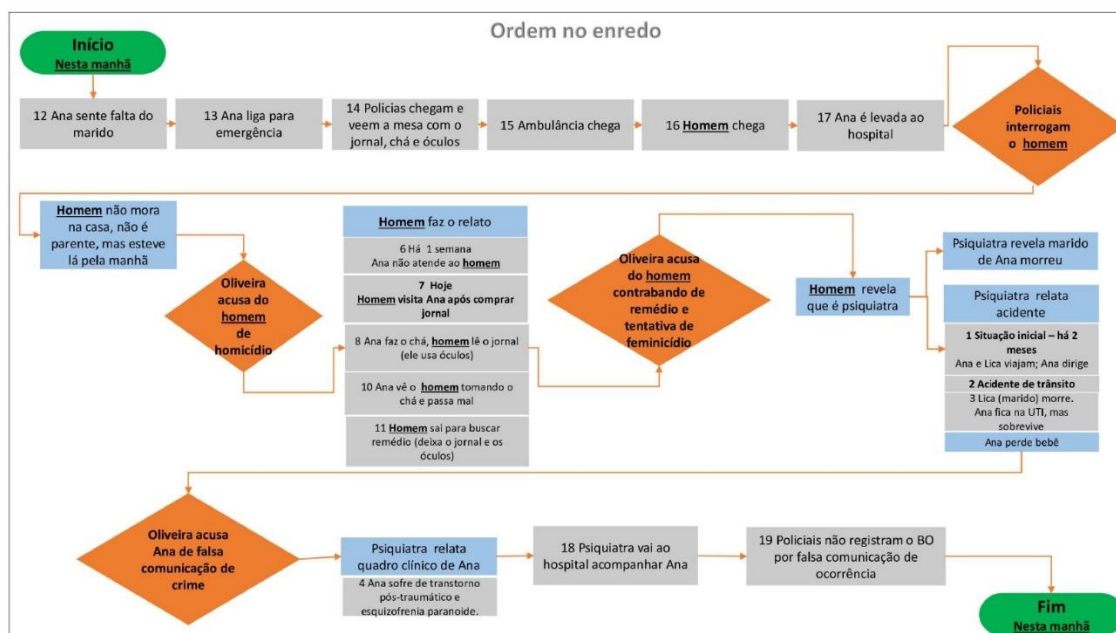
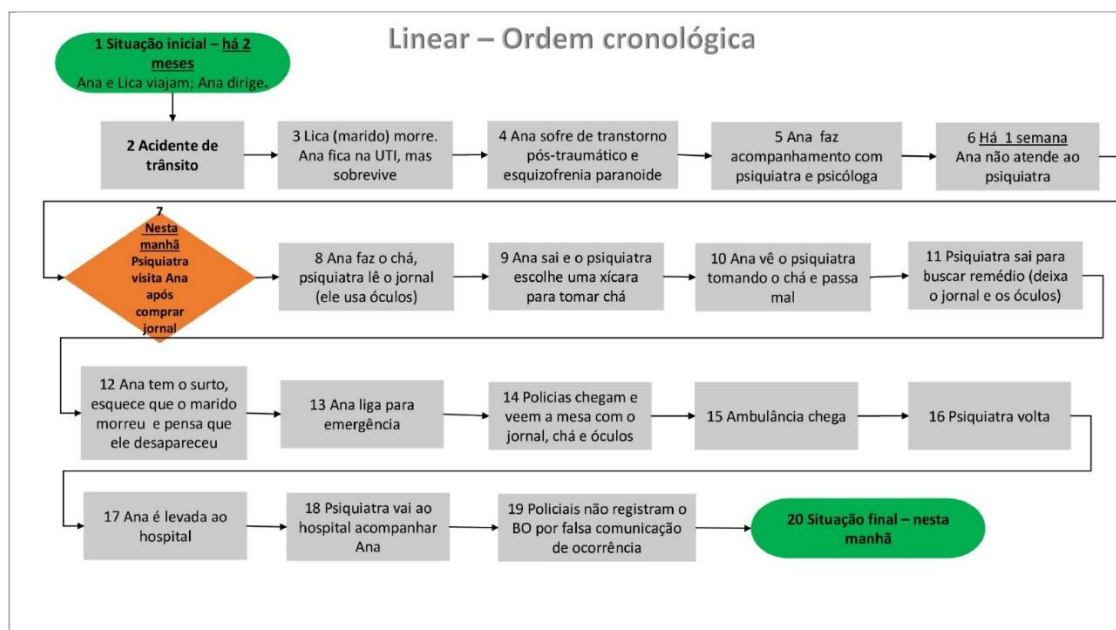
- ✚ **Tempo:** Manhã de um dia indeterminado.
  - ✓ **Exemplo:** “A viatura já estava a caminho, mas o trânsito nesse **horário de pico da manhã** não estava colaborando para a agilidade do atendimento. ”
- ✚ **Espaço:** Casa sete.
  - ✓ **Exemplo:** “Finalmente, chegaram ao local do chamado. [...] **Em frente à casa sete**, entretanto, tudo parecia na mais perfeita ordem. De cara, perceberam que não havia sinal algum de arrombamento.”
- ✚ **Personagens:**
  - ✓ *Ana* (protagonista, personagem principal a partir da qual o enredo é construído).
  - ✓ *Cabo Oliveira* (coprotagonista, assume o papel de [anti]detetive).
  - ✓ *Soldado Dos Anjos* (coprotagonista, assume o papel de detetive).
  - ✓ *Psiquiatra*.
  - ✓ *Paramédicos*.
  - ✓ *Lica* (Ulysses, esposo de Ana).
- ✚ **Narrador:** 3ª. pessoa (não é personagem, mas é onisciente).
  - ✓ **Exemplo:** “Nem Ana nem Lica usam óculos. São casados há pouco mais de um ano. Ainda não são pais. Moram sozinhos. Não têm empregada doméstica nem sequer diarista. / Ana intrigada sai da mesa e vai até o quarto do casal. ”

**Fato narrado:**

- ✓ Em surto, uma mulher, a Ana, liga para a emergência solicitando ajuda para o marido que já está falecido há dois meses.
- ✓ *Elementos obrigatórios conforme a proposta:*
  - Duas pessoas moram na mesma casa.
    - Exemplo: “[Ana e Lica]. São casados há pouco mais de um ano. Ainda não são pais. Moram sozinhos. Não têm empregada doméstica nem sequer diarista.”
  - Nenhuma usa óculos.
    - Exemplo: “Nem Ana nem Lica usam óculos.” e “Nessas fotos, ninguém usava óculos.”
  - Pela manhã, a ausência de uma é percebida.
    - Exemplo: “Ana saiu do quarto já bastante contrariada. Olhou no outro cômodo e nada de Lica. Voltou para a sala. Abriu a janela. Viu que o carro não estava na garagem. /\_ Como o Lica saiu sem eu perceber? – Pensou Ana. ”
  - Sobre a mesa há o jornal, o chá ainda quente e os óculos.
    - Exemplo: “Assim que entraram, caminharam pela sala, perguntando se havia alguém em casa. Logo, depararam-se com a mesa posta, supostamente para o desjejum. Perceberam que o chá ainda estava meio quente, também havia um jornal e, ao seu lado, os óculos.”

**Enredo:**

- ✓ No primeiro fluxograma, acompanhe em ordem cronológica as ações do conto (ordem linear); no segundo, há a representação de como as ações foram narradas no enredo.



Não é tarefa nada fácil encontrar um conto de enigma (ou narrativa de enigma/mistério) que seja um texto curto. De fato, é um desafio construir um enredo, em poucas linhas, no qual seja apresentado o enigma, as pistas, inclusive falsas, bem como a solução. Todavia, com um pouco de paciência, consegui.

Vamos ler?

### O incrível enigma do galinheiro

Isso aconteceu numa época em que o grande detetive Sherlock Holmes estava aposentado e um tanto esquecido. Em Londres, onde morava, ninguém mais o chamava para elucidar mistérios. Conformava-se dizendo: não se fazem mais bandidos como antigamente.

Meu tio Clarimundo, leitor das aventuras de Sherlock, foi quem decidiu contratá-lo. Mas que não trouxesse seu secretário doutor Watson, que só servia para ouvir no final de cada caso a mesma frase: "Elementar, Watson".

— Mas se trata dum caso tão insignificante — protestou mamãe.

— Insignificante? Esse enigma está nos pondo malucos.



Alguém andava assaltando nosso galinheiro. A cada dia sumia uma galinha. Quem faria isso estando a casa cercada de paredes de imensos edifícios? Não havia muro para saltar. Nem grades para pular. E na casa só morávamos eu, meus pais, tio Clarimundo e Noca, a velha empregada. Um enigma muito enigmático, sim.

Sherlock Holmes chegou e hospedou-se no quarto dos fundos. Ele, seu boné xadrez, seu cachimbo, lógico, e mais logicamente sua lupa, que aumentava tudo. Chegou anunciando:

— Chamarei esta aventura "O caso das galinhas desaparecidas". Ou ficaria melhor "O incrível enigma do galinheiro"?

— Ambos são bons, mas...

— Na maior parte das vezes o culpado é o mordomo — informou Sherlock. — Onde está o suspeito?

— Não temos mordomo — lamentou tio Clarimundo.

— Então me levem à cena do crime.

Levamos Sherlock ao quintal, pequeno e espremido entre os prédios. Ele tirou a lupa do bolso. Um palito ou folha de árvore, examinava concentradamente. Depois, tomava notas num caderno. Mas, como a viagem o cansara, foi dormir cedo. Na manhã seguinte minha mãe acordou-o com uma informação:

— Sumiu outra galinha.

Esta noite dormirei no galinheiro.

E dormiu mesmo, sentado numa poltrona. Desta vez eu que o acordei.

— *Mister* Holmes, roubaram mais uma galinha.

A notícia fez com que se decidisse:

— A história se chamará mesmo "O incrível enigma do galinheiro".

— Não estamos preocupados com títulos — rebateu meu tio.

— Mas meu editor está.

Nesse dia consegui ler o caderno de anotações do detetive. Li: nada, nada, nada. Um nada em cada página. Organizado, não? Também nesse dia Sherlock telefonou a Londres para trocar impressões com o fiel doutor Watson. Uma fortuninha em chamadas internacionais.

E as galinhas continuavam desaparecendo, apesar de Sherlock Holmes dormir no galinheiro. Ele já andava falando sozinho.

— Nem sinal de gato, cachorro, raposa, gambá. Todo o meu prestígio está em jogo.



Por fim restou apenas uma galinha.

À hora do almoço o famoso detetive, sentindo-se velho e fracassado, sofreu uma crise, chorando na frente de todos. Nós nos comovemos muito com a situação. Um homem daqueles derramar lágrimas... Noca, então, deu um passo à frente e confessou:

— Eu que roubava as galinhas. Dava às famílias pobres numa favela. Sherlock enxugou imediatamente as lágrimas na manga do paletó. — Já sabia. Fingi chorar para que ela confessasse.

— Então desconfiava de Noca? — perguntou tio Clarimundo.

— Encontrei penas de galinha no quarto dela. Elementar, Clarimundo. E o que dizem de comermos a penosa que resta no galinheiro?

