

O processo de correção de textos escolares em uma plataforma adaptativa na perspectiva cognitiva e interacional

Milene Bazarim*

Roberta Varginha Ramos Caiado**

Resumo

O objetivo deste trabalho é investigar o processo de correção de textos escolares escritos mediado por ferramentas digitais de uma plataforma adaptativa. Trata-se de uma pesquisa qualitativa, do tipo estudo de caso, realizada no âmbito da Linguística Aplicada. O *corpus* foi constituído por vídeos que registraram a prática corretiva de contos produzidos por alunos do 9º. ano do Ensino Fundamental de uma escola de Fagundes-PB durante o segundo e o terceiro bimestres de 2021. Neste trabalho, a prática corretiva em contexto escolar é concebida como um processo em que um professor produz um texto sobre, ao lado, abaixo ou em anexo à produção do aluno, mas, também, como uma forma de diálogo e como um andaime no qual o estudante pode se apoiar durante a reescrita. Desse modo, do ponto de vista teórico, a pesquisa está fundamentada em conceitos advindos, principalmente, dos estudos cognitivos da escrita e da Análise Dialógica do Discurso. Os resultados apontaram que, no *corpus* investigado, a correção mediada por ferramentas digitais da plataforma adaptativa caracteriza-

*Universidade Federal de Campina Grande (UFCG). Doutora em Ciências da Linguagem pela Universidade Católica de Pernambuco (UNICAP). Professora da Unidade Acadêmica de Letras e do Programa de Pós-Graduação em Linguagem e Ensino UFCG. Membro do grupo de pesquisa Teorias da Linguagem e Ensino. Orcid: <https://orcid.org/0009-0006-2017-1722>. E-mail: milene.bazarim@professor.ufcg.edu.br

** Universidade Católica de Pernambuco (UNICAP). Doutora em Educação pela Universidade Federal de Pernambuco. Mestre em Letras/Linguística pela Universidade Federal de Pernambuco. Professora Adjunto I do curso de Letras e do Programa de Pós-graduação em Ciências da Linguagem da UNICAP. Membro do grupo de Pesquisa GETE – Gênero, Texto e Ensino. Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-4444-774X>. E-mail: roberta.caiado@unicap.br

se como um processo recursivo, reflexivo e responsivo, o qual depende tanto da adequação das ferramentas quanto da axiologia e dos conhecimentos do corretor, bem como do seu comprometimento com a prática corretiva. Diante disso, conclui-se que estava subjacente à prática corretiva uma concepção de correção que transcende a mera identificação de erros, ainda que não prescindida dela.

Palavras-chave: correção de texto; recursividade; reflexividade; responsividade; Língua Portuguesa.

Instructional feedback in writing in an adaptive hypermedia environment: a cognitive and dialogical perspective

ABSTRACT

This paper investigates the process of instructional feedback in writing, mediated by digital tools within an adaptive hypermedia environment, from a linguistic perspective based on cognitive and dialogical theories. It is a qualitative case study conducted in the field of Applied Linguistics. The corpus comprises video recordings of classroom practices involving the correction of short stories written by 9th-grade students from a public school in Fagundes, Paraíba, during the second and third academic terms of 2021. In this study, instructional feedback is conceived as a dialogical process in which the teacher inserts comments alongside, beneath, or attached to the student's text, providing support for rewriting. The theoretical framework draws on cognitive approaches to writing and Dialogical Discourse Analysis. The findings indicate that digital feedback, when mediated by digital tools in an adaptive hypermedia environment, is recursive, reflective, and responsive in nature. Its effectiveness depends on both the adequacy of the technological resources and the teacher's axiological stance, linguistic knowledge, and pedagogical engagement. The study concludes that the conception of feedback underlying the observed practice transcends the mere identification of errors, while still encompassing it, and highlights its formative dimensions.

Keywords: instructional feedback; recursiveness; reflexivity; responsiveness; Portuguese language.

