

Avaliação da escrita mediada por plataforma digital: um espaço para o desenvolvimento dos letramentos?¹



OPEN ACCESS

EDITADO POR

- Roberlei Alves Bertucci (UTFPR)
- Emanuel Cesar Pires de Assis (UFPI)
- Rebeca Schumacher Eder Fuão (UiO)

AVALIADO POR

- José Antônio Vieira (UFMA)
- Letícia Grubert Santos (UFRGS)

SOBRE OS AUTORES

- Davi Rodrigues
Conceptualização, curadoria de dados, investigação, metodologia, administração do projeto e escrita – rascunho original.
- Fabiana Biondo
Conceptualização, investigação, metodologia, administração do projeto e escrita – análise e edição.

DATAS

- Recebido: 30/10/2023
- Aceito: 01/05/2024
- Publicado: 11/06/2024

COMO CITAR

Rodrigues, D.; Biondo, F. (2024). Avaliação da escrita mediada por plataforma digital: um espaço para o desenvolvimento dos letramentos?. *Revista da Abralín*, v. 23, n. 2, p. 280-303, 2024.

Davi RODRIGUES

Universidade Federal do Mato Grosso do Sul (UFMS)

Fabiana BIONDO

Universidade Federal do Mato Grosso do Sul (UFMS)

RESUMO

Atualmente, a integração de tecnologias digitais nos processos de avaliação da escrita de estudantes tem se tornado cada vez mais comum, discutido e/ou incentivado no ambiente acadêmico e educacional. Durante o ano de 2021, todas as escolas públicas da cidade de Campo Grande - MS que ofertavam o Ensino Médio tiveram acesso a uma plataforma online e privada que une *feedback* humano e inteligência artificial (IA) para a correção de produções textuais de seus alunos. Devido à sua ampla utilização e consequente relevância no contexto da condução desta pesquisa, o objetivo deste trabalho é analisar essa plataforma quanto à sua proposta de avaliação da escrita, na tentativa de compreender suas potencialidades e problemáticas para o desenvolvimento de um trabalho direcionado à pedagogia dos multiletramentos. A metodologia utilizada foi qualitativa e interpretativista, respectivamente, e se deu pela análise dos seguintes materiais disponibilizados de forma pública: uma live produzida pela Secretaria de Educação do MS, informações públicas disponíveis no site e redes

¹ Parte dos resultados deste trabalho foi apresentado no Integra UFMS (2021).

sociais oficiais da plataforma e informações contidas em um vídeo arquivado na plataforma Vimeo. As análises mostraram que a plataforma adota um processo de correção da produção textual embasado em uma perspectiva estrutural da linguagem e alinhado à perspectiva de letramento autônoma, denotando um caráter instrumentalista e neoliberal da educação.

ABSTRACT

Currently, the integration of digital technologies into student writing assessment processes has become increasingly common, discussed, and/or encouraged in the academic and educational context. During the year 2021, all High School public schools in the city of Campo Grande - MS had access to an online and private platform that combines human feedback and artificial intelligence (AI) for the assessment of their students' textual productions. Due to its widespread use and consequent relevance in the context of this research, this paper aims to analyze this platform in terms of its proposal for writing assessment in an attempt to understand its potential and problems for the development of work aimed at multiliteracy pedagogy. The methodology used was qualitative and interpretive, respectively, and was based on the analysis of the following publicly available materials: a live program produced by the MS Department of Education, public information available on the platform's official website and social media, and information contained in a video archived on the Vimeo platform. The analysis showed that the platform adopts a process of assessing textual production based on a structural perspective of language and aligned with the autonomous literacy perspective, denoting an instrumentalist and neoliberal character of education.

PALAVRAS-CHAVE

Inteligência Artificial. Avaliação da Escrita. Multiletramentos.

KEYWORDS

Artificial Intelligence. Writing Assessment. Multiliteracies.

Introdução

Atualmente, a integração de tecnologias digitais nos processos de avaliação da escrita de alunos nas escolas tem se tornado cada vez mais comum, discutido e/ou incentivado no ambiente acadêmico e

educacional. Isso se dá pelo próprio advento e disseminação das tecnologias, como o *ChatGpt*, que está em evidência no momento, e pelo amplo acesso e distribuição da internet. Além disso, o recém contexto de pandemia do Covid-19, exigiu adaptações no campo educacional, sobretudo no que se refere à ampliação do uso de recursos digitais, visto que escola, professores e alunos em geral tiveram de se adequar aos recursos on-line para a condução e participação nas aulas.

Nesse contexto de intensificação do uso das tecnologias digitais na área da educação, deparamo-nos com uma plataforma de escrita amplamente utilizada em escolas de Campo Grande, no Mato Grosso do Sul: a plataforma Letrus²: *software online* e privado que une *feedback* humano e inteligência artificial (IA) para a correção de redações. Para além da avaliação da escrita, o objetivo da plataforma mencionada, de acordo com informações contidas no site público da empresa criadora, é “o desenvolvimento do letramento dos estudantes”, a partir da transformação do “desenvolvimento da linguagem por meio da tecnologia, ampliando a autonomia e o engajamento do estudante, impulsionando o papel estratégico do professor em sala de aula, estimulando o envolvimento da família na comunidade escolar e reduzindo a defasagem educacional entre escolas públicas e privadas. (LETRUS, s/a)”³

Ainda sem nos aprofundarmos nas ideias de letramento(s) que vem norteando as pesquisas sobre linguagem no Brasil, já podemos observar, a partir do enunciado acima, um distanciamento dessas ideias quando a plataforma seleciona os léxicos “estratégia”, “engajamento”, “redução de defasagem educacional”- entre escolas públicas e privadas, aliás (o que também requer que problematizemos a suposta ideia de que a escola privada seria sempre superior à escola pública). Como observamos de início, o enunciado remete a propósitos que caminham na contramão do que os estudos de letramentos já vêm discutindo e ampliando há algum tempo, e do que se tem compreendido por letramentos (no plural) na área de Linguística Aplicada em que nos situamos - de modo bem apressado por hora, práticas particulares de uso de linguagens que consideram o âmbito social e as relações de poder.

De todo modo, trata-se de uma plataforma que se propõe a conduzir o trabalho de educadores a partir da ideia de letramento, como vimos acima, e que é bastante utilizada em várias regiões do país. O site oficial traz como informação o fato de que a Letrus “já foi utilizada por mais de 180 mil alunos e 1.500 professores nas redes pública e privada em todos os Estados do Brasil”³. Além disso, diz que a empresa estabeleceu parceria comercial com Secretarias de Educação por todo território nacional, como a feita no Estado do Mato Grosso do Sul em 2021 (Educação MS, 2021), contexto no qual esta pesquisa foi desenvolvida. Essa parceria permitiu que todas as escolas públicas que ofertavam o ensino médio tivessem acesso à plataforma durante um ano e de maneira gratuita.

Podemos inferir, a partir dessas informações, a relevância que a Letrus assumiu no contexto público de educação, o que nos instigou a analisá-la, além da verificação de que há poucas pesquisas sobre essa plataforma, como evidenciado em uma breve pesquisa no Google Acadêmico e em outras bases de pesquisa científica. A nossa hipótese inicial foi de que haveria um conflito teórico entre o que o programa oferece como serviço (avaliação do desempenho da escrita para alunos da escola básica) e

² <https://letrus.com.br/>.

³ Texto de apresentação da empresa. Disponível em: <https://www.letrus.com/letrus/>. Acesso em: 18 set. 2023.

idealiza (ser um “programa de letramento”). Para que alcance este objetivo, acreditamos que um programa digital brasileiro de letramentos deve alinhar-se minimamente aos estudos desenvolvidos no país e no mundo sobre a temática.

Esta pesquisa, que na época de sua condução estava vinculada ao programa de Iniciação Científica (IC) do curso de graduação em Letras Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, comprometeu-se, então, em verificar a concepção de letramento adotada na Letrus e como ela refletiria na maneira em que a plataforma avalia a escrita de seus usuários. Resultante dessas reflexões, um artigo produzido por Rodrigues e Pedro (2023) apontou que a concepção de letramento assumida pela empresa Letrus é a do letramento autônomo⁴ e que dialoga com a noção de alfabetismo. No entanto, esses apontamentos só foram possíveis por meio da análise de um *ebook* introdutório sobre letramento, que foi elaborado pela empresa e disponibilizado gratuitamente em seu site oficial, ao invés da observação da plataforma em si.