Não sei se foi escrito "O incrível enigma do galinheiro". Se foi, pobres leitores. Na verdade, eu que roubava as galinhas para dar aos favelados. Inclusive quando o detetive dormia no galinheiro. Noca sabia disso e assumiu a culpa em meu lugar.

Elementar, *mister* Sherlock Holmes.



#### Fique sabendo

Os elementos que compõem o **conto de enigma** são:

- **enigma** – algo difícil de entender, mistério;
- **vítima** – aquele que é prejudicado por uma ação ilegal;
- **culpado** – aquele que atinge a vítima;
- **detetive** – agente de investigação;
- **pistas** – sinais que auxiliam na investigação;
- **solução do enigma** – o mistério é desvendado.

Marcos Rey. Em Heloisa Prieto (Org.). *Vice-versa ao contrário*.  
São Paulo: Companhia das Letrinhas,  
1993.

Disponível em: <http://www.miracatu.sp.gov.br/editor/images/File/educacao/2021/EDUCACAO/BLOCO6/BLOCO65ANO.pdf>

Apêndice 13: Atividade 20 – ampliando as habilidades para a *reescrita* de conto

**Pesquisa:**

O uso de ferramentas digitais para a correção de textos produzidos por alunos da educação básica: estudo de caso em uma Plataforma Adaptativa

**Data: 02/09/2021**

**ATIVIDADE 20 - AMPLIANDO AS HABILIDADES PARA A REESCRITA DE CONTO**

**18- Proposta de produção**

CONTO DE ENIGMA  
ALGUÉM DESAPARECEU... DE QUEM SÃO AQUELES ÓCULOS?  
ID: FKM  
[...]

COMANDO: O conto de enigma que você escreverá deverá também contemplar a seguinte situação: "duas pessoas moram na mesma casa; nenhuma delas usa óculos; pela manhã, uma delas percebe que a outra não está em casa; na mesa do café estão um maço de jornal e uns óculos; o chá parece ainda estar quente."

**19- Exemplo de um bom texto (sem edição)**

O enigma do óculos

Pela manhã, Rafael acorda, escova os dentes e se dirige para tomar café. Na mesa, encontrava-se uma xícara de chá, ainda quente, um jornal e um óculos. No momento ele se pergunta quem poderia ter deixado isso na mesa. Como ele morava com o pai, achou normal, pois seu pai poderia ter saído às pressas para resolver algum problema. Para tirar a certeza, ligou para ele.

Rafael tentava ligar, mas o telefone só chamava...chamava...e chamava, nada do seu pai atender.

Após ver que seu pai não atendeu ao telefonema de jeito nenhum. O menino, decidiu tomar o seu café da manhã, porém ao sentar-se à mesa notou que havia um óculos, ficou pensativo. Perguntado-se quem estava na casa além dele, pois pelo que sabia o seu pai não usava óculos, ou melhor, ninguém da sua família, que às vezes visitavam a casa, não usava óculos.

Assustado saiu correndo até o seu quarto, mas lembrou que na noite passada o amigo do seu pai, o Andrew, tinha visitado a casa e, para sua surpresa, ele usava óculos. Com isso Rafael ficou mais tranquilo, pois acaba de descobrir de quem eram os óculos.

Com isso, resolveu ligar para o Andrew, simplesmente para avisá-lo do acontecido. Logo após, Andrew atende:

\_\_\_ Olá Rafael, como você está ?

\_\_\_ Oi senhor Andrew, estou bem. Queria lhe avisar que você esqueceu seus óculos aqui em casa, ontem a noite. Mais uma coisa, você tem notícias do meu pai ? Pois desde de quando acordei que não o vejo, tentei ligar para ele, mas mesmo assim, não me atende.



\_\_ Meus óculos!! Isso não é possível, estou com eles nesse exato momento. Infelizmente não tenho notícias do seu pai Rafael, também tentei ligar para ele, já que tínhamos marcado de sair agora de manhã, porém ele não me atendeu.

\_\_ Ok!! - Respondeu Rafael.

Após terminar a ligação, o menino ficou se questionando de quem poderia ser aqueles óculos e o porquê do seu pai não atender as ligações.

Sem ter respostas começou a ligar para todos da sua família, para saber se alguém tinha notícias de seu pai. Todos respondiam a mesma coisa: Infelizmente não temos nenhuma notícia.

Rafael começou a ficar desesperado:

\_\_ Será que meu pai sofreu algum acidente ? O que será que houve com ele ? Alguém o sequestrou ??...

De repente, alguém bate em sua porta. O menino paralisa. Continuam a batucada em sua porta. O barulho aumenta. E por fim uma voz:

\_\_ Aqui é da polícia, Tem alguém em casa ??

Rafael se acalma e responde:

\_\_ Oi, tem sim, já estou descendo.

Abrindo a porta a policial pergunta:

\_\_ Oi, seu pai está ??

\_\_ Não ele não está. Desde quando acordei que não o vejo. Responde Rafael, com a voz meio triste.

\_\_ Não fique triste, ele deve ter apenas saído para comprar alguma coisa ou até mesmo para resolver algum problema!. Exclamou a policial.

Com isso o pai de Rafael acaba de chegar na casa, cumprimenta a policial, com um bom dia, e pergunta:

\_\_ Ola policial, o que lhe trás aqui ??

A policial responde:

\_\_ Ora, vim buscar aqueles óculos que tinha deixado aqui logo cedo, após nossa conversa sobre o roubo a joalheria que você trabalhou como vigilante.

\_\_ Ah sim, verdade, já tinha me esquecido!!

Após entregar o óculos a policial e ter se despedido dela, Rafael e seu pai entraram para dentro da casa.

Com isso Rafael pergunta ao pai

\_\_ Pai, por que você não me atendeu nem deixou sequer um bilhete que falasse para onde o senhor iria.

\_\_ Nossa filho, desculpa, é que meu Celular tinha ficado sem bateria e como fui chamado às pressas para o meu novo emprego, não deu tempo de escrever o bilhete, desculpa mesmo.

\_\_ Que nada pai, o importante é que você está!! Só tinha achado estranho por que você não tinha me atendido, nem atendido o seu amigo Andrew.

\_\_ Nossa!! Agora que me lembrei tinha marcado de sair com o Andrew, como pude esquecer isso. Vou me arrumar agora, quer ir comigo filho ??

\_\_ Claro que sim pai, só deixa eu avisar a toda família que o senhor está bem!!

\_\_ Como assim filho, você pensou que eu tinha desaparecido e com isso avisou a toda família ?? Ahh, você não tem jeito mesmo viu, Hahahaha!!

20- Após a leitura, identifique algumas oportunidades de melhoria no texto.

## 21- Síntese do resultado geral da turma

### 😊 Pontos positivos:

- 👉 a imensa maioria dos alunos conseguiu contemplar os elementos obrigatórios solicitados na proposta de produção;
- 👉 os textos produzidos lembram muito o conto de enigma, pois, na imensa maioria dos casos, foi construído um enredo que cria algum suspense e cujo final é bastante inusitado;

### 😊 Oportunidades de melhoria

#### 👉 **Competência 1: domínio da modalidade escrita formal**

Além da **pontuação**, que continua liderando em número de ocorrências, destacou-se também:

- ✓ **Margens e alinhamentos de parágrafos: 10 ocorrências (6%) em 4 produções.**
- ✓ **Sem contar os comentários “outros”, cuja ocorrência é muito específica e não está prevista na Plataforma.**

🔧 **Há atividades específicas (videoaulas, textos com explicações sobre o assunto, exercícios) na Plataforma para te ajudar a superar essas dificuldades. Consulte seu ranking em ESTUDE.**

#### 👉 **Competência 2: compreensão do tema**

- ✓ **Nem todos os comandos da proposta foram atendidos: 9 ocorrências (82%) em 3 produções.**
- ✓ **Tangenciamento/abordagem superficial do tema: 2 ocorrências (18%) em 1 produção.**
- ✓ **Sem contar os comentários “outros”, cuja ocorrência é muito específica e não está prevista na Plataforma.**

🔧 **Há atividades específicas (videoaulas, textos com explicações sobre o assunto, exercícios) na Plataforma para te ajudar a superar essas dificuldades. Consulte seu ranking em ESTUDE.**

#### 👉 **Competência 3: atendimento ao gênero/tipo**

- ✓ **Elabore melhor o discurso direto: 21 ocorrências (100%) em 6 produções.**
- ✓ **Sem contar os comentários “outros”, cuja ocorrência é muito específica e não está prevista na Plataforma.**

🔧 **Há atividades específicas (videoaulas, textos com explicações sobre o assunto, exercícios) na Plataforma para te ajudar a superar essas dificuldades. Consulte seu ranking em ESTUDE.**

#### 👉 **Competência 4: recursos coesivos**

- ✓ **Repetições: 26 ocorrências (51%) em 6 produções.**







Apêndice 14: Atividade 22 – aprofundando os conhecimentos sobre conto de enigma

### Pesquisa:

O uso de ferramentas digitais para a correção de textos produzidos por alunos da educação básica: estudo de caso em uma Plataforma Adaptativa

Data: 16/09/2021

Se você ainda não o fez, por favor, acesse o link <https://forms.gle/CZLXVHEs5fDM51my9> (disponível no grupo de WhatsApp) e responda às questões. É a avaliação final da pesquisa.

## ATIVIDADE 22 - APROFUNDANDO OS CONHECIMENTOS SOBRE CONTO DE ENIGMA

### 23- Sobre a *reescrita* do conto de enigma

☺ Pontos positivos

- 👍 A imensa maioria dos alunos que aceitou o desafio da *reescrita*, que prestou bastante atenção aos comentários na correção, que procurou a minha ajuda e da Profa. Aliny, **evolui muito**. A escrita é um trabalho que dá trabalho sim, mas também dá bons resultados. Estou muito orgulhosa de todos!
- 👍 CRIATIVIDADE, esse certamente foi um grande diferencial da produção de vocês.
- 👍 Construção de um enredo muito complexo e sem pontas soltas.

### 24- Exemplo de um bom conto reescrito (sem edições)

*Leia com atenção e identifique oportunidades de melhoria.*

#### O segredo dos irmãos Souza

Em uma bela manhã de segunda-feira, já passava das 9h e Nathan Souza ainda estava acordando. Mesmo sem nada para fazer por causa do desemprego, estava atrasado, pois, normalmente, tomava seu café da manhã com o seu irmão João Souza, que acordava cedo também nas férias. Os irmãos Souza eram solteiros e moravam sozinhos em uma casa que os pais tinham deixado como herança.

Nathan levantou e foi tomar seu banho. A seguir, foi para cozinha. Lá, deparou-se com a mesa já posta. Nela, uma xícara com um pouco de chá ainda quente. Ao lado, um jornal aberto.

— João, você só fez o chá? Cadê meu café? \_ Disse Nathan sem perceber que o irmão também não estava na cozinha.

Como Nathan ficou sem resposta, aproximou-se da mesa. Ao recolher o jornal que estava todo espalhado, encontrou um objeto estranho.