Recebido: 08/04/2025 / Aceito em: 10/08/2025

1 Introdução¹

As publicações em Língua Portuguesa (LP) no Brasil sobre correção de texto escolar já acontecem desde a década de 1980. Inicialmente, em Serafini (1989), a correção foi reduzida à identificação e à sinalização dos erros² nos textos dos alunos. Tempos depois, Ruiz (2010; 2001) inovou ao considerar que a prática corretiva é um texto que promove o diálogo do corretor, quase sempre o professor, com o aluno por meio de comentários feitos sobre, ao lado ou abaixo da produção. Nesse sentido, em seu trabalho, Ruiz (2010; 2001) propôs a correção textual-interativa, a qual consistia na elaboração de comentários mais longos, normalmente na forma de bilhete, após a produção do aluno. Tais comentários permitiam que o aluno compreendesse e solucionasse, na nova versão, problemas identificados e comentados na correção. O uso e o efeito desses bilhetes na construção da coerência da produção textual dos alunos, por exemplo, foi o foco da pesquisa de Buin (2006).

Ademais, Gonçalves e Bazarim (2022) transcenderam a dimensão textual, logo local, da correção de texto ao concebê-la, de forma mais global, como um trabalho inerente a uma rede na qual devem ser articuladas atividades de leitura e análise linguística aos comentários e às marcações feitas pelo corretor *no e sobre o* texto do aluno a fim de orientar a reescrita. De forma complementar, Bazarim e Colaço (2021) destacaram o papel de andaime³ que a correção, sobretudo a textual-interativa,

1 Este artigo 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. Os participantes e seus responsáveis assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.

2 Assim como em Bazarim (2023), erro contempla tanto os desvios em relação às convenções e às normas da modalidade escrita formal quanto qualquer sequência linguística que dificulte a compreensão.

3 Andaime (*scaffolding*) é uma metáfora elaborada por um grupo de neovygotksyanos (Wood, Bruner, Ross, 1976) que explica

também exerce na ampliação da competência escritora de alunos da Educação Básica.

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. Desse modo, o uso de ferramentas digitais na correção de texto já foi abordado em algumas investigações realizadas no campo aplicado de estudos da linguagem.

Nesse sentido, Silva e Vieira (2014), por exemplo, realizaram uma pesquisa a respeito do impacto das ferramentas tecnológicas (plataforma *Moodle* e e-mail) tanto na correção quanto na reescrita de textos produzidos por estudantes do curso de Letras de uma universidade pública brasileira. Como resultado, os autores constataram que, na reescrita mediada pelas TDIC, há sobreposições e complementaridades em relação às práticas tradicionais sem a mediação das novas tecnologias.

Além disso, tanto o trabalho de Silva, Serra e Caiado (2021) quanto o de Moés e Cavalcanti (2021) contemplaram o uso do *WhatsApp* (WA), uma interface digital, na produção de intervenções. No primeiro trabalho citado, as autoras investigaram como as interações em um grupo de WA produziram efeitos na reescrita de *Fanfictions* (*Fics*) elaboradas por jovens que estavam cursando o Ensino Médio (EM). Os resultados confirmaram a influência das intervenções via WA 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

a ajuda oferecida pelo par mais experiente à criança durante a aquisição da linguagem para a resolução de um problema cuja solução ela ainda não é capaz de encontrar sozinha.

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. Ademais, foi possível concluir que o processo de correção de texto, para provocar efeitos positivos na reescrita, demanda personalização.

Nos últimos tempos, houve a publicação de resultados de pesquisas, as quais já contemplaram o uso da IA na correção de textos escolares, entre eles Costa, Oliveira e Castro-Júnior (2020), bem como Lima *et al.* (2023), que possuem um enfoque mais computacional. Já o trabalho de Rodrigues (2023) trata o objeto considerando tanto aspectos linguísticos quanto pedagógicos. Enquanto os dois primeiros trabalhos, de natureza teórica, contemplaram o mapeamento de pesquisas que abordaram a correção de texto utilizando IA, mas não em um contexto real de ensino e de aprendizagem de LP, Rodrigues (2023) apresenta um estudo de caso cujo objetivo foi comparar a correção feita por um software que utilizava IA, denominado CIRA, com a correção de uma professora de produção textual. Os resultados desse estudo evidenciaram que o CIRA é um bom recurso tecnológico desde que seja utilizado sob a supervisão de um professor de produção textual, pois, na correção feita por ele, foram identificadas falhas que comprometeram a avaliação da coerência do texto.

Destarte, ao contrário do que possa parecer, também o desenvolvimento e estudo de plataformas adaptativas, foco desta pesquisa, não é algo tão contemporâneo. Desde 1990, diversas formas, 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 da Web.