Para dar conta desse nicho de observação da plataforma em si, propomo-nos, aqui, a analisar a plataforma Letrus, especificamente a sua proposta de avaliação da escrita. O faremos tendo por base estudos sobre (multi)letramentos, na tentativa de compreender suas potencialidades e problemáticas em relação ao que tais estudos propõem. De maneira específica, buscamos: a) analisar como a plataforma Letrus avalia a escrita de seus usuários e b) relacionar o modo de avaliação encontrada com a concepção de (multi)letramentos já estabelecida na área de Linguística Aplicada e c) refletir sobre as possíveis implicações do uso da plataforma para a educação em linguagens e letramentos.

Iniciamos com uma discussão sobre a perspectiva teórica assumida. Em seguida, explicamos brevemente a metodologia adotada para esta pesquisa e, finalmente, apresentamos nossas análises da plataforma e as considerações finais.

1. Avaliação na perspectiva dos multiletramentos: algumas questões teóricas

Como prenunciado anteriormente, nossa concepção de letramentos está amparada em uma visão ideológica e social dos letramentos, concebidos no plural e a partir de uma compreensão da escrita imbricada em práticas sociais e atenta às relações de poder a elas relacionadas. Mais do que a escrita, em tempos do digital, os estudos em letramentos passaram a dialogar com outras modalidades de produção de linguagem, como a oralidade, as imagens, etc. Ao considerarmos esse enfoque direcionado para as múltiplas linguagens, em relação intrínseca com as multiplicidades culturais da sociedade, adotamos, neste trabalho, a perspectiva teórica dos Multiletramentos (Grupo Nova Londres, 2021) para

⁴ Na seção a seguir, delimitamos melhor o conceito de letramento autônomo, bem como o que a ele se opõe, de letramento ideológico.

refletir sobre a plataforma Letrus. De acordo com o Grupo Nova Londres⁵, propor o acréscimo do prefixo “multi” se justifica, pois

[...] a pedagogia do letramento tem significado, tradicionalmente, o ensino e a aprendizagem formais da leitura e da escrita, considerando a padronização da língua nacional. Em outras palavras, tem sido um projeto cuidadosamente restrito a modos de uso da língua formalizados, monolíngues, monoculturais e governados por regras. (Grupo Nova Londres, 2021, p. 102)

Esse letramento “tradicional” ao qual os pesquisadores se referem, assemelha-se ao letramento autônomo, nos termos de Street (2003), e que se associa também com a noção de alfabetismo (ROJO, 2009) no contexto brasileiro. Apesar de o autor partir de um outro enfoque dos estudos sobre letramentos, o dos Novos Estudos do Letramento, passando a pensar os letramentos como práticas sociais, acreditamos que as considerações feitas por ele facilitam o entendimento da proposta nos multiletramentos. Explicando um pouco melhor, nas palavras de Street (2003, p. 77), o modelo autônomo de letramento

[...] funciona a partir da suposição de que o letramento em si --autonomamente-- terá efeitos em outras práticas sociais e cognitivas. Introduzir o letramento para pessoas pobres, “analfabetas”, vilas, juventude urbana etc. terá o efeito de aprimorar suas habilidades cognitivas, melhorando suas perspectivas econômicas, fazendo deles melhores cidadãos, independentemente de sua condição social e econômica que foram responsáveis pelo seu “analfabetismo” em primeiro lugar. Eu me refiro a isso como um modelo “autônomo” de letramento. O modelo, eu sugiro, mascara os pressupostos culturais e ideológicos que o fundamentam para que possa, então, ser apresentado como se fossem neutros e universais e que o letramento como tal terá esses efeitos benígnos⁶.

A ideia de propor a multiplicidade dos letramentos se fez necessária, portanto, pela necessidade de superar essa visão pedagógica que não condiz com as diversas práticas sociais de língua/linguagem, em oposição a um universalismo e, justamente, pela necessidade de reconhecer também a riqueza e pluralidade cultural e multisemiótica na maneira como essas práticas sociais linguageiras se manifestam na vida cotidiana. Isto é, constatar a natureza multicultural e multisemiótica dos letramentos. Ao expandir e assumir uma visão sobre as práticas letradas como múltiplas ao invés de universais, necessariamente a maneira como se ensina línguas também se altera. Por meio desse ponto de vista, a concepção de texto é ampliada, por exemplo. Ela não mais se limita a textos escritos, somente, mas relaciona-se a qualquer outra unidade de sentido e modo de significação além do linguístico, como o gestual, espacial, sonoro, e visual, e defende que as práticas pedagógicas de ensino de línguas devem

⁵ Compõem o grupo Courtney Cazden, Bill Cope, Charles William Eliot, Jim Gee, Norman Fairclough, Mary Kalantzis, Allan Luke, Carmen Luke, Martin Nakata e Sarah Michaels.

⁶ Tradução nossa para: “works from the assumption that literacy in itself--autonomously--will have effects on other social and cognitive practices. Introducing literacy to poor, ‘illiterate’ people, villages, urban youth etc. will have the effect of enhancing their cognitive skills, improving their economic prospects, making them better citizens, regardless of the social and economic conditions that accounted for their ‘illiteracy’ in the first place. I refer to this as an “autonomous” model of literacy. The model, I suggest, disguises the cultural and ideological assumptions that underpin it so that it can then be presented as though they are neutral and universal and that literacy as such will have these benign effects ”

considerar essas outras modalidades. Conseqüentemente, a definição de escrita também se amplia e passa a configurar-se como uma “prática de construção de significado que pode ser expressada em múltiplas modalidades” (Cope et al., 2011, p. 98)⁷.

Nesse sentido, quem escreve deixa de ser um mero aplicador de regras gramaticais e estruturas mais ou menos estáticas dos gêneros textuais para tornar-se um *designer*. Autores como Cope e Kalantzis (2011, p. 47), afirmam que o termo *design*, nas últimas décadas, sofreu uma “mudança no tom semântico”⁸. O que antes, enquanto substantivo, conotava à estrutura de algo, atualmente, enquanto verbo, envolve agenciamento: “Pessoas fazem *design*”⁹ (Cope; Kalantzis, 2011, p. 47). O *design*, portanto, “funciona de acordo com um processo de construção de significado em ação” (Kalantzis; Cope; Pinheiro, 2020, p. 173) alicerçados na tríade: *designs* (disponíveis), *redesigned* e *designing* (cf. Quadro 1). Logo, se textos são entendidos como unidades de sentido, aquele que produz significado, independentemente da modalidade, é considerado um *designer*. Tais conceitos podem ser observados no quadro abaixo:

<i>Designs</i> disponíveis	Recursos para construção de significado: artefatos encontrados de comunicação, ferramentas para representação e materiais expressivos que podem ser retrabalhados para novas mensagens
<i>Designing</i>	Trabalho de construção de significado: reconstruindo recursos disponíveis para significar, com a intenção de atender à representação à comunicação.
<i>Redesigned</i>	<i>Designs</i> disponíveis novos: traços de significado que transformam o <i>designer</i> e o mundo

QUADRO 1

Fonte: Kalantzis, Cope, Pinheiro (2020, p. 173)

Conforme o Quadro 1, podemos dizer que a partir de *designs* disponíveis é que os estudantes elaboram seus textos, como conhecimentos prévios e bagagem sócio cultural. Já no momento específico da escrita, os alunos fazem *design*, isto é, (re)constróem sentidos a partir dos recursos reunidos por eles previamente. O termo “*designing*” em inglês, no gerúndio, implica, inclusive, uma ideia de ação em andamento. Produzir textos significa, portanto, que os alunos estão “fazendo” *designs*. Ao finalizar a produção textual, os alunos têm a sua disposição um *redesigned*, ou seja, transformam os recursos semióticos que já estavam disponíveis, e que, sozinhos já possuíam sentido, em um outro *design*, outro

⁷ Tradução nossa para: “meaning-making activity that can be conveyed in multiple modalities”.

⁸ Tradução nossa para: “a shift in semantic tone”.

⁹ Tradução nossa para: “People ‘do’ design”.

recurso de sentido. Nas palavras de Cope e Kalantzis (2011, p. 48) o *redesigned* “reúne o repertório de designs disponíveis e, então, promove aberturas para novas narrativas de design”¹⁰.

Tais concepções mostram-se significativas em um contexto de ensino de produção textual. A aprendizagem da escrita torna-se situada, contextualizada e mais suscetível de fazer sentido para o estudante. Isso porque passa-se a incluir nas reflexões das aulas de língua portuguesa, e nas atividades escolares de escrita, práticas languageiras conduzidas pelos próprios alunos fora da esfera escolar, como as presentes na web (*tweets, reels, memes, chats, etc.*). Trata-se de uma pedagogia que dialoga com a realidade multifacetada, digital e contemporânea estudantil – uma pedagogia dos multiletramentos.

