

**UNIVERSIDADE SÃO FRANCISCO**  
**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO STRICTO SENSU EM EDUCAÇÃO**  
**MESTRADO**

**THAIS CAMARGO BAPTISTA**

**A CORREÇÃO DE TEXTOS ACADÊMICOS NA PERSPECTIVA DE**  
**TUTORES E ESTUDANTES DO CURSO DE PEDAGOGIA EAD**

**ITATIBA**

**2025**

**THAIS CAMARGO BAPTISTA**

**A CORREÇÃO DE TEXTOS ACADÊMICOS NA PERSPECTIVA DE  
TUTORES E ESTUDANTES DO CURSO DE PEDAGOGIA EAD**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Educação da Universidade São Francisco para obtenção do título de mestre.

Orientadora: Profa. Dra. Luzia Bueno

Linha de Pesquisa: Formação de Professores, Trabalho Docente e Práticas Educativas.

**ITATIBA**

**2025**

371.3  
B176c      Baptista, Thais Camargo  
              A correção de textos acadêmicos na perspectiva de tutores  
              e estudantes do curso de pedagogia EAD / Thais Camargo  
              Baptista. – Itatiba, 2025.  
              160 p.

              Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação  
              *Stricto Sensu* em Educação da Universidade São  
              Francisco.  
              Orientação de: Luzia Bueno.

              1. Correção de textos. 2. Formação de professores.  
              3. Educação a distância. 4. Interacionismo sociodiscursivo.  
              I. Bueno, Luzia. II. Título.

**THAIS CAMARGO BAPTISTA**

**A CORREÇÃO DE TEXTOS ACADÊMICOS NA PERSPECTIVA DE  
TUTORES E ESTUDANTES DO CURSO DE PEDAGOGIA EAD**

Exame de defesa apresentada ao Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Educação da Universidade São Francisco, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação.

Linha de Pesquisa: Formação de Professores, Trabalho Docente e Práticas Educativas.

Data da apresentação: 19 de fevereiro de 2025

**Banca Examinadora:**

---

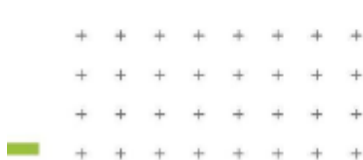
Profa. Dra. Luzia Bueno (Orientadora)  
Universidade São Francisco (USF)

---

Profa. Dra. Milena Moretto (examinadora)  
Universidade São Francisco (USF)

---

Profa. Dra. Eliane Gouvêa Lousada (examinadora)  
Universidade de São Paulo (USP)



Educando  
para a paz

**UNIVERSIDADE SÃO FRANCISCO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO STRICTO SENSU  
EM EDUCAÇÃO**

Thais Camargo Baptista, defendeu a dissertação "A CORREÇÃO DE TEXTOS ACADÊMICOS: A PERSPECTIVA DE TUTORES E ALUNOS DO CURSO DE PEDAGOGIA EAD", aprovada no Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Educação da Universidade São Francisco em 19 de fevereiro de 2025, pela Banca Examinadora constituída pelas professoras:

Profa. Dra. Luzia Bueno  
Orientadora e Presidente

Profa. Dra. Milena Moretto  
Examinadora

Profa. Dra. Eliane Gouvêa Lousada  
Examinadora

## AGRADECIMENTOS

Primeiramente, agradeço imensamente a Deus pelo dom da vida e pela saúde, que me permitiram aproveitar todas as oportunidades que me trouxeram até aqui.

À admirável Professora Luzia, minha querida orientadora, que me acolheu inúmeras vezes, incentivando-me e orientando-me tanto academicamente quanto pessoalmente. Uma mulher extraordinária, cuja generosidade contribui para nosso crescimento intelectual e humano.

À minha família, que sempre me apoiou e incentivou, em especial à minha mãe, Dira, à minha irmã, Telma, ao meu pai, Jorge, ao meu tio, Zete, e à minha querida vizinha Cida, que, embora tenha partido no meio desse processo, permanece viva em minhas lembranças e conquistas.

Ao meu companheiro, Everton, por todo apoio, companheirismo, carinho, amor e compreensão. Durante esse processo, ele não apenas passou de namorado a esposo, mas também esteve ao meu lado em cada etapa, sempre me incentivando a perseguir meus objetivos.

À minha amiga Gabriela (Lulu), que, apesar de estarmos em programas diferentes, compartilhou comigo a experiência do mestrado e enfrentou ao meu lado todos os desafios que essa jornada nos trouxe.

Aos meus amigos, que, além de me apoiarem e incentivarem, compreenderam minhas ausências e estiveram presentes nos momentos mais importantes desta jornada.

Aos queridos amigos que fiz ao longo dessa jornada: Gabriel, Rafaela, Juliana e Larissa. Compartilhamos a orientadora, os congressos, os eventos, as alegrias, os desafios, o laboratório de letramento acadêmico e tantas outras experiências que tornaram esse caminho mais leve e significativo. Agradeço especialmente à Juliana, que, com suas valiosas experiências de doutoranda e Professora de Língua Portuguesa, gentilmente leu meu trabalho e contribuiu com suas perspectivas.

Aos amigos e colegas de trabalho da Universidade São Francisco, que sempre acreditaram no meu potencial, me apoiaram e se colocaram à disposição para ajudar. Agradeço especialmente ao Lucas e à Ester, que, com suas valiosas experiências de doutorando e mestra, gentilmente leram meu trabalho e contribuíram com suas perspectivas.

Aos membros do grupo Alter-Lege USF e do Laboratório de Letramento Acadêmico, que contribuíram com suas perspectivas não apenas neste trabalho, mas também em tantos outros que realizamos ao longo desses dois anos.

Às professoras que compuseram a banca, pessoas admiráveis que tenho como referência e que, gentilmente, contribuíram para que esta dissertação se tornasse o que é.

A todos os professores do Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu, que, ao longo das disciplinas, tanto contribuíram para a minha formação, e aos colegas que cursaram essas disciplinas comigo, que, nas oportunidades de troca, sempre me mostraram novas perspectivas.

À Universidade São Francisco, que me concedeu a bolsa e flexibilizou meu horário de trabalho, permitindo que essa pesquisa fosse realizada.

Por fim, a todos que, de forma direta ou indireta, contribuíram de alguma maneira para que essa pesquisa fosse possível.

BAPTISTA, Thais Camargo. **A correção de textos acadêmicos na perspectiva de tutores e estudantes do curso de pedagogia EAD**. 151f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade São Francisco, Itatiba, 2025.

## RESUMO

A presente pesquisa investiga o processo de correção de textos acadêmicos na perspectiva de tutores e estudantes do curso de pedagogia EAD de uma universidade do interior de São Paulo, considerando o cenário que a Educação a Distância (EAD) ocupa no Brasil e que vem sendo modificado junto com o seu crescimento exponencial dos últimos anos. Inseridos na linha de pesquisa “Formação de Professores, Trabalho Docente e Práticas Educativas”, uma de nossas preocupações é referente à formação de professores nessa modalidade de ensino, visto que na EAD a interação entre os atores pedagógicos e os estudantes acontece através de ambientes virtuais, bem como as correções das atividades, as quais em algumas instituições são realizadas pelos tutores. Partindo desse contexto, o objetivo geral da nossa pesquisa é investigar o processo de correção de textos realizado pelo tutor e recebido pelo estudante matriculado no curso superior de Pedagogia EAD de uma instituição de ensino. Para atingirmos esse objetivo, definimos quatro objetivos específicos: a) apreender as concepções de correção de textos que os tutores apresentam; b) analisar o padrão de resposta dado pelo professor do componente curricular e a compreensão que o tutor assume ter deste padrão; c) identificar os tipos de correção que o tutor emprega na correção de textos; d) analisar as avaliações dos alunos sobre as correções recebidas. Nossa pesquisa, aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) sob CAAE nº: 71654123.0.0000.5514, foi organizada em etapas: inicialmente, enviamos questionários com perguntas abertas e de múltipla escolha para os tutores e para os estudantes; posteriormente, realizamos uma oficina sobre correção de textos na EAD com o time de tutores; aplicamos mais um questionário aos estudantes; analisamos os documentos coletados no ambiente virtual (questões, padrões de respostas e correções). Para fundamentar as nossas discussões e orientar as análises deste estudo, adotamos o referencial teórico do Interacionismo Sociodiscursivo – Bronckart que, ancorado no interacionismo social, investiga o papel da linguagem no desenvolvimento humano. Esse enfoque dialoga com as discussões de Ruiz sobre os diferentes tipos de correção. Nossos resultados evidenciam que a correção não é apenas um instrumento avaliativo, mas uma oportunidade de orientar, questionar e refletir, contribuindo diretamente para o desenvolvimento formativo do estudante. Contudo, para que esse potencial seja plenamente alcançado, é essencial que docentes, tutores e estudantes de licenciatura tenham acesso a uma formação inicial e continuada que aborde de forma aprofundada essa temática, favorecendo uma abordagem reflexiva que possa e transformar o agir pedagógico.

Palavras-chave: Correção de Textos. Formação de professores. Educação a distância. Interacionismo Sociodiscursivo



BAPTISTA, Thais Camargo. **The Correction of Academic Texts From the Perspective of Tutors and Students in the Distance Learning Pedagogy Program.** 151f. Dissertation (Master's in Education). Universidade São Francisco, Itatiba, 2025.

### ABSTRACT

This study investigates the process of academic text correction from the perspective of tutors and students enrolled in the distance learning Pedagogy program at a university in the interior of São Paulo. This research takes into account the growing prominence of Distance Education (DE) in Brazil, as well as its transformation alongside its exponential expansion in recent years. Positioned within the research line "Teacher Education, Teaching Work, and Educational Practices," one of our main concerns is the training of teachers within this modality, given that, in DE, interactions between pedagogical actors and students occur through virtual environments, as do the assessment and correction of assignments, which, in some institutions, are carried out by tutors. In this context, the general objective of our study is to investigate the process of text correction performed by tutors and received by students enrolled in the distance learning Pedagogy program of a higher education institution. To achieve this objective, we have established four specific goals: a) to identify the conceptions of text correction presented by tutors; b) to analyze the response standards provided by faculty members of the curricular components and the tutors' understanding of these standards; c) to identify the types of correction tutors employ in text assessment; and d) to examine students' evaluations of the feedback they receive. Our research, approved by the Research Ethics Committee (CEP) under CAAE No. 71654123.0.0000.5514, was structured in several stages. Initially, we distributed questionnaires containing both open-ended and multiple-choice questions to tutors and students. Subsequently, we conducted a workshop on text correction in DE with the tutor team, followed by an additional questionnaire applied to students. Additionally, we analyzed documents collected within the virtual learning environment, including assignments, response standards, and tutor feedback. To support our discussions and guide the analyses in this study, we adopted the theoretical framework of Sociodiscursive Interactionism—Bronckart—which, grounded in social interactionism, examines the role of language in human development. This approach aligns with Ruiz's discussions on different types of text correction. Our findings highlight that correction is not merely an evaluative tool but rather an opportunity to guide, question, and encourage reflection, directly contributing to students' formative development. However, to fully realize this potential, it is essential that teachers, tutors, and students in teacher training programs receive both initial and ongoing education that comprehensively addresses this topic, fostering a reflective approach capable of transforming pedagogical practice.

Keywords: Text Correction. Teacher Education. Distance Education. Sociodiscursive Interactionism.

## LISTA DE FIGURAS

- FIGURA 01** – Quadro síntese do modelo do ISD
- FIGURA 02** – Exemplo de discurso interativo
- FIGURA 03** - Exemplo de discurso relato interativo
- FIGURA 04**- Exemplo de discurso teórico
- FIGURA 05**- Exemplo de discurso narração
- FIGURA 06** - Parâmetros de um bom *feedback*
- FIGURA 07** - Modelos de feedback “escada de feedback” e “feedback sanduíche”
- FIGURA 08** – Letramento acadêmico – gêneros textuais produzidos neste domínio
- FIGURA 09** - Site da Tutoria
- FIGURA 10** - carga horária de trabalho x alunado
- FIGURA 11** - Convite – Oficina: Correção de textos na EAD
- FIGURA 12** – Comentários sobre a oficina (no chat)
- FIGURA 13** - Comentário sobre a oficina (posterior à oficina)
- FIGURA 14**: Critérios avaliativos no formato de rubrica
- FIGURA 15**: Padrão de resposta em formato curto
- FIGURA 16**: Padrão de resposta em formato da resposta esperada
- FIGURA 17**: Padrão de resposta com o foco no tema da questão
- FIGURA 18**: Padrão de resposta relacionado à infraestrutura do texto
- FIGURA 19**: Padrão de resposta indicando que outras vozes poderiam ser consideradas
- FIGURA 20**: Padrão de resposta com marcas de modalização deôntica
- FIGURA 21**: Padrão de resposta com marcas de modalização deôntica
- FIGURA 22**: Padrão de resposta com marcas de modalização deôntica
- FIGURA 23** – Exemplo de correção 01
- FIGURA 24** - Exemplo de correção 02
- FIGURA 25** - Exemplo de correção 03
- FIGURA 26** - Exemplo de correção 04
- FIGURA 27** - Exemplo de correção 05
- FIGURA 28** - Exemplo de correção 06
- FIGURA 29** - Exemplo de correção 07

## LISTA DE QUADROS

**QUADRO 01** – Título e objetivo dos trabalhos encontrados com a busca pela palavra-chave correção;

**QUADRO 02** – Título e objetivo dos trabalhos encontrados com a busca pelas palavras-chave correção; EAD; educação a distância;

**QUADRO 03** – Título e objetivo dos trabalhos encontrados com a busca pela palavra-chave correção de textos;

**QUADRO 04** – Título e objetivo dos trabalhos encontrados com a busca pelas palavras-chave: feedback e educação a distância;

**QUADRO 05** - Coordenadas gerais dos mundos x Relação ao ato de produção

**QUADRO 06** – Características dos tipos de sequência

**QUADRO 07** - Prescrição do trabalho do tutor na instituição;

**QUADRO 08** – Exemplo de atividade

**QUADRO 09** – Dados selecionados para a pesquisa

**QUADRO 10** – Categorias: Se os padrões de resposta não são suficientes, o que acredita que falta para que eles sejam suficientes?

**QUADRO 11** – Relação com o texto da questão: qualidade do texto apresentado no padrão de respostas

**QUADRO 12** – Tema proposto na questão: “Para você, o que é realizar uma correção?”

**QUADRO 13** – Temas que foram abordados ao longo da oficina

**QUADRO 14** – Orientação que o docente recebe para elaborar a questão

**QUADRO 15** - Orientação que o docente recebe para elaborar o padrão de resposta

**QUADRO 16** - Questão: Você já tinha ouvido falar sobre tipos de correção?

## **LISTA DE GRÁFICOS**

**GRÁFICO 01** - Há quanto tempo os tutores atuam na tutoria

**GRÁFICO 02** – Crescimento da EAD na Instituição

## **LISTA DE TABELAS**

**TABELA 01** – Tipos de correções que ocorrem com mais e menos frequência nas correções

**TABELA 02** - Qual foi o melhor tipo de correção e por quê?

## **LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS**

**EAD** – Educação a distância

**IS** – Interacionismo Social

**ISD** – Interacionismo Sociodiscursivo

**SEMESP** - Secretaria de Modalidades Especializadas de Educação

**BDTD** - Biblioteca Digital Brasileira

**CAPES** - Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

**TDIC** - Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação

**LDB** – Lei das Diretrizes e Bases

**MEC** – Ministério da Educação

**AVA** – Ambiente virtual de aprendizagem

## Sumário

<b>INTRODUÇÃO</b> .....	14
<b>CAPÍTULO 1: FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA</b> .....	37
<b>1.1 O Interacionismo Sociodiscursivo (ISD)</b> .....	37
<b>1.2 O quadro de análise do ISD</b> .....	39
<b>1.3 Correção de textos</b> .....	48
<b>CAPÍTULO 2: METODOLOGIA</b> .....	56
<b>2.1 A pesquisa e suas etapas</b> .....	56
<b>2.2 O contexto da educação a distância de uma universidade comunitária</b> .....	58
<b>2.3 O trabalho do tutor</b> .....	60
<b>2.4 Ambiente virtual de Aprendizagem (AVA)</b> .....	64
<b>2.5 Descrição dos questionários e procedimentos de análise</b> .....	65
<b>2.4 Dados selecionados para a pesquisa</b> .....	71
<b>CAPÍTULO 3: RESULTADOS E DISCUSSÕES</b> .....	74
<b>3.1 Tutores</b> .....	74
<b>3.1.1 A relação dos tutores com as correções</b> .....	74
<b>3.1.2 Análise – Questionário Tutoria</b> .....	75
<b>3.1.3 Oficina sobre correção de textos</b> .....	82
<b>3.1.4 Análises dos padrões de resposta</b> .....	89
<b>3.1.5 Análise das correções</b> .....	97
<b>3.2 Estudantes</b> .....	101
<b>3.2.1 Primeiro questionário - estudantes</b> .....	101
<b>3.2.2 O que os estudantes entendem das correções</b> .....	105
<b>3.3 Discussão dos resultados</b> .....	109
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS</b> .....	114
<b>REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS</b> .....	120
<b>APÊNDICES</b> .....	124

## INTRODUÇÃO

O interesse em desenvolver esta pesquisa emergiu da experiência acumulada ao longo de cinco anos como Tutora On-line em cursos superiores de Licenciatura na modalidade de Educação a Distância (EAD) e de três semestres de atuação como docente na mesma modalidade. Essa trajetória profissional possibilitou um contato diário, mediado por tecnologias digitais, com estudantes, tutores e docentes, bem como a realização de atividades pedagógicas, como a correção de avaliações e a orientação acadêmica aos discentes. Essas vivências proporcionaram uma compreensão aprofundada das dinâmicas educacionais específicas do contexto EAD, motivando uma investigação sobre os desafios e potencialidades dessa modalidade de ensino.

Ao longo dos anos de atuação como tutora on-line, foi possível acompanhar integralmente a trajetória dos estudantes, desde o ingresso até a conclusão do curso. Essa experiência permitiu observar a relevância do papel desempenhado pela tutoria nos processos de mediação pedagógica, destacando-se, especialmente, as atividades de correção. Nessas interações, foi possível vivenciar o aprimoramento dos estudantes ao longo das diversas entregas de atividades durante o curso. Esse acompanhamento contínuo permitiu compreender de maneira mais aprofundada o impacto das intervenções pedagógicas realizadas pela tutoria, evidenciando como a mediação qualificada pode contribuir significativamente para o desenvolvimento das competências acadêmicas e pessoais dos estudantes na modalidade de Educação a Distância.

Para além da mediação pedagógica, foi possível vivenciar os múltiplos processos que caracterizam o trabalho da tutoria. Esses processos envolvem, entre outros aspectos, a necessidade de compreender e dominar o conteúdo acadêmico contemplado nas disciplinas para realizar mediações e correções adequadas das atividades, o contato diário com os estudantes, as interações constantes com os docentes e o compromisso contínuo com o aprimoramento profissional.

Nesse contexto, diversas provocações emergem, especialmente ao refletirmos sobre a formação de professores. As experiências vivenciadas no âmbito da tutoria on-line destacam a necessidade de desenvolver habilidades pedagógicas, tecnológicas e comunicativas que sustentem práticas educativas inclusivas e eficazes, capazes de atender às demandas da educação.



O curso de pedagogia, de acordo com os dados apresentados no Mapa do Ensino Superior, publicado pela Secretaria de Modalidades Especializadas de Educação (SEMESP), no ano de 2021, é o primeiro no ranking dos cursos mais procurados na modalidade EAD. Os dados do Censo de 2022 também são representativos no que se refere aos resultados sobre o ensino superior, pois eles apontam que o crescimento da educação a distância no Brasil tem sido representativo e atingiu mais de 4 milhões de matrículas. Esse número representa 45,9% do total de matrículas na graduação e, ao verificarmos o ingresso nas licenciaturas EAD, os dados indicam aproximadamente um milhão e quatrocentos estudantes ingressantes.

Nessa modalidade, em algumas instituições de ensino, são os tutores os responsáveis pela correção das atividades propostas no ambiente virtual. Deste modo, podemos inferir o papel fundamental da tutoria já que essa correção certamente poderá interferir na formação do futuro pedagogo, uma vez que, por meio da linguagem, ocorrem as interações e as trocas possibilitadoras de desenvolvimento humano.

No curso de Pedagogia da Instituição de Ensino que é nosso campo de pesquisa, os dados da SEMESP se confirmam: dentre os cursos de licenciatura ofertados pela instituição, a Pedagogia é o curso que recebe mais estudantes.

Nessa instituição, a oferta dos componentes curriculares é modular e em cada módulo o estudante realiza quatro atividades avaliativas, sendo que uma delas se caracteriza como avaliação final. Um módulo corresponde a uma trilha de aprendizagem que ocorre em quatro semanas, nas quais o estudante realiza a leitura do ebook, assiste a vídeo aulas, participa de encontros síncronos com o docente e realiza atividades avaliativas. Essas atividades podem ser interativas, objetivas ou dissertativas e variam de acordo com os números de estudantes matriculados e com a proposta do docente para o componente. O processo mais detalhado de como ocorre a oferta do curso a distância está descrito no capítulo da metodologia.

As atividades interativas e dissertativas exigem correção manual e de forma personalizada da Tutoria, já as objetivas são corrigidas pelo sistema automaticamente. Nos módulos, há a atuação de dois atores pedagógicos: o docente e o tutor. O docente organiza a oferta do componente, realiza os encontros semanais remotos e síncronos com os estudantes e elabora as atividades que passarão a compor um banco de questões já existente advindo de ofertas anteriores. O tutor acompanha os estudantes durante o módulo, realiza as comunicações dentro do ambiente virtual, tira dúvidas dos estudantes e realiza as correções das atividades interativas e dissertativas. Essas correções acontecem diretamente no ambiente virtual. Para realizar as correções, o tutor tem acesso a um padrão de resposta elaborado pelo docente e o

tutor realiza a correção a partir desse padrão prescrito, elaborando um feedback<sup>1</sup> explicativo ao estudante.

O ato de realizar uma correção pode parecer muito simples a olhos que desconhecem o trabalho docente, além de passar a impressão de que faz parte da essência desse trabalho, no entanto, é de fato uma habilidade que o docente precisa desenvolver. Desse modo, é preciso ter claro que este ato vai muito além de apontar o “certo” ou “errado” e não há nada de simples, uma vez que a correção é um fator fundamental, que pode orientar o aluno de forma significativa, contribuindo positivamente com sua aprendizagem, com a compreensão e apropriação dos conceitos estudados.

A correção pode levar o estudante a refletir sobre o próprio aprendizado, sendo assim, o ato da correção diz respeito à prática docente sobre o aluno mas nem sempre o professor tem domínio de determinada prática, considerando que a correção é uma das estratégias utilizadas pelo docente na relação ensino-aprendizagem e assim como as demais estratégias, precisa ser planejada e ter intencionalidade.

Na modalidade de Educação a Distância da instituição que autorizou esta investigação, a correção das atividades não é realizada pelo docente responsável por sua elaboração, mas sim por um tutor. Essa dinâmica introduz um nível adicional de complexidade ao processo avaliativo, uma vez que exige do tutor não apenas domínio do conteúdo, mas também a capacidade de interpretar as intenções pedagógicas do docente ao elaborar a atividade.

Pesquisar e discutir o movimento da correção que está presente, não só nos cursos superiores, mas em todas as etapas e modalidades de ensino, é uma forma de trazer à luz a reflexão do trabalho do professor sobre o aluno, pensar esse movimento é de extrema importância considerando que é a partir da correção que este estudante é provocado e pode se desenvolver.