Assim, 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 algoritmos 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.

Isto posto, considerando a necessidade de ampliar os conhecimentos acerca da prática corretiva mediada por TDIC, a pesquisa, cujos resultados estão sendo contemplados neste artigo, foi realizada a fim de investigar o processo de correção de textos escolares escritos mediado por ferramentas digitais de uma plataforma adaptativa. Desde já, cabe ressaltar que, embora a prática corretiva na plataforma adaptativa investigada seja mediada pelo computador e pelas ferramentas computacionais que são disponibilizadas, não há o uso de inteligência artificial, sendo necessária a ação do corretor, que é quem, efetivamente, corrige a produção do aluno.

Dessa forma, os resultados desta pesquisa tornam-se relevantes porque, além de contribuir para sanar uma lacuna nos estudos acadêmicos sobre correção do texto escolar

utilizando TDIC, agrega a reflexão sobre a articulação entre a ação humana e as ferramentas de inteligência computacional durante a correção.

Além desta introdução e das considerações finais, este artigo apresenta uma seção de fundamentação teórica, na qual é revisitada a concepção de escrita na perspectiva cognitiva e interacional, uma seção de descrição dos aspectos metodológicos da pesquisa, bem como uma seção de apresentação e discussão dos resultados obtidos na investigação.

2 A produção de texto como um processo recursivo, reflexivo e responsivo

A prática corretiva contemplada nesta pesquisa consiste na produção de um texto digital que, embora multissemiótico, não prescinde da escrita. Desse modo, nesta seção é necessário abordar, ainda que brevemente, as concepções de escrita que contribuem para a análise do correção de texto escolar. Assim, neste trabalho, considerando o vínculo com o processo de ensino e de aprendizagem de LP, bem como o fato de que a prática corretiva investigada consiste na produção de textos dos gêneros comentário e bilhete, com a mediação de ferramentas digitais da plataforma adaptativa, é preciso compreender a escrita tanto do ponto de vista cognitivo, como um processo, quanto do interacional, como uma atividade responsiva, uma oferta de contrapalavra.

À vista disso, apesar de algumas especificidades advindas das diversas formas de se estudar a escrita na perspectiva cognitiva, a produção de texto escrito pode ser considerada uma atividade complexa, pois pressupõe: i) a execução de

vários processos mentais; ii) a consecução de um objetivo e iii) a mobilização de uma grande quantidade e diversidade de conhecimentos (Alamargot; Chanquoy, 2001). Em geral, os modelos cognitivos consideram a escrita como um ato intencional e como um processo permeado por uma série de decisões e escolhas feitas pelo escritor a partir de elaboração de objetivos e de planejamento.

No entanto, cabe ressaltar que a concepção de produção de texto escrito como um processo cognitivo, de acordo com Flower e Hayes (1981), 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. 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 nossa).

Assim, de forma bastante resumida, na perspectiva cognitiva, a produção de texto escrito pode ser considerada um ato intencional, guiado por objetivos, e uma atividade complexa que envolve aspectos cognitivos, mas também sociais, afetivos (motivacionais) e contextuais. Ainda que os aspectos sociais, afetivos (motivacionais) e contextuais não tenham sido descritos a contento nos modelos, eles são tão importantes quanto os cognitivos. O processo de produção, portanto, é recursivo, podendo ser interrompido, retomado e modificado. Essas idas e vindas durante a produção, que comprovam a não linearidade, estão intrinsicamente relacionadas à reflexividade que, neste trabalho, assim como em Bazarim (2021), refere-se ao

monitoramento, de forma intencional, de um processo em fluxo.

Cabe destacar que, de acordo com Hayes (2009), mesmo não havendo ainda um consenso entre os pesquisadores da perspectiva cognitiva, existem algumas evidências de que a produção de texto não seja apenas sequencial, mas também que alguns subprocessos possam ser paralelos, ou seja, é possível que os escritores possam gerar ideias, traduzir e revisar simultaneamente.

Dando prosseguimento, para compreender a produção de texto na perspectiva interacional, torna-se necessário revisitar algumas obras do Círculo de Bakhtin, as quais constituem a base da Análise Dialógica do Discurso (ADD). Desse modo, na ADD, “o discurso é dialógico por natureza” (Bakhtin, 2016c [1997], p. 116). Portanto, toda interação discursiva (ou verbal, conforme algumas traduções), independentemente do tipo relativamente estável de enunciado (gênero discursivo) 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, 2016b [1979], p. 88).