— Ué? De quem são esses óculos? Ninguém aqui usa óculos!

Nesse momento, Nathan ficou preocupado.

— João, quem esteve aqui?

Em vão, Nathan falava com o irmão o qual não lhe deu retorno.

Nathan foi à procura de João. Começou a busca pelo banheiro social, que fica na sala, mas não encontrou nem vestígios do irmão. Já bastante nervoso, olhou no quarto de João. Nesse cômodo, encontrou um celular carregando. Pensou que João pudesse estar no banheiro do quarto, no entanto lá também não o localizou. Nathan já estava muito abalado, pois o irmão não sairia sem o celular. Então, decidiu procurar João no quintal.

Nathan estava irritado e inquieto. Ao sair, mais uma surpresa: a chave do irmão na porta, a qual não estava trancada.

Nathan acabou não encontrando o irmão, entrou em desespero, e correu logo para registrar uma ocorrência de desaparecimento na delegacia.

A delegacia é pequena, ele esperou pouco tempo para chegada do escrivão. Assim que o indivíduo se acomodou, começou a fazer as perguntas para Nathan que já tinha dito que queria fazer um boletim de ocorrência de desaparecimento do seu irmão mais velho.

— Qual foi a última vez que você viu seu irmão?

— Na noite anterior.

— A que horas você acordou e concretizou que ele desapareceu?

— Acordei depois das 9h é, como de costume, fui tomar meu café da manhã com ele.

— Vi uma xícara com um pouco de chá ainda meio quente...

De repente, um homem chega.

— Vim fazer uma queixa \_ Disse o homem.

— Quem é você? Qual o relacionamento com a vítima? \_ Pergunta o escrivão.

— Meu nome é Léo, sou o vizinho da vítima \_ Falou o homem.

— Então foi você que sequestrou meu irmão \_ Interrompeu Nathan.

— Não, lógico que não, eu ajudei ele \_ Respondeu Léo.

— Mas o que estava fazendo na minha casa? \_ Questionou Nathan, já bastante alterado.

— Eu fui entregar o jornal que tinha sido deixado na minha casa por engano \_ Esclareceu o vizinho.

— Senhores, por favor, estamos em um delegacia tentando registrar uma ocorrência de desaparecimento \_ Alertou o escrivão.

— Não há desaparecimento algum, senhor escrivão \_ Exclamou Léo.

— Então, por favor, relate-nos o que aconteceu \_ Disse o escrivão.

— Como eu já falei, fui à casa de João entregar o seu jornal. Ao chegar lá, me deparei com o João passando muito mal, às pressas, tentei ajudar. Ele pediu que eu o levasse o mais rápido para o hospital...

— Como assim passando mal? \_ Perguntou Nathan.

— Calma, irei explicar! Quando cheguei ao hospital, ele foi atendido imediatamente. E eu fui preencher a ficha \_ Falou Léo.

— Mas fale rápido, o que ele tinha? \_

Perguntou Nathan.

— Ele passou mal por causa de algo que ingeriu \_ Disse Léo.

— Meu irmão tentou se matar? \_ Interrompeu Nathan.

— Nathan, você encontrou alguma carta? \_ Perguntou o escrivão.

— Pior que eu não achei nenhuma carta \_ Respondeu Nathan.

— Você reparou se seu irmão estava deprimido? \_ Continuou o escrivão.

Léo Interrompe.

— Senhor, o João foi envenenado e o culpado está aqui \_ Exclamou Léo.

— Como assim? Isso é uma calúnia \_ Gritou Nathan.

— Senhores, acalmem-se ou vou mandar prender os dois. Isso é uma delegacia! \_ Disse o escrivão, tentando apaziguar os ânimos.

— Mas ele é apenas o vizinho, não sabe de nada \_ Falou Nathan.

— Eu não sabia mesmo, não fazia ideia, mas seu irmão me contou tudo a caminho do hospital \_ Disse Léo.

Nathan estava cada vez mais nervoso.

— Não sou obrigado a ficar aqui sendo ofendido, vou ao hospital ver meu irmão \_ Disse Nathan.

— De jeito nenhum, o senhor só sai daqui depois que eu entender o que aconteceu. Por favor, Senhor Léo continue o relato \_ Solicitou o escrivão.

— Foi o Nathan que tentou matar o João envenenado \_ Falou Léo.

— Senhor Nathan, antes de dar a voz de prisão para você, Me diga o motivo de tudo isso. E como vc envenenou seu irmão? \_ Perguntou o escrivão.

— Já que não tenho mais saída, irei falar. Eu misturei o veneno junto com o resto de chá. Eu fiz isso porquê queria vender a casa e pegar o dinheiro, mas o João não queria deixar de jeito nenhum \_ Respondeu Nathan.

— Senhor Nathan, você está preso em flagrante por tentativa de homicídio. Reze para seu irmão não morrer, pois se isso acontecer, você será acusado de assassinato \_ Finalizou o escrivão.

Depois de tudo resolvido na delegacia, o Léo voltou ao hospital para acompanhar João.

## 25- Síntese do resultado geral da turma

### ☺ Oportunidades de melhoria

👉 **Competência 1: domínio da modalidade escrita formal** **Nota Média 1,86 de, no máximo, 2,0**

✓ Vírgula (falta ou inadequada): 52 ocorrências (50%) em 8 produções (1 produção não teve ocorrência)

✓ Uso de letras maiúsculas e minúsculas: 21 ocorrências (20%) em 3 produções (uma delas concentrou 86% das ocorrências; 6 produções não tiveram ocorrência).

✓ Pontuação inadequada (principalmente o uso do ponto final): 19 ocorrências (18%) em 9 produções (3 produções já não tiveram ocorrência)

✚ **Há atividades específicas (videoaulas, textos com explicações sobre o assunto, exercícios) na Plataforma para te ajudar a superar essas dificuldades. Consulte seu ranking em ESTUDE.**

👉 **Competência 2: compreensão do tema** **Nota Média 1,73 de, no máximo, 2,0**

✓ Nem todos os comandos da proposta foram atendidos: 4 ocorrências (44%) em 2 produções (7 produções contemplaram tudo o que foi solicitado na proposta de produção)

✓ Cópia: 3 ocorrências (33%) em 1 produção.

✓ Tangenciamento/abordagem superficial do tema: 2 ocorrências (22%) em 1 produção (8 produções fizeram a adequada abordagem do tema)

✚ **Há atividades específicas (videoaulas, textos com explicações sobre o assunto, exercícios) na Plataforma para te ajudar a superar essas dificuldades. Consulte seu ranking em ESTUDE.**

👉 **Competência 3: atendimento ao gênero/tipo** **Nota Média 1,86 de, no máximo, 2,0**

✓ Elabore melhor o discurso direto: 3 ocorrências (100%) em 2 produções (7 produções elaboraram o discurso direto de maneira adequada)

✚ **Há atividades específicas (videoaulas, textos com explicações sobre o assunto, exercícios) na Plataforma para te ajudar a superar essas dificuldades. Consulte seu ranking em ESTUDE.**

👉 **Competência 4: recursos coesivos** **Nota Média 1,82 de, no máximo, 2,0**

- ✓ Repetições: 18 ocorrências (72%) em 5 produções (4 produções não tiveram ocorrência)
- ✓ Coesão interparágrafo: 4 ocorrências (16%) em 2 produções (7 produções não tiveram ocorrência)
- ✓ Coesão intraparágrafo: 3 ocorrências (12%) em 2 produções (7 produções não tiveram ocorrência)

✚ **Há atividades específicas (videoaulas, textos com explicações sobre o assunto, exercícios) na Plataforma para te ajudar a superar essas dificuldades. Consulte seu ranking em ESTUDE.**

#### **Competência 5: organização e coerência Nota Média 1,77 de, no máximo, 2,0**

- ✓ Falta uniformidade temporal (oscilação muito grande entre a forma do verbo no passado – pretérito perfeito – e presente): 8 ocorrências (80%) em 5 produções (4 produções não tiveram ocorrência)
- ✓ Narração – faltam complicadores: 1 ocorrência (10%) em 1 produção (8 produções não tiveram ocorrência)
- ✓ Enredo – falta organizar melhor: 1 ocorrência (10%) em 1 produção (8 produções não tiveram ocorrência)

✚ **Há atividades específicas (videoaulas, textos com explicações sobre o assunto, exercícios) na Plataforma para te ajudar a superar essas dificuldades. Consulte seu ranking em ESTUDE.**

## 26- Correção coletiva do exercício da atividade 20

4.1 Reescreva os trechos a seguir, fazendo as adequações necessárias, inclusive no que diz respeito ao uso do discurso direto.

- c) JÚLIO MUITO PREOCUPADO DECIDE LIGAR PARA A POLÍCIA OLHANDO PARA AS PAREDES DE SUA CASA ENCONTRA ESCRITO "POLÍCIA" O NÚMERO 190 E AINDA POR CIMA "PERIGO" ENTÃO DECIDE LIGAR BOM DIA POLÍCIA SÃO JOSÉ NORONHA O QUE O SENHOR DESEJA EU NÃO CONSIGO ME LEMBRAR MUITO BEM MAS POR FAVOR ENVIE IMEDIATAMENTE UMA VIATURA PARA MINHA CASA VOCÊS IRÃO CONSEGUIR MELHORES PISTAS AQUI EU NÃO TENHO CONDIÇÕES DE FAZER NADA NO MEU ATUAL ESTADO

Júlio, muito preocupado, decide ligar para a polícia. Olhando para as paredes de sua casa, encontra escrito "POLÍCIA NÚMERO 190" e, ainda por cima, "PERIGO". Então, decide ligar.

**A chamada é atendida:**

Bom dia! Polícia de São Jose Noronha. O que o senhor deseja?

Eu não consigo me lembrar muito bem, mas, por favor, envie imediatamente uma viatura para a minha casa. Vocês irão conseguir melhores pistas aqui, pois eu não tenho condições de fazer nada no meu atual estado – Responde Júlio.

- d) A DELEGACIA É PEQUENA ELE ESPEROU POUCO TEMPO PARA CHEGADA DO ESCRIVÃO APÓS A CHEGADA DO INDIVÍDUO ELE COMEÇA AS

PERGUNTAS QUAL FOI A ÚLTIMA VEZ QUE VOCÊ VIU SEU IRMÃO NA NOITE ANTERIOR A QUE HORAS VOCÊ ACORDOU E CONCRETIZOU QUE ELE DESAPARECEU ACORDEI DEPOIS DAS 9H E COMO DE COSTUME FUI TOMAR MEU CAFÉ DA MANHÃ COM ELE VI UMA XÍCARA COM UM POUCO DE CHÁ AINDA MEIO QUENTE

A delegacia é pequena. Ele esperou pouco tempo até a chegada do escrivão. Assim que ele entrou na sala, começou a fazer as perguntas:

Qual foi a última vez que você viu seu irmão?