Além disso, partir da concepção de *design* é importante, pois neste trabalho nos propomos a analisar uma plataforma de correção de textos que se autodenomina como uma plataforma “de letramento”. O termo *design* nos permitiu refletir sobre o que a perspectiva dos (multi)letramentos leva em consideração em um contexto de produção textual na escola, para, posteriormente, comparar com a maneira com que a plataforma avalia de fato e leva em consideração nessa avaliação da escrita de seus usuários.

A partir dessas considerações teóricas conduzimos a análise da plataforma Letrus. Antes de discutirmos os resultados, porém, abordaremos na próxima seção as particularidades da metodologia adotada.

2. Aspectos metodológicos da pesquisa

Durante a condução da pesquisa de Iniciação Científica (IC)¹¹, o acesso aos dados da plataforma foi possível porque um dos autores atuava como professor de língua portuguesa em uma instituição de ensino que tinha vínculo com a empresa Letrus. No entanto, por se tratar de uma plataforma privada, os materiais para a análise coletados na época não puderam ser selecionados como corpus para a produção deste texto, foram utilizados apenas para apoiar algumas reflexões.

Desse modo, os dados divulgados e analisados aqui partem de uma *live* (Educação MS, 2021) produzida e disponibilizada publicamente¹² pela Secretaria de Educação de Mato Grosso do Sul, sobre a Letrus, em que foram divulgados todos os recursos e a interface da plataforma. O intuito desse evento *online* era de explicar aos professores da rede de ensino pública como tal recurso digital funciona. As reflexões feitas sobre a plataforma foram baseadas principalmente nesses dados, contudo, a experiência dos autores com a plataforma também foi considerada.

¹⁰ Tradução nossa: “The redesigned joins the repertoire of available designs and so provides openings for new design narratives”.

¹¹ A pesquisa foi conduzida de Março de 2021 a Abril de 2022. Os resultados apresentados neste estudo são frutos desta investigação, no entanto, foram adaptadas de acordo com a disposição dos dados da plataforma em acervos digitais de acesso público em 2023.

¹² É importante ressaltar novamente que, mesmo se tratando de uma plataforma privada, os dados selecionados para a análise são de acesso público. Dada essa característica, nenhuma autorização formal se fez necessária, tampouco a apreciação da pesquisa no Comitê de Ética, como prevê o art. 1 da resolução n.º 510 do Conselho Nacional de Saúde (BRASIL, 2016).

Para além da *live*, informações públicas disponíveis no site e redes sociais oficiais (Ex: Twitter, Instagram e Facebook etc.) da Letrus também foram utilizadas para a condução da pesquisa. Informações contidas em um vídeo produzido por um dos assessores pedagógicos da plataforma e que foi arquivado na plataforma Vimeo (LETRUS, 2021a), cujo link pode ser acessado em uma das redes sociais da empresa, também foi utilizado para a coleta de dados. Essa escolha de conduzir uma varredura de dados e informações por meio da *web* se deu, pois, as informações sobre a plataforma não estão concentradas em um único endereço digital.

Assim, a partir dos pressupostos teórico-metodológicos da Linguística Aplicada (LA), a pesquisa desenvolveu-se em perspectiva transdisciplinar, com abordagem interpretativista de pesquisa (Denzin; Lincoln, 2000), em consonância com percursos situacionais de investigação, a partir do campo aplicado dos estudos da linguagem. Precedente à análise, elaboramos um mapeamento e arquivamento de/em rede dos materiais/dados/informações a serem analisados sobre a Letrus. Todos os dados foram cruzados e analisados por meio da metodologia interpretativista e a partir dos pressupostos teóricos assumidos.

Tudo o que foi coletado na *web* foi armazenado no arquivo dos autores por meio de prints e em formato de fotos. Somente foram selecionados os dados que continham informações relevantes sobre a plataforma, tendo em vista nossos objetivos neste estudo. Esse recorte do arquivo foi conduzido, principalmente, durante a escrita do relatório final da pesquisa de iniciação científica, em 2022.

Este trabalho assumiu, ainda, o caráter qualitativo e interpretativista respectivamente, que permitem que o pesquisador utilize de suas intersubjetividades, como por exemplo crenças, valores e experiências, para compreender, analisar criticamente e cumprir o objetivo proposto. O que se configura, aliás, como essencial à produção do conhecimento no campo aplicado dos estudos da linguagem (Moita Lopes, 2013).

3. Avaliação da escrita na plataforma: análises da pesquisa

Nesta seção, abordaremos a análise da plataforma que terá como foco, principalmente, a demonstração e problematização da maneira como a Letrus avalia a escrita de seus usuários, bem como a discussão de quais seriam as possíveis implicações do uso da Letrus para a educação linguística. Antes, porém, apresentamos uma breve contextualização sobre como ela funciona, suas etapas de correção textual e considerações sobre sua interface.

3.1 As fases do programa Letrus

De acordo com a *live* produzida no canal do Youtube da Secretaria de Educação do MS, a atividade de produção textual na plataforma é dividida em três fases, como pode ser observado na Figura 1: a) Pré-escrita, cujo foco é a seleção, pelo professor, da temática do texto que será produzida pelos alunos e dos textos motivadores; b) Atividade de escrita, momento reservado para a produção textual dos alunos

e c) Pós-escrita, disponibilização do *feedback* automático da IA para ambos professores e estudantes, além da possibilidade de reescrita, caso necessário.

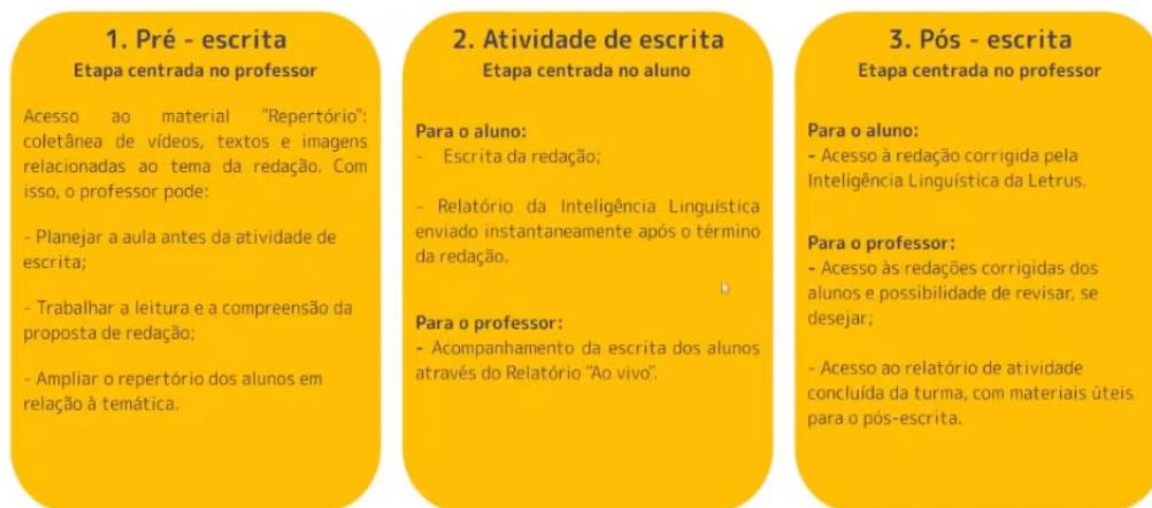


FIGURA 1 - Fases do Programa Letrus
Fonte: [Youtube](#)

Sobre as fases dispostas na Figura 1, observamos que o repertório temático é fornecido pela plataforma, ou seja, o professor precisará escolher dentre as opções temáticas pré-estabelecidas, o que impacta na (não) utilização do repertório do próprio professor, bem como limita suas possibilidades de seleção de textos que favoreçam um trabalho crítico. Durante a *live*, não ficou explícito se há ou não autonomia por parte dos professores na plataforma para fazer mudanças nesse material – acrescentando textos novos ou suprimindo os que já existem. Desse modo, o objetivo proposto pela plataforma, de auxiliar o professor, parece-nos restrito, visto que não favorece a agência docente, tão importante no trabalho com os multiletramentos.

De acordo com os sites oficiais de comunicação do programa, a Letrus se caracteriza como um instrumento que busca o “empoderamento dos professores” (Educação MS, 2021) e valoriza o “protagonismo do professor no processo educativo” (LETRUS, 2020). No entanto, dada a limitação mencionada acima, parece-nos que a menção ao “empoderamento” e/ou “protagonismo” atende mais a uma política neoliberalista de apropriação de termos que supõem inclusão ou agência – neste caso, do educador.