Partindo desses pressupostos, o objetivo geral deste estudo é investigar o processo de correção de textos realizado pelo tutor e recebido pelo estudante matriculado no curso superior de Pedagogia na modalidade EAD. Para alcançar esse objetivo, foi necessário examinar não

---

<sup>1</sup> *Feedback*: palavra de origem inglesa que se refere ao “processo em que a mensagem emitida obtém uma reação de quem a recebe, sendo usada para avaliar os efeitos desse processo: feedback positivo ou feedback negativo.” (Fonte: <https://www.dicio.com.br/feedback/> acesso em 03.jun/2023). Para além do significado da palavra no dicionário, os pesquisadores Abreu-e-Lima e Alves (2011) realizam um levantamento sobre a definição de *Feedback* e dentre as definições de vários autores como Mory (2004), Houaiss (2009), Encarta (2007), Ausubel (1968), Bruner (1990) eles chegam a conclusão que a definição de Shute (2008) é a que mais se adequa ao processo que ocorre na EAD visando à interação entre tutor/estudante, sendo o feedback: “a revisão como informação comunicada para o aprendiz com a intenção de modificar seu comportamento ou seu modo de pensar objetivando uma melhoria no aprendizado.” (Shute 2008 apud Abreu-e-Lima e Alves, p. 193, 2011).

apenas as etapas e características do processo de correção, mas também as percepções e sentimentos envolvidos: como o estudante reage ao receber as correções e como o tutor vivencia a realização dessas atividades, em grande medida orientadas pelas diretrizes estabelecidas pelo professor responsável pelo componente curricular. Nesse sentido, para dar suporte ao objetivo geral, delimitamos os seguintes objetivos específicos:

- a) depreender as concepções de correção de textos que os tutores apresentam;
- b) analisar o padrão de resposta dado pelo professor do componente curricular e a compreensão que o tutor assume ter deste padrão;
- c) identificar os tipos de correção que o tutor emprega na correção de textos;
- d) analisar as avaliações dos alunos sobre as correções recebidas.

Como o ênfase deste estudo está centrada na investigação do processo de correção de textos realizado pelo tutor e recebido pelo estudante, propomos as seguintes questões de pesquisa que orientam nossas reflexões e análises, além de contribuir para o alcance dos objetivos propostos:

- Quais as formas de se realizar correções na modalidade EAD?
- Quão seguro o tutor se sente ao realizar as correções a partir dos padrões de respostas?
- Como o estudante percebe e reage ao receber essas correções?

Essas questões fundamentam a investigação, buscando não apenas compreender as dinâmicas e os desafios envolvidos no processo de correção, mas também propor estratégias para potencializar seu impacto no contexto da Educação a Distância, buscando refletir como esses processos poderiam ser melhorados, de modo que contribuíssem ainda mais com a formação do estudante.

Os textos que necessitam de correção por parte dos tutores correspondem às produções escritas dos estudantes, elaboradas para responder às questões dissertativas propostas nos componentes curriculares. Essas produções, geralmente, são textos dissertativos-argumentativos que devem atender ao tema estabelecido na questão. Na correção, espera-se que o tutor avalie se a resposta atendeu ao proposto no enunciado da questão e também que faça correções textuais (gramática, pontuação, ortografia, coerência, etc.), se houver, para auxiliar o estudante a melhorar sua capacidade de escrita.

Tendo como ponto de partida o foco do estudo mencionado e os questionamentos que direcionarão nossas análises, a pesquisa foi organizada em etapas: na primeira, enviamos questionários contendo tanto questões abertas quanto de múltipla escolha, direcionados a tutores e estudantes, com o objetivo de investigar suas concepções e experiências em relação

às práticas de correção. Em um segundo momento, realizamos uma oficina sobre correção de textos na modalidade EAD com a equipe de tutores, com o objetivo de explorar suas práticas atuais e oferecer subsídios que fomentem a reflexão e o aprimoramento desses processos. A etapa seguinte consistiu em analisar os dados dos docentes, tutores e estudantes presentes no ambiente virtual e no *Smartsheet*<sup>2</sup>, portanto essa etapa se caracterizou como uma análise documental. Posteriormente a banca de qualificação, aplicamos um segundo questionário com o objetivo de entender as concepções dos estudantes sobre os diferentes tipos de correção que podem ser aplicados às atividades realizadas durante a graduação. Após a finalização da pesquisa e a defesa da dissertação, realizaremos uma roda de conversas em que faremos uma devolutiva para os tutores participantes da pesquisa e, caso eles aceitem, para os demais tutores da modalidade EAD da instituição de ensino.

Para embasar a pesquisa e as análises subsequentes, adotamos como arcabouço teórico o Interacionismo Sociodiscursivo, desenvolvido por um grupo de acadêmicos da Universidade de Genebra, com Jean Paul Bronckart como precursor. Esse referencial teórico foi articulado com as discussões sobre os tipos de correção de texto propostas por Ruiz (2010), além de outros autores que contribuem para o entendimento dos processos de correção e mediação pedagógica como Tápia (2016) e Marra (2018).

Já ao considerarmos que nosso estudo é situado dentro do âmbito da educação a distância, sendo nosso enfoque voltado para a análise da prática de correção de textos específica desta modalidade, faz-se necessário explorar o cenário da educação a distância no contexto educacional brasileiro.

Os cursos superiores na modalidade a distância no Brasil têm conquistado cada vez mais espaço devido aos avanços tecnológicos que estamos vivenciando nas últimas décadas e segundo Mill (2009), a modalidade também tem crescido devido à democratização do acesso ao conhecimento.

O decreto nº 9.057, de 25 de maio de 2017 regulamenta o art. 80 da LBD (lei nº 9.394/96) que é a lei que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Esse decreto revoga os anteriores e nos apresenta novas definições para a Educação a Distância. Partindo do pressuposto que o Art. 80 da LDB/96 apenas determina que “O Poder Público incentivará o desenvolvimento e a veiculação de programas de ensino a distância, em todos os níveis e modalidades de ensino, e de educação continuada.” (Brasil, 1996), o decreto em seu artigo primeiro define a EAD como uma

---

<sup>2</sup> O Smartsheet é uma plataforma de gestão de trabalho baseada na nuvem, que combina funcionalidades de planilhas, automação de processos e colaboração em equipe. <https://pt.smartsheet.com/>

modalidade educacional na qual a mediação didático-pedagógica nos processos de ensino e aprendizagem ocorra com a utilização de meios e tecnologias de informação e comunicação, com pessoal qualificado, com políticas de acesso, com acompanhamento e avaliação compatíveis, entre outros, e desenvolva atividades educativas por estudantes e profissionais da educação que estejam em lugares e tempos diversos. (Brasil, 2017)

É nos termos da lei e apoiados Chiapinotto (2020) que consideramos a Educação a Distância uma modalidade de ensino:

Atualmente, tanto os textos oficiais, quanto a produção acadêmica da área têm tratado a EaD como uma modalidade. Sendo assim, ela não pode e não deve ser tratada como um tipo diferente de educação ou baseada em pressupostos alheios à educação presencial. É preciso ficar claro que, quando tratamos de educação a distância, estamos, antes de tudo, tratando de educação. Assim sendo, não pode haver uma teoria epistemológica própria da modalidade ou qualquer outra especificidade que a exclua do debate geral em educação. (Chiapinotto, p. 38, 2020)

É considerando essa modalidade, que vem crescendo desde o seu surgimento, que Ferreira *et al.* (2021) afirmam que as Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDIC) são um fenômeno no contexto educacional desde a década de 1990 e que isso está atrelado aos avanços da cultura digital, à hiperconectividade e inclusive à economia.

O cenário que a Educação a Distância (EAD) ocupa no Brasil vem sendo modificado junto com o seu crescimento exponencial dos últimos anos, principalmente após a Pandemia da COVID-19 que assolou todo o planeta e fez da EAD uma opção frente ao ensino presencial que foi interrompido pelo isolamento social.

Atualmente nem mesmo nos cursos presenciais a grade curricular é ofertada integralmente na modalidade presencial. A Portaria nº 2.117, publicada em 6 de dezembro de 2019, pelo Ministério da Educação (MEC), em seu artigo segundo, regulamente que:

Art. 2º As IES poderão introduzir a oferta de carga horária na modalidade de EaD na organização pedagógica e curricular de seus cursos de graduação presenciais, até o limite de 40% da carga horária total do curso. (Brasil, 2019)

Regulamentadas, as instituições têm autonomia para ajustarem suas grades curriculares e podem ofertar até 40% da carga horária de um curso presencial na modalidade a distância. No entanto, a portaria exclui os cursos de medicina da nova regulamentação.

Compreendemos desta forma que a EAD passou a ocupar novos espaços no contexto educacional brasileiro e, ao verificarmos os dois últimos CENSOS do Ensino Superior, é possível constatar seu crescimento exponencial.

De acordo com o relatório estatístico do CENSO de 2021, quase nove milhões de pessoas ingressaram no ensino superior, dessas, três milhões e setecentas optaram pela EAD, esse número representa 41,4% do total de matrículas da graduação.

Já o CENSO de 2022 registra a continuidade do crescimento observado em 2021, quase nove milhões e meio de pessoas ingressaram no ensino superior, dessas, quatro milhões e trezentas optaram pela EAD. Esse número representa 45,9% do total de matrículas da graduação.

Ao recortarmos os dados que correspondem ao ingresso nas licenciaturas, 62,2% são na modalidade a distância, enquanto 35,8% são da modalidade presencial, ou seja, dos quase dois milhões de estudantes que optaram por cursar uma licenciatura, aproximadamente, um milhão e quatrocentos estudantes optaram pela modalidade EAD.

Os dados da décima primeira edição do Mapa do Ensino Superior publicada em 2021 pelo Instituto SEMESP, também apontam o protagonismo das licenciaturas ofertadas na EAD. O curso de Pedagogia ocupa o primeiro lugar no ranking dos cursos mais procurados na modalidade, este curso está diretamente relacionado à formação de professores, uma vez, que para atuar nas modalidades de Educação Infantil ou Ensino Fundamental da Educação Básica, o profissional deve ser habilitado e licenciado em Pedagogia.

Mill (2009), considera que o crescimento da EAD não deve ser atribuído exclusivamente apenas aos méritos da modalidade ou dos profissionais que a promovem e defende que as potencialidades pedagógicas, caracterizadas pela ampliação do acesso ao conhecimento, ou seja, a democratização do ensino, desempenharam um papel significativo nos dados relacionados ao crescimento da EAD.

De todo modo os números são representativos e ilustram de forma objetiva o cenário em que se insere a educação a distância atualmente no Brasil. Não há mais espaço para questionarmos se formamos professores na educação a distância, visto que a partir dos dados apresentados entendemos que essa formação acontece. Deste modo nos cabe questionar e discutir como essa formação acontece e enquanto pesquisadores buscarmos contribuir para que nossos futuros professores tenham acesso a uma formação de qualidade que os preparem plenamente para o exercício da docência.

É nesse contexto, que Chiapinotto (2020) caracteriza a EAD:

como uma modalidade de educação em que o processo de ensino e aprendizagem não precisa ocorrer no mesmo momento, nem no mesmo lugar, ou seja, as variáveis tempo e espaço são flexíveis. Essa flexibilidade chamada espaçotemporal é possível por meio de recursos tecnológicos diversos, desde o texto impresso até a internet. Acrescido a isso, a interação tem um papel fundamental na modalidade, aliada à construção da autonomia do estudante. (Chiapinotto, p. 35, 2020)

Nesse sentido, torna-se relevante refletirmos como os princípios da flexibilidade espaçotemporal e da interação se materializam na EAD e voltando o olhar para o escopo dessa pesquisa percebemos que a interação se materializa através dos diversos textos que são

produzidos pelos envolvidos no processo educacional (estudantes, tutores, docentes). É através de textos que partem de diversos contextos de produção que a interação acontece nessa modalidade de ensino. Para Chiapinotto (2020), o princípio da interação em educação a distância:

filia-se ao conceito de interação advindo da teoria sociointeracionista de Vygotsky. Isso significa dizer que não se entende a interação fora do meio social. O ser humano interage em sociedade com diversos fins, e um desses fins é a aprendizagem. Além disso, o meio de efetivação dessa interação social é a linguagem. Essa premissa, aliás, é o que também fundamenta o trabalho do interacionismo sociodiscursivo (ISD). (Chiapinotto, p. 38, 2020)

Em síntese, podemos afirmar que a interação na EAD transcende a mera troca de informações e assume um papel central na construção do conhecimento e no desenvolvimento da aprendizagem do graduando. Ao se utilizar da linguagem como meio de interação, os textos produzidos nesse contexto tornam-se ferramentas essenciais para promover a troca de saberes, a mediação pedagógica e a autonomia dos estudantes.

Portanto, fundamentados nos princípios sociointeracionistas, compreendemos que a EAD se configura como um espaço dinâmico, no qual a interação possui potencialidade de possibilitar a construção de relações significativas entre os sujeitos envolvidos no processo de ensino e aprendizagem.

E ao falarmos de interação é indispensável discutirmos sobre o principal sujeito responsável por ela, o Tutor on-line, que se caracteriza na EAD por ser um professor que atua diretamente no ambiente virtual de aprendizagem (AVA) e participa ativamente do processo educacional dos estudantes.

Atualmente não há um enquadramento profissional do tutor na Classificação Brasileira de Ocupações (CBO), que é um documento normativo do Ministério do Trabalho com a finalidade de identificar as ocupações existentes no mercado de trabalho e classificá-las junto aos registros administrativos.

Portanto o que caracteriza o tutor no ensino superior e define seu papel são documentos do Ministério da Educação (MEC), como os Referenciais de Qualidade para Educação Superior a Distância (2007) e o Parecer CNE/CES nº 564/2015 que define as Diretrizes e Normas Nacionais para a oferta de Programas e Cursos de Educação Superior na Modalidade a Distância.

De acordo com os Referenciais de Qualidade para Educação Superior a Distância o tutor:

deve ser compreendido como um dos sujeitos que participa ativamente da prática pedagógica. Suas atividades desenvolvidas a distância e/ou presencialmente devem contribuir para o desenvolvimento dos processos de ensino e de aprendizagem e para

o acompanhamento e avaliação do projeto pedagógico. (Brasil. Ministério da Educação, 2007, p. 21).

Em consonância, o Parecer CNE/CES nº 564/2015 homologado oito anos depois formaliza o papel do tutor, como um profissional da educação superior integrante da equipe docente:

#### **1.8.1 Profissionais da educação (professores, tutores e gestores)**

Nos cursos e programas de EAD, os professores, tutores e gestores são compreendidos como profissionais da educação superior com direitos (plano de carreira, política salarial, formação, condições de trabalho) e obrigações, relativas às atividades definidas pelos marcos legais e assegurados pela IES. Cabe à IES detalhar, claramente, em seu PDI, PPI e PPC, o papel desses profissionais vitais para a efetivação do PPC da IES, cujo trabalho pedagógico deve-se pautar por meio de planejamento coletivo e participativo. (Brasil, Parecer CNE/CES nº 564/2015. p.24)

Considerando o exposto, entendemos que o tutor é antes de tudo um professor que deve contribuir com o processo formativo do estudante através da mediação que realiza no ambiente virtual de aprendizagem. O Parecer ainda descreve a importância do papel do tutor no contexto da EAD e aponta que:

O tutor para exercer suas funções deve ter formação adequada, em consonância com a legislação. Igualmente, é importante que esse profissional conheça e participe do projeto pedagógico do curso, conheça o material didático, tenha acesso ao uso das tecnologias e dos conteúdos sob sua responsabilidade, a fim de auxiliar e acompanhar o processo formativo dos estudantes no desenvolvimento de suas atividades individuais e em grupo. É sua atribuição, também, fomentar a pesquisa e acompanhar os estudantes nos processos formativos, incluindo o de uso das tecnologias potencializadas em ambientes virtuais multimídias e interativos disponíveis. (Brasil, Parecer CNE/CES nº 564/2015. p.25)

Observamos que os documentos delineiam a identidade do tutor no âmbito da EAD e estabelecem suas responsabilidades nessa modalidade de ensino. Assim, as instituições conseguem legalmente definir as atribuições de seus profissionais e delinear seus papéis de forma objetiva.

Direcionando nossa atenção para o escopo desta investigação, reconhecemos o tutor como um agente pedagógico fundamental no processo de formação do estudante, especialmente devido ao seu papel central na mediação educacional. O regulamento do Núcleo de Educação a Distância da instituição que constitui o objeto deste estudo estabelece, em seu artigo 13, as atribuições do tutor, conforme detalhado a seguir:

Art. 13. À tutoria on-line, responsável pela mediação junto aos estudantes, compete:

- I. mediar o processo de ensino-aprendizagem no AVA, em conjunto com o docente, de maneira tanto reativa quanto proativa;
- II. acompanhar o aproveitamento dos estudantes nas atividades do componente curricular e intervir com iniciativas de mediação estratégicas, definidas juntamente com o docente;
- III. encaminhar ao docente do componente curricular as dúvidas e demandas complexas dos estudantes;
- IV. corrigir as atividades avaliativas a partir das orientações e critérios desenvolvidos pelo docente do componente curricular;



- V. acompanhar e orientar os estudantes nas atividades do curso, avaliativas ou não, esclarecendo dúvidas quanto às dinâmicas e ao conteúdo do componente curricular;
- VI. fornecer apoio ao discente, com vistas à prevenção da reprovação e da evasão, estimulando a progressão e o aproveitamento do curso, com o devido desenvolvimento de competências;
- VII. acompanhar os discentes calouros nas dinâmicas de acolhida e apropriação dos métodos e diferentes instrumentos concernentes a sua vida acadêmica;
- VIII. participar de capacitações e reuniões programadas pelas equipes pedagógicas. (Regimento interno da instituição, p. 25, 2021)

É possível notar, de modo geral, que se trata da prescrição de um trabalho pedagógico de mediação, orientação, correção e acompanhamento das atividades discentes e que tais atribuições configuram um trabalho pedagógico essencial. Esse conjunto de responsabilidades evidencia o papel estratégico do tutor no processo formativo, reafirmando sua importância como elo entre estudantes e docentes no contexto da educação a distância.

Nesse sentido, compreendemos que apesar de não existir, atualmente, uma regulamentação oficial que prescreva o trabalho do tutor, é possível afirmar de acordo com as legislações vigentes que se trata de um trabalho docente de mediação pedagógica, intervenção e acompanhamento das atividades discentes. Essa mesma compreensão é compartilhada pela instituição que nos abriu o espaço para a realização deste estudo, conforme pudemos observar no documento interno que descreve as funções do tutor.

Uma compreensão bem similar também pode ser encontrada nos estudos de Pereira, Gomes e Primo (2023), que ao investigarem as contingências da atuação de tutores humanos ao apoiar o engajamento estudantil no aprendizado on-line e híbrido, consideraram que o trabalho da tutoria consiste em:

práticas, em uma relação de orientação entre alguém com mais experiência e outro em fase de aprendizagem. No ensino-aprendizagem mediado online, um educador desempenha o papel de tutor, mediando o processo de aprendizagem, compartilhando conhecimentos e orientando os estudantes. (Pereira; Gomes; Primo, p. 554, 2023).

Já em outro estudo, denominado “Funcionalidades Emergentes para Tutorias em Ambientes Virtuais de Aprendizagem” que objetivou analisar estratégias de prover possibilidades de funcionalidades emergentes de apoio às tutorias aos estudantes em Ambientes Virtuais de Aprendizagem (AVA), os autores defendem que a tutoria tem o propósito de “fornecer suporte personalizado com instruções objetivas, alinhadas às necessidades e ao desenvolvimento de competências na aprendizagem dos estudantes. No contexto geral, da vivência dos estudantes, podem ser ressaltados agentes capazes de proporcionar instruções” (Pereira; Gomes; Primo, p. 65, 2024).

Em consonância, Saldanha (2012), também defende que a principal função do tutor on-line é a mediação didático pedagógica no AVA, considerando que na EAD o processo educacional não se resume à sala de aula, mas se trata de uma grande cooperação que ocorre entre equipes multidisciplinares e envolve diversos profissionais.

Por conseguinte, observa-se que, embora os documentos normativos não apresentem uma definição rigorosa e consensual sobre o papel do tutor on-line, tanto as regulamentações legais quanto as investigações acadêmicas convergem ao delinear a tutoria sob uma perspectiva similar. Esse viés é frequentemente pautado pelo entendimento do tutor como um mediador no processo de ensino e aprendizagem, cuja atuação está intrinsecamente ligada à interação pedagógica, à orientação acadêmica e ao suporte ao estudante na EAD. Tal alinhamento, ainda que implícito, evidencia a centralidade do tutor nos processos que envolvem essa modalidade de ensino.

A fim de verificarmos o que já foi discutido sobre a nossa temática, realizamos duas buscas<sup>3</sup>: uma durante a realização do projeto de pesquisa no banco de dissertações e teses da Biblioteca Digital Brasileira (BDTD) e na plataforma *Scielo*, mas não encontramos estudos que evidenciavam a correção de textos no ensino superior da modalidade EAD.

Inicialmente, definimos para a busca as palavras-chave: “correção de textos”; “educação a distância” e “tutor”. No site da BDTD, buscamos primeiramente apenas o termo “correção de textos”, a plataforma nos deu muitos resultados de forma generalizada, assim acrescentamos à busca o termo “educação a distância” e a pesquisa foi refinada de 1400 resultados para 25 e apenas um dos resultados pôde ser relacionado ao projeto. Refinamos mais a busca e acrescentamos o termo “tutor”, contudo, não houve nenhum resultado. Para finalizar a busca e nos certificarmos de que realmente não havia mais trabalhos que abordassem o tema de pesquisa, buscamos, por “corrigir textos”, todavia os resultados que encontramos estão relacionados à educação básica ou a outras áreas de conhecimento.

No site da plataforma *Scielo*, os resultados foram ainda mais restritos. Ao buscarmos pelo termo “correção de textos” apenas 19 resultados apareceram e nenhum deles estava relacionado ao projeto. Ao acrescentar os demais termos “educação a distância” e “tutor” nenhum resultado foi encontrado. Para garantirmos uma busca refinada, novamente buscamos por “corrigir textos”; neste caso, seis resultados foram encontrados, porém nenhum deles apresentou relação com a pesquisa.

---

<sup>3</sup> A primeira busca aconteceu em junho de 2023 e a segunda busca em abril de 2024

Como mencionado anteriormente, no banco de teses e dissertações da BDTD, o único trabalho encontrado que possuía alguma afinidade com a pesquisa foi a dissertação “O processo avaliativo em educação a distância em ambiente virtual de aprendizagem: desafios, possibilidades e contribuições”<sup>4</sup>, defendida no ano de 2020, no Centro Universitário Internacional - UNINTER de Curitiba, de autoria de Rita de Cássia Turmann Tuchinski. Nessa dissertação, o objetivo era “detectar desafios e fragilidades encontrados pelos docentes no planejamento, elaboração, formatação e correção, entre outras ações envolvidas no recorte selecionado.” (Tuchinski, p.19, 2020). O recorte mencionado trata do *corpus* escolhido para investigação que é a questão discursiva no processo avaliativo do curso de licenciatura em Pedagogia na modalidade EAD. Para atingir o objetivo se descreve, investiga, interpreta e analisa o funcionamento do gênero discursivo/ questão discursiva. Na conclusão, a autora defende o protagonismo do professor na elaboração das atividades discursivas e ressalta em sua argumentação a necessidade e a importância de um processo avaliativo bem estruturado na EAD, uma vez que é este processo que promoverá o bom desenvolvimento do estudante.

Percebe-se que a autora não tem como foco discutir o ato da correção, mas ao explicar os objetivos do trabalho e discutir sobre a elaboração de questões discursivas, ela afirma que um processo de correção não deve ter como único objetivo indicar erros e acertos mas, tratando-se de uma atividade discursiva, esta deve ser bem estruturada, contendo instruções claras ao avaliador, de forma que a correção faça parte de um roteiro que indique ou suscite reflexões.

A segunda busca ocorreu durante a escrita da dissertação, no banco de teses e dissertações da CAPES. A decisão de realizar uma nova busca em uma plataforma diferente das anteriores (BDTD e *Scielo*) se deu devido à necessidade de verificarmos o que tem sido pesquisado sobre o tema e pela amplitude do numeroso repositório do banco de teses e dissertações da CAPES que tradicionalmente é utilizado para a elaboração de estados da arte. As buscas nessa plataforma nos ressaltaram a importância de discutirmos sobre a correção na educação a distância, uma vez que encontramos poucos trabalhos que abordam o assunto nos últimos cinco anos.