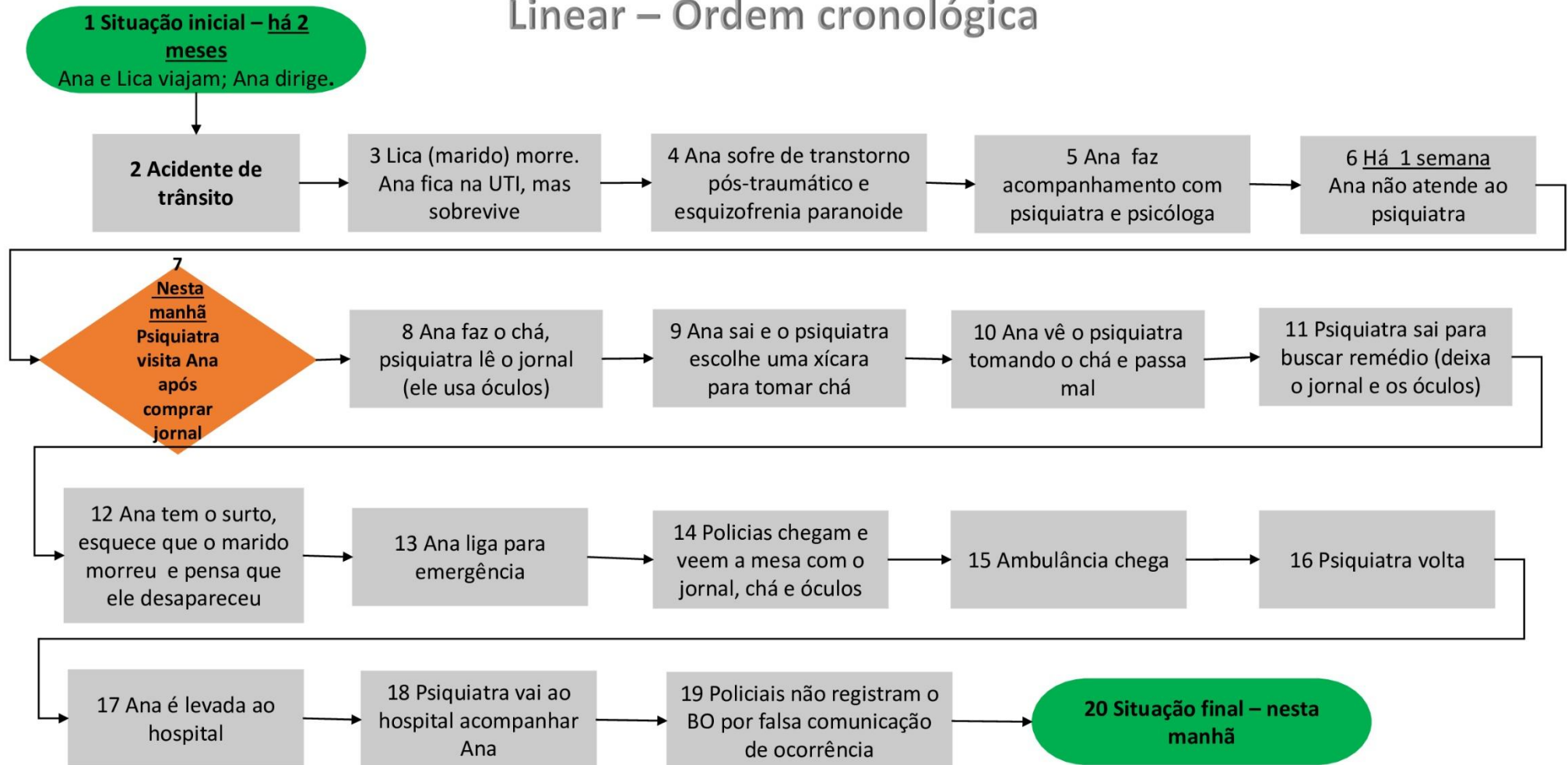
Na noite anterior – Respondeu XXX (nome do personagem)

A que horas você acordou e concretizou que ele desapareceu?

Acordei depois das 9h e, como de costume, fui tomar meu café da manhã com ele. Assim que cheguei à cozinha, vi, sobre a mesa, uma xícara com um pouco de chá ainda meio quente.

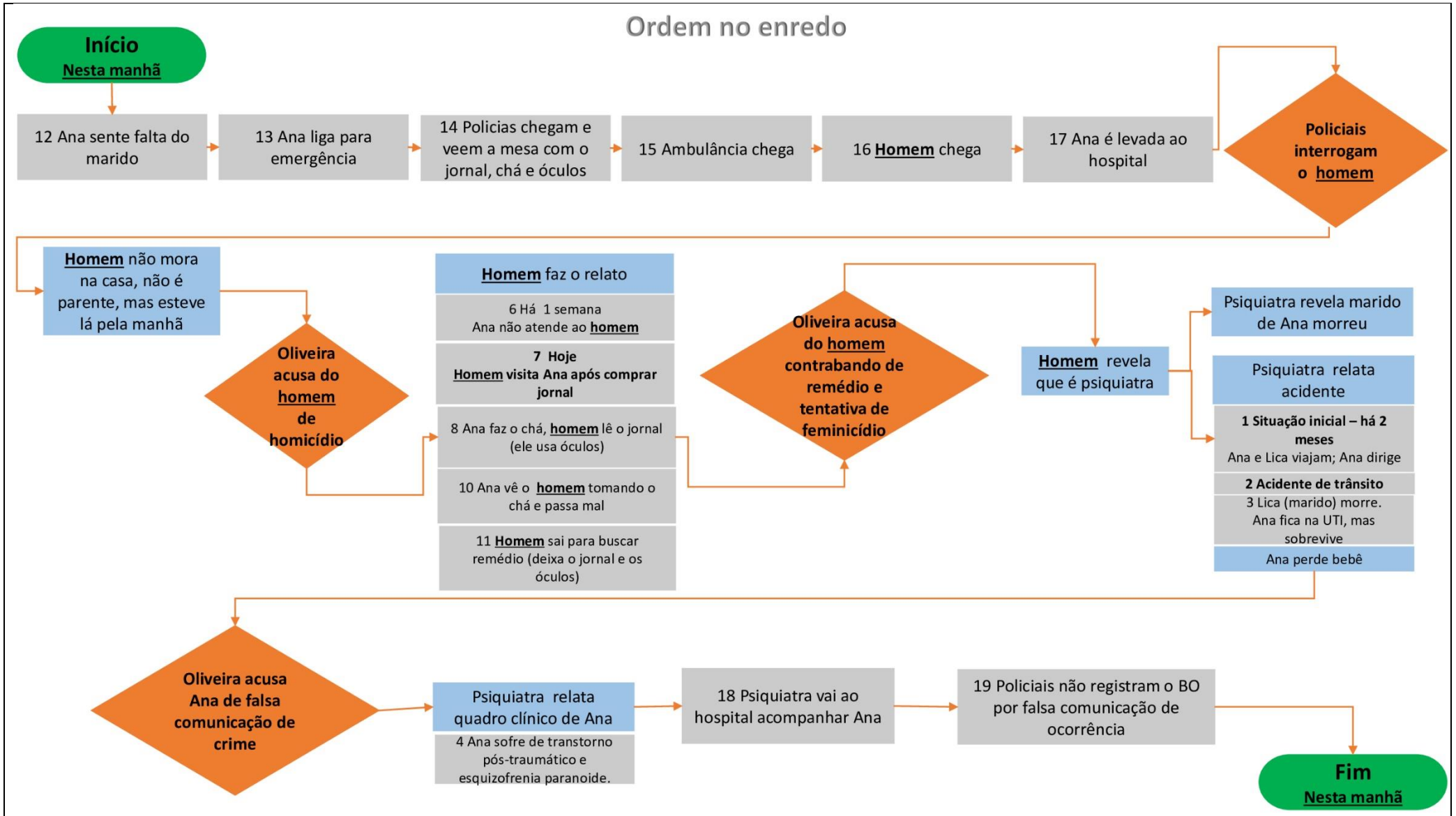
[⇐ Volta](#)

## Linear – Ordem cronológica





### Ordem no enredo



Não é tarefa nada fácil encontrar um conto de enigma (ou narrativa de enigma/mistério) que seja um texto curto. De fato, é um desafio construir um enredo, em poucas linhas, no qual seja apresentado o enigma, as pistas, inclusive falsas, bem como a solução. Todavia, com um pouco de paciência, consegui.

Vamos ler?

### O incrível enigma do galinheiro

Isso aconteceu numa época em que o grande detetive Sherlock Holmes estava aposentado e um tanto esquecido. Em Londres, onde morava, ninguém mais o chamava para elucidar mistérios. Conformava-se dizendo: não se fazem mais bandidos como antigamente.

Meu tio Clarimundo, leitor das aventuras de Sherlock, foi quem decidiu contratá-lo. Mas que não trouxesse seu secretário doutor Watson, que só servia para ouvir no final de cada caso a mesma frase: "Elementar, Watson".

- Mas se trata dum caso tão insignificante — protestou mamãe.
- Insignificante? Esse enigma está nos pondo malucos.



Alguém andava assaltando nosso galinheiro. A cada dia sumia uma galinha. Quem faria isso estando a casa cercada de paredes de imensos edifícios? Não havia muro para saltar. Nem grades para pular. E na casa só morávamos eu, meus pais, tio Clarimundo e Noca, a velha empregada. Um enigma muito enigmático, sim.

Sherlock Holmes chegou e hospedou-se no quarto dos fundos. Ele, seu boné xadrez, seu cachimbo, lógico, e mais logicamente sua lupa, que aumentava tudo. Chegou anunciando:

- Chamarei esta aventura "O caso das galinhas desaparecidas". Ou ficaria melhor "O incrível enigma do galinheiro"?

- Ambos são bons, mas...
- Na maior parte das vezes o culpado é o mordomo — informou Sherlock. — Onde está o suspeito?
- Não temos mordomo — lamentou tio Clarimundo.
- Então me levem à cena do crime.

Levamos Sherlock ao quintal, pequeno e espremido entre os prédios. Ele tirou a lupa do bolso. Um palito ou folha de árvore, examinava concentradamente. Depois, tomava notas num caderno. Mas, como a viagem o cansara, foi dormir cedo. Na manhã seguinte minha mãe acordou-o com uma informação:

- Sumiu outra galinha.

Esta noite dormirei no galinheiro.

E dormiu mesmo, sentado numa poltrona. Desta vez eu que acordei.

- *Mister* Holmes, roubaram mais uma galinha.

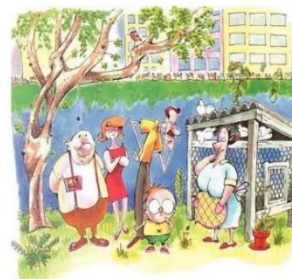
A notícia fez com que se decidisse:

- A história se chamará mesmo "O incrível enigma do galinheiro".
- Não estamos preocupados com títulos — rebateu meu tio.
- Mas meu editor está.

Nesse dia consegui ler o caderno de anotações do detetive. Li: nada, nada, nada. Um nada em cada página. Organizado, não? Também nesse dia Sherlock telefonou a Londres para trocar impressões com o fiel doutor Watson. Uma fortuninha em chamadas internacionais.

E as galinhas continuavam desaparecendo, apesar de Sherlock Holmes dormir no galinheiro. Ele já andava falando sozinho.