Na terceira fase, mesmo a IA fornecendo um *feedback* automático e imediato sobre a escrita dos alunos assim que eles submetem o texto, posteriormente o professor pode fazer alterações tanto na nota quanto nas correções e comentários disponibilizados pela plataforma, o que consideramos bastante positivo, embora fique a critério de cada docente realizar ou não as alterações. De todo modo, acreditamos que seria importante a inclusão de repertórios outros nas propostas de redação, para além daqueles já previstos na plataforma, tendo em vista a autonomia docente de fato; a possibilidade de agência do professor, a nosso ver, deveria estar presente em todo o processo avaliativo da produção textual, inclusive desde sua elaboração inicial e escolha de textos base, e não somente na atribuição de notas.

Um último ponto para destaque diz respeito ao tipo de texto que é produzido pelos alunos. Na *live*, um dos assessores pedagógicos procurou responder a seguinte pergunta: “Por que redação do Enem?”. Dessa afirmativa, aferimos que a IA da plataforma, por mais que possa ser capaz de reconhecer gêneros discursivos diferentes, só corrigiria textos no padrão do Exame Nacional do Ensino Médio (Enem), ao menos no contexto das escolas públicas do MS em que a plataforma foi disponibilizada. E, como explicado na videoconferência, sua correção de textos só é capaz pois o banco de dados consultados pela IA da plataforma como parâmetro para a correção dos textos são redações nota 1000 de edições passadas do Enem. Isto é, a correção da plataforma baseia-se em uma comparação dos textos produzidos pelos estudantes com redações nota mil, as quais a I.A. tem acesso.

Pensando do ponto de vista teórico assumido neste trabalho, faz-se necessário problematizar tal configuração da plataforma. Considerando a multiplicidade cultural e multimidiática que envolve os textos que circulam na sociedade, parece-nos problemático a Letrus autodenominar-se um programa “de letramento” e no seu processo de avaliação da escrita considerar somente um gênero textual (redação do ENEM), desconsiderando os diferentes contextos sociais que utilizam da prática da escrita e que fazem parte da vida cotidiana dos alunos, bem como a multiplicidade semiótica potencializada pelo digital.

Essas características da plataforma reforçam o que foi evidenciado por Rodrigues e Pedro (2023, p. 374): “[...] a Letrus, para além de não considerar o letramento como prática social, também não compreende outras modalidades semióticas de sentido enquanto texto”. Tal visão é consequência da noção autônoma de letramento adotada pela plataforma e que é possível de ser observada também nas fases descritas acima, que respondem pela avaliação das produções textuais de seus usuários.

3.2 A interface da plataforma

Como podemos observar na Figura 2, na página inicial temos quatro opções, dentre as quais destacamos: “Nova atividade”, que é o espaço destinado a atribuição de tarefas aos alunos (de escrita e reescrita); “Exportar resultados”, em que o professor pode receber os dados da correção de todas as redações propostas por ele/ela, organizados em uma tabela do Excel e “Exportar dados dos alunos”, em que o professor pode receber um lista com os dados dos alunos como o nome completo, ano letivo, etc. em formato de PDF ou Excel.



FIGURA 2 - Página inicial da plataforma Letrus.
Fonte: Youtube

No canto superior esquerdo, temos outras opções: “Atividades”, aba em que professor pode acessar todas as atividades (concluídas, agendadas ou em andamento); “Evoluções”, em que é possível observar a evolução individual de cada aluno e também da turma e ter um panorama geral das notas que foram atribuídas às atividades; “Turmas”, espaço onde professor tem acesso aos dados individuais de cada aluno e pode fazer alguns ajustes em relação a maneira como a I.A. corrigirá a redação, como exemplificado na Figura 3; em “Temas” estão localizadas todas as temáticas – mais de 100, de acordo com a *live* – e os textos base disponibilizados pela plataforma para as propostas de redação e, finalmente, “Grades”, local onde a plataforma explica quais os critérios de avaliação dos textos submetidos pelos alunos.

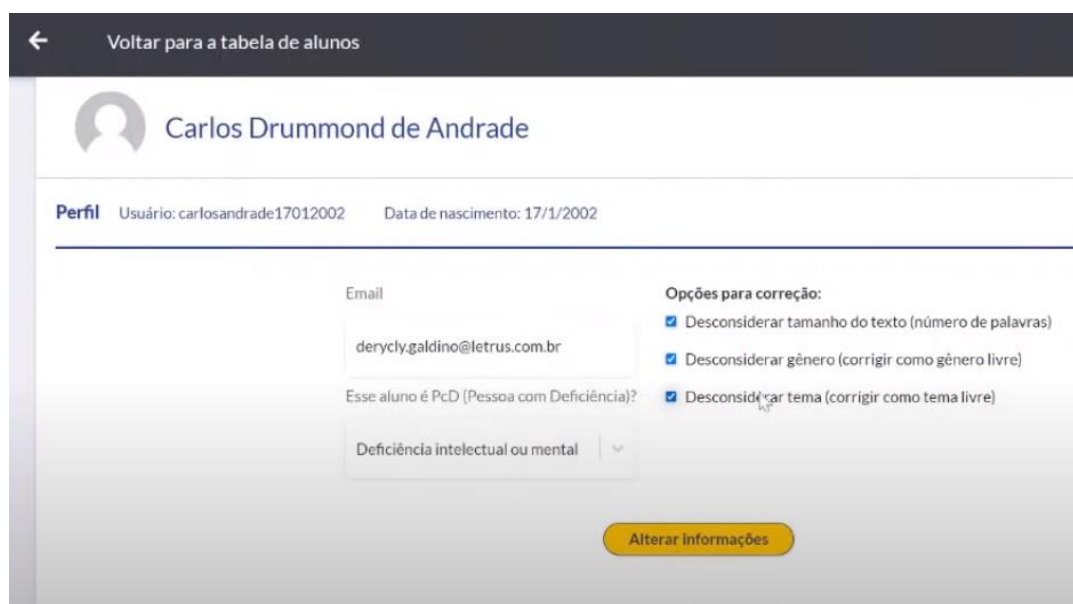


FIGURA 3 - Opções Individuais de correção
Fonte: Youtube

Ainda sobre a página inicial (Figura 1), no canto inferior direito podemos perceber uma caixa de mensagens. Em caso de dúvidas sobre o funcionamento da plataforma, a I.A. (que se chama Letra) também fica à disposição do professor para saná-las. A interação entre eles é feita por meio de mensagens, e a Letra fornece respostas prontas, de acordo com o seu banco de dados. Se porventura a inteligência não for capaz de ajudar o professor, ele/ela é direcionado para um correspondente da empresa que estiver *online* no momento. Tal configuração assemelha-se a uma central de atendimento ao cliente, o que sinaliza a Letrus como um produto educacional (Rodrigues; Pedro, 2023), evidenciando também um caráter mercadológico da plataforma.

Para além do que se imagina num primeiro olhar, essa característica mercadológica não está associada somente à ideia de tratar os professores como clientes, ou até mesmo com a intenção de venda da tecnologia às Secretarias de Educação Estaduais, mas, pelo contrário, está também ligada à maneira como a plataforma foi desenvolvida e, inclusive, como ela corrige as redações. De acordo com Vetromille-Castro (2017), em uma análise do aplicativo de aprendizagem de idiomas *Duolingo*, plataformas educativas digitais quando são desenvolvidas tendem a levar em consideração um “traço [de] controle do desempenho típico dos modelos de ensino afeitos ao neoliberalismo e à globalização, que, na prática devem estar comprometidos primeiramente com os resultados quantificáveis” (Vetromille-Castro, 2017, p. 210-211). Tais traços de quantificação dos resultados ligados a uma epistemologia de ensino neoliberal/mercadológica podem ser observados na avaliação que a IA faz das redações dos estudantes. Abordaremos isso em mais detalhes na próxima seção.

3.3 A correção das redações

Conforme informado na *live*, a correção das redações do Enem dos estudantes é separada em duas partes. Em um primeiro momento, a IA confere questões estruturais dos textos. Para tanto, a IA busca identificar a presença de “indicadores das métricas linguísticas e estruturais do texto” (LETRUS, 2021b) dos alunos. Fazem parte dos indicadores: quantidade de palavras (espera-se que o aluno escreva cerca de 370), desvios da ortografia, agentes sociais, propositivos (“Os propositivos são verbos e/ou expressões que reforçam e indicam a presença da proposta de intervenção social, ‘É importante que’, ‘É fundamental que haja’, ‘Cabe ao Governo fazer’” (Educação MS, 2021)), oralidades e informalidades, quantidade de parágrafos (identificado pelo uso da tecla *enter*), quantidade de períodos e conectivos.