Iniciamos a busca testando a palavra “correção” e o banco apresentou milhares de resultados, refinamos a busca aplicando os filtros: (i) Grande Área Conhecimento (Ciências Humanas e Linguística, Letras e Artes); (ii) Área Conhecimento: (Educação, Linguística e Linguística Aplicada); (iii) Ano (2019, 2020, 2021, 2022 e 2023). Desta forma, obtivemos

---

<sup>4</sup> A dissertação pode ser encontrada em: <https://repositorio.uninter.com/handle/1/510>

vinte e sete resultados para “correção”, todos descritos no quadro abaixo, o que permite visualizar a distância de seus objetivos com os de nossa pesquisa:

**QUADRO 01** - Título e objetivo dos trabalhos encontrados com a busca pela palavra-chave “correção”

<b>Título</b>	<b>Objetivo</b>	<b>Tipo de trabalho</b>	<b>Autor</b>	<b>Ano</b>
A correção por pares nas sessões orais de teletandem em língua inglesa: um estudo longitudinal	Investigar como a correção por pares é caracterizada nesse contexto durante as sessões orais síncronas e, mais especificamente, descrever como um aprendiz americano corrige a produção oral em inglês de seu parceiro brasileiro.	Dissertação	Filho, Sidnei Antonio Pereira	2022
A Correção de Textos Escolares em uma Perspectiva Enunciativa	Refletir sobre o ensino de escrita no espaço escolar e analisar a correção de textos produzidos em condições de ensino para além dos aspectos tradicionalmente contemplados.	Tese	Silva, Flavia Santos da	2020
As estratégias de correção sob perspectiva da Gramática Discursivo-Funcional	Não foi possível consultar, pois o trabalho não possui divulgação autorizada. <sup>5</sup>	Dissertação	Vivan, Jaqueline	2022
A prática docente na avaliação da produção textual: As marcas de correção	Identificar e analisar concepções e práticas docentes no que diz respeito à avaliação textual, observando se, em suas concepções e práticas, há reflexos significativos ou não da Avaliação da	Dissertação	Cristo, Renata Daniela Silva de	2022

5

[https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id\\_trabalho=13428627](https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=13428627)

	Aprendizagem em Processo (AAP).			
Geempa: Reflexões acerca do Ensino da Leitura e Escrita em um Programa de Correção de Fluxo Escolar na Alfabetização	Descrever e mencionar qual(is) a(s) concepção(ões) de alfabetização(ões), de leitura e de escrita fundamenta(m) a proposta de correção de fluxo do Grupo de Estudos sobre Educação Metodologia de Pesquisa e Ação (Geempa), implementada no estado do Espírito Santo no período de 2010 a 2012.	Dissertação	Costa, Monique Linciano de Azevedo	2019
Democracia e educação: correção de fluxo, qualidade da aprendizagem e permanência como direito	Analisar o processo de correção de fluxo no enquadramento da democratização da educação no Brasil como parte do direito ao acesso, permanência na escola e à qualidade da aprendizagem na educação básica.	Dissertação	Ferreira, David Goes	2021
Os usos da construção na verdade	Descrever, em perspectiva sincrônica de análise, os usos funcionais da construção na verdade no português brasileiro	Dissertação	Almeida, Vanessa Barbosa de	2021
Evasão no Ensino Médio: estudo de caso no interior de Minas Gerais	Identificar os fatores relacionados à ineficiência escolar, ao longo do Ensino Médio regular, que dificultam a permanência dos alunos, analisando principalmente a reinserção no ensino regular daqueles que participaram dos	Dissertação	Chaves, Brisa Bela Alves Nascimento	2019

	programas de correção de fluxo no Ensino Fundamental			
Políticas públicas brasileiras para o autismo: entre a patologização da diferença e a correção comportamental	Analisar como as políticas públicas brasileiras atuam na normalização de sujeitos com autismo	Dissertação	Souza, Claudia Felisbino	2022
Releitura, múltipla escolha e recordação de sinônimos com pistas: efeitos na aprendizagem de novo vocabulário em crianças do ensino fundamental	Investigar qual entre três estratégias de estudo (questões de múltipla escolha com sinônimos, recordação de sinônimos com pistas ou releitura de sinônimos) seria mais eficiente para o ensino de vocabulário para crianças do Ensino Fundamental, em contexto de sala de aula.	Dissertação	Miguel, Jose Claudio de Sene	2023
Efeitos da prática de lembrar e estratégias controle utilizadas ao final da aula no desempenho de escolares do ensino médio	Analisar o efeito da prática de lembrar e diferentes estratégias controle utilizadas ao final da aula, no desempenho de escolares do Ensino Médio articulado a Educação Profissional de uma escola pública.	Dissertação	Hotsuta, Michele Nunes Ferreira	2023
Política de Avaliação e Projetos de Correção de Fluxo na Rede do Município do Rio de Janeiro	Identificar e analisar a interface entre as políticas de avaliação da Rede Municipal do Rio de Janeiro – SME-RJ e os projetos de correção de fluxo como medida dessas políticas.	Dissertação	Chaves, Viviane dos Santos	2021
Os desafios dos programas de correção de fluxo na rede pública	Analisar os fatores que contribuem para a permanência da distorção idade-ano	Dissertação	Santos, Dayane Martinelle da Silva	2019

municipal de Teresina-PI	nos anos iniciais do Ensino Fundamental em quatro escolas da rede municipal de Teresina (PI), que desenvolvem há 16 anos os programas de correção de fluxo “Se Liga” e “Acelera Brasil”.			
Criando laços e recriando histórias - tempos de aprender: o papel da coordenação pedagógica na construção curricular para as turmas do projeto de correção de fluxo nas escolas municipais de Juiz de Fora	Discutir o processo de construção curricular, entendendo-o como um campo de constantes disputas.	Dissertação	Luz, Maria da Conceicao Carvalho Brandt da	2020
Programa Correção de Fluxo Acelera Conquista: representações sociais de professores sobre “práticas pedagógicas”	Analisar as representações sociais sobre “prática pedagógica” pelos professores atuantes no Programa Correção de Fluxo Acelera Conquista.	Dissertação	Chagas, Rosane Almeida Santos	3023
O nó da rede: percepções dos agentes formuladores e implementadores sobre a política de correção de fluxo da/na alfabetização	Compreender as percepções que os agentes implementadores de nível da rua e de médio escalão possuem sobre as políticas de correção de fluxo e, principalmente, sobre o Projeto Carioquinha, implementado pela Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro no ano de 2019.	Dissertação	Lage, Alda Siqueira	2021

Análise sobre a eficácia do projeto salto: um estudo de caso na Escola Raimundo Euclides Barbosa, em Pimenta Bueno - RO	Descrever a prática de correção de fluxo em contexto escolar.	Dissertação	Vilarim, Elizabeth Colaco	2019
O ensino e a correção de produções textuais, no quinto ano do Ensino Fundamental, pela perspectiva das professoras ali atuantes	Investigar o processo de ensino de produção textual em dois quintos anos do Ensino Fundamental, com ênfase nas ações docentes voltadas para a correção de textos, analisando desde a proposta de produção inicial até as atividades decorrentes dela, uma vez que a produção de texto inicial não deve ser vista como produto final.	Dissertação	Silva, Ana Paula Mendes da	2020
A escrita do professor sobre o texto do aluno: notas em um duplo lugar	Investigar, sob a perspectiva bakhtiniana, as concepções de linguagem - especialmente os modos de interlocução - que podem ser vistas nestes textos que os professores escrevem para os alunos.	Dissertação	Fadel, Tatiana	2020
Projeto Avança Aprendiz: uma análise da implementação na rede municipal de São Luís/MA	Discutir o processo de implementação do Projeto Avança Aprendiz na Rede Municipal de São Luís.	Dissertação	Sales, Luziane Rodrigues Araujo	2020
Ensino e aprendizagem da ortografia nos anos iniciais do ensino fundamental: desafios,	Identificar quais são as dificuldades e os desafios dos docentes para ensinar a ortografia nos anos iniciais e quais são os	Tese	Souza, Patricia Regina de	2022



dificuldades e propostas de intervenção	principais erros ortográficos produzidos pelos alunos, de modo a elaborar uma proposta interventiva de formação construtivo-colaborativa docente que propicie a reflexão sobre os usos linguísticos e contribua com o ensino e a aprendizagem da norma padrão de escrita nos anos iniciais do Ensino Fundamental I (1º ao 5º ano).			
Propostas de produção de texto nos livros didáticos de língua portuguesa do ensino fundamental I à luz dos letramentos e multiletramentos	Investigar como são abordados os letramentos e multiletramentos nas propostas de produção de textos contidas no material didático do 4º e 5º ano utilizado pelas escolas municipais de Presidente Prudente/SP.	Dissertação	Bomfim, Juliana Aparecida de Souza Guine	2022
Produção textual: língua portuguesa concepções no currículo de do 3º ano do ensino fundamental no Município de Birigui/ SP	Investigar o processo de construção do Currículo de Língua Portuguesa no município de Birigui/ SP e quais são as concepções relacionadas ao ensino da produção textual contidas no documento.	Dissertação	Gonzaga, Luciana de Oliveira	2023
Tempos de Aprender': adesões e resistências ao programa de correção de fluxo da rede municipal	Mostrar como se deu a implementação da política de correção de fluxo escolar – Projeto “Tempos de Aprender” – no	Tese	Silveira, Silvia Regina Benigno	2021

de ensino de Juiz de Fora, MG'	município de Juiz de Fora.			
Política de correção de fluxo escolar: uma análise da parceria público-privada entre o Instituto Ayrton Senna e a Seduc-RO	Analisar a política de correção de fluxo escolar para alunos do 1º ao 5º ano do Ensino Fundamental por meio dos Programas “Se Liga” e “Acelera Brasil”, ofertados por meio da parceria entre a Secretaria Estadual de Educação (SEDUC-RO) e o Instituto Ayrton Senna	Tese	Patricia, Marcia Angela	2021
Programa de correção de fluxo no município de Rio das Ostras/RJ: práticas docentes no enfrentamento à distorção idade-série	Análise e debate das práticas docentes dos profissionais que participaram, ou ainda participam, do Programa de Correção de Fluxo.	Dissertação	Carvalho, Andrea Machado Pereira de	2021

Fonte: Elaborado pela pesquisadora (2024)

Todos os trabalhos encontrados discutem sobre a correção no contexto escolar da educação básica e o nosso foco nesta pesquisa é a correção no ensino superior da modalidade EAD. Portanto, acrescentamos à busca as palavras “EAD” e “educação a distância”, dois resultados foram encontrados, mas além de pertencerem a outras áreas não tratavam de correção de textos, conforme apresentado no quadro abaixo:

**QUADRO 02** - Título e objetivo dos trabalhos encontrados com a busca pelas palavras-chave “correção”, “EAD”, e “educação a distância”

<b>Título</b>	<b>Objetivo</b>	<b>Tipo de trabalho</b>	<b>Autor</b>	<b>Ano</b>
IGraf: Uma proposta de sistema para ensino de função via Web	Não foi possível consultar o objetivo pois o trabalho é do ano de 2008 e apresentava a seguinte descrição: Biblioteca Depositária:	Tese	Prado, Reginaldo do	2008

	Biblioteca do IME. Trabalho anterior à Plataforma Sucupira			
Estruturação e avaliação de curso de extensão em Tratamento Restaurador Atraumático (ART) utilizando a educação a distância	Não foi possível consultar o objetivo pois o trabalho é do ano de 2010 e apresentava a seguinte descrição: Biblioteca Depositária: FOU SP. Trabalho anterior à Plataforma Sucupira	Dissertação	Camargo, Lucila Basto de	2010

Fonte: Elaborado pela pesquisadora (2024)

Retomamos a busca, desta vez testando o descritor “correção de textos” e nos últimos cinco anos encontramos oito pesquisas, cinco delas na área da educação, porém novamente nenhuma que dialogue com o nosso foco na educação a distância do ensino superior, como pode ser analisado no quadro abaixo:

**QUADRO 03** - Título e objetivo dos trabalhos encontrados com a busca pela palavra-chave “correção de textos”

<b>Título</b>	<b>Objetivo</b>	<b>Tipo de trabalho</b>	<b>Autor</b>	<b>Ano</b>
A correção de textos escolares em uma perspectiva enunciativa	Analisar a correção de textos produzidos em condições de ensino para além dos aspectos tradicionalmente contemplados, tais como regras prescritivas e modelos pré-fixados de correção ortográfica e gramatical.	Tese	Silva, Flavia Santos da	2020
A prática docente na avaliação da produção textual: As marcas de correção	Identificar e analisar concepções e práticas docentes no que diz respeito à avaliação textual, observando se, em suas concepções e práticas, há reflexos significativos ou não da Avaliação da Aprendizagem em Processo (AAP).	Dissertação	Cristo, Renata Daniela Silva de	2020

Efeitos da Correção Textual-Interativa em Textos de Alunos do 5º ano do Ensino Fundamental	Analisar os efeitos da correção textual-interativa voltada para aspectos linguísticos, textuais e discursivos, no processo de revisão e de reescrita de texto.	Dissertação	Pedro, Fernanda Sacomori Candido	2020
A produção textual no ensino médio: como ensinar, por que corrigir - pelas veredas da aula	Reconhecer e evidenciar o processo de ensino e correção da produção textual, na terceira série do ensino médio.	Dissertação	Geraldo, Marli de Oliveira	2021
O ensino e a correção de produções textuais, no quinto ano do Ensino Fundamental, pela perspectiva das professoras ali atuantes	Investigar o processo de ensino de produção textual em dois quintos anos do Ensino Fundamental, com ênfase nas ações docentes voltadas para a correção de textos, analisando desde a proposta de produção inicial até as atividades decorrentes dela, uma vez que a produção de texto inicial não deve ser vista como produto final.	Dissertação	Silva, Ana Paula Mendes da	2020
A escrita do professor sobre o texto do aluno: notas em um duplo lugar	Investigar, sob a perspectiva bakhtiniana, as concepções de linguagem - especialmente os modos de interlocução - que podem ser vistas nestes textos que os professores escrevem para os alunos.	Dissertação	Fadel, Tatiana	2020
CVO: curriculum vitae optimization by recommending keywords to undergraduate students <sup>6</sup>	Desenvolver o processo de otimização do curriculum vitae (CVO) para vagas de estágio por meio da implantação de um sistema de	Dissertação	Santos, Cibele Simoes de Oliveira	2021

<sup>6</sup> CVO: otimização do currículo vitae por meio da recomendação de palavras-chave para estudantes de graduação. (tradução nossa)

	recomendação que, dado o currículo de um aluno de graduação, sugere a adição de palavras-chave relevantes, levando em consideração o curso de graduação do aluno.			
<i>Towards the Natural Language Processing as Spelling Correction for Offline Handwritten Text Recognition Systems</i> <sup>7</sup>	Propõe o uso de técnicas de correção ortográfica para pós-processamento de texto, de modo a obter melhores resultados e eliminar a dependência linguística entre o modelo óptico e a etapa de decodificação.	Dissertação	Neto, Arthur Flor de Sousa	2020

Fonte: Elaborado pela pesquisadora (2024)

Um dos resultados apresentamos anteriormente, embora não fosse o foco principal dessa pesquisa, revelou-se significativo por estabelecer um vínculo com nossos referenciais teóricos. Nesse contexto, destacamos a dissertação de mestrado intitulada “Efeitos da Correção Textual-Interativa em Textos de Alunos do 5º ano do Ensino Fundamental”, defendida por Fernanda Sacomori Candido Pedro em 2020. A referida pesquisa, fundamentada, entre outros, na autora Ruiz, teve como objetivo “analisar os efeitos da correção textual-interativa voltada para aspectos linguísticos, textuais e discursivos, no processo de revisão e de reescrita de texto” (Pedro, 2020). A convergência entre os resultados obtidos por Pedro e os referenciais desta pesquisa evidencia a relevância da correção textual-interativa como estratégia potencial para o aprimoramento da competência escrita, alinhando-se às discussões teóricas abordadas neste estudo.

Com o propósito de assegurar uma busca mais refinada, optamos por retomar a pesquisa utilizando as seguintes palavras-chave: “feedback” e “educação a distância” e obtivemos 31 resultados. Para tanto utilizamos os seguintes filtros: (i) Grande Área Conhecimento (Ciências Humanas e Linguística, Letras e Artes); (ii) Área Conhecimento: (Educação; Letras; Linguística; e, Língua Portuguesa); (iii) Ano (2019, 2020, 2021, 2022 e 2023). Entretanto, encontramos, nos últimos cinco anos, uma única pesquisa e ela não dialoga com o nosso estudo, conforme quadro abaixo:

<sup>7</sup> Para o processamento de linguagem natural como correção ortográfica para sistemas de reconhecimento de texto manuscrito offline. (tradução nossa)

**QUADRO 04** - Título e objetivo do trabalho encontrado com a busca pelas palavras-chave: “feedback” e “educação a distância”

<b>Título</b>	<b>Objetivo</b>	<b>Tipo de trabalho</b>	<b>Autor</b>	<b>Ano</b>
Manutenção das faces em feedbacks: uma análise das estratégias de polidez utilizadas por tutores na formação continuada de gestores escolares na modalidade educação a distância	Avaliar as estratégias de polidez utilizadas pelos locutores para a preservação das faces dos interactantes em feedbacks produzidos no processo de formação continuada na modalidade EAD.	Tese	Messias, Tiago Monteiro de	2022

Fonte: Elaborado pela pesquisadora (2024)

Para finalizar inserimos as palavras “tutor” e “tutor on-line” e nenhum resultado foi encontrado. Com base nos resultados encontrados, é possível observar que há uma lacuna nos estudos que discutem a correção de textos na educação a distância, desta forma pretendemos, com essa pesquisa, evidenciar a importância do processo de correção na formação do estudante da modalidade EAD além de apontar a emergência deste processo ser pensado e estruturado pelas instituições.

Após a definição do problema, a delimitação dos objetivos, a justificativa da pesquisa e o mapeamento do estado da arte, esta dissertação está estruturada em três capítulos principais: Fundamentação Teórica, Metodologia e Resultados e Discussões. Cada um desses capítulos é subdividido em subseções, visando a uma organização mais detalhada e sistemática do conteúdo.

## **CAPÍTULO 1: FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA**

Neste capítulo, nosso objetivo é apresentar os pressupostos teóricos que fundamentam este estudo. Iremos explorar as bases teóricas que orientam a pesquisa, articulando-as com o contexto de produção que motivou sua elaboração, de modo a esclarecer os elementos que sustentam nossa abordagem e a relevância do problema investigado.

Organizada em três seções, inicialmente aprofundamos a discussão sobre o quadro teórico de base que estrutura esse estudo e nossas análises, o Interacionismo Sociodiscursivo (doravante ISD) proposto por Bronckart (1999/2012). Delinearemos o quadro de análise e discutiremos sua contribuição para as análises desenvolvidas neste estudo. Nosso objetivo é aprofundar o conhecimento acerca do ISD e apresentar o quadro de análise elaborado com base em seus princípios, evidenciando sua relevância para as nossas análises.

Posteriormente, delineamos os principais conceitos chave das palavras que utilizamos na construção da argumentação e que embasam as discussões que propomos ao longo do estudo.

Para concluir este capítulo, na última seção discutimos sobre o conceito chave de nossa pesquisa, o termo “correção de textos”. Alicerçados no que Ruiz (2010) defende por correção e nas contribuições de Marra (2018) acerca do assunto, fundamentamos a correção como a mediação que ocorre entre tutor-estudante e que pode contribuir com a formação acadêmica do graduando.

### **1.1 O Interacionismo Sociodiscursivo (ISD)**

O Interacionismo Sociodiscursivo (ISD) constitui a base teórica central deste estudo. Nesta subseção, exploramos as questões centrais que estruturam o ISD. Essa corrente teórica, desenvolvida em Genebra, emergiu principalmente a partir dos estudos de Jean Paul Bronckart. Ancorado no interacionismo social, o autor investigou o papel da linguagem no desenvolvimento humano. Nossa pesquisa dialoga com a corrente teórica do ISD ao pressupor que a prática da correção envolve um processo de interação entre tutor e estudante por meio da linguagem escrita. Nesse contexto, o estudante constrói um texto escrito a partir de uma prescrição especificada no enunciado da atividade, o tutor lê essa produção e fornece ao

estudante um feedback escrito. Ou seja, todo processo de interação ocorre por meio de textos escritos.

Para compreendermos e analisarmos esse processo, que se alicerça na premissa de que o desenvolvimento humano é intrinsecamente moldado pela interação social, nos apoiaremos no que o ISD conceitua de Vigostki, esquematizando os cinco pontos da ontogênese das capacidades psicológicas:

- o jovem humano é dotado de um equipamento bio-comportamental e psíquico inicial que, procedendo da evolução das espécies, é dotado de novas potencialidades;
- desde seu nascimento, esse jovem humano está imerso em um mundo de pré-construídos socio-históricos: formas de atividade coletiva, obras, produções semióticas de uma língua natural etc.;
- também desde seu nascimento, o ambiente empreende procedimentos deliberados de formação, que visam integrar o jovem humano nessas redes de pré-construídos, ou que guiam sua apropriação destes últimos.
- no quadro deste processo de apropriação, a criança interioriza propriedades da atividade coletiva, assim como signos e estruturas languageiras que a mediatizam;
- esta interiorização das estruturas e significações sociais transforma radicalmente o psiquismo herdado e dá origem às capacidades de pensamento consciente. (Bronckart, 2021, p. 337-338)

Dessa forma, os cinco pontos destacados por Bronckart (2022) permitem compreender como as capacidades psicológicas humanas são constituídas a partir da interação entre os fatores biológicos, culturais e sociais. Além de evidenciar a centralidade do processo de mediação simbólica e da interiorização das estruturas sociais no desenvolvimento do pensamento consciente.

Portanto, vale ressaltar a primordialidade das interações sociais na edificação do conhecimento e no desenvolvimento humano e conseqüentemente a ação do tutor através da linguagem no processo de correção é que favorecerá o desenvolvimento das capacidades de produção textual e de compreensão do estudante ao longo do curso.

Nessa perspectiva, é imprescindível destacar as dimensões linguísticas que Bronckart (2022) resgata a partir das contribuições de Volochinov, as quais também fundamentam as pesquisas do ISD. Tais dimensões estão relacionadas:

- ao estatuto da textualidade nas suas relações com as atividades humanas e com o seu ambiente;
- à metodologia de análise exigida por este mesmo estatuto;
- a diversos processos especificamente em funcionamento nas interações textuais/discursivas (o dialogismo, a atitude responsivaativa, a mobilização de interdiscursos etc.). (Bronckart, 2021, p.338)

Essas dimensões enfatizam a natureza dialógica da linguagem, compreendida como um fenômeno essencialmente social e histórico e reconhece que a linguagem não apenas reflete, mas também molda a forma como os indivíduos compreendem o mundo ao seu redor e interagem com ele.



A partir de tais pressupostos teóricos podemos afirmar que o ISD sustenta enfaticamente que o desenvolvimento de capacidades cognitivas, que tendem a ser universais, resulta de um processo em que as habilidades de pensamento, inicialmente moldadas pelo contexto sociocultural e linguístico, são progressivamente aplicadas (Bronckart, 2021).

As considerações acerca dessas capacidades advêm do interacionismo social de Vigostki que também é um dos autores de base da perspectiva histórico cultural e enfatiza o papel da interação social e das práticas humanas na constituição do psiquismo. Apoiado nos escritos de Marx e Engels o autor defende que o desenvolvimento das capacidades cognitivas do ser humano ocorrem no contato com o outro, deste modo é a influência da vida social que constitui o que o autor entende como humano (Bronckart, 2021).