- Nem sinal de gato, cachorro, raposa, gambá. Todo o meu prestígio está em jogo.



Por fim restou apenas uma galinha.

À hora do almoço o famoso detetive, sentindo-se velho e fracassado, sofreu uma crise, chorando na frente de todos. Nós nos comovemos muito com a situação. Um homem daqueles derramar lágrimas... Noca, então, deu um passo à frente e confessou:

— Eu que roubava as galinhas. Dava às famílias pobres numa favela. Sherlock enxugou imediatamente as lágrimas na manga do paletó. — Já sabia. Fingi chorar para que ela confessasse.

— Então desconfiava de Noca? — perguntou tio Clarimundo.

— Encontrei penas de galinha no quarto dela. Elementar, Clarimundo. E o que dizem de comermos a penosa que resta no galinheiro?

Não sei se foi escrito "O incrível enigma do galinheiro". Se foi, pobres leitores. Na verdade, eu que roubava as galinhas para dar aos favelados. Inclusive quando o detetive dormia no galinheiro. Noca sabia disso e assumiu a culpa em meu lugar. Elementar, *mister* Sherlock Holmes.



#### Fique sabendo

Os elementos que compõem o **conto de enigma** são:

- **enigma** – algo difícil de entender, mistério;
- **vítima** – aquele que é prejudicado por uma ação ilegal;
- **culpado** – aquele que atinge a vítima;
- **detetive** – agente de investigação;
- **pistas** – sinais que auxiliam na investigação;
- **solução do enigma** – o mistério é desvendado.

Marcos Rey. Em Heloisa Prieto (Org.). *Vice-versa ao contrário*.  
São Paulo: Companhia das Letrinhas,  
1993.

Disponível

<http://www.miracatu.sp.gov.br/editor/imagens/File/educacao/2021/EDUCACAO/BLOCO6/BLOCO65ANO.pdf>

em:

**ANEXO**

Anexo 1: Parecer do Consubstanciado do CEP .....	441
Anexo 2: Carta de Anuência da Plataforma.....	450
Anexo 3: Carta de Anuência da Escola .....	451
Anexo 4: Termo de Consentimento Livre e Esclarecido - Professor .....	452
Anexo 5: Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – Pais e alunos.....	454
Anexo 6: Termo de Assentimento - Alunos .....	456

## Anexo 1: Parecer do Consubstanciado do CEP



### PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

#### DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

**Título da Pesquisa:** O USO DE FERRAMENTAS DIGITAIS PARA A CORREÇÃO DE TEXTOS PRODUZIDOS POR ALUNOS DA EDUCAÇÃO BÁSICA: ESTUDO DE CASO EM UMA PLATAFORMA ADAPTATIVA

**Pesquisador:** Roberta Varginha Ramos Caiado

**Área Temática:**

**Versão:** 2

**CAAE:** 43399421.2.0000.5206

**Instituição Proponente:** Universidade Católica de Pernambuco - UNICAP/PE

**Patrocinador Principal:** Financiamento Próprio

#### DADOS DO PARECER

**Número do Parecer:** 4.611.671

#### Apresentação do Projeto:

Trata-se de uma pesquisa qualitativa, do tipo estudo de caso, a ser realizada em uma turma dos anos finais do Ensino Fundamental, a fim de investigar a incorporação das TDIC no processo de correção, em uma plataforma adaptativa, de textos escolares produzidos por alunos dos anos finais do Ensino Fundamental. A pesquisa é composta pelas seguintes etapas: 1) Revisão da literatura sobre uso da tecnologia digital em contexto educacional, sobre correção de textos e reescrita. 2) Descrição do funcionamento das ferramentas de correção da plataforma adaptativa. 3) Redação do projeto para qualificação. 4) Qualificação do projeto. 5) Submissão do projeto qualificado ao comitê de ética. 6) Preparação do plano de ensino e das atividades da sequência didática que serão implementadas na escola durante a pesquisa de campo. 7) Implementação do plano de ensino com a consequente aplicação das atividades da sequência didática. 8) Correção, utilizando as ferramentas digitais disponibilizadas pela plataforma, da escrita e reescrita do texto produzido pelos alunos. 9) Organização e sistematização dos registros gerados. 10) Análise dos registros. 11) Redação da tese. 12) Qualificação da tese. 13) Reescrita da tese. 14) Defesa da tese.

**Endereço:** Rua do Príncipe, nº 526 - Bloco G4 - 6º Andar - Sala 609  
**Bairro:** Boa Vista **CEP:** 50.050-900  
**UF:** PE **Município:** RECIFE  
**Telefone:** (81)2119-4041 **Fax:** (81)2119-4004 **E-mail:** cep@unicap.br





UNIVERSIDADE CATÓLICA DE  
PERNAMBUCO - UNICAP/PE



Continuação do Parecer: 4.611.671

**Objetivo da Pesquisa:**

Objetivo Primário:

Investigar a incorporação das TDIC no processo de correção, em uma plataforma adaptativa, de textos escolares produzidos por alunos dos anos finais do Ensino Fundamental.

Objetivo Secundário:

- Compreender o funcionamento e a incorporação de ferramentas digitais de uma plataforma adaptativa no processo de correção de textos escolares.- Identificar e caracterizar as metodologias e os critérios utilizados no processo de correção mediado pelas ferramentas digitais de uma plataforma adaptativa.- Categorizar as operações de retextualização (reformulação, substituição, inclusão, supressão e reordenação) sugeridas na correção e utilizadas na reescrita dos textos corrigidos na plataforma.- Observar o processo de produção de texto, sobretudo as orientações para reescrita por meio das metodologias de correção, no contexto de aula de Língua Portuguesa. -Analisar os efeitos da correção de textos escolares mediada pelas ferramentas digitais disponibilizadas na plataforma adaptativa na reescrita.

**Avaliação dos Riscos e Benefícios:**

Riscos:

Tendo como parâmetro a Resolução do Conselho Nacional de Saúde (CNS) 466/12 e a Resolução do Conselho Nacional de Saúde (CNS) 510/16, verificou-se que esta pesquisa, como todas as pesquisas, traz riscos para os seus participantes, pois envolve seres humanos em contexto escolar, ou seja, em processo de ensino e aprendizagem da escrita. Os riscos e benefícios são apresentados de acordo com os participantes da pesquisa: docente e discentes.

Dessa forma, para o docente, os riscos são:

- i) constrangimento durante o acompanhamento e a observação, por parte da pesquisadora, do processo de produção, correção e reescrita dos textos;
- ii) receio de implementar uma prática pedagógica inovadora de correção de textos com o uso de ferramentas digitais por se considerar imigrante

**Endereço:** Rua do Príncipe, nº 526 - Bloco G4 - 6º Andar - Sala 609  
**Bairro:** Boa Vista **CEP:** 50.050-900  
**UF:** PE **Município:** RECIFE  
**Telefone:** (81)2119-4041 **Fax:** (81)2119-4004 **E-mail:** cep@unicap.br



UNIVERSIDADE CATÓLICA DE  
PERNAMBUCO - UNICAP/PE



Continuação do Parecer: 4.611.671

digital;

iii) receio da divulgação de seus dados pessoais;

iv) receio da divulgação de informações sobre a sua prática pedagógica.

o texto e, posteriormente, o gênero textual seria o megainstrumento pelo qual se desenvolveriam, articuladamente, as atividades relacionadas ao

uso (leitura, produção de texto e oralidade) e à reflexão sobre a língua (análise linguística) nas aulas de LP (BAZARIM, 2018). Assim, enquanto não

havia um consenso entre pesquisadores e professores de que o ensino de LP seria mais produtivo se realizado por meio de gêneros textuais e de

que a produção textual de diferentes gêneros deveria ser uma prática efetiva nas aulas de LP, temas como correção de textos e reescrita na EB

pouco emergiam nas pesquisas acadêmicas (BAZARIM, 2018). Devido ao contexto favorável à pesquisa sobre correção gerado nos componentes

optativos por mim ministrados, em 2018, juntamente com alguns licenciados, participei de um congresso para divulgar resultados dos estudos

realizados. Foi nesse contexto em que conheci a plataforma adaptativa investigada nesta pesquisa. Meu desejo de realizar esta pesquisa foi

imediato, tendo em vista que, diferentemente de um site de correção, na plataforma adaptativa foco desta investigação, além do texto com a nota e

os comentários feitos pelo corretor, é ofertado ao aluno um percurso de aprendizagem baseado justamente nos erros identificados durante a

correção de sua produção. Dessa forma, o aluno tem acesso não só ao inventário dos seus erros e ao acompanhamento de seu desenvolvimento,

por meio de relatórios e gráficos, mas, principalmente, a atividades específicas, entre elas vídeo aulas e exercícios, para ampliar a aprendizagem

dos conteúdos nos quais demonstrou dificuldade. Posteriormente, descobri que para uma plataforma ser chamada de adaptativa, é considerada a

inteligência computacional que foi utilizada no seu desenvolvimento. Ela deve estar baseada em um sistema hipermídia adaptativo (SHA) e em um

sistema tutor inteligente (STI). No campo educacional, é possível dizer que uma plataforma adaptativa 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

**Endereço:** Rua do Príncipe, nº 526 - Bloco G4 - 6º Andar - Sala 609

**Bairro:** Boa Vista **CEP:** 50.050-900

**UF:** PE **Município:** RECIFE

**Telefone:** (81)2119-4041 **Fax:** (81)2119-4004 **E-mail:** cep@unicap.br



UNIVERSIDADE CATÓLICA DE  
PERNAMBUCO - UNICAP/PE



Continuação do Parecer: 4.611.671

um modelo. Nesse campo, o uso da plataforma adaptativa 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. Assim como as pesquisas sobre correção de texto escolar, nem o uso do computador e das tecnologias digitais da informação e comunicação (TDIC) no contexto educacional nem as pesquisas sobre esse uso são recentes. 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 utilizam as TDIC para aprender e como essas tecnologias podem afetar (e até transformar) a aprendizagem em contexto escolar. Ao contrário do que possa parecer, o desenvolvimento e estudo de plataformas adaptativas, também não é algo tão contemporâneo. Desde 1990, diversas formas e aplicações de apresentação e navegação adaptativa são utilizadas, principalmente, na educação a distância (BRUSILOVSKY, 2000). A partir de 1996, com a popularização do uso da Web, houve, segundo Brusilovsky (2000), uma virada no desenvolvimento e no estudo de plataformas adaptativas, que passaram a ser aplicações Web. Isso, ainda de acordo com esse autor, causou impacto não apenas no uso das plataformas, mas também no tipo de sistema que passou a ser desenvolvido. Com isso, essas plataformas têm se tornado ferramentas versáteis e poderosas tanto para a organização quanto para o acesso à informação (GASPARINI, 2003), podendo se tornar aliadas na melhoria da qualidade do processo de ensino-aprendizagem, especialmente, da escrita. Considerando que o desenvolvimento de e a pesquisa sobre plataformas que motivem e auxiliem o aluno na construção de conhecimentos têm sido um desafio tanto para educadores de diversas áreas do conhecimento quanto para os cientistas da computação, a adequada incorporação das TDIC à prática de correção de textos escolares corresponde ao problema de pesquisa contemplado por este projeto. A minha hipótese é a de que a incorporação dessas TDIC à correção de textos escolares possa ter