Ao submeter a redação, o aluno recebe um *feedback* imediato sobre esses indicadores. Na Figura 4 podemos observar a maneira como os resultados da primeira etapa da avaliação da escrita são apresentados aos estudantes. Além da indicação por cor, que evidencia se o estudante adequou-se ou não, quantitativamente, às métricas estabelecidas, a IA também atribui uma nota de 0 a 5, em uma espécie de média geral em relação à estrutura do texto; essa nota corresponde ao “nível” de escrita do aluno (Figura 5), quanto mais próximo do 5, mais “proficiente” na escrita o aluno seria. A cor vermelha demonstra o não cumprimento da meta quantitativa dos indicadores, e a cor verde concordância.



FIGURA 4 - Feedback da estrutura textual

Fonte: [Vimeo](#)

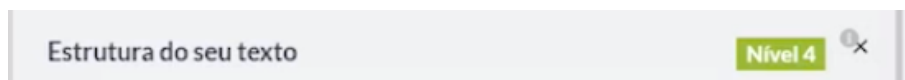


FIGURA 5 - Nível da estrutura do texto

Fonte: [Vimeo](#)

Os números que a IA espera que os alunos alcancem ao produzir suas redações foram definidos a partir de uma média geral do seu próprio banco de dados e da avaliação feita por ela das redações nota 1000, como dito anteriormente. Em outras palavras, a IA calculou quantas palavras mais ou menos uma redação “nota mil” possui, quantos conectivos, parágrafos etc. Daí a definição dos indicadores das métricas linguísticas e estruturais do texto como critérios de avaliação estrutural. Esses números, de acordo com a assessoria pedagógica da Letrus, não funcionam de maneira categórica, no sentido de que se o aluno não atingir exatamente a mesma quantidade prevista de palavras, por exemplo, ele não terá sua nota prejudicada. No entanto, como podemos observar na Figura 4, o padrão de cores da correção é binário (atingiu ou não atingiu a meta), o que, ao nosso ver, pode gerar dúvida e insegurança ou confusão.

Em caso do estudante não cumprir alguma das metas dos indicadores, ele/ela recebe da Letrus um breve *feedback* específico do que está inadequado. Como podemos observar na Figura 6, ao clicar no símbolo “+” de um dos indicadores, a tela é expandida e o estudante recebe algumas orientações, como sugestão de leitura, vídeos e exercícios, além de ficar destacadas no texto que ele/ela escreveu as palavras que pertencem àquele grupo.

22 LINHAS 268 PALAVRAS

Título da Redação

Com o aumento da população, a mobilidade urbana cresce **concomitantemente**. Com isso, os meios de transporte vem sendo insuficientes para a grande demanda populacional, gerando cada vez mais engarrafamentos e elevando o número de acidentes.

O acúmulo de pessoas se deve ao fato de que existe a migração constante de indivíduos vindos do interior, ou estados mais carentes, para as cidades grandes em busca de uma vida melhor. Há **também** a necessidade da individualidade da população de classe média com automóveis ou modos que desprezem a sociedade de condição de vida mais baixa.

A sociedade tem prezado seus interesses, desejando a individualidade e o conforto de terem o seu próprio automóvel. Algo que vem crescendo e aumentando a difícil deslocação da sociedade, é a falta de educação para com o próximo.

Existem diversas formas de tentar amenizar **este problema**, não gerando mais transportes públicos **mas** sim apresentando outras formas de se locomover sem a dependência de automóveis. Como por exemplo as ciclovias que foram criadas para incentivar as pessoas a chegarem em seu destino **através** do uso da bicicleta.

Uma outra maneira seria melhorar os transportes públicos e torná-los mais

Conectivos

O número de conectivos em seu texto já está se aproximando da faixa esperada. A próxima estratégia é tentar diversificar ainda mais, com consciência para encadear não somente as ideias entre os parágrafos, mas também as ideias entre cada sentença.

O que são Conectivos?
São as palavras que unem as ideias do seu texto. "Nesse sentido", "desse forma", "no entanto" são os conectivos (ou recursos coesivos) que aparecem com muita frequência em excelentes redações. Um bom uso desses recursos ajuda bastante no seu desempenho nas Competências III e IV. É importante ressaltar que o mesmo conectivo será contabilizado apenas uma vez no texto. Se, por exemplo, houver duas ocorrências da palavra "Portanto", ela corresponderá a apenas um conectivo.

Separamos esses materiais para você se aprofundar nos estudos:

Exemplos Exercícios Vídeos

Agentes Sociais 9/4

FIGURA 6 - Feedback personalizado

Fonte: Youtube

Em concordância com Cope (*et al.*, 2011b), que em seu artigo analisa diversos *softwares* de correção automática de redações, observamos que esses materiais adicionais e comentários no *feedback* não necessariamente apoiam os alunos para fazerem algo diferente na próxima redação, como também os impele a adotar alguma “estratégia para a escrita” (Cope *et al.*, 2011b p. 106)¹³. Conforme se pode observar também na Letrus, há sempre uma “vaga sensação de que o estudante fez algo de errado que precisa ser consertado” (Cope *et al.*, 2011b p. 106)¹⁴.

Ademais, conforme o autor, esse efeito negativo nos alunos pode “sufocar [sua] criatividade individual” (Cope *et al.*, 2011b, p. 106, adaptação nossa)¹⁵ na escrita. Na Letrus, seguindo o contexto da Figura 6, por exemplo, o aluno pode ser levado a encaixar mais conectivos em seu texto não necessariamente para uma construção coerente de sua redação, mas, sim, porque a plataforma solicita uma quantidade específica desse grupo de palavras. Ou seja, o estudante pode ser automatizado à prática da escrita, o que, por consequência, pode comprometer sua criatividade e até mesmo seu estilo autoral. Uma pesquisa feita por Chen e Cheng (2008, p. 96) aponta ainda que diversos estudos mostraram que sistemas automáticos de correção de redações, similares ao da Letrus, podem ser facilmente enganados quando os alunos entendem o padrão de resposta dando, ao final, uma boa nota a eles.

¹³ Tradução nossa: “strategy for writing”.

¹⁴ Tradução nossa: “the vague sense that the student has done something wrong that needs to be fixed”.

¹⁵ Tradução nossa: “may stifle individual creativity”.

Outro ponto importante evidenciado por esses autores, é que a utilização de *softwares* automáticos de correção de redação com pouco acompanhamento humano “não foram percebidas, no geral, de forma muito positiva”¹⁶ (Chen; Cheng, 2008, p. 107) pelos participantes do estudo, e que “o uso autônomo da AWE [sigla para Avaliação Automática da Escrita] como um treinador substituto de redação, com mediação humana mínima, causou frustração nos estudantes e limitou sua aprendizagem da escrita” (Chen; Cheng, 2008, p. 94, acréscimos nossos)¹⁷.

Assim, embora esse estudo esteja limitado aos materiais selecionados e não às impressões dos estudantes sobre a plataforma, sua análise nos leva a reafirmar o papel fundamental do professor no processo de ensino e aprendizagem da escrita. Nessa direção, também Chen e Cheng (2008) notaram que esse processo não pode ser meramente substituído ou dominado majoritariamente por um programa/IA. O que não invalida, é claro, o uso de corretores automáticos de redações, mas implica na sua utilização de maneira crítica e aliada a orientações humanas; o que pode levar a implicações positivas, como demonstra a pesquisa de Tahriri e Salavatizadeh (2020).

Acreditamos também que o papel do professor faz-se necessário ainda mais quando nos deparamos com uma pedagogia dos multiletramentos que considera uma concepção de texto expandida para as múltiplas semioses. Essa diversificação em textos situados, amplificada pela globalização e pelo avanço tecnológico, ainda não são passíveis de serem analisadas, por exemplo, pelo aparato tecnológico da IA, dada sua natureza complexa e híbrida.

Ainda sobre a maneira como a Letrus corrige a produção textual de seus usuários, após finalizado o cálculo sobre questões estruturais, a IA parte para uma avaliação de competências do texto. Tais competências, são as mesmas adotadas como padrão de correção das redações do Enem:

Competência 1: Demonstrar domínio da modalidade escrita formal da língua portuguesa. Competência 2: Compreender a proposta da redação e aplicar conceitos de várias áreas do conhecimento, adequando-se ao texto dissertativo-argumentativo. Competência 3: Selecionar, organizar e interpretar fatos e argumentos em defesa de um ponto de vista. Competência 4: Demonstrar conhecimento dos mecanismos linguísticos para a construção da argumentação. Competência 5: Elaborar proposta de intervenção para o problema levantado, respeitando os direitos humanos (Educação MS, 2021).