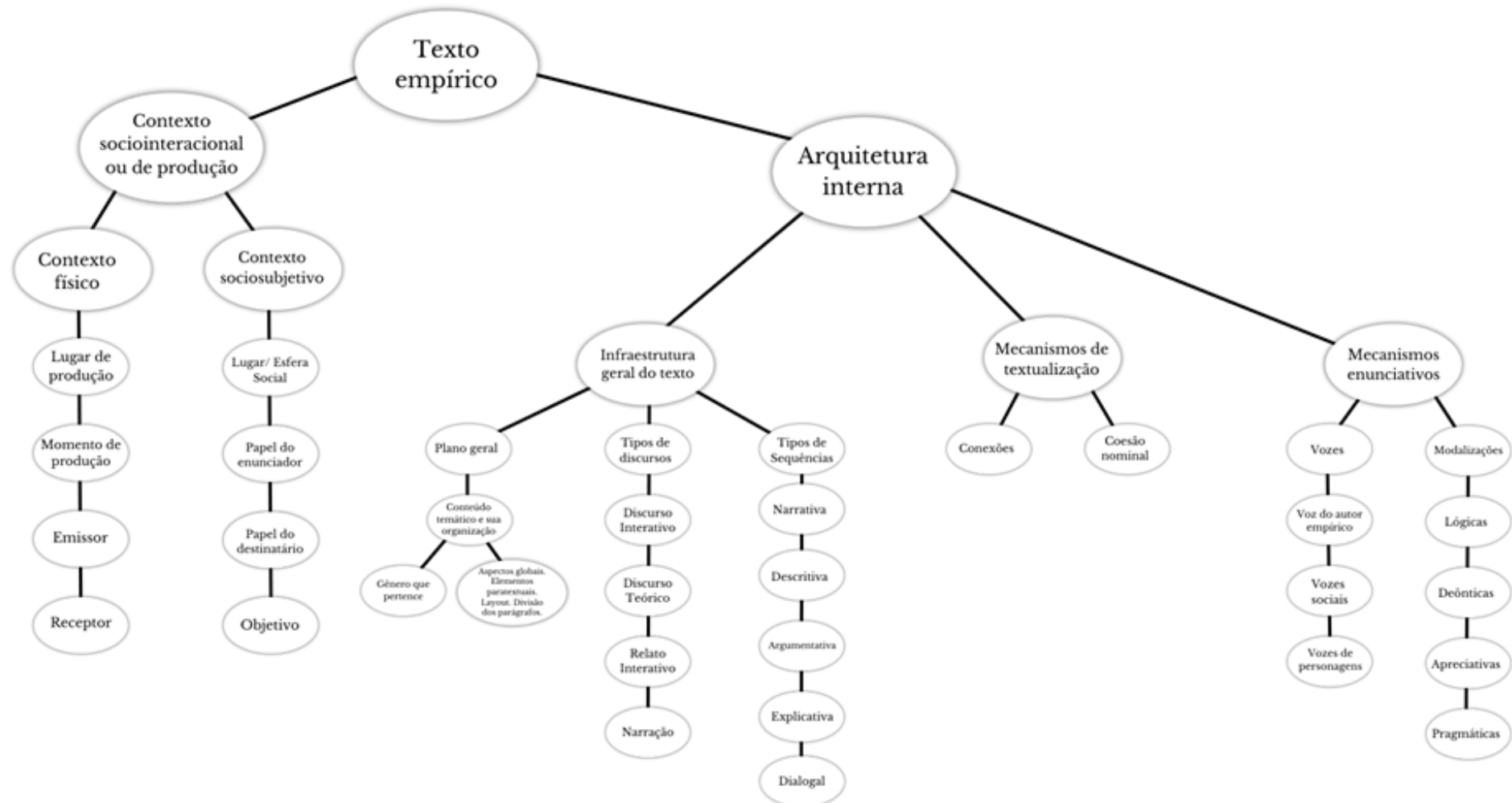
Nessa mesma direção, Facci (2004) apoiada em Vigostki, aprofunda essa discussão ao abordar a centralidade da atividade humana no desenvolvimento do indivíduo. Segundo a autora, “foi a atividade com outros homens na busca de suprir suas necessidades, transformando a natureza, que constituiu a base material objetiva da estrutura específica da atividade do indivíduo humano” (Facci, 2004, p. 201). Essa afirmação evidencia como o ser humano, ao transformar o mundo ao seu redor, também transforma a si mesmo, consolidando a relação dialética entre sujeito e sociedade.

Para o ISD, é por meio da linguagem, enquanto mediadora das interações sociais, que se constroem e se transformam as capacidades humanas, revelando sua importância crucial nesse processo. É através dela que as capacidades humanas são construídas e transformadas, reforçando sua centralidade na constituição do sujeito e suas ações.

## **1.2 O quadro de análise do ISD**

Visando a aprofundar os estudos de sobre o papel da palavra no desenvolvimento humano, Bronckart (2022) se apoia nos princípios teóricos de uma psicologia da linguagem inspirada no interacionismo social. Nessa perspectiva o ISD propõe um quadro de análise de textos para poder verificar a palavra em suas relações com um contexto de produção, um dado conteúdo temático, uma certa infraestrutura textual, juntamente com o emprego de diferentes mecanismos de textualização e enunciativos. Uma síntese desse quadro de análise pode ser vista na figura abaixo:

FIGURA 01



Fonte: baseado em Feitosa (2012), Zani (2018) e Rocha (2014).

Desta forma, o ISD, para analisar um texto, adota um método baseado em uma abordagem que utiliza os instrumentos de análise apresentados no quadro. O processo começa pela investigação da situação de produção do texto e avança, posteriormente, para o estudo de sua arquitetura textual. Observa-se, no quadro síntese, que este modelo de análise se caracteriza por ser amplo, detalhado e abrangente, permitindo uma compreensão aprofundada das diversas dimensões que constituem o texto.

Para compreender as terminologias empregadas pelo ISD, é fundamental destacar a definição de texto apresentada por Bronckart (2021):

Os textos são as manifestações empíricas das atividades de linguagem dos membros de um grupo e se apresentam como conjuntos de produções, mobilizando os recursos de uma língua natural. São produtos relativos a mecanismos estruturantes heterogêneos e, muitas vezes, facultativos, explorando recursos por vezes em concorrência, e sua confecção, portanto, implica escolhas, relativas à seleção e à combinação dos mecanismos e de suas modalidades linguísticas de realização. Paradoxalmente, se um texto mobiliza unidades linguísticas, suas condições de abertura, de fechamento e de planejamento geral não estão no domínio linguístico, mas são inteiramente determinadas pela ação não verbal à qual se articula; razão pela qual o texto pode ser qualificado como uma unidade comunicativa. (Bronckart, p. 343, 2021).

Nessa perspectiva, o texto empírico é definido pelo autor como uma produção de linguagem que pertence a um gênero e é composto por vários tipos de discurso.

Dessa maneira, o quadro proposto pelo ISD parte da análise de um texto empírico que é produzido sobre a influência de múltiplos aspectos, dedicando-se, primeiramente, à investigação do contexto de produção que é agrupado em dois conjuntos: contexto físico e contexto subjetivo.

O primeiro refere-se ao “mundo físico” de fato, que busca identificar em quatro parâmetros precisos o ato de produção do texto:

**O lugar de produção:** o lugar físico em que o texto é produzido;  
**O momento de produção:** a extensão do tempo durante a qual o texto é produzido;  
**O emissor** (ou produtor, ou locutor): a pessoa (ou a máquina) que produz fisicamente o texto, podendo essa produção ser efetuada na modalidade escrita ou oral;  
**O receptor:** a (ou as) pessoa(s) que pode(m) perceber (ou receber) concretamente o texto. (Bronckart, p. 93, 2003).

Já o segundo, está situado no contexto das atividades de uma formação social, mais especificamente dentro de uma forma de interação comunicativa. Esse conjunto abrange as relações entre o mundo social e o mundo subjetivo, incluindo a maneira como o agente constrói e transmite sua própria imagem por meio de suas ações. E também se estrutura em quatro parâmetros:

**O lugar social:** no quadro de qual formação social, de qual instituição ou, de forma mais geral, em que modo de interação o texto é produzido: escola, família, mídia, exército, interação comercial, interação informal, etc.;  
**A posição social do emissor** (que lhe dá seu estatuto de enunciador): qual é o papel social que o emissor desempenha na interação em curso: papel de professor, de pai, de cliente, de superior hierárquico, de amigo, etc.;

**A posição social do receptor** (que lhe dá seu estatuto de destinatário): qual é o papel social atribuído ao receptor do texto: papel de aluno, de criança, de colega, de subordinado, de amigos, etc.;

**O objetivo** (ou os objetivos) da interação: qual é, do ponto de vista do enunciador, o efeito (ou efeitos) que o texto pode produzir no destinatário? (Bronckart, p. 94, 2003).

Nesse sentido, a análise do contexto de produção evidencia a complexidade e a multiplicidade de fatores que influenciam a forma como um texto é organizado, destacando a interação entre os mundos físico, social e subjetivo na prática discursiva.

Posteriormente, o quadro de análise avança para o estudo da arquitetura textual, este por sua complexibilidade é estruturado em três níveis: infraestrutura geral do texto; mecanismos de textualização e mecanismos enunciativos.

Esses níveis fundamentam-se na premissa de que todo texto está vinculado a um gênero e inserido em um contexto de produção que influencia sua forma, seu conteúdo e abrange as propriedades linguísticas, discursivas e enunciativas que compõem a organização estrutural do texto. Zani (2018), ainda afirma que:

essa denominação se dá por compreender que essas propriedades textuais encontram-se organizadas em três camadas que estão intimamente ligadas sob uma espécie de camadas superpostas, não permitindo, portanto, serem observadas isoladamente. (Zani, p. 37, 2018)

A infraestrutura geral do texto, para Bronckart (2003), é o nível mais profundo e é constituída pelo plano geral, pelos tipos de discurso e tipos de sequências.

O plano geral, também é denominado como plano global ou planejamento geral do conteúdo temático e “concerne à organização do conjunto do conteúdo temático; aparece no processo de leitura e pode ser codificado num resumo.” (Bronckart, p. 103, 2023), ou seja, trata-se dos temas que são abordados em cada uma das partes do texto, que pode ser identificado no processo de leitura e normalmente é o que se evidencia em um resumo.

Os tipos de discurso referem-se aos diferentes segmentos que um texto pode conter, sendo classificados em categorias distintas. Esses tipos incluem o discurso teórico, o discurso interativo, o relato interativo e a narração, cada um com características próprias que não apenas contribuem para a estrutura e a função do texto, mas também se conectam diretamente às dimensões de implicação e autonomia no ato de sua produção. Essas características refletem as escolhas discursivas de quem produziu o texto, que podem variar conforme o grau de envolvimento subjetivo, o propósito comunicativo e o contexto de produção.

Abaixo, há um quadro de dupla entrada, proposto por Bronckart (2023), que ilustra como o autor organiza e descreve essas relações, destacando as interações entre os tipos de discurso e suas propriedades específicas no contexto de produção textual:

#### **QUADRO 05:** Coordenadas gerais dos mundos x Relação ao ato de produção

		Coordenadas gerais dos mundos	
		Conjunção	Disjunção
		EXPOR	NARRAR
Relação ao ato de produção	Implicação	<i>Discurso interativo</i>	<i>Relato interativo</i>
	Autonomia	<i>Discurso teórico</i>	<i>Narração</i>

Fonte: Bronckart, p. 136, 2023

O discurso interativo é definido pela inclusão de elementos diretamente relacionados à interação verbal em si, pode ser monologado ou dialogado, oral ou escrito. Esse tipo de discurso faz uso de um subsistema verbal que se concentra, principalmente, nos tempos do presente do indicativo e do passado composto (Bronckart, 2022). Exemplo:

**FIGURA 02:** Exemplo de discurso interativo

-Bom dia senhor  
 -Bom dia senhora  
 -Tenho um pequeno problema  
 -Sim  
 -Não moro em Genebra  
 -mmh  
 - E eh tem eu tenho uma amiga que está doente  
 -mmh  
 -e que me pediu para encontrar alguns livro da coleção  
 Arlequin/ é uma  
 -Ah sim sim eu conheço/não tenho  
 -Onde é que eu vou/ fui na Naville não tinha  
 (Dialogue entre une libraire et sa cliente, transcription de Filliettaz, 1996,  
 p. 66)

Fonte: Bronckart, p. 137, 2023

O relato interativo é um tipo de discurso geralmente monologado, que se desenvolve a partir de uma situação de interação real ou simulada em um gênero escrito. Ele se distingue pelo uso predominante de anáforas nominais, frequentemente apresentadas por meio da repetição exata do sintagma que as antecede (Bronckart, 2022). Exemplo:

**FIGURA 03:** Exemplo de discurso relato interativo

*Quando eu tinha treze anos/ assisti / em Auvergne/ ao fracasso do exército francês // para meninos de minha idade / antes da guerra / o exército francês era uma coisa/ impressionante/ e poderosa// e nós o vimos chegar em pedaços // na pequena estrada/ perto da cidadezinha onde eu iria votar em março / como simples cidadão / nós interrogávamos os soldados / para tentar compreender (...)*

Ainda escuto, há quarenta anos de distância, essa resposta /// e eu me disse...

(Giscard d'Estaing, *Discours du bon choix pour la France*, 27 de janeiro de 1978. Transcrição Adam, 1985, p. 188)

Fonte: Bronckart, p. 141, 2023

O discurso teórico é, em essência, monologado e escrito, distinguindo-se pelo uso frequente de verbos. Caracteriza-se por diversas ausências, como formas verbais futuras, frases não declarativas, dêiticos, nomes próprios e pronomes ou adjetivos de primeira e segunda pessoa no singular. Apresenta, por outro lado, o uso de estruturas passivas, organizadores com função lógico-argumentativa e estratégias para destacar segmentos específicos do texto ou retomar (Bronckart, 2022). Exemplo:

**FIGURA 04:** Exemplo de discurso teórico

*Ansiedade. Emoção \* gerada pela antecipação \* de um perigo difuso, difícil a prever e a controlar. Ela se transforma em medo\* diante de um perigo bem identificado. A ansiedade é acompanhada de modificações fisiológicas e hormonais características do estado de ativação\* elevada e ela está sempre associada ao comportamento de conservação – retirada ou a condutas de fuga\*.*

(R. Dantzer, in R. Doron & F. Parot, *Dictionnaire de Psychologie*, p. 45)

Fonte: Bronckart, p. 140, 2023

Por fim, a narração é um tipo de discurso predominantemente escrito e exclusivamente monológico, composto apenas por frases declarativas. Sua autonomia como conjunto discursivo é evidenciada pelo uso do subsistema temporal ligado à história, com destaque para os tempos pretérito simples e imperfeito. Os organizadores narrativos articulam-se a partir de uma origem espaço-temporal, que pode ser expressa de maneira explícita ou implícita. Além disso, a narração combina o uso de anáforas pronominais e nominais, sendo estas últimas frequentemente utilizadas como forma de retomada (Bronckart, 2022). Exemplo:

**FIGURA 05:** Exemplo de discurso narração

*Nessa noite, um estrangeiro que estava em Baltimore não conseguiu, nem mesmo a preço de ouro, entrar na grande sala... (...)*

*Quando soaram 8 horas no fulminante relógio da grande sala, Barbicane, como se tivesse sido movido por uma mola, levantou-se subitamente, fez-se um silêncio geral, e o orador, com um tom um pouco enfático, tomou a palavra nesses termos: (...)*

(J. Verne, *De la terre à la lune*, p. 21-24)

Fonte: Bronckart, p. 143, 2023

Já no que se refere aos tipos de sequência, Bronckart (2023) sustenta, apoiado em Adam (1992), que se trata de “modos de planificação mais convencionais ou, mais especificamente, modos de planificação de linguagem [langagières], que se desenvolvem no interior do plano geral de texto” (p. 121, 2023) e especifica seis delas: narrativa, descritiva, argumentativa, explicativa, injuntiva e dialogal. Machado (2005) construiu um quadro que nos auxilia a compreender as características de cada uma das sequências:

#### QUADRO 06: Características dos tipos de sequência

SEQUÊNCIAS	REPRESENTAÇÕES DOS EFEITOS PRETENDIDOS	FASES
<b>Descritiva</b>	Fazer o destinatário ver <i>em pormenor</i> elementos de um objeto de discurso, conforme a orientação dada a seu olhar pelo produtor	Ancoragem Aspectualidade Relacionamento Reformulação
<b>Explicativa</b>	Fazer o destinatário <i>compreender</i> um objeto de discurso, visto pelo produtor como incontestável, mas também como de difícil compreensão para o destinatário	Constatação inicial Problematização Resolução Conclusão/ avaliação
<b>Argumentativa</b>	Converter o destinatário da validade de posicionamento do produtor diante de um objeto de discurso visto como contestável (pelo produtor e/ou pelo destinatário)	Estabelecimento de: - premissas - suporte argumentativo - contra-argumento - conclusão
<b>Narrativa</b>	Manter a atenção do destinatário, por meio da construção de suspense, criado pelo estabelecimento de uma tensão e subsequente resolução.	Apresentação de: - situação inicial - complicação - ações desencadeadas - resolução - Situação final
<b>Injuntiva</b>	Fazer o destinatário agir de certo modo ou em determinada direção	Enumeração de ações temporariamente subsequentes
<b>Dialogal</b>	Fazer o destinatário manter-se na interação proposta	Abertura Operações transacionais Fechamento

Fonte: Machado, p. 246-247, 2005.

Essas sequências podem ser articuladas conforme as intencionalidades comunicativas daquele que produziu o texto. Desta forma, as categorias elencadas enriquecem a análise discursiva ao considerar nuances importantes na organização textual e nas intenções comunicativas subjacentes a cada tipo de sequência.

Para além das sequências, Bronckart (2023) aborda ainda outros tipos de planificação, incluindo os scripts e as esquematizações. Zani (2013), apoiada em Bronckart, explica que, no script, os acontecimentos ou ações que compõem a história são organizados de maneira cronológica, sem a presença de processos que gerem tensão, sendo considerado o grau zero de planificação no NARRAR. Por outro lado, as esquematizações referem-se a formas vinculadas à lógica natural, como definição, enumeração, enunciado de regras e cadeias causais, representando o grau zero de planificação no EXPOR.

O segundo nível da arquitetura textual aborda os mecanismos de textualização, que são fundamentais para a construção da coerência textual. Esses mecanismos operam por meio de uma hierarquia de articuladores que garantem a linearidade, a lógica e a temporalidade do texto.

Bronckart (2023) distingue três mecanismos de textualização: conexão, coesão nominal e coesão verbal.

A conexão tem a finalidade de indicar as relações estruturais dentro do texto, ela estabelece os vínculos entre as diferentes partes do texto, como a transição de um tipo de discurso para outro, a ligação entre etapas de uma sequência ou entre sentenças. E é implementada por meio de organizadores textuais, que podem ser aplicados tanto ao nível global da estrutura textual quanto às transições entre diferentes tipos de discurso, às passagens entre frases de uma sequência ou às conexões mais pontuais entre orações sintáticas

Já os mecanismos de coesão nominal cumprem duas funções principais: introduzir novos temas e/ou personagens e assegurar sua retomada ou substituição ao longo do texto com a finalidade de introduzir os argumentos e organizar sua retomada na continuidade textual. Eles são concretizados por meio de unidades conhecidas como anáforas, que podem incluir pronomes pessoais, relativos, demonstrativos, possessivos, além de determinados sintagmas nominais.

Por fim, os mecanismos de coesão verbal têm a função de estruturar, de forma temporal e hierárquica, os estados, eventos e ações expressos no texto. Suas marcas morfológicas atuam em conjunto com os tipos de lexemas verbais a que estão associados, além de interagirem com outras unidades de valor temporal, como certos verbos e organizadores textuais e de dependerem diretamente dos tipos de discursos em que aparecem.

O último nível da arquitetura textual trata dos mecanismos enunciativos, que tem a função de garantir a coerência interativa do texto, esclarecendo os posicionamentos enunciativos e



identificando as vozes que os expressam. Bronckart (2023) organiza os mecanismos enunciativos em dois conjuntos: vozes e modalizações.

No que se refere às vozes, conforme exposto no quadro da figura 01, elas se agrupam em três subconjuntos: voz do autor empírico, vozes sociais e vozes de personagens. Estando relacionadas ao posicionamento enunciativo, elas envolvem as intenções do produtor, as condições sob as quais o texto foi produzido e o contexto de recepção do texto. Não importando a qual subconjunto pertençam, essas vozes podem permanecer implícitas, sem serem expressas por marcas linguísticas específicas, dependendo, assim, da inferência do leitor para serem identificadas. Em outros casos, no entanto, elas se tornam explícitas por meio de formas pronominais, sintagmas nominais ou até mesmo frases e trechos de frases. Com esse recurso, o enunciador tem a possibilidade de incorporar diferentes vozes ao texto.

Já as modalizações se configuram como avaliações expressas sobre determinados aspectos do plano global dos conteúdos temáticos, destacando as intenções presentes no texto e estão organizadas em quatro subconjuntos: lógicas, deônticas, apreciativas e pragmáticas. Bronckart, descreve cada uma delas abaixo:

**Modalizações lógicas**, que consistem em julgamentos sobre o **valor de verdade** das proposições anunciadas, que são apresentadas como certas, possíveis, prováveis, improváveis, etc.

**Modalizações deônticas** que avaliam o que é enunciado à luz dos **valores sociais**, apresentando os fatos enunciados como (socialmente) permitidos, proibidos, necessários, desejáveis, etc.

**Modalizações apreciativas**, que traduzem um julgamento mais subjetivo, os fatos enunciados são apresentados como felizes, infelizes, estranhos, na visão da instância que avalia;

**Modalizações pragmáticas** que introduzem um julgamento relativo a uma das facetas da **responsabilidade de um personagem** em relação ao processo do qual ele é agente; essas facetas são principalmente a capacidade de ação (o poder fazer), a intenção (o querer fazer) e as razões (o dever fazer) (Bronckart, p. 115, 2023).

Essas diferentes modalizações ajudam a construir o tom das análises dos textos, guiando a compreensão dos posicionamentos do enunciador e das implicações dos eventos narrados. Elas desempenham um papel crucial na organização das análises e são responsáveis por marcar diferentes formas de avaliação sobre os fatos ou proposições apresentadas.

O modelo de análise do ISD, como dito anteriormente, é bem extenso e possibilita que os pesquisadores desse quadro teórico realizem análises aprofundadas dos textos. No entanto, é importante ressaltar que é indispensável adaptá-lo conforme o gênero a ser analisado, uma vez que cada gênero possui suas próprias características, além do mais, nem sempre todos os níveis do quadro de análise poderão ser identificados nos textos.

Nossa pesquisa tem o objetivo de investigar o processo de correção de textos realizado pelo tutor e recebido pelo estudante matriculado no curso superior de Pedagogia na modalidade EaD.

Para isso, parte desse quadro de análise, considerando os procedimentos que envolvem a situação ou o contexto de produção, seguidos pela estrutura interna do texto, que inclui a infraestrutura textual, os mecanismos de textualização e os mecanismos enunciativos. Os textos a serem analisados estão descritos no capítulo da metodologia.

### 1.3 Correção de textos

O termo correção é comumente utilizado no contexto educacional, contudo para nosso estudo e em consonância com o referencial teórico que adotamos é essencial refletirmos sobre o significado desta palavra e qual é a compreensão que adotaremos sobre a sua definição para nossa pesquisa.

A correção de textos ou de atividades é uma prática habitual nos processos educacionais, tanto na educação básica quanto no ensino superior. As atividades, sejam avaliativas ou não, fazem parte das estratégias de ensino e frequentemente passam por correções, que podem ser realizadas de forma coletiva ou individual. Tapia (2016) afirma que o que se entende por correção no âmbito educacional está relacionado a uma prática que consiste nas anotações que o docente faz nos textos escritos dos alunos ou mesmo nas práticas de oralidade a partir das intervenções que acontecem durante a aula.