**Endereço:** Rua do Príncipe, nº 526 - Bloco G4 - 6º Andar - Sala 609  
**Bairro:** Boa Vista **CEP:** 50.050-900  
**UF:** PE **Município:** RECIFE  
**Telefone:** (81)2119-4041 **Fax:** (81)2119-4004 **E-mail:** cep@unicap.br





UNIVERSIDADE CATÓLICA DE  
PERNAMBUCO - UNICAP/PE



Continuação do Parecer: 4.611.671

efeitos nas formas de pensar e de agir durante a prática corretiva, mas também no processo de reescrita. Considerando que, na plataforma adaptativa investigada, a correção é realizada por um corretor, que pode ser o próprio professor de LP regente da turma ou um disponibilizado pela Plataforma, cabe a esta pesquisa encontrar possíveis respostas para a seguinte pergunta: como ocorre a incorporação das TDIC no processo de correção, em uma plataforma adaptativa, de textos escolares produzidos por alunos dos anos finais do Ensino Fundamental? Nesse sentido, nem o uso do computador nem a aprendizagem on-line são encarados como substitutos do professor ou da educação presencial, mas sim como algo complementar que pode auxiliar na melhoria da qualidade da educação (SANTOS JÚNIOR, 2010; KAHN, 2013). Após esta breve introdução, primeiramente, apresento a justificativa e os objetivos da pesquisa; a seguir, discuto alguns dos principais conceitos que darão suporte à investigação; posteriormente, são abordados os aspectos metodológicos da pesquisa, os riscos, os benefícios, as dificuldades, os resultados e os impactos esperados; por fim, há o cronograma, o orçamento e as referências.

Data de Submissão do Projeto: 13/03/2021 Nome do Arquivo: PB\_INFORMAÇÕES\_BÁSICAS\_DO\_PROJETO\_1705100.pdf Versão do Projeto: 2  
Página 3 de 9

Para os discentes:

- i) constrangimento ao interagir com estranhos;
- ii) sentirem-se intimidados durante o acompanhamento e a observação, por parte da pesquisadora, do processo de produção e de reescrita dos seus textos;
- iii) receio e vergonha de reescrever seus textos conforme as orientações dadas na correção;
- iv) estresse na reescrita de textos cuja correção foi feita com o uso de ferramentas digitais;
- v) receio da divulgação de seus dados pessoais;
- vi) receio da divulgação de informações sobre o seu desempenho na produção de textos.

A seguir, são apresentados os direcionamentos para minimizar esses riscos.

Para o docente:

- i) esclarecimento e orientação, por parte da pesquisadora, sobre todas as ações da pesquisa,

**Endereço:** Rua do Príncipe, nº 526 - Bloco G4 - 6º Andar - Sala 609  
**Bairro:** Boa Vista **CEP:** 50.050-900  
**UF:** PE **Município:** RECIFE  
**Telefone:** (81)2119-4041 **Fax:** (81)2119-4004 **E-mail:** cep@unicap.br



UNIVERSIDADE CATÓLICA DE  
PERNAMBUCO - UNICAP/PE



Continuação do Parecer: 4.611.671

elucidando possíveis dúvidas remanescentes, mesmo após a assinatura do TCLE;

ii) salientar que o uso das ferramentas digitais da plataforma adaptativa será assistido pela pesquisadora e pelo serviço de suporte da plataforma.

iii) ressaltar que o objetivo da pesquisa não é julgar a prática pedagógica do docente, mas sim investigar a incorporação das TDIC no processo de correção de textos;

iv) minimizar o desconforto, garantindo que, em momento algum da pesquisa, inclusive na divulgação dos resultados, será revelada a identidade do participante;

v) minimizar o receio da divulgação de informações e dados confidenciais, salientando que a plataforma adaptativa adere a uma política de privacidade e de proteção de dados de seus usuários;

vi) orientação e encaminhamento, se necessário, a um profissional da área de Psicologia do NADD (Núcleo de Apoio ao Discente e Docente) da Universidade Católica de Pernambuco ou da escola na qual o docente atua para um trabalho de acompanhamento especializado.

Para os discentes:

i) esclarecimento e orientação, por parte da pesquisadora, sobre todas as ações da pesquisa, elucidando possíveis dúvidas remanescentes, mesmo após a assinatura do TCLE e TALE;

ii) aproximação com os participantes durante o acompanhamento e a observação das atividades a fim de tranquilizá-los e ressaltar que o objetivo não é julgar a produção de texto ou seu autor, mas sim investigar a incorporação das TDIC no processo de correção de textos;

iii) minimização do desconforto, garantindo que, em momento algum da pesquisa, inclusive na divulgação dos resultados, será revelada a identidade do participante;

iv) minimização do receio da divulgação de informações e dados confidenciais, salientando aos participantes que a plataforma adaptativa adere a uma política de privacidade e de proteção de dados de seus usuários e que, além do próprio autor do texto e do docente, somente o pesquisador terá acesso à produção textual elaborada e comentários contidos nela;

**Endereço:** Rua do Príncipe, nº 526 - Bloco G4 - 6º Andar - Sala 609  
**Bairro:** Boa Vista **CEP:** 50.050-900  
**UF:** PE **Município:** RECIFE  
**Telefone:** (81)2119-4041 **Fax:** (81)2119-4004 **E-mail:** cep@unicap.br



UNIVERSIDADE CATÓLICA DE  
PERNAMBUCO - UNICAP/PE



Continuação do Parecer: 4.611.671

v) orientação e encaminhamento, se necessário, a um profissional da área de Psicologia do NADD (Núcleo de Apoio ao Discente e Docente) da Universidade Católica de Pernambuco ou da escola na qual os participantes da pesquisa atuam e/ou estudam para um trabalho de acompanhamento especializado.

**Benefícios:**

A pesquisa trará os seguintes benefícios para os participantes.

**Docente:**

- i) novas perspectivas para a sua prática pedagógica;
- ii) possibilidade de incorporar as ferramentas digitais na correção de textos, otimizando sua prática corretiva;
- iii) acompanhamento da evolução individual de cada discente, bem como do desempenho geral da turma por meio dos recursos disponibilizados pela plataforma adaptativa;
- iv) motivação para aprofundamento na prática de correção de textos mediada por ferramentas digitais.

**Discentes:**

- i) possibilidade de uso de todos os recursos da plataforma adaptativa;
- ii) desenvolvimento da autonomia e do pensamento crítico e criativo durante a reescrita dos textos a partir dos comentários e observações feitas no seu texto com o uso de ferramentas digitais da plataforma adaptativa;
- iii) construção de um percurso individual de aprendizagem, tendo em vista que o feedback proporcionado pela correção dos textos com os recursos da plataforma permite que o discente realize atividades específicas para suprir as suas necessidades de aprendizagem;
- iv) acompanhamento de sua evolução no processo de produção de textos por meio de tabelas e gráficos que são gerados na plataforma adaptativa;
- v) ampliação da competência escritora ao ter a oportunidade de produzir o texto, receber o feedback, realizar atividades específicas para suprir suas dificuldades, e, finalmente, reescrever o texto.

Assim, os riscos apresentados na coleta dos dados estão adequadamente contornados pelos benefícios que a pesquisa proporciona aos sujeitos envolvidos.

**Endereço:** Rua do Príncipe, nº 526 - Bloco G4 - 6º Andar - Sala 609  
**Bairro:** Boa Vista **CEP:** 50.050-900  
**UF:** PE **Município:** RECIFE  
**Telefone:** (81)2119-4041 **Fax:** (81)2119-4004 **E-mail:** cep@unicap.br



UNIVERSIDADE CATÓLICA DE  
PERNAMBUCO - UNICAP/PE



Continuação do Parecer: 4.611.671

**Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:**

A pesquisa é relevante tanto do ponto de vista científico quanto social já que apresenta embasamento teórico adequado, assim como analisa proposta inovadora para o ensino de língua portuguesa.

**Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:**

Os termos foram apresentados de forma adequada.

**Recomendações:**

Não há recomendações.

**Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:**

Nesta segunda versão, a pesquisadora reelaborou os riscos e benefícios, tornando-os adequados às exigências do CEP.

**Considerações Finais a critério do CEP:**

O CEP acompanha o parecer APROVADO do relator e lembra à necessidade do envio dos RELATÓRIOS PARCIAL e FINAL da pesquisa em cumprimento das determinações contidas no item XI.2 da RESOLUÇÃO Nº 466 CNS, de 12/12/2012, e de outras que, pelo CNS ou pelo CONSEPE, venham a ser determinadas. Ver o Manual intitulado: "ENVIAR NOTIFICAÇÃO", disponibilizado na Central de Suporte da Plataforma Brasil <http://plataformabrasil.saude.gov.br/visao/publico/indexPublico.jsf> que orienta o envio dos referidos relatórios.

**Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:**

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_1705100.pdf	13/03/2021 18:53:59		Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	5TermodeAssentimentoLivresclarecidonovo.pdf	13/03/2021 18:51:20	Roberta Varginha Ramos Caiado	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	4b_TermodeConsentimentoLivresclarecidoprofessornovo.pdf	13/03/2021 18:51:04	Roberta Varginha Ramos Caiado	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	4a_TermodeConsentimentoLivresclarecidopaisnovo.pdf	13/03/2021 18:49:58	Roberta Varginha Ramos Caiado	Aceito

**Endereço:** Rua do Príncipe, nº 526 - Bloco G4 - 6º Andar - Sala 609  
**Bairro:** Boa Vista **CEP:** 50.050-900  
**UF:** PE **Município:** RECIFE  
**Telefone:** (81)2119-4041 **Fax:** (81)2119-4004 **E-mail:** cep@unicap.br





UNIVERSIDADE CATÓLICA DE  
PERNAMBUCO - UNICAP/PE



Continuação do Parecer: 4.611.671

Projeto Detalhado / Brochura Investigador	1_MileneBazarimprojetoCOMALTERAC OESNOSRISCOS.pdf	13/03/2021 18:49:31	Roberta Varginha Ramos Caiado	Aceito
Cronograma	0Cronogramadapesquisa.pdf	19/02/2021 17:28:58	Roberta Varginha Ramos Caiado	Aceito
Orçamento	9Orcamentodetalhado.pdf	19/02/2021 17:28:41	Roberta Varginha Ramos Caiado	Aceito
Outros	8Qualificacaodoprojeto.pdf	19/02/2021 17:27:16	Roberta Varginha Ramos Caiado	Aceito
Outros	6TermodeCompromissoeConfidencialida de.pdf	19/02/2021 17:25:35	Roberta Varginha Ramos Caiado	Aceito
Outros	3bLattesRobertaVarginhaRamosCaiado. pdf	19/02/2021 17:23:05	Roberta Varginha Ramos Caiado	Aceito
Outros	3aLattesMileneBazarim.pdf	19/02/2021 17:22:33	Roberta Varginha Ramos Caiado	Aceito
Outros	2bCartadeanuenciaSEDUCCampinaGra nde.pdf	19/02/2021 17:21:44	Roberta Varginha Ramos Caiado	Aceito
Outros	2aCartadeanuenciaPlataformaRedigir.pd f	19/02/2021 17:21:17	Roberta Varginha Ramos Caiado	Aceito
Folha de Rosto	1Folhaderostoassinada.pdf	19/02/2021 17:18:44	Roberta Varginha Ramos Caiado	Aceito