A cada uma das competências é atribuído um nível de 0 a 5, e cada um dos níveis recebe um valor, que após somados, totalizam a nota da redação do aluno. O nível 0, equivale a 0 pontos; 1, 40 pontos; 2, 80 pontos; 3, 160 pontos, 4, 180 pontos e 5, 200 pontos. A soma das 5 competências pode chegar ao valor máximo de 1000 pontos.

É em relação a essas competências que o professor pode fazer alterações. Como podemos ver na Figuras 7, há a possibilidade de fazer comentários ao longo da redação do estudante na barra

¹⁶ Tradução nossa: “was not in general perceived very positively”.

¹⁷ Tradução nossa: “the autonomous use of AWE as a surrogate writing coach with minimal human facilitation caused frustration to students and limited their learning of writing”.

“Anotações”, bem como alterar ou até mesmo zerar a nota do estudante, como podemos observar na nas abas “Editar C1” e “Zerar redação”.

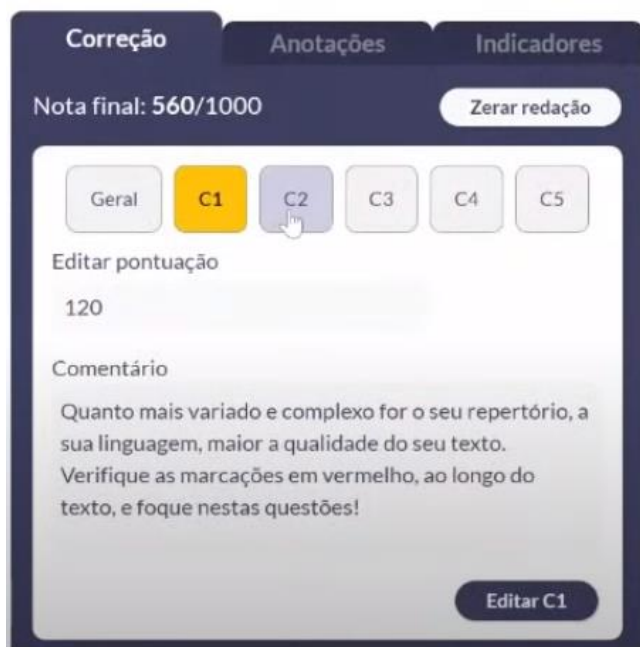


FIGURA 7 - Barra de comentários do professor

Fonte: [Youtube](#)

É importante destacar que esta é a última etapa de correção/avaliação da escrita. Ou seja, para corrigir os textos dos alunos a plataforma verifica as competências e os indicadores. Há, também, um mecanismo de verificação de plágio que indica redações de alunos que são similares ou cópias da internet.

3.4 Diagnóstico final

Ao final da avaliação da escrita dos alunos e da revisão do professor, a plataforma disponibiliza um diagnóstico geral e final. Na aba de “Atividades” o professor pode acessá-lo, como exemplificado nas Figuras 8 e 9. Além dessas informações, o professor também recebe a média geral da turma dentre a somatória de todas as competências, bem como dados parecidos com os que constam na Figura 4, sobre os indicadores; porém, nessa aba, esses dados são gerais sobre a performance da turma, e não de um aluno em específico.



FIGURA 8 - Diagnóstico geral das competências
 Fonte: Youtube

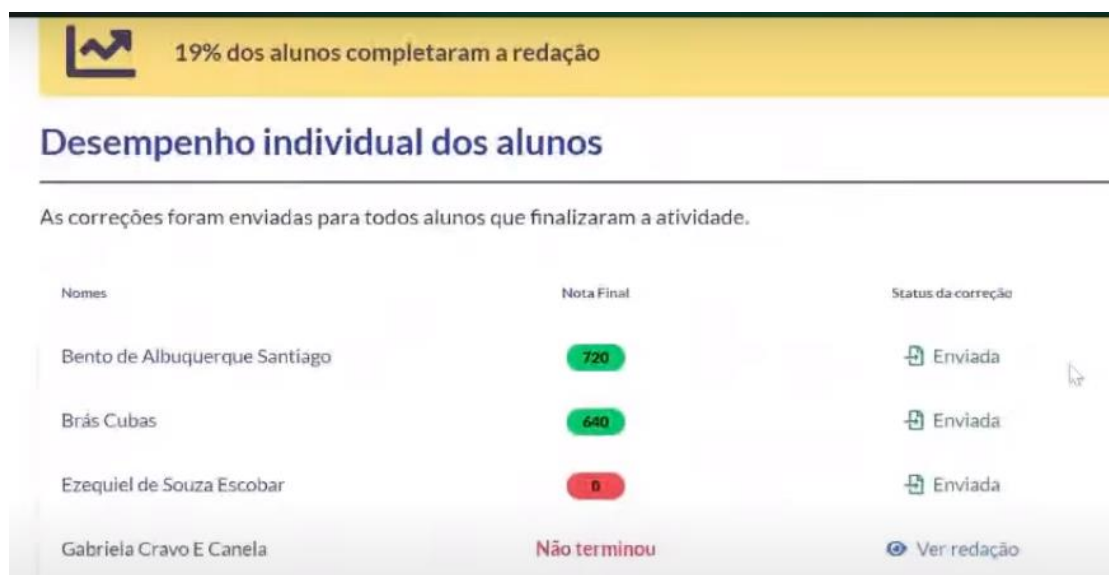


FIGURA 9 - Desempenho individual dos alunos
 Fonte: Youtube

Como podemos observar na Figura 8, este diagnóstico fornece sugestões de intervenções pedagógicas. Assim como na fase de escolha da temática da proposta de redação, nesta fase do diagnóstico o trabalho do professor é também guiado pela plataforma. Ou seja, a ele/ela são fornecidos materiais em vídeo, PDF, links de sites e até mesmo slides prontos para uma aula sobre as competências a serem

desenvolvidas pelos alunos, com várias orientações sobre como conduzir a aula. A disponibilização desses diversos materiais, num primeiro momento, pode parecer positivo, pois assemelha-se com a proposta de sequência didática cunhada por Dolz; Noverraz; Schneuwly (2004), em que os módulos do desenvolvimento de uma produção textual são elaborados a partir das dificuldades dos alunos percebidas pelo professor. Ou seja, configuraria-se como um trabalho com a escrita mais contextualizado e significativo para os alunos. No entanto, o que percebemos é que esse trabalho é feito automaticamente pela plataforma, o que mais uma vez vai na contramão da agência docente fundamental às práticas multiletradas e críticas.

É claro que, ao final, a escolha do professor sempre prevalece, no sentido de que há a opção de usar ou não usar os materiais fornecidos pela plataforma. No entanto, considerando a alta carga de trabalho docente e, por vezes, alto número de estudantes, a minuciosidade necessária para avaliação das produções textuais, bem como disponibilidade de tempo do professor, podemos afirmar que a plataforma incentiva uma cultura do “faça o meu trabalho por mim”, isto é, “uma lógica de privatização, oferecendo ‘soluções inovadoras’ para uma possível educação pública ineficaz” (Rodrigues; Pedro, 2023, p. 383).

Essa ideia ganha ainda mais força se pensarmos a posição que a Letrus se coloca frente ao professor: a do sujeito do suposto saber. A plataforma é quem possui os especialistas, os assessores pedagógicos; IA e equipe pronta para prestar serviços. Enquanto o professor, mesmo que formado na área, estaria desatualizado, inerte às “novas” vertentes de ensino, de uso de tecnologias aplicadas à educação e, inclusive, aos postulados do letramento, que foram recentemente implementados na Base Nacional Comum Curricular (BNCC), documento nacional da educação de caráter normativo. Apesar disso, entendemos que ainda há a possibilidade do professor fazer as adaptações desejáveis do material, pois, afinal, em sala de aula, a mediação é conduzida por ele/ela. Isso exige dos professores autonomia, algo que a plataforma desestimula, conforme nossas análises evidenciam.

Ainda sobre o diagnóstico final, é importante refletir sobre o tipo de avaliação que impera na Letrus. De acordo com Kalantzis, Cope e Pinheiro (2020) existem três tipos de avaliação dos letramentos e três medidas de avaliação. Em relação aos tipos de avaliação nós temos:

Avaliação diagnóstica - para descobrir o que os alunos já sabem e o que ainda precisam aprender [...] é uma avaliação preparatória para a aprendizagem, para os professores.

Avaliação formativa - para dar aos alunos retorno sobre o seu aprendizado, à medida que aprendem. É portanto uma avaliação integrada com e para a aprendizagem, para os alunos. [...]