Nesse contexto e de acordo com o dicionário on-line de português (Dicio), a definição da palavra correção é:

Ato ou efeito de corrigir, de tornar melhor, mais correto; Qualidade do que é correto, desprovido de erro ou defeito; Repreensão severa; castigo, punição, corretivo; Modificação levada a efeito numa obra para melhorá-la; Ação ou efeito de aperfeiçoar, de aprimorar. (In: Dicio, 2024)

A mesma definição vamos encontrar em dicionários como Oxford Languages e Michaelis que são referências na Língua Portuguesa. Contudo, a superficialidade dessas descrições quando focalizadas exclusivamente no significado da palavra emerge ao considerarmos o processo de correção no contexto da prática pedagógica como o agir docente e de acordo com o que Tápia (2016) defende sobre o que se entende por correção no âmbito educacional, assim vamos considerar nesta pesquisa o sentido da palavra correção utilizado por Ruiz:

O que estou chamando de correção é o trabalho que o professor (visando à reescrita do texto do aluno) faz nesse mesmo texto, no sentido de chamar sua atenção para algum problema de produção. Correção é, pois, o texto que o professor faz por escrito no (e de modo sobreposto ao) texto do aluno, para falar desse mesmo texto. (Ruiz, p. 19, 2010)

Na mesma perspectiva, Tapia (2016) descreve a correção como uma ação de linguagem que se realiza ao longo do tempo e se diferencia de outras práticas didáticas.

Partindo deste ponto de vista, compreendemos que a prática de correção transcende a mera identificação e correção de erros, assumindo um papel fundamental no processo de aprendizagem. Marra (2018), em sua dissertação, fundamenta o erro a partir de diversos pontos de vista e apoiando-se em autores como: Dolz, Gagnon e Toulou (2008), Leite e Pereira (2013) e Tapia (2016), quanto outros, como Astolfi (2015), Serafini (1989) e Ruiz (2010). Em primeiro lugar, o autor argumenta que é preciso diferenciar os termos *faute* e *erreur*:

A primeira palavra (**faute**), que carrega consigo uma ideia de responsabilidade, assinala as brechas e aquilo que **falta** na aprendizagem do aluno. Por outro lado, o **erro (erreur)** é um indicador de processo, ele informa àquele que ensina as capacidades presentes no texto do aluno autor e informa as tomadas de risco daquele que escreve ou fala. (Marra, p. 74, 2018)

O autor ainda argumenta que o erro, como indicador de processo, é necessário para a aprendizagem e funciona como ferramenta para o ensino. Através da análise do erro, o professor pode compreender as dificuldades dos alunos e auxiliá-los em seu desenvolvimento

Sob essa ótica, é imperativo ressaltar que a correção adota diversas formas, as quais variam de acordo com as características e objetivos do corretor. Dessa forma, não é viável estabelecer um único método de correção, mas sim desenvolver abordagens que se adequem de forma mais eficaz a diferentes contextos educacionais. E foi exatamente isso que Ruiz (2010) construiu em seus estudos, a autora defende que se pode encontrar quatro tipos de correção de textos. Em consonância com Bueno, Scaranzi e Calza (2012), afirma-se que cada um dos tipos de correção possui suas especificidades e deve ser utilizado conforme a intenção daquele que corrige.

Ruiz (2010) descreve cada um dos tipos de correção de forma detalhada: a correção resolutiva tem por objetivo indicar os erros e a pronta resolução, pode ser viável em situações que precisam de agilidade no processo, no entanto não proporcionam reflexão ao estudante. A correção indicativa aponta os erros, mas não a forma de consertá-los, assim proporciona a ação e reflexão do estudante sobre seu texto, mas em alguns casos pode não ser clara o suficiente, deixando o estudante confuso sobre o que realmente está certo ou errado. A correção classificatória identifica o erro e sugere modificações através de códigos (acentuação, gramática, vocabulário, etc), ou seja, indica e classifica, mas deixa a cargo do estudante encontrar a solução. Para que este tipo de correção seja eficiente, os códigos precisam estar bem definidos. A correção textual-interativa ocorre por meio de bilhetes, o corretor assume o papel também de leitor e interage com o texto e o aluno, indicando pontos de melhoria, reflexão, ajustes e até mesmo enaltecendo o que está bom, porém é importante que os bilhetes sejam objetivos para cumprirem sua função interativa de correção.

Marra (2018) também aborda diferentes tipos de correção e, fundamentado nas ideias de Ruiz (2010) que caracteriza a correção como um gênero textual pedagógico, discute as categorias de correção resolutiva e indicativa. O autor ainda se apoia na pesquisa de Tapia (2016), que classifica as correções em globais, de sentido e de forma, destacando a importância da interação entre alunos e professores durante o processo de correção, argumentando que a negociação e a explicação dos erros são mais eficazes do que a simples correção. Marra (2018) também observa que a correção, para ser eficaz, deve ser integrada em episódios de interação e levar a resolução dos enunciados problemáticos.

Diante do exposto, reconhecemos que a correção dos gêneros acadêmicos, ao longo de um curso de graduação, estabelece uma ligação direta com o desenvolvimento do aprendizado e a formação do estudante. Nesse contexto, o papel do professor é de suma importância, uma vez que é ele quem conduz essas correções e orienta o aluno na reflexão sobre sua produção, utilizando os *feedbacks* fornecidos durante o processo de correção como ponto de partida.

No contexto desta pesquisa, destaca-se que o tutor desempenha o papel do professor, assumindo a responsabilidade pelas correções e pelo acompanhamento do progresso do estudante. Nosso foco volta-se especificamente para correção de atividades avaliativas dissertativas, portanto correção de textos normalmente do gênero dissertativo argumentativo. E partindo do exposto por Ruiz (2010), já citado anteriormente, consideramos para o escopo dessa pesquisa a correção como o agir docente sobre o texto do aluno.

O que entendemos por correção aqui, também é descrito como *feedback* por outros autores; Zanotto e Silva (2020) desenvolveram um ebook sobre “*Feedback* formativo: aspectos teóricos e boas práticas” para a UFSCar (Universidade Federal de São Carlos) e nesse material as autoras se apoiam em Nicol e Macfarlane-Dick (2006), Borges *et al.* (2014), Santos e Kroeff (2018), Cauley e McMillan (2010) e Shute (2008) para discutirem o tema *feedback* formativo.

Em resumo, as autoras argumentam que o *feedback* formativo, quando bem implementado, pode ser uma ferramenta poderosa para melhorar a aprendizagem do estudante e promover a autorregulação. Também destacam a importância de um *feedback* claro, específico, adaptado ao estudante, focado na tarefa e que incentive a participação ativa do estudante no processo.

Os tutores, normalmente recebem orientações de como fornecer *feedbacks* aos estudantes, como o ebook desenvolvido por Zanotto e Silva (2020) que faz parte de um curso on-line sobre “Docência em EaD: Formação Introdutória em Tutoria” disponível na plataforma de acesso gratuito “PoCA-UFSCar” (Plataforma de Cursos Abertos – UFSCar). A plataforma é indicada inclusive aos tutores que ingressam na instituição de ensino escopo de nossa pesquisa, como formação complementar.

Zanotto e Silva (2020) sintetizam no quadro da figura abaixo o que Shute (2008) defende como parâmetros de um bom *feedback*:

**FIGURA 06:** Parâmetros de um bom *feedback*

O QUE FAZER	
Tenha como foco do <i>feedback</i> a tarefa, não o aluno	O <i>feedback</i> deve abordar características específicas do trabalho do aluno em relação à tarefa, destacando pontos fortes e provendo informação sobre os aspectos em que é possível melhorar.
Seja claro e específico no <i>feedback</i>	Se o <i>feedback</i> não for claro ou específico em relação aos objetivos esperados, ele pode atrapalhar a aprendizagem e causar frustração no aluno.
Reduza a incerteza entre o desempenho do aluno e os objetivos da tarefa	O <i>feedback</i> formativo deve procurar reduzir as incertezas do aluno em relação ao seu desempenho na tarefa e àquilo que precisa ser realizado para se atingirem os objetivos.
Ofereça <i>feedback</i> motivador	O <i>feedback</i> pode ser um poderoso motivador quando enviado em resposta aos esforços do aluno.
Dê o <i>feedback</i> depois que os alunos chegaram a uma solução	Não deixe os alunos terem acesso às respostas corretas antes de tentarem resolver o problema sozinhos.

Fonte: adaptado de Shute (2008, p. 177-178) *apud* Zanotto e Silva (2020)

É possível observarmos que as autoras sintetizam o que podemos chamar de diretrizes essenciais para oferecer um *feedback* que tenha potencial de contribuir para o aprendizado significativo dos estudantes e ressaltam a importância do *feedback* ser claro, específico e alinhado aos objetivos da tarefa proposta.

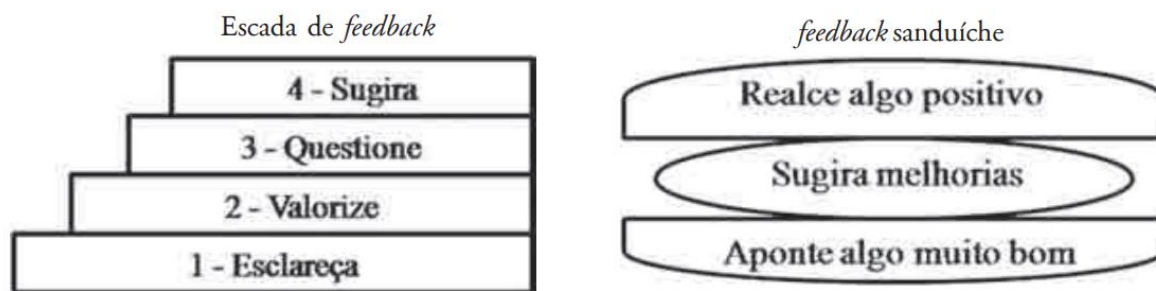
Nessa perspectiva, Abreu-e-Lima e Alves (2011) definem dois modelos de *feedback* “escada de *feedback*” e “*feedback* sanduíche”:

Escada de *feedback* é um modelo de *feedback* que oferece uma estrutura de auxílio à reflexão do estudante em quatro etapas: a. esclarecer, b. valorizar, c. questionar, d. sugerir. Essa estrutura tem por objetivo estabelecer uma cultura de confiança e apoio construtivo entre tutor e estudantes e entre estudante e estudante.

*Feedback* sanduíche, nesse modelo, o *feedback* sobre comportamentos inadequados é fornecido entre duas ações ou comportamentos positivos. (Abreu-e-Lima e Alves, p. 196-197, 2011)

Ilustrado pelos autores na figura abaixo:

**FIGURA 07:** Modelos de *feedback* “escada de *feedback*” e “*feedback* sanduíche”



Fonte: Abreu-e-Lima e Alves, p. 196-197, 2011

Ambos apresentam formas de fornecer ao estudante um *feedback* estruturado e adequado que tem a potencialidade de atender às diretrizes estabelecidas por Shute (2008) apud Zanotto e Silva (2020).

Nesse contexto, podemos afirmar que os termos correção e *feedback* se entrelaçam em seus sentidos no âmbito educacional e justificamos nossa escolha em utilizar apenas o termo correção, uma vez que é o mesmo utilizado por nossa autora de base Ruiz (2010).

Partindo do que compreendemos por correção, é de relevância também discutirmos o conceito que atribuímos ao termo "gênero acadêmico", uma vez que esta pesquisa analisa textos pertencentes à esfera acadêmica. Podemos definir o 'gênero acadêmico' como um tipo de texto característico dessa esfera, especialmente no contexto universitário.

Para produzir os gêneros nesse contexto é essencial que o estudante desenvolva habilidades de letramento acadêmico. Nesse sentido, Lea e Street (2014) desenvolveram três modelos que se complementam: o primeiro modelo, dentro desse contexto, é o das habilidades de estudo, que representa as competências acadêmicas de forma individual e cognitiva, assumindo a capacidade dos estudantes de transferir seu conhecimento letrado de um contexto para outro; o segundo modelo, chamado socialização acadêmica, está relacionado ao processo de aculturação dos estudantes aos discursos e gêneros das disciplinas acadêmicas, envolvendo uma forma dos estudantes aprenderem novos modos de falar, escrever, pensar e interagir nas práticas de letramento do discurso acadêmico; e o terceiro, que enfatiza a produção de significado, identidade, poder e autoridade no âmbito de um conhecimento dentro de qualquer contexto acadêmico específico, levando em conta a aquisição de práticas letradas mais complexas, dinâmicas, contextualmente situadas e matizadas, abordando questões epistemológicas e processos sociais (Lea; Street, 2014).

Tomando como base os princípios de letramento acadêmico que são fundamentados na prática social da leitura e da escrita, temos, segundo Street, que:

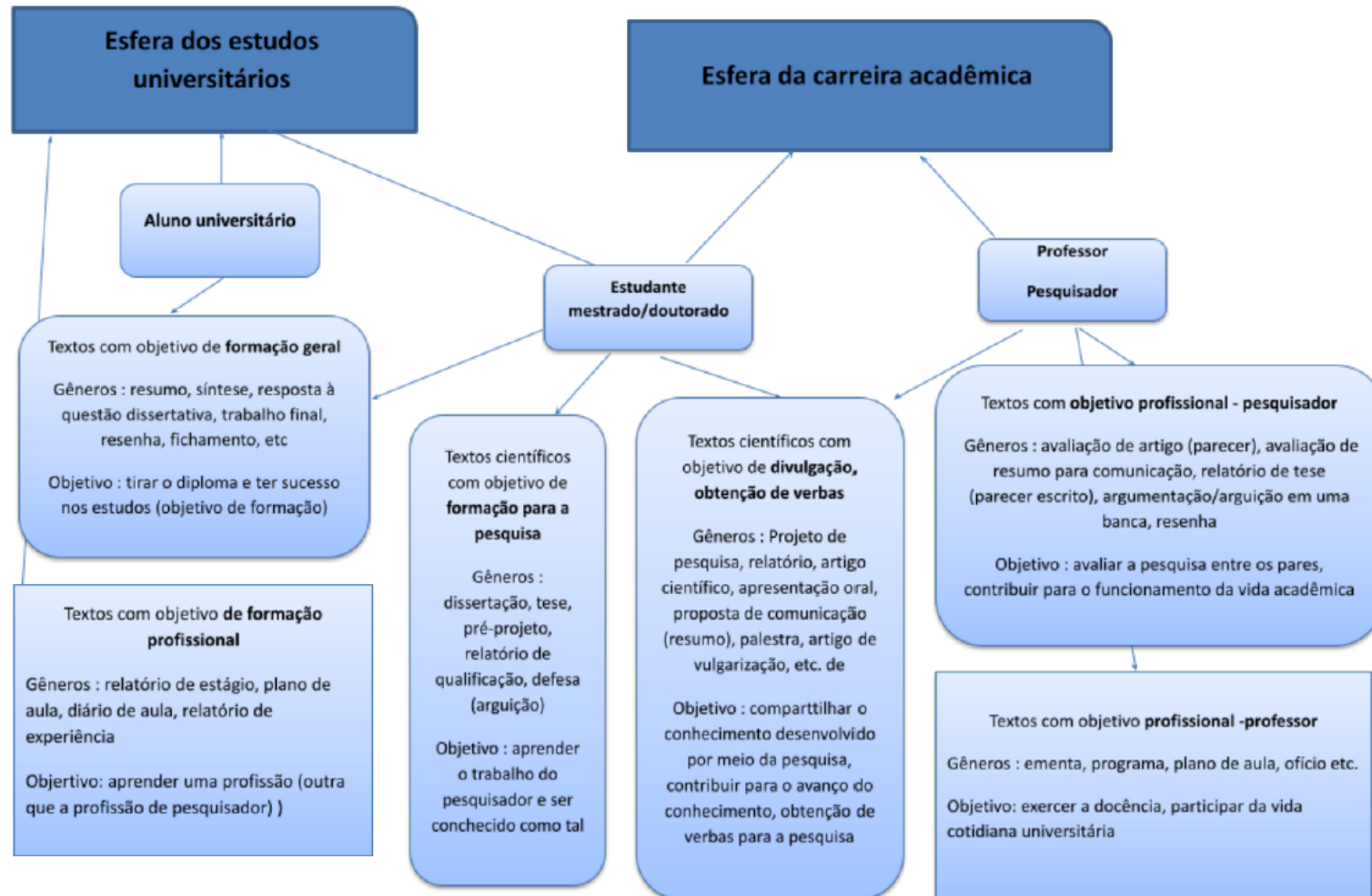
A abordagem da prática social para a escrita acadêmica inclui, para aqueles que trabalham no contexto acadêmico, ajustar novos e variados gêneros de escrita, diferentes exigências em

termos de argumentação, estruturação de informações e estilos retóricos, bem como diferentes preferências dos professores. (Stret, p.22, 2017)

Percebemos, então, a necessidade de desenvolver o domínio dos gêneros acadêmicos ao longo do curso de graduação, uma vez que não se pode presumir que os estudantes ingressem no ensino superior já proficientes nessa habilidade. Dessa forma, compreendemos que o processo de correção integra uma prática social essencial para o aprimoramento da escrita acadêmica e investigar esse processo é uma forma de compreendê-lo e aprimorá-lo.

Para termos uma noção de quais gêneros são produzidos no domínio universitário/acadêmico observemos o quadro da figura abaixo:

**FIGURA 08:** Letramento Acadêmico: Gêneros Textuais Produzidos nesse Domínio





Nossa pesquisa se enquadra na esfera dos estudos universitários ao conceber que o aluno universitário elabora o gênero “resposta à questão dissertativa” de acordo com os gêneros apontados no quadro acima.

Assim, com base nas contribuições teóricas de Bueno (2009), pressupomos que os gêneros textuais podem ser efetivamente ensinados desde que se leve em consideração a tríade que os constitui: o contexto de produção (situação comunicativa), os aspectos discursivos (plano global dos conteúdos temáticos e sua organização formal) e os aspectos linguístico-discursivos (uso da linguagem). Além disso, reconhecemos que os gêneros textuais são adotados de maneira adequada a cada situação de comunicação, desempenhando papel fundamental nas interações sociais, uma vez que são construções culturais vinculadas a práticas discursivas específicas.

Com base no exposto, compreendemos a correção como uma prática essencial que não apenas pode, mas deve desempenhar um papel significativo no processo formativo do estudante, contribuindo para seu desenvolvimento acadêmico e aprimoramento das habilidades textuais.

## **CAPÍTULO 2: METODOLOGIA**

No segundo capítulo de nossa pesquisa, apresentamos uma descrição dos procedimentos metodológicos que estruturam o estudo, apontando os critérios adotados para a coleta, organização e análise dos dados.

Esse capítulo, organizado em três seções, irá fundamentar as escolhas metodológicas, justificando sua adequação aos objetivos traçados. Além disso, serão explicitados os instrumentos utilizados, o contexto do estudo, os participantes e os passos que orientaram o processo de análise.

### **2.1 A pesquisa e suas etapas**

Nosso estudo se caracteriza como qualitativo e ocorreu no contexto da EAD de uma instituição de ensino superior do interior de São Paulo, instituição essa em que a pesquisadora atua como tutora on-line há cinco anos, como docente há dois anos e ocupa a função de supervisora de tutoria atualmente.

Dentre os mais de quarenta e cinco cursos ofertados pela instituição nas modalidades presencial, semipresencial e a distância, o recorte para investigação de nossa pesquisa é o curso de Pedagogia na modalidade EAD. Ainda vale pontuar que também há uma preocupação de nossa parte com a formação docente, pois estamos inseridos na linha de pesquisa “Formação de Professores, Trabalho Docente e Práticas Educativas.”

Com o objetivo geral de investigar o processo de correção de textos realizado pelo tutor e recebido pelo estudante matriculado no curso superior de Pedagogia na modalidade EAD, a pesquisa foi organizada em etapas. Na primeira, enviamos questionários, contendo tanto questões abertas quanto de múltipla escolha, direcionados a tutores e estudantes, com o objetivo de investigar suas concepções e experiências em relação às práticas de correção. Esses questionários se configuram como o ponto inicial da coleta de dados, permitindo obter informações preliminares essenciais para aprofundar a compreensão sobre as interações e dinâmicas envolvidas nesse contexto. Essa etapa foi essencial para compreendermos como a correção é interpretada pelos tutores e recebida pelos estudantes, e sua influência na formação do graduando.

Em um segundo momento, realizamos uma oficina sobre correção de textos na modalidade EAD com a equipe de tutores, com o objetivo de explorar suas práticas atuais e oferecer subsídios

que fomentem a reflexão e o aprimoramento desses processos. Essa oficina ocorreu aproximadamente um mês após o envio dos questionários iniciais, permitindo-nos aprofundar a compreensão dos métodos empregados pelos tutores e, ao mesmo tempo, promover um espaço de diálogo para discutir estratégias que potencializem a qualidade das correções direcionadas aos estudantes. Com autorização dos tutores a oficina foi gravada, a transcrição da gravação não foi realizada pois não foi considerada necessária para os objetivos do estudo, uma vez que as principais observações foram capturadas durante a análise das interações e discussões ocorridas na oficina. Dessa forma, a gravação serviu como um recurso complementar para apoiar a análise das práticas de correção de textos.

A etapa seguinte consistiu em analisar os dados dos docentes, tutores e estudantes presentes no ambiente virtual e no *Smartsheet*, portanto essa etapa se caracteriza como uma análise documental.

Após a banca de qualificação, aplicamos um segundo questionário aos estudantes com o objetivo de entender as concepções dos estudantes sobre os diferentes tipos de correção que podem ser aplicados às atividades realizadas durante a graduação. Assim como o questionário anterior, o novo questionário foi direcionado exclusivamente aos estudantes do curso de Pedagogia.

A etapa final consistiu nas análises dos questionários e dos documentos coletados a partir do quadro de análise do ISD.

Para a coleta dos dados no ambiente virtual foram selecionados dois tutores e quatro estudantes. Os critérios de inclusão definidos são:

Tutores:

- a) Ser tutor no curso de Pedagogia na Modalidade EAD;
- b) Ter atuado em mais de um módulo;
- c) Aceitar participar da pesquisa;

Estudantes:

- a) Ser aluno do curso de pedagogia;
- b) Estar matriculado no mesmo módulo que Tutor selecionado;

Quanto aos critérios de exclusão:

- a) Não atender as condições de inclusão;
- b) Desistência do curso (aluno);
- c) Desligar-se da Universidade (Tutor).

Após os processos de coleta e tratativa dos dados, as análises foram fundamentadas no quadro teórico do ISD, considerando o agir que ocorre através da linguagem e toma forma nas produções textuais. Esta ação está em consonância com o movimento da EAD, em que o agir do

Tutor sobre o aluno no processo de correção ocorre por meio de textos escritos na intencionalidade de aperfeiçoar a capacidade discursiva do estudante através de gêneros de texto.

Os procedimentos de análise empregados e os dados coletados atenderam nossos objetivos específicos: a) depreender as concepções de correção de textos que os tutores apresentam; b) analisar o padrão de resposta dado pelo professor do componente curricular e a compreensão que o tutor assume ter deste padrão; c) identificar os tipos de correção que o tutor emprega na correção de textos; d) analisar as avaliações dos alunos sobre as correções recebidas. Na seção 2.3 desse capítulo explicitamos de forma mais detalhada como cada uma das etapas está relacionada aos nossos objetivos e como as análises foram realizadas.

## **2.2 O contexto da educação a distância de uma universidade comunitária**

A EAD é caracterizada como uma modalidade de educação que ocorre por meio das tecnologias de informação e comunicação desenvolvendo atividades educativas que buscam garantir a formação de estudantes e profissionais que estão em lugares e tempos distintos, de acordo com o Decreto nº 9.057/17. A EAD, objeto de nosso estudo, está inserida no contexto de uma universidade comunitária, desta forma se faz crucial caracterizar como ocorre a oferta desta modalidade na instituição que nos acolheu e autorizou a realização desse estudo.

Integrando o grupo das Instituições Comunitárias de Ensino Superior, a Universidade escopo de nossa pesquisa ampliou a oferta da educação a distância no ano de 2019, anteriormente, apenas alguns cursos tecnológicos eram ofertados, todavia a partir do referido ano, cursos de bacharelado e licenciaturas passaram a compor o rol de cursos EAD da instituição que também oferta cursos presenciais há mais de quarenta e cinco anos.

Pautada em valores que buscam promover uma educação integral e transformadora, que se ancora no humanismo solidário de respeito à diversidade e à inovação sustentável, a instituição tem como visão ser reconhecida nacionalmente pela excelência acadêmica, pela promoção da inovação sustentável do desenvolvimento regional, da justiça e da paz, além de fomentar uma missão de educar para a paz, o bem, com excelência acadêmica, pluralismo, além da inovação e sustentabilidade, já mencionadas anteriormente.