**Situação do Parecer:**

Aprovado

**Necessita Apreciação da CONEP:**

Não

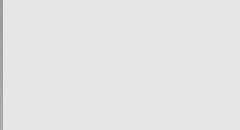
RECIFE, 25 de Março de 2021

**Assinado por:**

**Nadia Pereira da Silva Gonçalves de Azevedo  
(Coordenador(a))**

**Endereço:** Rua do Príncipe, nº 526 - Bloco G4 - 6º Andar - Sala 609  
**Bairro:** Boa Vista **CEP:** 50.050-900  
**UF:** PE **Município:** RECIFE  
**Telefone:** (81)2119-4041 **Fax:** (81)2119-4004 **E-mail:** cep@unicap.br

## Anexo 2: Carta de Anuência da Plataforma

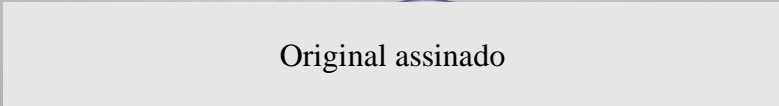
  
**CARTA DE ANUÊNCIA**

Declaramos, para os devidos fins, que aceitaremos a pesquisadora do programa de Pós-graduação em Ciências da Linguagem da Universidade Católica de Pernambuco **Milene Bazarim** desenvolva o seu projeto de pesquisa “**O uso de ferramentas digitais para a correção de textos produzidos por alunos da educação básica: estudo de caso em uma plataforma adaptativa**”, que está sob a coordenação/orientação do (a) **Profa. Dra. Roberta Varginha Ramos Caiado**, cujo objetivo é **investigar o processo de correção de textos produzidos por alunos da Educação Básica em uma plataforma adaptativa e o(s) possível(is) efeito(s) desse processo na reescrita**, utilizando os recursos da nossa plataforma adaptativa.

Esta autorização está condicionada ao cumprimento por parte da pesquisadora dos requisitos das Resoluções do Conselho Nacional de Saúde e suas complementares, comprometendo-se utilizar os dados pessoais dos participantes da pesquisa, exclusivamente para os fins científicos, mantendo o sigilo e garantindo a não utilização das informações em prejuízo das pessoas e/ou das comunidades.

Antes de iniciar a coleta de dados a pesquisadora deverá apresentar a esta Instituição o Parecer Consubstanciado devidamente aprovado, emitido por Comitê de Ética em Pesquisa Envolvendo Seres Humanos, credenciado ao Sistema CEP/CONEP.

Belo Horizonte, 28 de abril de 2020.

  
**Original assinado**

Nome/assinatura e **carimbo** do responsável legal onde a pesquisa será realizada



### CARTA DE ANUÊNCIA

Declaramos, para os devidos fins, que aceitaremos a pesquisadora do programa de Pós-graduação em Ciências da Linguagem da Universidade Católica de Pernambuco **Milene Bazarim** para desenvolver o seu projeto de pesquisa **“O uso de ferramentas digitais para a correção de textos produzidos por alunos da educação básica: estudo de caso em uma plataforma adaptativa”**, processo CAAE 43399421.2.0000.5206, parecer 4.611.671, que está sob a coordenação/orientação do (a) **Profa. Dra. Roberta Varginha Ramos Caiado**, cujo objetivo é **investigar a incorporação das tecnologias digitais de informação e comunicação (TDIC) no processo de correção, em uma plataforma adaptativa, de textos escolares produzidos por alunos dos anos finais do Ensino Fundamental.**

Esta autorização está condicionada ao cumprimento, por parte da pesquisadora, dos requisitos das Resoluções do Conselho Nacional de Saúde e suas complementares, comprometendo-se utilizar os dados pessoais dos participantes da pesquisa, exclusivamente para os fins científicos, mantendo o sigilo e garantindo a não utilização das informações em prejuízo das pessoas e/ou das comunidades.

Antes de iniciar a coleta de dados a pesquisadora deverá apresentar a esta Instituição o Parecer Consubstanciado devidamente aprovado, emitido por Comitê de Ética em Pesquisa Envolvendo Seres Humanos, credenciado ao Sistema CEP/CONEP.

Fagundes-PB, 01 de abril de 2021.



**Original assinado**



## Anexo 4: Termo de Consentimento Livre e Esclarecido - Professor

**TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO - TCLE**

1. Você está sendo convidado para participar da pesquisa O USO DE FERRAMENTAS DIGITAIS PARA A CORREÇÃO DE TEXTOS PRODUZIDOS POR ALUNOS DA EDUCAÇÃO BÁSICA: ESTUDO DE CASO EM UMA PLATAFORMA ADAPTATIVA, orientada pela Profa. Dra. Roberta Varginha Ramos Caiado da Universidade Católica de Pernambuco a qual será realizada na turma do 9º. ano do \_\_\_\_\_ Essa pesquisa foi aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos da UNICAP, conforme parecer no. 4.611.671 do processo CAAE no. 43399421.2.0000.5206.
2. A sua participação não é obrigatória e, a qualquer momento, você pode desistir e retirar seu consentimento.
3. Sua recusa não trará nenhum prejuízo em sua relação com a pesquisadora ou com a Universidade Católica de Pernambuco.
4. Essa pesquisa não tem fins lucrativos e não haverá qualquer retribuição pecuniária pela sua participação.
5. A sua participação não vai gerar nenhum custo adicional, pois serão utilizados os materiais que já são utilizados nas aulas de Língua Portuguesa.
6. O objetivo da pesquisa é saber como o uso de tecnologias digitais de informação e comunicação (TDIC) na correção dos textos escolares produzidos por seus alunos no contexto da aula de Língua Portuguesa pode ajudá-los no processo de reescrita e, conseqüentemente, na ampliação da sua capacidade de escrita.
7. A sua participação consiste em: permitir que a pesquisadora acompanhe o processo de ensino e aprendizagem de Língua Portuguesa; solicitar, conforme o currículo vigente e o planejamento anual, a produção de texto; orientar os alunos a postarem o texto na Plataforma Adaptativa (ambiente virtual de aprendizagem); acompanhar os uploads dos textos, estimulando os alunos a cumprirem os prazos; conhecer os resultados da correção feita pela pesquisadora; orientar, com base os resultados da correção, o processo de reescrita; solicitar que os alunos postem a versão reescrita do texto na Plataforma Adaptativa; acompanhar os uploads dos textos, estimulando os alunos a cumprirem os prazos; conhecer os resultados da correção feita pela pesquisadora, bem como o desenvolvimento dos alunos.
8. Os riscos relacionados à participação nesta pesquisa são:
  - i) constrangimento durante o acompanhamento e a observação, por parte da pesquisadora, do processo de produção, correção e reescrita dos textos;
  - ii) receio de implementar uma prática pedagógica inovadora de correção de textos com o uso de ferramentas digitais por se considerar imigrante digital;
  - iii) receio da divulgação de seus dados pessoais;
  - iv) receio da divulgação de informações sobre a sua prática pedagógica.
9. Ao participar desta pesquisa você terá como benefício:
  - i) esclarecimento e orientação, por parte da pesquisadora, sobre todas as ações da pesquisa, elucidando possíveis dúvidas remanescentes, mesmo após a assinatura do TCLE;
  - ii) salientar que o uso das ferramentas digitais da plataforma adaptativa será assistido pela pesquisadora e pelo serviço de suporte da plataforma.
  - iii) ressaltar que o objetivo da pesquisa não é julgar a prática pedagógica do docente, mas sim investigar a incorporação das TDIC no processo de correção de textos;
  - iv) minimizar o desconforto, garantindo que, em momento algum da pesquisa, inclusive na divulgação dos resultados, será revelada a identidade do participante;
  - v) minimizar o receio da divulgação de informações e dados confidenciais, salientando que a plataforma adaptativa adere a uma política de privacidade e de proteção de dados de seus usuários;



vi) orientação e encaminhamento, se necessário, a um profissional da área de Psicologia do NADD (Núcleo de Apoio ao Discente e Docente) da Universidade Católica de Pernambuco ou da escola na qual o docente atua para um trabalho de acompanhamento especializado.

10. As informações obtidas através dessa pesquisa serão confidenciais e asseguramos o sigilo sobre sua participação.
11. Você receberá uma cópia deste termo onde consta o telefone e o endereço do pesquisador principal, podendo tirar suas dúvidas sobre o projeto e sua participação, agora ou a qualquer momento.

**DADOS DO PESQUISADOR RESPONSÁVEL (ORIENTADOR)      DADOS DO PESQUISADOR ASSISTENTE (ORIENTANDO)**

*Roberta Varginha Ramos Caiado*

*Milene Bazarim*

**Roberta Varginha Ramos Caiado**

**Milene Bazarim**

R. do Príncipe, 526 - Boa Vista, Recife - PE - 50050-900  
81 2119-4000

R. do Príncipe, 526 - Boa Vista, Recife - PE - 50050-900  
11 99711-6963

Declaro que entendi os objetivos, riscos e benefícios da minha participação na pesquisa e concordo em participar.

A pesquisadora me informou que o projeto foi aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos da UNICAP, localizado na Rua do Príncipe, 526 – Boa Vista – bloco G4 – 6º andar, sala 609 – CEP 50050-900 - RECIFE – PE – BRASIL. telefone: (81)2119-4041 ou 2119-4376 – endereço eletrônico: [cep@unicap.br](mailto:cep@unicap.br) - Horário de funcionamento: 8h às 12h e das 13h às 17h - Segunda a sexta-feira.