Avaliação sumativa - para descobrir o que os alunos aprenderam, após um período em que eles deveriam aprender [...] é retrospectiva [...] e julgadora. [...] (Kalantzis; Cope; Pinheiro, 2020, p. 374)

Sobre as medidas de avaliação, os autores afirmam:

Avaliações normo-referenciadas distribuem os alunos pela curva de sino [...] as notas refletem diferenças naturais entre aqueles que são ‘inteligentes por natureza’ e aqueles que não são tão inteligentes.

Avaliações critério-referenciadas [...] é um paradigma educacional que não se baseia em falhas [...] [ou seja] verifica se todos os alunos cumpriram um critério de aprendizagem.

Avaliações autorreferenciadas medem o progresso de um aluno ao longo do tempo e estão intimamente relacionadas às avaliações critério-referenciadas, traçando a realização dos parâmetros-alvo ao longo do tempo¹⁸. (Kalantzis; Cope; Pinheiro, 2020, p. 375-377)

Quanto aos tipos de avaliação, podemos afirmar que a Letrus configura-se majoritariamente como sumativa. Isso se justifica, pois a avaliação da redação tem um caráter julgador e seu objetivo é de descobrir o que foi aprendido pelos alunos, no sentido de saber se eles conseguiram colocar em prática – quantitativamente – os conhecimentos sobre o gênero “Redação do Enem”. Contudo, a plataforma também pode ser de caráter formativo, pois oferece atividades de reescrita. Essa, porém, é uma opção que fica a critério do professor, podendo ser ou não desenvolvida. A plataforma pode também ser diagnóstica, mas isso também dependerá do professor, pois não identificamos um mecanismo voltado especificamente para isso. A respeito das medidas de avaliação, a Letrus mostra-se normo-referenciada. Observando os diagnósticos oferecidos pela plataforma, pudemos perceber que ao aluno é atribuída uma nota. Além disso, mesmo que os estudantes não tenham acesso às notas uns dos outros, o sistema distribui os alunos por uma “curva de sino” ao atribuir uma cor à nota de cada um: vermelho para os que não terminaram/começaram/zeraram a redação, abaixo de 600 pontos laranja, de 600 em diante verde escuro, como demonstra a Figura 9. As cores também podem ser observadas no feedback gerado sobre os indicadores, ilustrados na Figura 4, anteriormente.

Sobre essa medida de avaliação, que notamos ter sido adotada pela plataforma, os autores apontam implicações. A principal delas é que “como a desigualdade está estruturada na curva de sino, é difícil, se não impossível, se mover ao longo da curva” (Kalantzis; Cope; Pinheiro, 2020, p. 376). Ou seja, podemos afirmar que dentro desse sistema de atribuição de notas, o avanço do aluno no processo de ensino aprendizagem sobre a escrita somente pelo uso da plataforma pode ser dificultado.

No mesmo sentido, a avaliação mediada pela plataforma não pode ser configurada como critério-referenciada. Isso se justifica, principalmente porque a correção das redações dos alunos é baseada na falha, como pudemos observar na fase da correção da estrutura, quando a IA verifica a adequação, ou não, do uso dos indicadores pelos alunos. Nesse sentido, a Letrus também não pode ser autorreferenciada, mesmo que os alunos possam acompanhar a evolução de suas notas e competências ao longo do tempo na aba de atividades concluídas, pois ambas as medidas de avaliação estão relacionadas: a ausência de uma implica a da outra.

Desse modo, fica evidente não só o caráter quantitativo, como o julgador e contraproducente da avaliação e do diagnóstico da escrita na plataforma. No geral, o que podemos observar é que a Letrus, a partir de tudo o que foi exposto, está mais direcionada a uma evolução quantitativa dos alunos do que qualitativa; isto é, volta-se mais para uma avaliação “da” aprendizagem do que “para” a aprendizagem. Sobre isso, os autores já mencionados afirmam que “a qualidade das experiências de aprendizagem dos alunos é questionada quando os professores concentram seus esforços no sucesso do teste” (Kalantzis; Cope; Pinheiro, 2020, p. 380).

¹⁸ Em referência à Zona do Desenvolvimento Proximal (ZDP) de Vygotsky (2001).

Ainda sobre essa questão do sucesso em testes, um *e-book* produzido pelos desenvolvedores da plataforma, intitulado “Introdução ao Letramento”, analisado anteriormente por Rodrigues e Pedro (2023), traz vários dados de avaliações internacionais que apontam um nível baixo de proficiência e de leitura dos alunos brasileiros. Esses dados são utilizados para justificar e expor o objetivo da plataforma, que é “mudar essa realidade” e, conseqüentemente, os números dos testes. Isso reforça a ideia da busca do sucesso em avaliações, que ofusca o desenvolvimento linguístico dos alunos voltado à formação cidadã crítica e ao letramento como prática social.

Além disso, acreditamos que as propriedades da plataforma analisadas comprometem o desenvolvimento da agência do aluno, uma vez que eles não são vistos como *designers*, mas como reprodutores quantitativos de modelos de redações “nota mil”.

4. Finalizando a avaliação: algumas in(conclusões)

Nossas análises mostraram que o processo de correção da produção textual adotado pela plataforma Letrus está embasado em uma perspectiva estrutural da linguagem e em uma ideia de aprendizagem baseada em níveis (do pior ao melhor aluno, com destaque para o “fracasso” das instituições de ensino públicas e para a necessidade de algo “inovador”, que “salve” esses alunos do desastre escolar). O estabelecimento de métricas linguísticas e estruturais do texto utilizadas pela IA para fornecer *feedback* aos usuários demonstrou isso; assim como a forma que os desenvolvedores justificam a importância dessa tecnologia. Ademais, tal enfoque na correção das redações mostrou-se alinhado à perspectiva de letramento autônoma adotada pela plataforma, demonstrando um caráter também individual, instrumentalista e neoliberal, como foi discutido por Rodrigues e Pedro (2023).

Evidenciamos também que a plataforma sozinha dificilmente auxiliará no desenvolvimento do letramento do aluno, como promete. Isso, pois, o foco da avaliação da plataforma não está no sentido, ou, nos termos de Cope *et al.* (2011a), no *thinking process*¹⁹ do estudante. Por esse motivo, a figura do professor torna-se fundamental. Em nossa perspectiva, muitas das problemáticas da plataforma podem ser solucionadas por meio da atuação de um professor, como por exemplo no que se refere à sua intervenção em relação às limitações de escolha da temática das redações, sua discussão, etc. Em perspectiva semelhante ao que Duboc (2017) chama de atuação em meio às “brechas”. Para finalizar, ressaltamos que nenhum desses apontamentos devem levar à conclusão de que a plataforma não deva ser utilizada. Ao invés disso, incita maneiras outras de fazer seu uso, e convida o professor a refletir e ficar atento às implicações dos usos de tecnologias nos processos de ensino/aprendizagem, bem como à visão de educação como mercadoria. Esta reflexão, porém, exige dele/dela criticidade. Para isso, reforçamos a necessidade da formação inicial/continuada crítica, que possibilite um olhar apurado para as singularidades do ato de ensinar, particularmente os que envolvem e/ou são mediados pelas tecnologias.

¹⁹ Tradução: processo de pensamento.

Informações complementares

Avaliação e resposta dos autores

Avaliação: <https://doi.org/10.25189/rabralin.v23i2.2133.R>

Editores

Roberlei Alves Bertucci

Afiliação: Universidade Tecnológica Federal do Paraná

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-4014-5610>

Emanoel Cesar Pires de Assis

Afiliação: Universidade Estadual do Maranhão

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-7377-8540>

Rebeca Schumacher Eder Fuão

Afiliação: Universidade de Oslo

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-7658-7704>

RODADAS DE AVALIAÇÃO

Avaliador 1: José Antônio Vieira

Afiliação: Universidade Federal do Maranhão

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-9065-925X>

Avaliador 2: Letícia Grubert Santos

Afiliação: Universidade Federal do Rio Grande do Sul

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-3851-873X>

AVALIADOR 1

TÍTULO - Possui relação com o assunto abordado no artigo, bem como reflete adequadamente a proposta e os resultados.

RESUMO - O resumo consegue cumprir as demandas das normas da revista, como também atende a necessidade de apresentar de forma sucinta os objetivos e objeto de estudo do artigo.

INTRODUÇÃO - A introdução faz apresentação satisfatória dos objetivos e da problemática do trabalho. Além de demonstrar parte da fundamentação teórica do trabalho.

MÉTODOS - Possui clareza e informações suficientes para desenvolver as análises e apresentar os resultados.

RESULTADO - O autor cumpre a proposta que apresenta de forma satisfatória, com rigor acadêmico e indicação de referências relevantes para a discussão que se propõe.