Assim, 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, funcionando como uma ponte lançada entre mim e o outro (Volóchinov, 2017 [1929], p. 205). Ademais, a enunciação é entendida como ininterrupta, por isso, ainda que pareça completo, qualquer enunciado é apenas um elo de uma corrente complexa e infinita de enunciados. Diferentemente da palavra e da oração, ele é “uma totalidade de *sentidos*” (Bakhtin,

2016b [1979], p. 99, grifo do autor) e não de forma, a qual é apenas gramatical e abstrata.

Nesse sentido, todo enunciado, oral ou escrito, sendo dialógico, o é também responsivo, pois “sempre responde (no sentido amplo da palavra), de uma forma ou de outra, enunciados do outro que o antecederam” (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 é uma abstração. Dessa maneira, 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).

Além disso, considerando que todo texto escrito responde a algo, 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. Logo, o ato de escrever, 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 possibilidade está de acordo com o que Koch e Elias (2015) apresentam como escrita com foco na interação. Ainda que na definição dada pelas autoras o “outro” se refira apenas ao interlocutor e não ao objeto nem aos demais enunciados aos quais necessariamente o texto responde, fica claro que a escrita, na perspectiva interacional, procede de um locutor e se dirige a um interlocutor (ou a interlocutores). Portanto, a produção de

enunciados escritos, de qualquer extensão, gênero discursivo ou suporte, faz parte da cadeia ininterrupta da comunicação.

Considerando as duas concepções apresentadas neste trabalho, é possível concluir que a produção de texto escrito é uma atividade complexa que envolve aspectos sociointeracionais, cognitivos e afetivos (motivacionais). Nela, estão envolvidas atividades linguísticas, epilinguísticas e metacognitivas. Desse modo, a produção de texto 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.

Embora seja essencial conceber a escrita como uma forma de interação discursiva, ou seja, uma oferta de contrapalavra, não se deve ignorar que ela também é processo e trabalho. Assim, do ponto de vista cognitivo, é preciso considerar que os processos envolvidos na produção de texto escrito não são lineares nem estanques, mas sim dinâmicos, sequenciais e recursivos. Dessa forma, considerando a recursividade do processo e a reversibilidade, 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). Feitas essas considerações, passamos à exposição da metodologia da pesquisa.

3 Aspectos metodológicos da pesquisa

A despeito das diferenças que possam surgir nas investigações que aderem ao modo problematizador de pensar e de fazer da Linguística Aplicada transgressiva e crítica, o que parece comum é a consciência de que os objetos de pesquisa

não são preexistentes. Sendo uma construção, um determinado objeto é sempre apenas *um* entre *vários* possíveis. Como isso não significa ausência de rigor metodológico, considerando-se que o foco do trabalho é o processo de correção de textos produzidos por alunos de uma única turma, é possível afirmar 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. Neste trabalho, o estudo de caso é compreendido como uma investigação de “um caso particular constituído de um indivíduo ou de um grupo de indivíduos em um contexto específico. É um estudo naturalístico porque estuda um acontecimento em um ambiente natural e não criado exclusivamente para a pesquisa” (Paiva, 2019, p. 65).

Ademais, cabe esclarecer que a pesquisa de campo foi realizada, de abril a agosto de 2021, em uma escola privada de pequeno porte do município de Fagundes – PB, o qual está localizado na região metropolitana de Campina Grande-PB. Nesse período, no total, estavam matriculados 100 (cem) alunos, sendo 34 (trinta e quatro) nos anos finais do Ensino Fundamental. Para participar da pesquisa, foi escolhida a turma do 9º. ano, na qual havia 12 (doze) matriculados, 5 (cinco) alunas e 7 (sete) alunos, sendo que 10 (dez) participando dos encontros presencialmente e 02 (dois) acompanhando as aulas de forma remota, pois ainda permaneciam algumas restrições devido à pandemia de Covid-19.