A Instituição oferta as modalidades presencial, semipresencial e EAD, conta com um catálogo de mais de cinquenta cursos de graduação, sendo trinta e três deles também ofertados na modalidade EAD, entre tecnológicos, bacharelados e licenciaturas. O rol das licenciaturas

contempla os cursos de Educação Física, Filosofia, História, Letras Português/Inglês e Pedagogia. O recorte da nossa pesquisa abrange o curso de Pedagogia na modalidade EAD.

O núcleo de educação a distância da instituição é composto por duas equipes: pedagógico e administrativo. A equipe pedagógica conta com diretor de área; coordenador de núcleo; supervisão pedagógica; supervisão de tutoria; coordenadores de curso; professores e tutores. E a equipe administrativa com a supervisão de tecnologias educacionais e assistentes administrativos.

A oferta da EAD na instituição é organizada de forma modular, isso significa que o estudante cursa um módulo por vez, sendo que um módulo corresponde a um componente curricular/disciplina.

Os módulos são subdivididos em:

- *Módulos regulares*: Contemplam os componentes curriculares do núcleo de formação geral e específico e são ofertados em quatro semanas;
- *Módulos práticos*: Contemplam os componentes curriculares de prática profissional e extensionista. Nestes módulos o conteúdo teórico é ofertado em quatro semanas, como acontece nos módulos regulares, e os estudantes desenvolvem a prática em dez semanas;
- *Estágios*: Os estágios são ofertados durante todo o semestre concomitante aos módulos regulares;
- *Trabalho de conclusão de curso*: Caracteriza-se pela produção de um artigo científico, construído ao longo de um semestre com orientação metodológica e orientação temática.

O recorte da nossa pesquisa evidenciará a organização dos módulos regulares. Esses módulos são compostos por quatro unidades de estudo, avaliação final e avaliação de recuperação. Já a trilha de aprendizagem dos módulos regulares possui um padrão, mas que pode ser alterado de acordo com a proposta do docente ou com a quantidade de estudantes matriculados no componente.

A trilha padrão é constituída da seguinte forma:

- Ebook;
- Vídeo aulas;
- Encontros síncronos com o docente;
- Três atividades avaliativas, que podem ser:
  - Interativas: propostas em formato de “fórum de discussão”;
  - Objetivas: questões de múltipla escolha;

- Dissertativas: questões críticas reflexivas que exigem do estudante a construção de uma resposta dissertativa/escrita.
- Avaliação final: composta por questões objetivas;
- Avaliação de recuperação: composta por questões objetivas;

O que pode ser alterado na trilha padrão, a depender de fatores como a proposta do docente ou quantidade de estudantes matriculados, é o formato das atividades avaliativas (interativas, objetivas, dissertativas). As atividades avaliativas compõem a média dos estudantes em conjunto com a pontuação da avaliação final ou de recuperação.

Atualmente, ao todo, o núcleo de educação a distância da referida instituição conta com um time de quarenta tutores que atuam na EAD e no semipresencial, desses quatro são pedagogos e atuam diretamente no curso de pedagogia. Também transitam pelo curso de pedagogia tutores com formação em letras, filosofia, história, educação física e psicologia. Ressalto que estamos pontuando a formação inicial desses profissionais, mas para serem contratados como tutores a qualificação mínima exigida é em nível de pós-graduação lato sensu (especialista). Já a distribuição de carga horária na contratação varia entre 12 horas no mínimo e 24 horas no máximo, com uma distribuição em média entre 250-350 estudantes para uma carga horária de 18 horas; portanto à medida que a carga horária aumenta ou diminui, a quantidade de estudantes por tutor também se ajusta.

### 2.3 O trabalho do tutor

A instituição de ensino, local da coleta de nossos dados, atualmente conta com um numeroso time de tutores organizados em três grandes áreas: Ciências Humanas e Sociais; Ciências Exatas e Sociais Aplicadas; e, Ciências da Saúde. Cada uma das áreas é liderada por um “tutor líder” e todos são supervisionados por um “supervisor de tutoria”.

O trabalho do tutor na instituição é prescrito pelo seguinte quadro descritivo abaixo:

**QUADRO 07:** Prescrição do trabalho do tutor na instituição

	Atividades	Periodicidade	Observações
<b>Mediação com os estudantes</b>	Comunicação e acompanhamento dos estudantes no ambiente virtual.	A tutoria deve fazer as comunicações semanais, abertura de unidades, encontro com docente, recuperação no fórum.	Cf. acompanhamento da supervisão e a liderança de área.

	Cabe a tutoria em sua mediação auxiliar nas dúvidas sobre as questões e <i>feedback</i> , mediando junto ao docente e suporte os processos como correção e anulação de questões.	Cf. conforme andamento do módulo. Deve notificar docente para resposta aos alunos.	Cf. acompanhamento da supervisão, liderança de área e coordenação de curso.
	A tutoria deve auxiliar os estudantes em suas dúvidas, via mensagens, fórum de dúvidas e a participação no encontro com docente na primeira semana de estudo.	Respostas aos estudantes dentro do prazo de 24h e as atividades em sete dias úteis após o encerramento de unidade.	Cf. acompanhamento da supervisão e a liderança de área. Planilha de acompanhamento de com os polos.
	Liderança de área, alinha junto com os tutores as comunicações, fluxos e <i>feedbacks</i> na sala virtual	Cf. ao fim de cada módulo é analisado e planilhado o acompanhamento.	Cf. conforme necessidade dos alinhamentos os dados devem subir à coordenação.
<b>Núcleo de educação a distância – Suporte</b>	Solicitar o disparo de comunicados aos estudantes sobre alterações na proposta pedagógica da EaD da USF	Mediante surgimento de novas demandas.	Apoio dos times de tutoria e polos.
	Propor e acompanhar rotinas à manutenção da qualidade e ao aprimoramento contínuo da sala virtual e trilha.	Modular, conforme indicadores da tutoria e alunos.	Apoio de diversos times (suporte, marketing, tutoria, polos, NLeg/CPA).
	Liderar a avaliação permanente dos indicadores pedagógicos (engajamento, aproveitamento, satisfação, ENADE etc.) da EaD e coordenar a implementação de ações de melhorias	Constantemente.	Busca pela consolidação dos indicadores, bem como de sua geração e gestão à vista.
<b>Pedagógico/Coordenação</b>	Revisar materiais produzidos na sala virtual, livros, questões...	Constantemente e sob demanda.	Tutoria e Centro de Soluções.
	Diálogo com outros atores pedagógicos, as reuniões ordinárias de coordenação e colegiado.	Modular e Semestral.	Cf. atuação diálogo supervisão, tutoria e docentes.
	Demandar, acompanhar e apoiar as atribuições dos times no aspecto pedagógico, avaliando a adequação e o cumprimento de prazos das entregas, correções e orientações.	Cf. periodicidade das referidas atribuições	Momentos assíncronos e síncronos (reuniões coletivas, colegiados e individuais).

Fonte: Documento interno da instituição.

A primeira coluna do quadro acima se refere aos núcleos que o tutor transita e se relaciona na instituição para desenvolver seu trabalho, e nas demais colunas observamos as atividades que ele deve realizar com cada um desses setores, a periodicidade dessas atividades e algumas observações internas de gestão dos processos.

Cabe ao tutor, portanto, compreender suas atribuições e desempenhá-las. O recorte de nosso estudo tem como foco o trabalho de correção realizado pelos tutores no curso de Pedagogia. Este trabalho é orientado por um “padrão de resposta” disponibilizado pelo docente, ou seja, cada atividade dissertativa elaborada pelo docente tem um “padrão de resposta” esperado e cabe ao tutor, no ato da correção, verificar se a resposta elaborada pelo estudante atende ao padrão estipulado pelo docente. Abaixo um exemplo de atividade elaborada pelo docente acompanhada do padrão de resposta:

#### QUADRO 08: Exemplo de atividade

##### Questão Dissertativa

<b>Componente curricular</b>	Práticas Educativas: Ciências da Natureza	
<p>Professor(a), esta é uma atividade que pressupõe <b>dissertação e argumentação</b>, ou seja, <u>os estudantes não devem apenas citar, nomear, enumerar, responder em tópicos etc.</u> Por isso, não recorra a perguntas simplistas, que se limitem a indagar “o que...?” e “qual...?”.</p> <p>Crie uma <b>contextualização</b> e um <b>enunciado</b> claros, explicando <b>o tema a ser discutido e os elementos que precisam aparecer nessa abordagem</b> (especifique também quantas linhas deve ter a resposta, preferencialmente entre 10 e 15).</p> <p><b>IMPORTANTE:</b> Sempre confira o código e a sigla que se encontram no título do template. Se não forem condizentes com o de seu componente curricular, por gentileza, avise imediatamente os responsáveis e não faça o preenchimento, até que o arquivo seja substituído. <u>Se encontrar um template já preenchido, jamais sobrescreva as informações que ali estão.</u> Do mesmo modo, notifique os responsáveis o quanto antes e aguarde a retificação.</p> <p>O estudante escreve a resposta e tem o tempo de 120 min para responder.</p>		
<b>Unidade</b>	<input type="checkbox"/> 2	<input checked="" type="checkbox"/> 3
A Educação Ambiental para a sociedade		
<b>Texto-base (context.) + enunciado</b>	<p>As pessoas estão conseguindo compreender que a preservação ambiental é fundamental para a sobrevivência do homem e presenciamos o incentivo às práticas ambientais no nosso cotidiano, como: economizar água, luz, evitar o desperdício de alimentos, entre outros. Entretanto, o crescimento urbano desenfreado, além de deflagrar o aumento da poluição e ocupação de áreas de forma prejudicial ao meio ambiente, acarretou o aumento da desigualdade social. De um lado, temos parte da população que enriqueceu com o desenvolvimento das cidades, mas por outro lado, há pessoas mais carentes e desamparadas que precisam, urgentemente, de auxílio para garantir a sua cidadania.</p> <p>Segundo o Dicionário Priberam da Língua Portuguesa, cidadania corresponde à qualidade de vida do indivíduo, além de ser relacionada à coletividade e à identificação do cidadão. Há anos, tínhamos a impressão de que a preservação do meio ambiente deveria ocorrer separadamente da resolução dos problemas sociais, porém, como vimos anteriormente, um dos objetivos da sustentabilidade é melhorar a qualidade de vida das pessoas, nesse sentido, conseguimos visualizar a importância da educação ambiental para a cidadania, em que é necessária uma transformação social para beneficiar</p>	



	<p>a sociedade como um todo e não apenas um segmento dela. Sendo assim, como podemos praticar a educação ambiental e construir a cidadania?</p> <p>Entre as propostas, está a criação de projetos aplicáveis na sociedade, seja em comunidades, associações de bairro, entre outras.</p> <p>A partir dessas informações e dos estudos realizados, proponha uma ideia de projeto que possa ser aplicado em sua cidade/bairro.</p> <p>Essa proposta deve conter (de forma resumida/sintética): a ideia central; as etapas de implementação e os benefícios esperados.</p>
<p><b>Padrão de resposta</b> (o que deve aparecer ao estudante como resposta esperada, pode inclusive ser composto por imagens)</p>	<p>Espera-se que o estudante proponha projetos relacionados à horta comunitária, transporte coletivo, reciclagem, entre outros que estão no livro texto.</p>
<p><b>Critérios avaliativos</b> (rubricas do que e como os estudantes devem cumprir para atingir as notas na <b>atividade postada na Sala Virtual</b>)</p>	<p>Considerando que a proposta deve conter (de forma resumida/sintética): a ideia central; as etapas de implementação; os benefícios esperados.</p> <p>Segue pontuação para componente curricular EaD::</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- 0,5: se apenas um dos critérios for atendido</li> <li>- 1,0: se dois dos critérios forem atendidos</li> <li>- 1,5: se os três critérios forem atendidos.</li> </ul>

Fonte: Documento interno da instituição.

Observamos que o professor que elabora a atividade recebe uma orientação prescrita (em vermelho) e posteriormente também prescreve uma orientação para a correção da atividade. Caso este padrão não seja claro, ou o tutor tenha qualquer dúvida sobre o processo, ele pode procurar o docente para esclarecer e melhor alinhar as ações esperadas no ato da correção.

O tutor realiza as correções dentro de um ambiente virtual de aprendizagem e tem um prazo de sete dias úteis para realizá-las. A qualidade das correções é acompanhada e verificada pelo tutor líder, que orienta o tutor caso seja necessário melhorar ou ter mais atenção a pontos específicos.

Ainda é importante ressaltarmos que todas as atividades realizadas pelos estudantes são avaliativas e compõem a média final para aprovação no componente curricular. Os estudantes acessam as correções de suas atividades pelo ambiente virtual e podem procurar a tutoria caso não compreenda ou não concorde com a correção e a pontuação atribuída.

É uma premissa da instituição ofertar uma EAD humanizada, deste modo o cuidado com o estudante em todos os processos é uma ressalva que todos os tutores devem considerar. No ato das correções, por exemplo, os tutores são orientados a sempre tratarem os estudantes pelo nome e ao elaborarem um *feedback* o texto da correção deve saudar o estudante inicialmente, apontar os aspectos que não foram atendidos retomando, se necessário, o enunciado da atividade e terminar o texto se colocando à disposição do estudante, caso ele precise sanar possíveis dúvidas posteriormente. Já se a resposta atender plenamente ao solicitado, o tutor deve, do mesmo modo, saudar o estudante inicialmente, apontar os pontos positivos apresentados e terminar se colocando à disposição. Esse formato de elaborar os textos da correção, se assemelha muito ao *feedback*

sanduíche proposto por Abreu-e-Lima e Alves (2011) que descrevemos no capítulo da fundamentação teórica.

Outrossim é importante ressaltar que os tutores participam de um ciclo de formação continuada na instituição, além de participarem da semana pedagógica que antecede o início das aulas a cada semestre. Nessa semana são ofertadas uma diversidade de oficinas e palestras que objetivam a contribuir com a formação continuada dos funcionários da instituição. Quando o tutor é recém-contratado, ele também recebe um tipo de “formação inicial” além de ter acesso a um site interno com diversos tutoriais que orientam o trabalho da tutoria, conforme figura abaixo:

**FIGURA 09:** Site da Tutoria



Fonte: Organização da autora, 2025 – site interno da instituição  
(as tarjas preservam a identidade da instituição)

## 2.4 Ambiente virtual de Aprendizagem (AVA)

A instituição utiliza atualmente a plataforma D2L, esta que se caracteriza como um ambiente virtual de aprendizagem. Os usuários (estudantes, professores, tutores, equipe de suporte, etc.) possuem um login individual, isso quer dizer que o estudante só tem acesso aos componentes em que está matriculado.

É neste ambiente virtual de aprendizagem que todo o processo pedagógico acontece, através do acesso ao AVA o estudante acessa os conteúdos para leitura, vídeo aulas, encontros

síncronos com o docente, atividades avaliativas, avaliações finais e de recuperação, além de interagirem com os atores pedagógicos.

Para que o estudante de adapte à plataforma há para os ingressantes uma sala de “Acolhida EAD”, com tutoriais sobre as funcionalidades da plataforma e plantões via *meet* semanais. Já os veteranos têm acesso a um *google* site com tutoriais diversos sobre as funcionalidades do AVA.

Os tutores, quando recém-contratados, também recebem um treinamento para aprenderem a manusear a plataforma, além de terem acesso a um *google* site de acesso interno com tutoriais sobre as funcionalidades básicas do AVA, como: realizar correções, pontuar os estudantes, programar as comunicações, emitir relatórios etc. Todo trabalho prescrito dentro do AVA é acompanhado por um tutor líder de área, que dá suporte aos colegas, bem como, orienta e verifica se o trabalho desenvolvido está dentro dos parâmetros exigidos pela instituição.

Toda interação com os estudantes acontece através do AVA, bem como, as correções das atividades que é o recorte de nosso estudo. Portanto os estudantes realizam as atividades dentro do AVA, de acordo com os prazos estipulados pelo cronograma acadêmico da instituição.

As atividades objetivas (múltipla escolha) são corrigidas automaticamente pelo próprio sistema e, após o prazo de entrega, as correções são disponibilizadas para os estudantes. Já as atividades dissertativas são corrigidas manualmente pelos tutores dentro de um prazo de sete dias úteis a contar a partir do encerramento do prazo de realização. Em ambas as situações, caso o estudante tenha alguma dúvida sobre a correção disponibilizada pelo sistema ou pelo Tutor, ele pode procurar o tutor no chat para esclarecer suas dúvidas e apontamentos sobre a atividade, o tutor, por sua vez, tem um prazo de 24h úteis para responder aos estudantes.

## **2.5 Descrição dos questionários e procedimentos de análise**

Conforme discutido no capítulo da fundamentação teórica, o quadro de análise do ISD caracteriza-se por sua abrangência e detalhamento, o que possibilita, sempre que adequado, a realização de análises minuciosas e aprofundadas dos textos, levando em conta as diversas dimensões que eles apresentam.

Para as análises realizadas no âmbito desta pesquisa, as escolhas feitas a partir do quadro de análise do ISD foram orientadas pelos objetivos que traçamos alcançar. Com base em nosso objetivo geral de investigar o processo de correção de textos realizado pelo tutor e recebido pelo estudante matriculado no curso superior de Pedagogia na modalidade EaD aplicamos

questionários para os tutores e estudantes, realizamos uma oficina para os tutores sobre correção de textos e coletamos dados internos da instituição como: padrão de resposta disponibilizado pelo docente, correções realizadas pelos tutores e documentos internos da instituição. Vale ressaltar que tudo foi autorizado pela instituição, além da submissão ao comitê de ética em pesquisa.

Traçamos quatro objetivos específicos e para atender cada um deles realizamos a seleção dos dados com base no quadro de análise do ISD. Portanto, para atender ao primeiro objetivo que é depreender as concepções de correção de textos que os tutores apresentam, aplicamos um questionário aos tutores e analisamos as respostas deste questionário a partir do quadro de análise do ISD.

O “Questionário – Tutoria”, foi organizado em duas seções: I) Identificação do questionário; II) Questões abertas e de múltipla escolha. Na primeira seção apresentamos uma breve contextualização sobre do que se tratava o questionário e qual sua finalidade, apresentamos o “Termo de Consentimento Livre e Esclarecido” e, conforme exigência do Comitê de Ética em Pesquisa, perguntamos aos participantes se estavam de acordo em fazer parte da pesquisa, visto que precisamos de sua autorização para divulgarmos as respostas.

Na segunda seção, começamos com questões que nos permitissem identificar o cenário em que cada tutor está inserido, que, de acordo com a perspectiva do quadro teórico que adotamos e do quadro de análise que estamos aplicando, trata-se do ‘contexto de produção’ (Bronckart, 2023): “Qual seu nome? (não será divulgado)”; “Para preservar sua identidade, como gostaria de ser chamado? (codinome)”; “Qual a sua formação?”; “Há quanto tempo atua na Tutoria On-line da Universidade?”; “Qual a sua carga horária de trabalho na Tutoria On-line da Universidade?”; “Qual a média de estudantes que atende por módulo? (responda utilizando apenas números)”. Todas as questões eram abertas, com campo para que o participante escrevesse sua resposta.

Posteriormente apresentamos duas questões que deveriam indicar as condições de trabalho do tutor: “Sua carga horária é suficiente para a demanda de correções?”; “Os padrões de resposta disponibilizados pelos docentes dão suporte suficiente para que você realize as correções?”; ambas de múltipla escolha para que o tutor indicasse “Sim”; “Às vezes”; “Não”. Para compreendermos as respostas dadas, solicitamos na questão seguinte: “Se os padrões de resposta não são suficientes, o que acredita que falta para que eles sejam suficientes?”; essa questão foi aberta e com campo para escrever.

A fim de entendermos a relação do tutor com o processo de correção, realizamos as seguintes perguntas: “O quão seguro se sente ao realizar a correção de uma atividade elaborada por outro professor?”. Para essa questão tínhamos as seguintes opções de resposta: “Não me sinto

seguro.”; “Me sinto pouco seguro.”; “Me sinto seguro.”; “Me sinto muito seguro.”; “Só me sinto seguro quando tenho propriedade do assunto proposto na atividade.”

Outra pergunta foi: “Quando não se sente seguro com o padrão de resposta disponibilizado tem acesso ao Docente para esclarecimentos?”. E as opções de resposta eram “Sim” ou “Não”.

Também perguntamos: “Para você o que é realizar uma correção?”; “Como você caracterizaria o seu trabalho de correção de textos?”, essas questões eram abertas e possuíam campo para que os tutores escrevessem suas concepções. Finalizamos o questionário agradecendo a participação.

As respostas deste questionário foram tabuladas e serão apresentadas no capítulo “Resultados e discussões”. Para análise dos dados coletados no questionário da tutoria, empregamos o quadro de análise do ISD nos textos das questões abertas. Analisamos, então, o contexto de produção e a arquitetura interna dos textos, perpassando pela infraestrutura geral dos textos, pelos tipos de discurso empregados e pelos mecanismos enunciativos, analisando as modalizações presentes.

Para atendermos o objetivo de “analisar as avaliações dos alunos sobre as correções recebidas”, enviamos aos estudantes matriculados no curso de Pedagogia dois questionários: o primeiro na mesma época em que enviamos o questionário da tutoria (janeiro/fevereiro de 2024) e o segundo após a banca de qualificação que ocorreu em junho de 2024.

O primeiro “Questionário – Estudante” também foi organizado em duas seções: a primeira seção se referia à identificação do questionário e a segunda continha questões abertas e de múltipla escolha. Na primeira seção apresentamos, aos estudantes, uma breve contextualização e a finalidade do questionário, além de apresentarmos o “Termo de Consentimento Livre e Esclarecido” e perguntarmos se eles estavam de acordo em fazer parte da pesquisa, conforme com os parâmetros do Comitê de Ética em Pesquisa.

Na segunda seção, também apresentamos, inicialmente, questões que apontassem o contexto de produção das respostas que o estudante daria posteriormente, pra isso perguntamos:

- 1) Qual seu nome? (não será divulgado)
- 2) Para preservar sua identidade, como gostaria de ser chamado/a? (codinome)
- 3) Em qual semestre do curso se encontra matriculado?

Em seguida, propusemos questões de múltipla escolha, com a intenção de analisarmos como os estudantes lidam com o processo de correção:

- 4) Como avalia o nível das atividades dissertativas que realiza?  
( ) Fácil – ( ) Mediano – ( ) Difícil
- 5) O tempo destinado (120 minutos) para responder as atividades dissertativas é suficiente?

Sim –  Às vezes –  Não

6) Tem o hábito de acessar o *feedback* das atividades dissertativas que realiza?

Sim –  Não –  Acesso apenas quando não atinjo a nota máxima.

7) Ao acessar o *feedback* das atividades dissertativas que realiza, como avalia a clareza da correção?

Muito esclarecedor -  Esclarecedor –  Pouco esclarecedor

A fim de compreendermos as respostas dadas nas questões anteriores, perguntamos no formato de questão aberta, com caixa para que o participante escrevesse a resposta: “Como você caracteriza a sua reação ao acessar o *feedback* das atividades dissertativas que realiza?”.

Finalizamos o questionário com duas perguntas que abordavam as concepções dos estudantes sobre a relação do processo de correção com a sua formação. Primeiramente realizamos uma pergunta de múltipla escolha:

8) Na sua opinião, as correções contribuem com a sua formação?

Sim –  Às vezes –  Não.

Posteriormente perguntamos no formato de questão aberta com campo para escrever a resposta: “Na sua concepção como acredita que as correções deveriam ocorrer?”. Finalizamos o questionário agradecendo a participação.

As respostas deste questionário foram tabuladas e serão apresentadas no próximo capítulo “Resultados e discussões”. Para análise dos dados coletados, assim como realizamos no questionário da tutoria, empregamos o quadro de análise do ISD nos textos das questões abertas e analisamos o contexto de produção e a arquitetura interna dos textos, perpassando pela infraestrutura geral dos textos: o plano geral e plano global dos conteúdos temáticos; e pelos mecanismos enunciativos, analisando as modalizações presentes.