AVALIADOR 2

O artigo apresenta um tema relevante para a discussão acadêmica a partir da perspectiva do conceito de multiletramentos e uso de novas tecnologias para a avaliação de produção escrita. O texto é claro e coeso e apresenta consistência teórica. Sugiro apenas rever alguns pequenos detalhes do texto, conforme indicação no documento anexado a este parecer.

Conflito de Interesse

Os autores não têm conflitos de interesse a declarar.

Protocolo e Pré-Registro de Pesquisa

Avaliamos os roteiros da Equator Network e concluímos que não há roteiros relevantes para a condução da leitura deste trabalho. Afirmamos também que a pesquisa não foi pré-registrada em um repositório institucional independente.

Declaração de Disponibilidade de Dados

Os dados, códigos e materiais que suportam os resultados deste estudo estão disponíveis apenas para consulta no Youtube e no Vimeo através dos links: <https://www.youtube.com/watch?v=o6RGA257pRg&t=208s>; <https://vimeo.com/527539117/81ca531c20>.

Fontes de financiamento

Durante a condução da pesquisa os autores não receberam nenhuma fonte de financiamento. No entanto, quando do período de escrita deste artigo o primeiro autor encontrou-se como Bolsista Capes - nível mestrado, número do processo: 88887.836070/2023-00.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Saúde. Conselho Nacional de Saúde. Resolução no 510, de 7 de abril de 2016. Trata sobre as diretrizes e normas regulamentadoras de pesquisa em ciências humanas e sociais. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 24 mai. 2016. Disponível em: https://www.in.gov.br/materia/-/asset_publisher/Kujrw0TZC2Mb/content/id/22917581. Acesso em: 18 set. 2023.

CHEN, Chi-Fen Emily.; CHENG, Wei-Yuan Eugene. Beyond the design of automated writing evaluation: Pedagogical practices and perceived learning effectiveness in efl writing classes. **Language Learning & Technology**. jun. 2008, vol. 12, n. 2, p. 94-112. Disponível em: <https://scholarspace.manoa.hawaii.edu/server/api/core/bitstreams/77d263c9-dfcf-4382-b179-7002b43cd5ef/content>. Acesso em: 06 out. 2023.

COPE, Bill; KALANTZIS, Mary. 'Design' in Principle and Practice: A Reconsideration of the Terms of Design Engagement. **The Design Journal**. vol. 14, n. 1, 2011, p. 45-63. Disponível em: https://newlearningonline.com/_uploads/Design_in_Principle_and_Practice_A_Reconsidera.pdf. Acesso em: 25 out. 2023.

COPE, Bill; KALANTZIS, Mary; MCCARTHEY, Sarah; VOJAK, Colleen; KLINE, Sonia. Technology-Mediated Writing Assessments: Principles and Processes. BLAIR, K. L.; SELFE, C. L. (Orgs.). **Computer and composition**. Vol. 28, n. 2, 2011a. p. 79-97. Disponível em: <https://www.sciencedirect.com/science/article/abs/pii/S8755461511000284>. Acesso em: 9 jul. 2021.

COPE, Bill; KALANTZIS, Mary; MCCARTHEY, Sarah; VOJAK, Colleen; KLINE, Sonia. New Spaces and Old Places: An Analysis of Writing Assessment Software. BLAIR, Kristine L.; SELFE, Cynthia L.; HAWISHER, Gail E. (Orgs.). **Computer and composition**. Vol. 28, n. 2, 2011b. p. 97-111. Disponível em: https://newlearningonline.com/_uploads/WritingAssessmentTechs.pdf. Acesso em: 9 jul. 2021.

DENZIN, Norman Kent; LINCOLN, Yvonna. Sessions. Introduction: the discipline and practice of qualitative research. In: DENZIN, Norman Kent; LINCOLN, Yvonna. Sessions. **The sage handbook of qualitative research**. Thousands Oaks: Sage Publication Ltd, 2000.

DOLZ, Joaquim; NOVERRAZ, Michèle; SCHNEUWLY, Bernard. Sequências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento. In: SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. **Gêneros orais e escritos na escola**. Trad. de Roxane Rojo e Gláís Sales Cordeiro. Campinas-SP: Mercado de Letras, 2004. Disponível em: https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/5794503/mod_resource/content/1/DOLZ%3B%20NOVERRAZ%3B%20SCHNEUWLY.%20Sequ%C3%A2ncias%20Did%C3%A1ticas%20para%20o%20oral%20e%20para%20a%20escrita%20apresenta%C3%A7%C3%A3o%20de%20um%20procedimento.pdf. Acesso em: 16 out. 2023.

DUBOC, Ana Paula. Letramento crítico nas brechas da sala de línguas estrangeiras. In: TAKAKI, N. H.; MACIEL, R. F. (Orgs.). **Letramentos em terra de Paulo Freire**. Campinas: Pontes Editores, 2017, p. 209-229.

EDUCAÇÃO MS. Encontro de Ambientação - Programa Letrus. **Youtube**, 31 ago. 2021. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=o6RGA257pRg&t=211s>. Acesso em: 03 out. 2023.

GRUPO NOVA LONDRES. Uma Pedagogia dos Multiletramentos: Projetando Futuros Sociais. Tradução de Deise Nancy de Moraes, Gabriela Claudino Grande, Rafaela Salemm Bolsarin Biazotti, Roziane Keila Grandó. **Revista Linguagem em Foco**, v. 13, n. 2, 2021. p. 101-145. Disponível em: <https://revistas.uece.br/index.php/linguagememfoco/article/view/5578/4503>. Acesso em: 14 jun. 2023.

KALANTZIS, Mary; COPE, Bill; PINHEIRO, Petrilson. **Letramentos**. 1 ed. Campinas: Unicamp, 2020, p. 15-32, 171-179, 369-393.

LETRUS. Ferramenta da plataforma Letrus. 28 ago. 2020. **Facebook:** Letrus. Disponível em: <https://www.facebook.com/watch/?v=1001440630285902>. Acesso em: 03 out. 2023.

LETRUS. [Letrus] Para estudantes: Correção EM. **Vimeo.** 2021a. Disponível em: <https://vimeo.com/527539117/81ca531c20?share=copy>. Acesso em: 06 out. 2023.

LETRUS. Thread sobre níveis. 26 abr. 2021b. Twitter: @letrus_. Disponível em: https://twitter.com/letrus_/status/1386692052826705925?s=20. Acesso em: 06 out. 2023.

MOITA LOPES, Luiz Paulo da. Introdução. Fotografias da Linguística Aplicada brasileira na modernidade recente. In: MOITA LOPES, L. P. (org.). **Linguística Aplicada na modernidade recente:** Festschrift para Antonieta Celani. São Paulo: Parábola Editorial, 2013. p. 15-37.

RODRIGUES, Davi; PEDRO, Iasmin Maia. Neoliberalismo em cena: letramento como agregador de valor a um produto educacional. **Migulim – Revista Eletrônica do Netlli**, Crato, v. 12, n. 3, p. 366-386, set-dez. 2023. Disponível em: <http://revistas.urca.br/index.php/MigREN/article/view/979/626> Acesso em: 22 dez. 2023.

ROJO, Roxane. **Letramentos Múltiplos:** Escola e inclusão social. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

STREET, Brian. What's "new" in New Literacy Studies? critical approaches to literacy in theory and practice. **Current Issues in Comparative Education**. vol. 5, 2003. p. 77-91. Disponível em: https://www.tc.columbia.edu/cice/pdf/25734_5_2_Street.pdf. Acesso em: 25 out. 2023.

TAHRIRI, Abdorreza; SALAVATIZADEH, Masumeh. The effect of blended online automated feedback and teacher feedback on efl learners' essay writing ability and perception. **Journal of Teaching Language Skills**. 2020, DOI: 10.22099/jtls.2021.38753.2899. Disponível em: https://tesl.shirazu.ac.ir/article_5968_96763fa4ea957e96c02008be3b2d6f53.pdf. Acesso em: 06 out. 2023.

VETROMILLE-CASTRO, Rafael. Língua como instrumento, língua para o poder: Reflexões sobre o papel do professor, tecnologias digitais e desenvolvimento linguístico. In: TAKAKI, N. H; MONTE MÓR, W. (Orgs.). **Construções de sentido e letramento crítico na área de línguas/linguagens**. Campinas, SP: Pontes Editores, 2017, p. 195-219.

VYGOTSKY, Lev Semenovich. **Pensamento e linguagem**. 2001. Disponível em: <http://www.ebooksbrasil.org/adobeebook/vigo.pdf>. Acesso em: 06 out. 2023.