Como o foco deste trabalho é o processo de correção mediado pelas ferramentas digitais de uma plataforma adaptativa e não

as metodologias ou os efeitos da prática corretiva na reescrita, foram analisados apenas os 11 (onze) vídeos que registraram a correção da primeira versão e da reescrita de contos produzidos pelos alunos. Tendo em vista que a plataforma investigada não utilizava inteligência artificial, a correção foi feita por uma das pesquisadoras que esteve diretamente envolvida na geração dos registros, atuando, inclusive como professora de produção de texto da turma durante o período da pesquisa. Tendo concluído os esclarecimentos acerca da metodologia da pesquisa, na sequência, serão apresentados e discutidos os resultados da análise.

4 O processo de correção de texto mediado por ferramentas digitais de uma plataforma adaptativa

De acordo com o já mencionado, 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 intervenção. 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 Bazarim; Souza, 2022) e no bilhete (Ruiz, 2010; 2001 e Buin, 2006).

Nesse sentido, 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. Assim, Serafini (1989) recomenda que ela se fundamente em alguns princípios, a saber: disposição do corretor para compreender o texto a ser corrigido; adequação da correção ao desenvolvimento do aluno; indicação de poucos erros em cada texto; identificação clara e precisa do erro (não-ambiguidade); classificação e tabulação dos erros e, por fim, 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 escolares, 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 na escola 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. Assim, 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.

O uso das ferramentas digitais da plataforma adaptativa oportunizou a inovação, no sentido de provocar rupturas,

deslocamentos e reconfigurações, conforme proposto por Signorini (2007), nesses 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, porém, é facultado aos que utilizam a plataforma investigada, na qual, além de a correção ser monitorada por ferramentas de controle, 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 dos comentários, precisa ser digitado, o que lhe permite ser editado, copiado e colado em diferentes trechos mais facilmente e quantas vezes se fizer necessário.

Isto posto, nesta seção, cabe apresentar e discutir as características do processo de correção mediado pelas ferramentas digitais da plataforma investigada nesta pesquisa a partir das gravações em vídeo da correção de 11 (onze) textos do gênero conto, sendo 5 (cinco) referentes à primeira versão e 6 (seis), à reescrita.

Por meio da análise dos vídeos, identificou-se uma sequência prototípica de ações empreendidas durante a correção⁴.

⁴ [Clique aqui](#) para acessar o fluxograma do processo de correção.

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 nos quais é elaborado o comentário final. Considerando que os textos foram corrigidos por uma corretora 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 discursivo e tema. No entanto, eventualmente, durante o processo houve 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). Na sequência, a palavra, expressão, trecho ou parágrafo em que foi identificada a ocorrência é marcada por meio da criação de uma caixa, conforme o exemplificado a seguir.

Figura 1 – Criação da caixa de comentário e seleção da cor

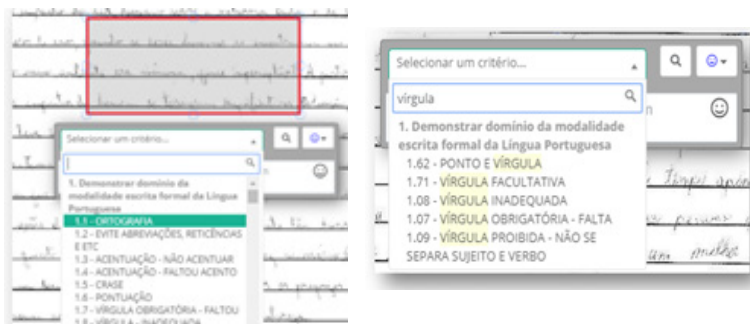


Fonte: Manual de correção da plataforma.

De acordo com a figura, 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: azul para sugestão e verde para elogio. Na sequência, de acordo com a imagem a seguir, é escolhido o critério e subcritério a que a ocorrência se refere.

Figura 2 – Seleção de subcritério



Fonte: Manual de correção da plataforma.