O segundo questionário enviado aos estudantes foi aplicado a fim de atender ao mesmo objetivo de analisar as avaliações dos alunos sobre as correções recebidas, porém de forma mais ampla e aprofundada. Neste questionário, porém, apontamos os tipos de correção de Ruiz (2010) e perguntamos se o estudante conseguia identificar algum deles em suas atividades. Também foi organizado em duas seções, a primeira seção se referia a identificação do questionário e a segunda continha questões abertas e de múltipla escolha. Na primeira seção apresentamos, aos estudantes, uma breve contextualização e a finalidade do questionário, o “Termo de Consentimento Livre e Esclarecido”, perguntamos se eles estavam de acordo em fazer parte da pesquisa, propusemos questões que apontassem o contexto de produção das respostas que os estudantes dariam posteriormente e perguntamos:

1) Qual seu nome? (não será divulgado).

- 2) Para preservar sua identidade, como gostaria de ser chamado/a? (codinome)
- 3) Em qual semestre do curso se encontra matriculado?

Em seguida, na segunda seção, apresentamos os quatro tipos de correção propostos por Ruiz (2010) e propusemos questões de múltipla escolha, com caixa de seleção e aberta:

- 4) Você já tinha ouvido falar sobre tipos de correção?
  - Sim –  Não
- 5) Se já havia visto algo sobre tipos de correção, nos apresente:
 

Com campo para o estudante escrever a resposta. Outra pergunta foi:
- 6) Quando suas atividades são corrigidas, você consegue identificar um dos tipos de correção descritos acima?
  - Sim –  Às vezes –  Não”
- 7) Quando consegue identificar, qual deles observa que ocorre com mais frequência?
  - Correção resolutiva
  - Correção indicativa
  - Correção classificatória
  - Correção textual-interativa
- 8) Quando consegue identificar, qual deles observa que ocorre com menos frequência?
  - Correção resolutiva
  - Correção indicativa
  - Correção classificatória
  - Correção textual-interativa
- 9) Dos tipos de correção descritos anteriormente (correção resolutiva; correção indicativa; correção classificatória; correção textual-interativa) aponte qual foi o melhor para você e por quê?

Neste caso, no formato de caixa de seleção, em que eles poderiam marcar mais de uma opção, sendo as opções: “Correção resolutiva.”, “Correção indicativa.”, “Correção classificatória.”, “Correção textual-interativa.”. Na sequência, complementamos com 'Porque:' no formato de caixa de seleção, em que os estudantes poderiam marcar mais de uma opção. As opções foram elencadas de acordo com os eixos temáticos identificados nas respostas do questionário anterior, sendo elas:

- me ajudou a identificar meus erros;
- me ajudou a compreender meus erros;
- me deu ferramentas para eu poder escrever outros textos;
- me deu ferramentas para eu poder revisar o texto;

- me tornou mais autoconfiante quanto à escrita de textos;
- me indicou a solução dos meus erros.

Na terceira e última seção, retomamos a descrição de cada um dos tipos de correção, apresentamos um exemplo de cada e fizemos duas perguntas sobre cada um deles. A primeira de múltipla escolha:

10) Para você, este tipo de correção é:

bom –  ruim –  regular –  indiferente

A segunda, aberta, com campo para que a resposta fosse escrita: “Por que razão você assinalou a alternativa anterior?”.

Assim como nos outros questionários, as respostas foram tabuladas e serão apresentadas no capítulo “Resultados e discussões”. Para a análise dos dados coletados, também empregamos o quadro de análise do ISD, analisando o contexto de produção e a arquitetura interna dos textos, perpassando pela infraestrutura geral dos textos: o plano geral e plano global dos conteúdos temáticos; e, pelos mecanismos enunciativos, analisando as modalizações presentes.

A fim de alcançarmos o objetivo de “identificar os tipos de correção que o tutor emprega na correção de textos”, realizamos duas ações: uma oficina sobre correção de textos e a coleta das correções realizadas no ambiente virtual. A oficina ocorreu no início do ano letivo de 2024, no mês de março, e, para além do objetivo da nossa pesquisa, a oficina teve a intenção de apresentar aos tutores os tipos de correção caracterizados por Ruiz (2010) e propor uma reflexão sobre a correção que os tutores realizam em suas rotinas diárias, visto que a oficina foi ofertada em parceria com programa interno de formação continuada.

A oficina, com duração de uma hora e dezessete minutos, contou com a participação síncrona de onze tutores, que responderam a um questionário inicial e outro final. Todo o evento foi gravado. O primeiro questionário proposto no início da oficina solicitava que os tutores descrevessem, com base em seus conhecimentos prévios, cada um dos tipos de correção, as questões eram abertas. O segundo questionário, foi proposto no final da oficina e a solicitação era que os tutores naquele momento, já conhecendo os tipos de correção, indicassem se realizavam; não realizavam; ou, realizavam às vezes cada um dos tipos de correção, e quando respondiam que realizavam deveriam indicar em quais situações. Ambos os questionários e suas devidas respostas podem ser consultados nos apêndices H, I, J e K.

Os dados obtidos por meio do questionário e da participação dos tutores durante a oficina foram tabulados e serão apresentados no próximo capítulo, intitulado “Resultados e Discussões”. Para a análise dos dados coletados, adotamos o quadro de análise do ISD, examinando o contexto de produção e a arquitetura interna dos textos, bem como os mecanismos enunciativos e as



modalizações presentes. Essa abordagem permite identificar os tipos de correção que os tutores assumem empregar na avaliação dos textos, proporcionando uma compreensão mais detalhada de suas práticas e estratégias de intervenção.

A segunda ação foi a coleta no ambiente virtual das correções realizadas pelos tutores, para que com base nos tipos de correção que Ruiz (2010) caracterizou, pudéssemos fazer a identificação dos tipos de correções empregados pelos tutores. Para analisar os textos dessas correções empregamos o quadro de análise do ISD, partindo do contexto de produção, percorrendo a arquitetura interna dos textos, perpassando pelos mecanismos de textualização e enunciativos.

Com o objetivo de “analisar o padrão de resposta dado pelo professor do componente curricular e a compreensão que o tutor assume ter deste padrão”, nos organizamos em dois momentos: (i) para analisarmos a compreensão que o tutor assume ter do padrão de respostas, utilizamos o questionário enviado aos tutores, apresentado nos parágrafos anteriores; (ii) para analisarmos o padrão de resposta dado pelo professor do componente curricular, coletamos os padrões disponibilizados pelos docentes e empregamos o quadro de análise do ISD, analisando o contexto de produção e a arquitetura interna dos textos, perpassando pela infraestrutura geral dos textos: o plano geral, tipos de discurso, tipos de sequência; e, pelos mecanismos enunciativos, analisando as vozes e modalizações presentes.

## **2.4 Dados selecionados para a pesquisa**

A instituição escopo de nossa pesquisa conta atualmente com um time de quarenta tutores que atendem os mais de quarenta e cinco cursos ofertados. Dessa forma, foi necessário selecionarmos os dados que trataremos nesta pesquisa.

Para atendermos nosso objetivo geral que é o de “investigar o processo de correção de textos realizado pelo tutor e recebido pelo estudante matriculado no curso superior de Pedagogia na modalidade EaD”, traçamos quatro objetivos específicos e selecionamos os dados a serem analisados.

O detalhamento de quais dados foram selecionados em cada uma das etapas está descrito no quadro abaixo. As escolhas foram pautadas nos objetivos traçados conforme relacionado abaixo:

### **QUADRO 09: Dados selecionados para a pesquisa**

<b>Objetivo</b>	<b>Dados coletados</b>	<b>Seleção dos dados</b>	<b>Análises</b>
Depreender as concepções de correção de textos que os tutores apresentam.	Questionário Tutoria	Dos 26 tutores que responderam ao questionário, foram selecionadas para análise apenas as respostas de dois tutores que atuam no curso de Pedagogia, considerando o recorte de nossa pesquisa.	Quadro de análise do ISD: Contexto de produção; Tipos de discurso; Modalizações.
Identificar os tipos de correção que o tutor emprega na correção de textos.	Oficina – questionário inicial e questionário final (apêndices H, I, J e K.).	Todas as respostas dos questionários inicial e final foram analisadas, assim como a participação dos tutores durante a oficina.	Tipos de correção de Ruiz.
	Correções realizadas pelos tutores no AVA	Correções de atividades do curso de Pedagogia que foram corrigidas por um dos tutores que atua no curso de Pedagogia.	Tipos de correção de Ruiz; Quadro de análise do ISD: Plano global dos conteúdos temáticos; Modalizações; Tipos de discurso.
Analisar o padrão de resposta dado pelo professor do componente curricular e a compreensão que o tutor assume ter deste padrão.	Questionário Tutoria	26 tutores responderam e as respostas de dois tutores que atuam no curso de pedagogia foram analisadas empregando o quadro de análise do ISD. Nos	Quadro de análise do ISD: Contexto de produção; Tipos de discurso; Modalizações.

		textos das questões abertas analisamos: o contexto de produção e a arquitetura interna dos textos, perpassando pela infraestrutura geral dos textos, pelos tipos de discurso empregados e pelos mecanismos enunciativos, analisando as modalizações presentes.	
	Padrão de resposta da atividade.	Foram analisadas atividades do curso de Pedagogia corrigidas por um dos tutores que atuam nesse curso. A seleção desse tutor ocorreu com base na quantidade de amostras disponíveis para coleta, garantindo um volume significativo de dados para a análise.	Quadro de análise do ISD: Contexto de produção; Plano geral; Tipos de discurso;
Analisar as avaliações dos alunos sobre as correções recebidas.	Primeiro questionário estudante	23 estudantes responderam ao questionário e todas as respostas foram analisadas.	Quadro de análise do ISD: Plano global dos conteúdos temáticos; Modalizações.
	Segundo questionário estudante	16 estudantes responderam ao questionário e todas as	

		respostas foram analisadas.	
--	--	-----------------------------------	--

Fonte: Organização da autora (2024)

## **CAPÍTULO 3: RESULTADOS E DISCUSSÕES**

Este capítulo tem a finalidade de apresentar os resultados e as discussões das análises realizadas ao longo do estudo. Com o propósito de atender ao objetivo geral de investigar o processo de correção de textos realizado pelos tutores e recebido pelos estudantes matriculados no curso de Pedagogia na modalidade EAD, bem como alcançar cada um dos objetivos específicos delineados, ele está estruturado em duas grandes seções: 3.1. Tutores; 3.2. Estudantes,

A primeira seção, intitulada Tutores, abrange todas as análises relacionadas aos tutores, incluindo questionários, oficina, padrões de resposta e correções. A ênfase dessas análises é atender aos objetivos propostos na pesquisa.

E a segunda seção, denominada Estudantes, contempla as análises referentes aos estudantes, com ênfase em avaliar as percepções dos alunos sobre as correções recebidas.

### **3.1 Tutores**

Esta seção reúne todas as análises relacionadas aos tutores, incluindo o questionário, a oficina, os padrões de resposta e, por fim, as correções realizadas. Os objetivos dessas análises são: a) depreender as concepções de correção de textos que os tutores apresentam; b) analisar o padrão de resposta dado pelo professor do componente curricular e a compreensão que o tutor assume ter deste padrão; e, c) identificar os tipos de correção que o tutor emprega na correção de textos. Todas elas serão retomadas em cada uma das subseções a seguir

#### **3.1.1 A relação dos tutores com as correções**

Conforme descrito na metodologia, anteriormente, a primeira etapa dessa pesquisa foi desenvolvida através de questionários, a fim de depreendermos a relação dos tutores e dos estudantes com as correções.

A partir das análises do questionário proposto aos tutores foi possível atender ao objetivo específico de depreender as concepções de correção de textos que os tutores apresentam e a segunda parte do objetivo de analisar o padrão de resposta dado pelo professor do componente curricular, além da compreensão que o tutor assume ter deste padrão. As análises estão descritas a seguir.

Os questionários, descritos na seção 2.3 – Procedimentos de Análise, do capítulo 2 – Metodologia, foram elaborados utilizando a ferramenta Google Formulários (Google Forms). Todas as perguntas eram de resposta obrigatória, impedindo a finalização do questionário sem que todas as questões fossem devidamente respondidas.

As respostas apresentadas nesses questionários são fundamentais para nossas análises, pois partimos do pressuposto de que o tutor, para corrigir as atividades, constrói um texto que nos permite analisar e discutir como ele age nessa situação. Do mesmo modo, o estudante constrói um texto a partir de uma prescrição e recebe um texto do tutor que fala sobre o seu próprio texto. É nesse movimento que percebemos com clareza o que Ruiz define sobre correção: “o texto que o professor faz por escrito no (e de modo sobreposto ao) texto do aluno” (Ruiz, 2010, p. 19).

Nessa seção iremos apresentar e discutir as análises que foram realizadas a partir das respostas dos questionários propostos para a Tutoria.

### **3.1.2 Análise – Questionário Tutoria**

O questionário proposto para a tutoria foi enviado para os quarenta tutores que atuam no Núcleo de Educação a Distância e obtivemos a participação de 26 (vinte e seis) tutores, as respostas podem ser consultadas na íntegra no “Apêndice D”. Do grupo de nove tutores que atuam no curso de Pedagogia, apenas dois possuem formação inicial na área. Foram os dados coletados desses dois tutores que compuseram nossas análises, permitindo uma investigação mais aprofundada sobre suas concepções e práticas de correção de textos.

Vale ressaltar que a posição da pesquisadora, enquanto Supervisora dos tutores, pode ter influenciado as respostas fornecidas, uma vez que os tutores, cientes dessa relação hierárquica,

podem ter respondido aos questionários com certa cautela. Essa dinâmica pode ter condicionado as respostas, levando em consideração o contexto de produção.

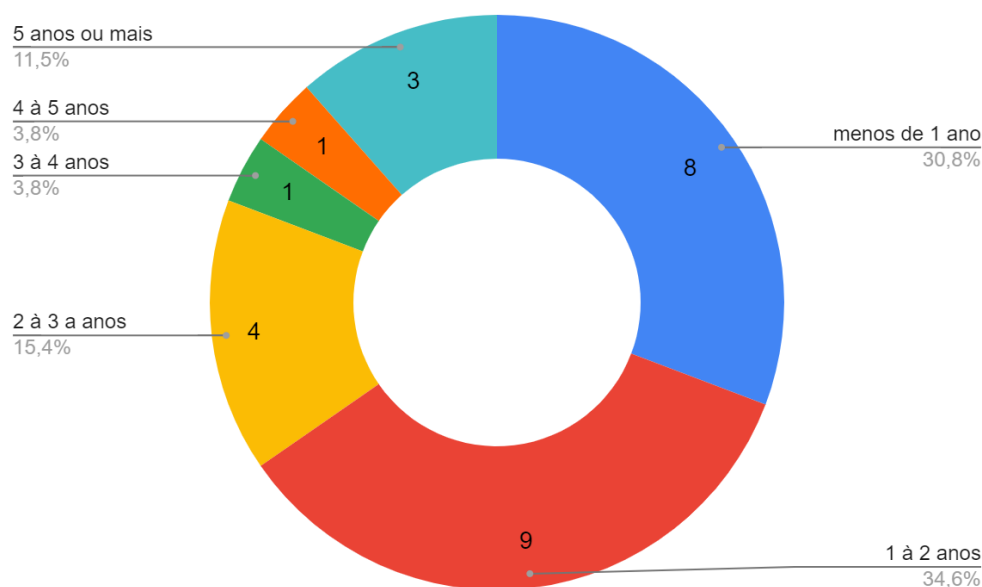
Considerando que o foco central deste estudo reside no curso de Pedagogia, optamos por restringir a análise às respostas de dois tutores que possuem formação específica nessa área e atuam diretamente nesse curso.

As duas primeiras perguntas do questionário tinham como objetivo a identificação dos tutores, de modo a possibilitar a correlação das respostas fornecidas com as análises subsequentes. Definimos os tutores como “Tutor 1”; “Tutor 2” e assim sucessivamente. Os tutores que atuam no curso são os tutores 3 e 12.

A terceira pergunta era referente a formação dos tutores, ambos têm a formação inicial em Pedagogia. O tutor 03 é pós-graduado nível *Stricto Sensu* – Mestrado e o tutor 12 possui licenciatura em Letras, bacharelado em Direito e é pós-graduado nível *Lato Sensu*. Vale ressaltar, que para ingressar como tutor na instituição é exigido ao menos uma pós-graduação *Lato Sensu*.

Na quarta pergunta, os tutores indicaram há quanto tempo atuam na tutoria, o gráfico abaixo apresenta as respostas dos vinte e seis tutores que responderam ao questionário, pois se trata de uma informação que ilustra o crescimento da EAD no contexto educacional nacional que discutimos anteriormente:

**Gráfico 01:** Há quanto tempo os tutores atuam na tutoria



Fonte: organização da autora (2024)

Observamos que há poucos tutores que atuam há mais de quatro anos na instituição, a grande maioria ingressou há menos de dois anos. Esse fato pode ser atribuído ao crescimento exponencial da Educação a Distância (EAD) dentro da instituição nos últimos três anos.

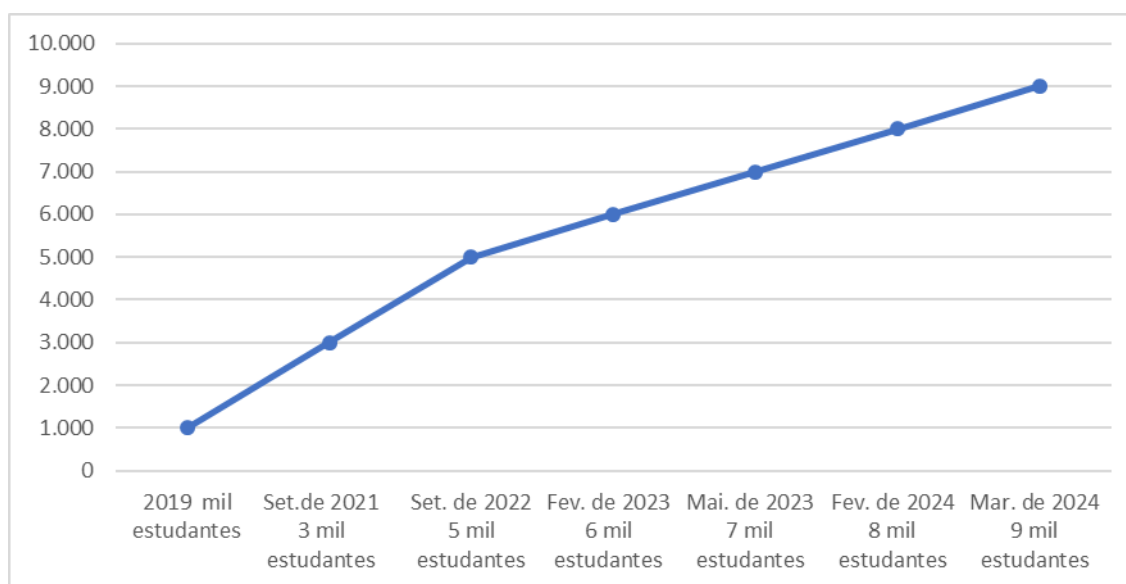
A Universidade consolidou a oferta da EAD no formato que apresentamos na metodologia a partir de 2019, este também foi o momento da contratação dos primeiros tutores e, conforme a oferta foi crescendo dentro da instituição, novas contratações foram acontecendo.

De acordo com Chiapinotto (2020), nos últimos anos, ocorreu uma espécie de proliferação excessiva da oferta de cursos superiores a distância, principalmente no que diz respeito a cursos voltados para formação de professores. Os dados do CENSO de 2022 confirmam o que o autor evidencia, considerando que o ingresso nas licenciaturas EAD chegou a aproximadamente um milhão e quatrocentos novos estudantes.

Voltando para nosso recorte referente ao curso de Pedagogia, o tutor 3 está na instituição há três anos e o tutor 12 há um ano e meio. O curso é ofertado na instituição desde 2019 e a pesquisadora também atuava como tutora no curso.

No gráfico abaixo é possível observarmos como dado crescimento aconteceu dentro da instituição, o que também justifica a entrada de novos tutores:

**Gráfico 02:** Crescimento da EAD na Instituição



Fonte: Documento interno da instituição (2024)

A quinta pergunta se referia a carga horária semanal de trabalho dos tutores. O tutor 3 cumpre uma carga horária trinta e duas horas semanais e o tutor 12, de dezoito horas semanais. A carga horária varia de acordo com a disponibilidade horária do tutor.

Na pergunta seguinte, solicitamos que os tutores indicassem a média de estudantes que atendem por módulo e ambos indicaram trezentos estudantes.

Também perguntamos se a carga horária é suficiente para a demanda de correções. O tutor 3 respondeu que “sim” e o tutor 12 respondeu que “às vezes (depende do módulo)”. Eles tinham a opção de indicar “não”, contudo ao considerarmos o contexto de produção físico e subjetivo, de acordo com o quadro de análise do ISD (Bronckart, 2023), pode ser que os tutores não indicassem que a jornada de trabalho não fosse suficiente para atender a demanda das correções, uma vez que eles estavam respondendo a um questionário enviado pela superiora imediata deles, ainda que nesse contexto o papel social dela fosse de pesquisadora.

Bronckart (2023), apoiado em Goffman (1973), um sociólogo que defende a identidade social como um atributo, afirma que o nosso entendimento sobre os lugares sociais, suas normas e os papéis que eles implicam, bem como sobre os mecanismos que utilizamos para exibir ou proteger nossa imagem, desenvolve-se gradualmente à medida que adquirimos experiência na vida em sociedade, e está sujeito a constantes mudanças, portanto, é comum que cometamos equívocos ao interpretar o lugar social de uma de nossas manifestações verbais ou encontremos dificuldades em reconhecer as representações dos mundos social e subjetivo efetivamente mobilizados por um determinado agente produtor (Bronckart, 2023).

Vale ressaltar que a instituição possui uma métrica de carga horária de trabalho x alunado, conforme figura a seguir:

**FIGURA 10:** Carga horária de trabalho x alunado

Horas Semanais	Quantidade de Alunos
3	50
6	100
9	175
12	250
15	300
18	350
<b>Módulo com 2 correções</b>	

Horas Semanais	Quantidade de Alunos
18	600
16	500
14	450
12	400
10	350
8	300
6	250
3	150
<b>Módulo com 1 correções</b>	

Tutoria presencial	
Horas Semanal por módulo	Quantidade de Alunos
1	80
<b>A cada 80 alunos uma nova turma</b>	

Fonte: documento interno da instituição.



Após a compreensão do contexto em que esses tutores estão inseridos, incluindo sua formação, tempo de atuação na tutoria e jornada de trabalho, questionamos se os padrões de resposta fornecidos pelos docentes oferecem suporte suficiente para a realização das correções. Ressaltamos que os tutores são responsáveis pela correção de atividades elaboradas por outros professores e utilizam um "padrão de resposta" como referência para a execução dessa tarefa. Para essa questão, ambos os tutores responderam “Às vezes (depende do docente)”. Este dado nos leva a entender que, aparentemente, apesar de existir uma prescrição para o docente elaborar o padrão, ele nem sempre é seguido, ou, se é, não atende as expectativas/necessidade dos tutores.

Na mesma temática, a partir da resposta dada na questão anterior, perguntamos se os padrões de resposta não são suficientes, o que o tutor acredita que falte para que eles sejam suficientes. Essa pergunta era aberta, com campo para que os tutores apresentassem suas argumentações.

Para a realização de nossas análises, fundamentamo-nos no quadro teórico do Interacionismo Sociodiscursivo, conforme proposto por Bronckart (2023), e empregamos o quadro de análise do ISD, analisando o contexto de produção e a arquitetura interna dos textos perpassando pela infraestrutura geral dos textos: o plano geral e o plano global dos conteúdos temáticos, que foram estruturados com base nas categorias emergentes das respostas dos tutores:

**QUADRO 10:** Categorias: Se os padrões de resposta não são suficientes, o que acredita que falta para que eles sejam suficientes?