**Havendo dúvida / denúncia com relação à condução da pesquisa deverá ser dirigida ao referido CEP no endereço acima citado.**

Fagundes-PB, 06 de abril de 2021

Original assinado

Nome completo do professor e assinatura

COMISSÃO NACIONAL DE ÉTICA EM PESQUISA - CONEP  
SRTV 702, Via W 5 Norte - Edifício PO 700, 3º andar – Asa Norte  
CEP: 70719-000 - Brasília-DF

## Anexo 5: Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – Pais e alunos

**TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO - TCLE**

1. Seu filho \_\_\_\_\_, que fica em **Fagundes - PB**, está sendo convidado para participar da pesquisa **O USO DE FERRAMENTAS DIGITAIS PARA A CORREÇÃO DE TEXTOS PRODUZIDOS POR ALUNOS DA EDUCAÇÃO BÁSICA: ESTUDO DE CASO EM UMA PLATAFORMA ADAPTATIVA**, orientada pela Profa. Dra. Roberta Varginha Ramos Caiado da Universidade Católica de Pernambuco. Essa pesquisa foi aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos da UNICAP, conforme parecer no. 4.611.671 do processo CAAE43399421.2.0000.5206.
2. A participação de seu filho não é obrigatória e, a qualquer momento, você pode desistir e retirar seu consentimento.
3. Sua recusa não trará nenhum prejuízo em sua relação com a pesquisadora ou com a Universidade Católica de Pernambuco.
4. Essa pesquisa não tem fins lucrativos e não haverá qualquer retribuição pecuniária pela participação do seu filho.
5. A participação de seu filho não vai gerar nenhum custo adicional, pois serão utilizados os materiais que já são usados nas aulas de Língua Portuguesa (inclusive na modalidade remota).
6. O **objetivo da pesquisa** é saber como o uso de tecnologias digitais de informação e comunicação (TDIC) na correção dos textos escolares produzidos por seu filho no contexto da aula de Língua Portuguesa pode ajudá-lo no processo de reescrita e, conseqüentemente, na ampliação da sua capacidade de escrita.
7. A participação do seu filho consiste em: produzir os textos conforme o solicitado pela professora de Língua Portuguesa; fazer o cadastro, sem custo, na Plataforma Adaptativa (ambiente virtual de aprendizagem), conforme link e instruções a serem dadas posteriormente; postar uma foto do texto produzido na sua área de aluno da Plataforma; verificar a correção; realizar as atividades propostas na Plataforma; reescrever o texto; postar a versão do texto reescrita na sua área de aluno da Plataforma; verificar a correção e realizar as atividades sugeridas.
8. Os riscos relacionados à participação nesta pesquisa são:
  - i) constrangimento ao interagir com estranhos;
  - ii) sentirem-se intimidados durante o acompanhamento e a observação, por parte da pesquisadora, do processo de produção e de reescrita dos seus textos;
  - iii) receio e vergonha de reescrever seus textos conforme as orientações dadas na correção;
  - iv) estresse na reescrita de textos cuja correção foi feita com o uso de ferramentas digitais;
  - v) receio da divulgação de seus dados pessoais;
  - vi) receio da divulgação de informações sobre o seu desempenho na produção de textos.
9. Ao participar da pesquisa seu filho terá como benefício:
  - i) possibilidade de uso de todos os recursos da plataforma adaptativa;
  - ii) desenvolvimento da autonomia e do pensamento crítico e criativo durante a reescrita dos textos a partir dos comentários e observações feitas no seu texto com o uso de ferramentas digitais da plataforma adaptativa;
  - iii) construção de um percurso individual de aprendizagem, tendo em vista que o feedback proporcionado pela correção dos textos com os recursos da plataforma permite que o discente realize atividades específicas para suprir as suas necessidades de aprendizagem;
  - iv) acompanhamento de sua evolução no processo de produção de textos por meio de tabelas e gráficos que são gerados na plataforma adaptativa;
  - v) ampliação da competência escritora ao ter a oportunidade de produzir o texto, receber o feedback, realizar atividades específicas para suprir suas dificuldades, e, finalmente, reescrever o texto.
10. As informações obtidas por meio dessa pesquisa serão confidenciais e asseguramos o sigilo sobre sua participação.



11. Você receberá uma cópia deste termo onde consta o telefone e o endereço do pesquisador principal, podendo tirar suas dúvidas sobre o projeto e sua participação, agora ou a qualquer momento.

DADOS DO PESQUISADOR RESPONSÁVEL (ORIENTADOR) DADOS DO PESQUISADOR ASSISTENTE (ORIENTANDO)

**Roberta Varginha Ramos Caiado**

R. do Príncipe, 526 - Boa Vista, Recife - PE - 50050-900  
81 2119-4000

**Milene Bazarim**

R. do Príncipe, 526 - Boa Vista, Recife - PE - 50050-900  
11 99711-6963

Declaro que entendi os objetivos, riscos e benefícios da participação de meu filho **Samuel de Sousa Veiga** na pesquisa e concordo em participar.

A pesquisadora me informou que o projeto foi aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos da UNICAP, localizado na Rua do Príncipe, 526 – Boa Vista – bloco G4 – 6º andar, sala 609 – CEP 50050-900 - RECIFE – PE – BRASIL. telefone: (81)2119-4041 ou 2119-4376 – endereço eletrônico: [cep@unicap.br](mailto:cep@unicap.br) - Horário de funcionamento: 8h às 12h e das 13h às 17h - Segunda a sexta-feira.

**Havendo dúvida / denúncia com relação à condução da pesquisa deverá ser dirigida ao referido CEP no endereço acima citado.**

Fagundes-PB, 08 de abril de 2021

Original assinado

Nome e Assinatura do PAI / MÃE ou RESPONSÁVEL LEGAL

Original assinado pelo aluno

COMISSÃO NACIONAL DE ÉTICA EM PESQUISA - CONEP

SRTV 702, Via W 5 Norte - Edifício PO 700, 3º andar – Asa Norte

CEP: 70719-000 - Brasília-DF

## Anexo 6: Termo de Assentimento - Alunos

**TERMO DE ASSENTIMENTO (TALE) para CRIANÇA E ADOLESCENTE**

Você está sendo convidado para participar da pesquisa O USO DE FERRAMENTAS DIGITAIS PARA A CORREÇÃO DE TEXTOS PRODUZIDOS POR ALUNOS DA EDUCAÇÃO BÁSICA: ESTUDO DE CASO EM UMA PLATAFORMA ADAPTATIVA. Seus pais permitiram que você participe.

Queremos saber **como o uso de tecnologias digitais de informação e comunicação (TDIC) na correção dos textos escolares produzidos por você pode te ajudar no processo de reescrita e, consequentemente, na ampliação da sua capacidade de escrita.** Para isso, vamos observar e analisar o processo de produção, de correção e de reescrita dos textos.

**Você não precisa participar da pesquisa se não quiser, é um direito seu e não terá nenhum problema se desistir. A pesquisa não visa lucro e você não terá nenhum custo nem retribuição financeira para participar.**

A pesquisa será feita na sua sala de aula (física ou virtual) e a partir dos dados da correção armazenados na Plataforma Adaptativa, que é um ambiente virtual de aprendizagem. Conforme o planejado para a sua série e turma, você será solicitado pela sua professora a produzir textos no contexto das aulas de Língua Portuguesa, que podem estar acontecendo presencialmente, de forma remota ou híbrida. Você fará, **sem custo**, o cadastro na Plataforma Adaptativa conforme link e instruções a serem disponibilizadas. Após esse cadastro, você fará o seu login e postará uma foto do seu texto manuscrito na sua área de aluno. A correção do texto será feita diretamente na Plataforma pela pesquisadora Milene Bazarim. Via Plataforma, você terá acesso ao texto corrigido, à nota, às atividades (vídeo aulas e exercícios), aos relatórios sobre o seu desempenho. Você terá a oportunidade de reescrever sua produção com base nas correções e enviar a nova versão do texto para a Plataforma para uma nova correção. Novamente, a correção será feita diretamente na Plataforma e você terá acesso ao texto corrigido, à nota, às atividades (vídeo aulas e exercícios) e aos relatórios sobre o seu desempenho.

Para isso, serão utilizados os materiais que normalmente são usados nas aulas, como papel e caneta, além de computador e/ou celular com conexão à internet para ter acesso à Plataforma Adaptativa. O uso desse material, que já faz parte da sua rotina, é considerado seguro, mas há alguns riscos, pois você poderá:

- i) sentir-se constrangido ao interagir com a pesquisadora;
- ii) sentir-se intimidado durante o acompanhamento e a observação, por parte da pesquisadora, do processo de produção e de reescrita dos seus textos;
- iii) ter receio e vergonha de reescrever seus textos conforme as orientações dadas na correção;
- iv) ficar estressado na reescrita de textos cuja correção foi feita com o uso de ferramentas digitais;
- v) ter medo da divulgação de seus dados pessoais;
- vi) ter receio da divulgação de informações sobre o seu desempenho na produção de textos

Mas há coisas boas que podem acontecer, pois você:

- i) terá acesso a todos os recursos da plataforma adaptativa;
- ii) poderá desenvolver a autonomia e o pensamento crítico e criativo durante a reescrita dos textos a partir dos comentários e observações feitas no seu texto com o uso de ferramentas digitais da plataforma adaptativa;
- iii) terá a oportunidade de construir um percurso individual de aprendizagem, tendo em vista que o feedback proporcionado pela correção dos textos com os recursos da plataforma permite a realização de atividades específicas para suprir as suas necessidades de aprendizagem;
- iv) poderá acompanhar a sua evolução no processo de produção de textos por meio de tabelas e gráficos que são gerados na plataforma adaptativa;
- v) poderá ampliar a sua a sua competência escritora ao ter a oportunidade de produzir o texto, receber o feedback, realizar atividades específicas para suprir suas dificuldades, e, finalmente, reescrever o texto.

Ninguém saberá que você está participando da pesquisa; não falaremos a outras pessoas, nem daremos a estranhos as informações que você nos der. Os resultados da pesquisa vão ser publicados, mas sem



identificar quem participou.

Quando terminarmos a pesquisa vamos divulgar os resultados para a sua turma, você terá acesso ao trabalho final, bem como pretendemos fazer apresentações em congressos e publicar artigos.

Caso aconteça algo errado, você pode nos procurar pelo telefone/whats (11) 99711-6963 da pesquisadora **Milene Bazarim**.

Se você tiver alguma dúvida, você pode me perguntar agora ou a qualquer momento, por meio do telefone/whats (11) 99711-6963.

#### **CONSENTIMENTO PÓS INFORMADO**

Eu: \_\_\_\_\_ aceito participar da pesquisa O USO DE FERRAMENTAS DIGITAIS PARA A CORREÇÃO DE TEXTOS PRODUZIDOS POR ALUNOS DA EDUCAÇÃO BÁSICA: ESTUDO DE CASO EM UMA PLATAFORMA ADAPTATIVA que será realizada no **9o. ano** do \_\_\_\_\_ que fica em **Fagundes - PB**.


Entendi as coisas ruins e as coisas boas que podem acontecer.

Entendi que posso dizer "sim" e participar, mas que, a qualquer momento, posso dizer "não" e desistir e que ninguém vai ficar furioso.

Os pesquisadores tiraram minhas dúvidas e conversaram com os meus responsáveis.

Recebi uma cópia deste termo de assentimento e li e concordo em participar da pesquisa.

Fagundes-PB, 06 de abril de 2021.

  
Milene Bazarim

Original assinado

#### **COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA – CEP**

Universidade Católica De Pernambuco - UNICAP

Rua Do Príncipe, 526 – Boa Vista – Bloco G4 – 6º Andar, Sala 609

CEP 50050-900 – Recife/PE – BRASIL

Telefone: (81)2119-4041 ou 2119-4376

Endereço Eletrônico: [cep\\_unicap@unicap.br](mailto:cep_unicap@unicap.br)

Horário de funcionamento: 8h às 12h e das 13h às 17h

Segunda a sexta-feira

**Havendo dúvida / denúncia com relação à condução da pesquisa deverá ser dirigida ao referido CEP no endereço acima citado.**

#### **COMISSÃO NACIONAL DE ÉTICA EM PESQUISA - CONEP**

SRTV 702, Via W 5 Norte - Edifício PO 700, 3º andar – Asa Norte

CEP: 70719-000 - Brasília-DF