Para selecionar um subcritério, a corretora precisa clicar no menu “Selecionar um critério...” e, por meio da navegação na lista, 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 retextualização⁵, digitando, se for o caso, um novo texto em seu lugar. Exceto para “OUTROS”, em todos os demais subcritérios cadastrados na Plataforma, é apresentada uma sugestão. Desse modo, sempre que é feita a opção por

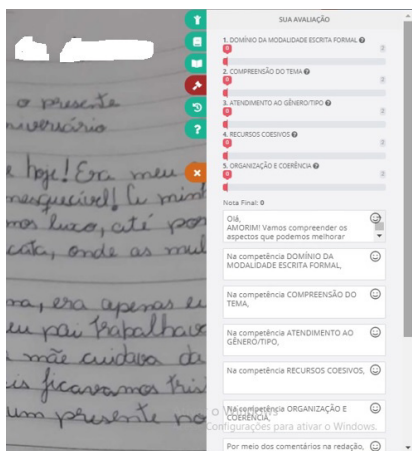
⁵ Neste trabalho, assim como em Bazarim (2023), as operações de retextualização referem-se à inclusão, à supressão, à substituição e à reordenação.

“OUTROS”, a corretora tem que criar o próprio comentário. Além do texto verbal escrito digitado, é possível inserir *emojis*, o que ocorreu 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, bem como a elaboração do comentário final, conforme imagem a seguir.

Figura 3 – Avaliação final



Fonte: Plataforma adaptativa.

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 ou corrigida a divergência, impediria que a correção fosse finalizada.

Por fim, é realizada a produção do comentário final (bilhete) abaixo dos campos destinados à atribuição da nota. Esse comentário é feito 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 a voltar para rever e até refazer a correção, a tela com o “check list” é aberta, 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 nato digital, 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, 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. Desse modo, em conformidade com o proposto na concepção cognitiva da escrita, a correção de texto mediada pelas ferramentas digitais no contexto investigado é um processo intencional, sequencial e hierárquico, mas não é linear nem estanque. No contexto investigado, seu objetivo é indicar os erros e apontar oportunidades de melhoria sem, no entanto, deixar de sinalizar pontos positivos na produção do aluno.

Apesar de ser um texto elaborado de acordo com a progressão da corretora na leitura da produção do aluno que está sendo alvo da correção, 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 critério/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.

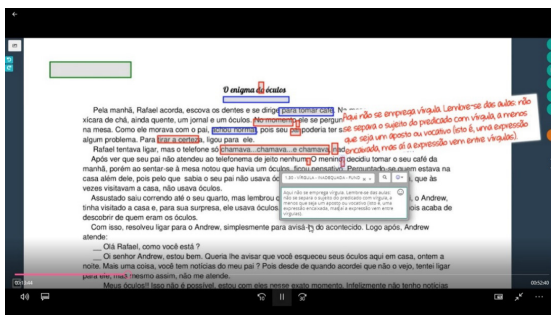
Ainda com base na análise dos vídeos, constatou-se que a prática corretiva na Plataforma, a qual é um processo de produção de texto em ambiente digital, do ponto de vista cognitivo, caracteriza-se como dinâmica, recursiva, estando sujeita a alterações a qualquer momento. Nota-se que a revisão possui 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 que garante a reflexividade da correção.

Apesar de retratar menos de 4 minutos⁶ de uma prática corretiva que durou 48min52s, por meio dos exemplos a seguir, constata-se a complexidade da prática corretiva no contexto estudado. A não-linearidade do processo é demonstrada tendo

⁶ [Clique aqui](#) para acessar o fluxograma do processo de correção.

em vista que, aos 13min44s, a corretora concluiu o comentário na décima quarta palavra da primeira linha do terceiro parágrafo, conforme demonstra a ilustração a seguir.

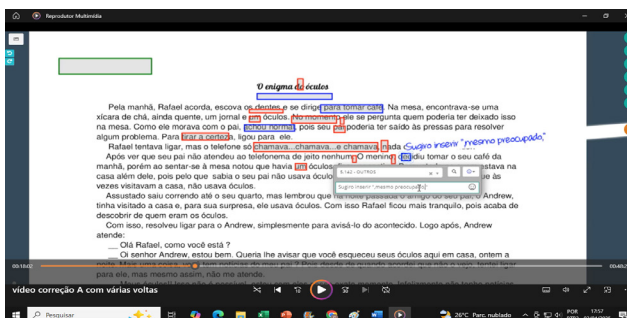
Figura 4 – A recursividade do texto corretivo



Fonte: Plataforma adaptativa.

No entanto, de acordo com a imagem em sequência, somente aos 17min32s foi criada uma nova caixa nessa mesma linha cujo comentário só foi concluído aos 18min02s.

Figura 5 – A recursividade do texto corretivo



Fonte: Plataforma adaptativa.

Nesse ínterim, a corretora voltou para nona palavra da segunda linha do primeiro parágrafo, saiu do ambiente de

correção da plataforma , realizou busca na Internet, retornou para a décima primeira palavra da segunda linha do terceiro parágrafo, voltou novamente para a nona palavra da segunda linha do primeiro parágrafo, a seguir, criou um novo comentário na décima palavra da segunda linha do primeiro parágrafo e, posteriormente, apagou um comentário feito na margem direita do primeiro parágrafo.

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 em uma tentativa de demonstrar a não linearidade do processo. No entanto, a sua real dinamicidade só é percebida mediante a análise do vídeo⁷.

As idas e vindas no texto do aluno durante a correção, que comprovam essa não linearidade do processo, estão intrinsecamente relacionadas à reflexividade inerente à correção no contexto estudado. Desse modo, embora seja impossível recuperar o que a corretora estava pensando, as pausas, as hesitações, bem como mudanças flagradas na edição dos comentários 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.

Como o que está sendo realizado ao corrigir é a produção de um texto, esse processo, em consonância com a perspectiva cognitiva de escrita, como já dito, não ocorre de forma linear. A partir da transcrição⁸ 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

7 [Clique aqui](#) para acessar o vídeo da correção.

8 [Clique aqui](#) para acessar o vídeo da correção.

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 o

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 aconteceu 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 dessas 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 ocorreu em 6, quando a corretora desistiu de escrever, supostamente, “uma informação” e optou por “aposto e vocativo”. Novamente, a substituição parece

ser motivada pelo desejo de apontar a ocorrência da forma mais específica 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 computacionais 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). Como já mencionado, 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, antes de continuar, muitas vezes, é preciso voltar para rever o que já foi feito.

Dando prosseguimento, destaca-se que a prática corretiva como um todo pode ser considerada uma oferta de contrapalavra, que, no contexto investigado, é concretizada por meio da produção articulada de gêneros catalisadores⁹ (o comentário, a grade e o bilhete). Com isso, a resposta ao texto do aluno é iniciada com o primeiro comentário feito sobre a imagem da produção, sendo concluída com a redação do bilhete (comentário final). Diante disso, foi possível constatar que a correção de texto utilizando as ferramentas digitais de uma plataforma adaptativa caracteriza-se 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).

⁹ Segundo Signorini (2006, p. 8), gênero catalisador é aquele 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”.

5 Considerações finais

Neste artigo, foram apresentados os resultados de uma pesquisa que teve como objetivo investigar o processo de correção de textos escolares escritos mediado por ferramentas digitais de uma plataforma adaptativa. Para análise, foram considerados 11 (onze) vídeos que registraram a prática corretiva de contos produzidos por alunos do 9º. ano do Ensino Fundamental de uma escola de Fagundes-PB em 2021.

A partir da análise, foi constatado que a prática corretiva, no contexto investigado, consistiu no processo de produção de texto nato digital e multissemiótico. Do ponto de vista cognitivo, esse processo foi caracterizado como recursivo e reflexivo; na perspectiva interacional, foi considerado como responsivo, funcionando como uma oferta de contrapalavra da corretora ao texto do aluno alvo da correção. Além disso, observou-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, notou-se que as ferramentas digitais favoreceram e potencializaram 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, foi propiciada também uma expansão do diálogo estabelecido entre a corretora e o aluno. No contexto da 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 possibilitaram a personalização da prática corretiva, exigindo o diálogo entre a corretora e o aluno acerca do seu texto. Isso aponta para uma concepção de correção que transcende a mera identificação de erros, ainda que não prescindida dela.

Em trabalhos futuros, torna-se necessário compreender as metodologias de correção de texto utilizadas no contexto investigado, bem como a constituição dos comentários e do bilhete (comentário final). Além disso, é preciso investigar os efeitos da prática corretiva na reescrita, mas também como os resultados da correção influenciaram no planejamento das aulas, na elaboração e na implementação de atividades. Como o uso da inteligência artificial na correção de textos escolares já é uma realidade, é imprescindível que seja foco de novas pesquisas.

Referências

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 Acesso em 03 abr. 2025.

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.

BAZARIM, Milene. *A correção de textos escolares mediada por ferramentas digitais de uma plataforma adaptativa na perspectiva cognitiva e textual-interativa*. 2023. 457 f. Tese. (Doutorado em Ciências da Linguagem). Programa de Pós-Graduação em Ciências da Linguagem. Universidade Católica de Pernambuco (UNICAP). Recife-PE, 2023. Disponível em: <http://tede2.unicap.br:8080/handle/tede/1701>. Acesso em 02 mar. 2025.

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 (UFMG). Campina Grande-PB: 2021 [mimeo].

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 03 mar. 2025.

BAZARIM, Milene; SOUZA, Verônica Lourenço Bizerra. Os efeitos das metodologias de correção na reescrita de artigos de opinião. In: GONÇALVES, Adair Vieira; BAZARIM, Milene. *Interação, gêneros e letramento: a (re)escrita em foco*. 3.ed. Campinas-SP: Pontes Editores, 2022, p. 67-96.

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, 2006, p. 95-124.

COSTA, Luciana F. da; OLIVEIRA, Elaine Harada T. de; CASTRO-JÚNIOR, Alberto N. de. Corretor Automático de Redações em Língua Portuguesa: um mapeamento sistemático de literatura. In: IX CONGRESSO BRASILEIRO DE INFORMÁTICA NA EDUCAÇÃO, 2020, Natal-RN, *Anais*, 2020, p. 1403-1412. Disponível em: <https://sol.sbc.org.br/index.php/sbie/article/view/12896>. Acesso em 04 mar. 2025.

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> . Acesso em 03

abr. 2025.

GONÇALVES, Adair Vieira; BAZARIM, Milene. Introdução. *In: Interação, gêneros e letramento: a reescrita em foco*. 3.ed. Campinas-SP: Pontes, 2022, p. 09-18.

HAYES, John. R. Modeling and remodeling writing. *Written Communication*, v. 29, n. 3, p. 369-388, 2012. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/258200001_Modeling_and_Remodeling_Writing. Acesso em 03 abr. 2025.

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. Acesso em 03 abr. 2025.

KOCH, Ingedore G. Villaça; ELIAS, Vanda Maria. *Ler e escrever: estratégias de produção textual*. 2.ed. São Paulo: Contexto, 2015.

LIMA, Tiago Barbosa de; SILVA, Ingrid Luana Almeida da; FREITAS, Elyda Laisa Soares Xavier; MELLO, Rafael Ferreira. Avaliação Automática de Redação: Uma revisão sistemática. *Revista Brasileira de Informática na Educação – RBIE*, v. 31, p. 205–221, 2023. DOI: 10.5753/rbie.2023.2869. Disponível em: <https://journals-sol.sbc.org.br/index.php/rbie/article/view/2869>. Acesso em 4 mar. 2025.

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 03 abr. 2025.

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: <https://revistas>.

editora.ufcg.edu.br/index.php/RLR/article/view/2004 . Acesso em 04 mar. 2025.

PAIVA, Vera Lúcia Menezes de Oliveira. Manual de pesquisa em estudos linguísticos. São Paulo: Parábola, 2019.

RODRIGUES, Antônia Janicélia Costa. Análise comparada da correção de redações para o ENEM utilizando o software “CIRA”: um estudo de caso realizado com alunos do ensino médio da eem mariano martins, fortaleza, ceará (Parte I). *Revista Ibero-Americana De Humanidades, Ciências E Educação*, São Paulo, v.9, n.5, p. 200–216, 2023. Disponível em: <https://doi.org/10.51891/rease.v9i5.9485> . Acesso em 04 mar. 2025.

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

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.

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: <https://revistas.editora.ufcg.edu.br/index>.

php/RLR/article/view/2002 . Acesso em 04 mar. 2025.

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 04 mar. 2025.

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

VOLÓCHINOV, Valentin. (Círculo de Bakhtin). [1929]. *Marxismo e filosofia da linguagem: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem*. Tradução de Sheila Grillo e Ekaterina Vólkova Américo. São Paulo: Editora 34, 2017.

WOOD, D.; BRUNER, J. S.; ROSS, G. The role of tutoring in problem solving. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, Oxford, v. 17, n. 2, p. 89-100, 1976. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/228039919_The_Role_of_Tutoring_in_Problem_Solving. Acesso em 04 mar. 2025.