Questão: “Se os padrões de resposta não são suficientes, o que acredita que falta para que eles sejam suficientes?”				
<b>Categorias</b>	<b>Ênfase na ação do professor</b>	<b>Ênfase no aluno (e sua compreensão)</b>	<b>Ênfase na estrutura textual do texto do padrão</b>	<b>Ênfase nas condições de trabalho do espaço da universidade</b>
Tutor 3	x	x	X	x
Tutor 12			X	

Fonte: organização da autora (2025)

Na análise identificamos as categorias que mais apareceram nas respostas elaboradas pelos tutores. Dentre os textos apresentados perante a indagação “Se os padrões de resposta não são suficientes, o que acredita que falta para que eles sejam suficientes?”, compreendemos que eles se referem ao contexto de produção do padrão de respostas e falta de direcionamento do que realmente se espera na resposta do estudante.

Dessa forma, um padrão de respostas bem elaborado e estruturado depende do cumprimento, por parte do docente, das prescrições estabelecidas para a formulação tanto da questão quanto do padrão de respostas. O modelo de padrão proposto para os docentes pode ser encontrado no quadro 08, no capítulo 2, Metodologia.

Ademais identificamos que os tutores, em suas respostas, realizaram apontamentos sobre a qualidade dos textos apresentados nos padrões, portanto analisamos os apontamentos que abordaram a arquitetura textual (Bronckart, 2022), especificamente, no nível da infraestrutura do texto, portanto, categorizamos esses apontamentos em três tópicos: Tema, Estrutura, Linguagem:

**QUADRO 11:** Relação com o texto da questão: qualidade do texto apresentado no padrão de respostas

<b>Relação com o texto da questão: qualidade do texto apresentado no padrão de respostas</b>			
<b>Eixo temático</b>	<b>Tema</b>	<b>Estrutura</b>	<b>Linguagem</b>
Tutor 3	x	x	x
Tutor 12	x	x	

Fonte: organização da autora (2025)

A questão seguinte perguntava o quão seguro o tutor se sente ao realizar a correção de uma atividade elaborada por outro professor e eles tinham as seguintes alternativas para marcar: “Não me sinto seguro”, “Me sinto pouco seguro”, “Me sinto seguro”, “Me sinto muito seguro”, e “Só me sinto seguro quando tenho propriedade do assunto proposto na atividade”. O tutor 3 respondeu que só se sente seguro quanto tem propriedade do assunto proposto na atividade, e o tutor 12, que se sente seguro. Mas na questão anterior que havia um campo para escrever a resposta e o tutor 3 argumentou:

\* Tudo isso conecta-se à questão subsequente: "O quão seguro se sente ao realizar a correção de uma atividade elaborada por outro professor?", pois considero que o padrão deve proporcionar o mínimo de informações para que o tutor se aproprie do conteúdo abordado, aumentando sua segurança para realizar as correções.

Interessante observarmos que o tutor pontua com clareza o seu posicionamento frente ao questionamento e os pontos, que de certa forma, o incomodam.

Na questão seguinte, perguntamos se, quando o tutor não se sente seguro com o padrão de resposta disponibilizado, ele tem acesso ao Docente para esclarecimentos, e ambos responderam que sim.

As duas últimas perguntas do questionário eram questões abertas que indagavam: "Para você, o que é realizar uma correção?" e "Como você caracterizaria o **seu trabalho** de correção de textos?". Para analisarmos os textos dessas respostas também partimos inicialmente do tema elencando os eixos temáticos que mais apareceram ou se destacaram na resposta a partir do tema. Vejamos o quadro abaixo que se refere à penúltima questão:

**QUADRO 12:** Tema proposto na questão: Para você, o que é realizar uma correção?

Conteúdo temático				
Eixo Temático	Para que se corrige	Para quem se corrige	Que imagem o tutor tenta construir de si como corretor	Tempo
Tutor 03	para realizarmos uma ação significativa no contexto pedagógico	Para o estudante	Professor que orienta	A falta de tempo afeta a qualidade da correção
Tutor 12	aferir o quão trabalhados e aprofundados são os conhecimentos mobilizados pelo estudante	Para o estudante	Professor que avalia	

Fonte: organização da autora (2024)

Por fim, perguntamos aos tutores como eles caracterizariam o trabalho de correção de textos que realizam. Para analisarmos as respostas, partimos do plano global dos conteúdos temáticos subdividido em dois eixos "caracterizou o próprio trabalho" e "caracterizou o trabalho do tutor de forma generalizada". Posteriormente, foi possível identificar o tipo de discurso empregado observando se os tutores se implicaram ou não em suas respostas e também analisamos as modalizações presentes nos textos.

O tutor 3, respondeu: "*Caracterizo como sendo, também, um trabalho docente*". Entendemos que ele caracterizou o próprio trabalho, se implicou através do tipo de discurso interativo e não há modalização presente.

O tutor 12, elaborou uma resposta mais extensa: "*Desafiador. É um trabalho que exige de nós a compreensão do que o docente busca avaliar enquanto ministrador de um componente, sem descartar, todavia, os possíveis desafios que os estudantes possuem em determinar precisamente o que dele é esperado e de que forma os conhecimentos vistos se relacionam à questão. Além disso, preocupação central é dar um feedback assertivo ao aluno, de forma que não apenas este tenha claro os critérios adotados na correção, mas que este feedback seja agregador, ou seja,*

*tenha efeito reflexivo e, conseqüentemente, balizador em seu processo de construção de conhecimento.*”. Entendemos que ele também caracterizou o próprio trabalho, se implicou apenas no início quando menciona “*exige de nós*”, portanto é predominante o discurso teórico e a modalização presente é apreciativa, indicando a relação pessoal do tutor com a correção.

A partir das análises dos questionários propostos aos tutores, em que objetivamos depreender as concepções de correção de textos que os tutores apresentam, foi possível observar que essas concepções variam, entretanto todas enfatizam o processo de correção como um momento de interação entre tutor e aluno, privilegiando a importância de verificar o entendimento do conteúdo abordado, além de fornecer aos estudantes correções que orientem bem como contribuam com o processo formativo dos estudantes.

### **3.1.3 Oficina sobre correção de textos**

Após os tutores responderem ao questionário que discutimos na seção anterior, realizamos no início do semestre, precisamente no mês de março/2024, uma oficina sobre correção de textos na EAD. A participação na oficina era conforme disponibilidade e interesse dos tutores, que receberam o convite via comunicação interna, no e-mail institucional:

**FIGURA 11:** Convite – Oficina: Correção de textos na EAD



## Oficina sobre Correção de Textos

Prezados docentes e tutores da [REDACTED] convidamos todos a participar da Oficina sobre Correção de Textos na EaD, que ocorrerá no dia 18/03, segunda-feira, das 19h30 às 21h, conduzida pela Professora Thais Camargo Baptista.

A oficina visa promover uma reflexão crítica sobre o trabalho dos tutores no processo de correção, além de fornecer ferramentas para aprimorar esse processo.

Para participar, basta [clique aqui!](#)

Contamos com a presença de todos.

Atenciosamente.



Fonte: organização da autora (2024)

Nesta seção vamos apresentar como a oficina ocorreu, analisar a participação dos tutores e discutir os dados gerados nesta etapa.

A oficina teve uma duração de uma hora e dezessete minutos (01:17). Devido à rotina da Tutoria, que inclui outros compromissos, aulas presenciais e o início do semestre letivo na pós-graduação, tivemos a presença de, apenas, 12 tutores dentre os 40 que compõem o time atualmente. A oficina foi gravada e, posteriormente, disponibilizada aos demais tutores que não puderam estar presentes sincronamente. Os tutores que atuam no curso de Pedagogia estavam presentes (Tutor 03 e Tutor 12), o que representou uma contribuição significativa para a nossa pesquisa, dado que este curso constitui o recorte de nosso estudo. O quadro abaixo representa os temas que foram abordados ao longo da oficina:

**QUADRO 13:** Temas que foram abordados ao longo da oficina

<b>Tempo</b>	<b>Tema</b>	<b>Introduzido pelo ministrante</b>	<b>Introduzido pelos tutores</b>

00:00 até 02:40	Abertura e saudação inicial	X	
02:41 até 03:12	Agradecimento pelas respostas no questionário	X	
03:13 até 03:40	Roteiro/Planificação da oficina	X	
03:41 até 10:04	Contextualização da pesquisa e da EAD na educação superior	X	
10:05 até 11:50	Breve contextualização do quadro teórico	X	
11:51 até 13:44	Provocação: relação do quadro teórico com o trabalho de correção	X	
13:45 até 15:04	Breve contextualização sobre os tipos de correção de Ruiz (2010)	X	
15:05 até 15:41	Retomada o objetivo da oficina	X	
15:42 até 17:25	O que Ruiz (2010) define por correção.	X	
17:26 até 20:59	O que a EAD da Instituição entende por correção	X	
21:00 até 21:53	Os quatro tipos de correção (Ruiz, 2010)	X	
21:54 até 27:55	Solicitação que respondessem o formulário “Descreva brevemente como você caracteriza esses tipos de correção”	X	Comentários no chat: Tutor 19: “Thais fazendo a gente pensar hehehe”

			Tutor 03: “Me sentindo em uma avaliação kkkk” Tutor 19: “adoreiiii”
27:56 até 30:45	Correção resolutive – explicação	X	
30:46 até 34:53	Exemplo de correção resolutive	X	
34:55 até 39:08	Correção indicativa – explicação	X	Comentários no chat: Tutor 19: “Hoje mesmo recebi um questionamento de uma estudante sobre a correção do TCE dela...Ela não estava compreendendo os apontamentos do NEXT”
39:09 até 41:44	Exemplo de correção indicativa	X	
41:45 até 42:43	Correção classificatória - explicação	X	
42:44 até 44:55	Exemplo de correção classificatória	X	
44:55 até 45:28	Exemplo de correção realizada no fórum interativo		X
45:29 até 49:45	Comentário acerca do exemplo trazido pelo tutor	X	
49:45 até 49:59	Exemplo de correção classificatória	X	

50:00 até 53:25	Correção textual- interativa - explicação	X	
53:26 até 59:45	Exemplo de correção textual-interativa	X	
59:46 até 01:04:42	Solicitação que respondessem o formulário: “Agora que você já conhece os tipos de correção, qual deles você identifica que mais desenvolve na Tutoria?”	X	Comentários no chat: Tutor 14: “Ainda não realizei nenhuma correção, é a minha primeira semana como tutor kkkk” Tutor 14: “Já estou anotando as dicas”
01:04:43 até 01:10:14	Cuidados que personalizam o processo de correção	X	
01:10:15 até 01:10:49	Abertura para dúvidas	X	
01:10:50 até 01:13:29	Concepções sobre o processo de correção ao longo da atuação na tutoria		X Comentários no chat: Tutor 14: “Já estou anotando as dicas”
01:13:30 até 01:15:12	Comentários sobre as concepções da Tutora e a importância da clareza no processo de correção	X	
01:15:13 até 01:17:23	Fechamento, despedida e agradecimentos	X	X

Fonte: organização da autora (2024)

Durante a oficina, propusemos dois questionários, inicial e final, para analisarmos as concepções dos tutores sobre os temas abordados ao longo da conversa. A transcrição da gravação não foi realizada pois não foi considerada necessária para os objetivos do estudo, ela serviu como um recurso complementar para apoiar a análise das práticas de correção de textos.



No nível do contexto de produção, a oficina foi ministrada pela pesquisadora que atualmente é supervisora de tutoria e ofertada pelo programa interno de formação continuada da instituição. Os participantes foram os tutores que integram o núcleo de educação a distância e o objetivo foi depreender as concepções de correção de textos que os tutores apresentam, além de proporcionar a reflexão sobre a correção das atividades que os tutores realizam diariamente, na intenção de dispor instrumentos que podem aprimorar o trabalho da tutoria.

Quanto à infraestrutura das respostas do questionário inicial proposto na oficina, o tipo de discurso predominante foi o teórico. As respostas atenderam ao proposto no tema das questões que era descrever como eles caracterizam cada um dos tipos de correção proposto por Ruiz (2010).

No nível do plano global dos conteúdos temáticos dos tipos de correção, de modo geral, nas respostas dos tutores, o foco está na ação de corrigir a atividade realizada pelo estudante. Já de acordo com o tema de cada tipo de correção, os tutores descreveram, com base em seus conhecimentos prévios, uma breve caracterização de cada um dos tipos.

No tipo correção resolutiva, a ênfase foi em apontar o erro e resolvê-lo para o estudante. Na correção indicativa, o foco das caracterizações foi indicar os erros e acertos. Na correção classificatória, classificar os erros e acertos com base no que foi solicitado na questão. E na correção textual-interativa, a atenção estava voltada para a interação com o estudante através da correção propondo pontos de reflexão.

No nível da linguagem, as respostas seguiram o padrão da norma culta, recorrendo aos recursos da coesão nominal e verbal.

O questionário final parte do mesmo contexto de produção. Com relação ao plano global dos conteúdos temáticos, temos o adendo de que os tipos de correção foram discutidos ao longo da oficina a partir de exemplos das correções realizadas pelos próprios tutores.

Ao serem questionados sobre qual dos tipos de correção eles mais desenvolvem na tutoria, o tipo de correção indicativa foi o que mais apareceu, seguido da correção resolutiva e textual-interativa. O tipo de correção classificatória, de acordo com as respostas, é o que eles menos fazem.

Ao descreverem em quais situações eles realizam cada uma das correções, o foco da correção resolutiva foi em situações em que o estudante não compreendeu o solicitado na questão ou quando há muitas correções para serem realizadas. Na correção indicativa, a ênfase foi nas situações de revisão (nas tarefas práticas) que os estudantes enviam uma primeira versão da atividade, o tutor corrige e depois o estudante realiza uma entrega final. Na correção classificatória, o destaque foi em atividades complexas. E por fim, na correção textual-interativa, a atenção estava voltada para as situações em que o tutor estabelecer um diálogo com o estudante e fornece uma correção mais completa.

O tipo de discurso predominante nas respostas do segundo questionário foi o teórico, assim como, no nível da linguagem. Os tutores, novamente, seguiram o padrão da norma culta, recorrendo aos recursos da coesão nominal e verbal.

Durante a oficina, foi possível notar momentos de passividade e de participação ativa dos tutores. Quando solicitado a participarem respondendo os questionários, eles foram prontamente ativos e em alguns (poucos) momentos teceram comentários no chat sobre o assunto que estava sendo abordado e até mesmo abriram o microfone pedindo a palavra. Porém, durante a maior parte do tempo da oficina, os tutores ficaram passivos, ouvindo aquilo que estava sendo apresentado, sem questionar, discordar ou concordar. Essas posturas ao longo da oficina nos conectam ao tipo de discurso que identificamos, nas respostas dos questionários, como teórico, que mobiliza saberes formais e não se implica na interação.

Já ao final da oficina, todos agradeceram e teceram comentários no chat que demonstraram terem valorizado o momento, como um espaço para refletir sobre suas práticas:

### FIGURA 12: Comentários sobre a oficina (no chat)

01:12:32.147,01:12:35.147  
 [REDACTED] já estou anotando as dicas

01:16:54.280,01:16:57.280  
 [REDACTED] Adorei a oficina, aprendi muitas coisas não só como tutora, mas também enquanto docente! Obrigada, profa. Thais!

Sucesso na sua pesquisa, futura mestra!!

01:17:11.096,01:17:14.096  
 [REDACTED]: Parabéns, Thais! Excelente oficina.

01:17:23.142,01:17:26.142  
 [REDACTED]: Foi maravilhosa! Obrigada pela partilha!

Fonte: organização da autora (2024)

Inclusive posteriormente, um dos tutores que assistiu à gravação (Tutor 13) enviou o seguinte e-mail:

### FIGURA 13: Comentário sobre a oficina (posterior à oficina)

Em ter., 19 de mar. de 2024 às 20:08, [REDACTED] <[REDACTED]@usf.edu.br> escreveu:

Boa noite, [REDACTED] Tudo bem?

Achei ótima a oficina, vai me ajudar bastante com as correções dissertativas. Algumas coisas já tenho colocado em prática e outras, vou aperfeiçoar. Transmita à Thais, por gentileza, que o vídeo é muito esclarecedor.

Obrigada.

Att.,

[REDACTED]

Tutora

Fonte: organização da autora (2024)

A partir dos comentários realizados ao final e após a oficina, compreendemos que os momentos de formação continuada são fundamentais para a prática docente. Essas oportunidades, seja por meio de oficinas, palestras, cursos ou outras modalidades, promovem espaços de discussão, participação e reflexão – tanto imediata quanto posterior. Tais momentos podem contribuir significativamente para que os envolvidos adquiram recursos e ampliem seu repertório, possibilitando mudanças em suas posturas e práticas docentes.

### 3.1.4 Análises dos padrões de resposta

Nesta seção, atendemos ao objetivo de analisar o padrão de resposta dado pelo professor do componente curricular, para isso coletamos os padrões de respostas das questões corrigidas pelo tutor do curso de pedagogia. Nossa intenção inicial, era coletar correções de dois tutores, mas nas correções coletadas do segundo tutor não conseguimos ter uma continuidade nos processos conforme nosso critério de inclusão de “ter atuado em mais de um módulo” e o estudante “estar matriculado no mesmo módulo que Tutor selecionado”.

Para analisar o padrão de respostas, elaboramos um quadro com base no modelo de análises do ISD, visando a compreender qual é o foco do docente ao elaborar as questões.

No nível do contexto de produção das questões, há um professor solicitando a um aluno que mostre o seu domínio do conhecimento que foi abordado com o objetivo de avaliá-lo.

Em relação à infraestrutura, predomina nas instruções das questões o discurso interativo, com verbos no modo imperativo, indicando qual a ação esperada do aluno (leia, escreva, redija, justifique, pesquise, identifique, descreva, poste). O formato da questão dissertativa, atualmente, nesta instituição, segue um padrão que busca exigir que o estudante reflita e argumente sobre o tema proposto pelo docente.

Na orientação que o docente recebe para elaborar a questão, o discurso interativo também predomina, com verbos no modo imperativo indica-se ao docente o que ele deve priorizar ou evitar (não recorra, crie, especifique, confira, avise, não faça, notifique). Abaixo a orientação que o docente recebe para elaborar a questão:

#### QUADRO 14: Orientação que o docente recebe para elaborar a questão

<b>Componente curricular</b>	
------------------------------	--

Professor(a), esta é uma atividade que pressupõe **dissertação e argumentação**, ou seja, os estudantes não devem apenas citar, nomear, enumerar, responder em tópicos etc. Por isso, não recorra a perguntas simplistas, que se limitem a indagar “o que...?” e “qual...?”.

Crie uma **contextualização** e um **enunciado** claros, explicando **o tema a ser discutido e os elementos que precisam aparecer nessa abordagem** (especifique também quantas linhas deve ter a resposta, preferencialmente entre 10 e 15).

**IMPORTANTE:** Sempre confira o código e a sigla que se encontram no título do template. Se não forem condizentes com o de seu componente curricular, por gentileza, avise imediatamente os responsáveis e não faça o preenchimento, até que o arquivo seja substituído. Se encontrar um template já preenchido, jamais sobrescreva as informações que ali estão. Do mesmo modo, notifique os responsáveis o quanto antes e aguarde a retificação.

O estudante escreve a resposta e tem o tempo de 120 min para responder.

<b>Unidade</b>	( ) 2	( ) 3
<b>Texto-base (contexto.) + enunciado</b>		

Fonte: documento interno da instituição (2025)

Observa-se que a orientação foca na estrutura da questão, enfatizando que o docente deve elaborar uma contextualização inicial, seguida por um enunciado claro que indique precisamente o que está sendo solicitado. Além disso, é necessário especificar a extensão do texto esperado na resposta, incluindo o número de linhas, e assegurar que a atividade possa ser concluída em um prazo de 120 minutos (2 horas).

No nível do plano global dos conteúdos temáticos das questões, é possível perceber que o foco está em abordar o conteúdo proposto nas questões e na infraestrutura. Analisamos doze (12) questões e em dez (10) delas a indicação do que deveria ser elaborado no texto da resposta remetia ao conteúdo temático da questão. Nove (9) evidenciaram a infraestrutura do texto, como a forma/tipo de texto esperado na resposta (texto dissertativo, resposta dissertativa-argumentativa, análise), além de indicar a quantidade de linhas esperada na resposta (de 10 a 15), conforme consta na orientação que o docente recebe.

No nível da linguagem, as questões seguem o padrão culto, recorrendo aos recursos da coesão nominal, verbal e conexão. Além disso, das doze questões analisadas, em três delas, havia a necessidade de o estudante considerar não só as vozes presentes nos ebooks do componente curricular como também vozes de outros autores que pudessem contribuir com os estudos daquele componente. Somente, nas questões do componente de Leitura e Produção de Textos (LPT), encontramos marcas de modalização deôntica com verbos como dever ou poder.

Quanto ao padrão de respostas esperado para essas questões, encontramos, no contexto de produção, o professor dirigindo-se ao tutor com o objetivo de explicitar a sua expectativa de resposta.

No modelo que a instituição disponibiliza aos docentes, a única orientação é: “o que deve aparecer ao estudante como resposta esperada, pode inclusive ser composto por imagens” conforme quadro abaixo:

**QUADRO 15:** Orientação que o docente recebe para elaborar o padrão de resposta

<b>Padrão de resposta</b> (o que deve aparecer ao estudante como resposta esperada, pode inclusive ser composto por imagens)	
<b>CrITÉRIOS AVALIATIVOS</b> (rubricas do que e como os estudantes devem cumprir para atingir as notas na <b>atividade postada na Sala Virtual</b> )	Considerando que a proposta deve conter (de forma resumida/sintética): a ideia central; as etapas de implementação; os benefícios esperados.  Segue pontuação para componente curricular EaD::  - 0,5: se... - 1,0: se... - 1,5: se...

Fonte: documento interno da instituição - a prescrição que o docente recebe. (2025)

Não há menção de que o docente deva se dirigir ao tutor na elaboração do padrão, ou qualquer tipo de orientação que garanta um padrão de resposta bem estruturado e que dê ao tutor suporte para as correções.

Na infraestrutura desses padrões, predomina o discurso teórico, não havendo uma interação marcada linguisticamente com o tutor.

O modelo que apresentamos acima é o disponibilizado aos docentes atualmente, porém a instituição trabalha com banco de questões, portanto nem sempre esse foi o modelo que encontramos em nossa coleta de dados. Analisamos doze questões e encontramos uma variação de três tipos de padrão de resposta:

- a) Formato com rubrica:

**FIGURA 14:** Critérios avaliativos no formato de rubrica

<p><b>Critérios avaliativos</b> (rubricas do que e como os estudantes devem cumprir para atingir as notas na atividade postada na Sala Virtual)</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- 0,3: o aluno apenas responde se o menino Gabriel é ou não letrado; sem justificar, neste caso, a criança autora do bilhete pode ser considerada letrada.</li> <li>- 0,6: o aluno percebe que a criança autora do bilhete é letrada, mas sem associar isso ao conceito teórico letramento.</li> <li>- 0,9: o aluno percebe que a criança autora do bilhete é letrada, e consegue associar isso ao conceito teórico letramento, isto é, justifica que a Gabriel usou a língua socialmente para se comunicar com a mãe.</li> <li>- 1,2: o aluno percebe que a criança autora do bilhete é letrada, consegue associar isso ao conceito teórico letramento, isto é, justifica que a Gabriel usou a língua socialmente para se comunicar com a mãe. Além disso, associa esse fator ao fato de o menino escrever um bilhete, apesar de haver erros e desvios ortográficos na escrita.</li> <li>- 1,5: o aluno percebe que a criança autora do bilhete é letrada, consegue associar isso ao conceito teórico letramento, isto é, justifica que a Gabriel usou a língua socialmente para se comunicar com a mãe. Além disso, associa esse fator ao fato de o menino escrever um bilhete, apesar de haver erros e desvios ortográficos na escrita. O aluno também pontua que a criança ainda não se</li> </ul>
	<p>apropriou plenamente do sistema de escrita e utiliza elementos do texto para comprovar sua resposta, mas sabe que a função social do bilhete é escrever textos curtos com mensagens simples a um destinatário.</p>

Fonte: documento interno da instituição (2025)

b) Formato de um texto curto, no discurso teórico, indicando a expectativa de resposta:

**FIGURA 15:** Padrão de resposta em formato curto

<p><b>Padrão de resposta</b></p>	<p>Espera-se que o(a) aluno (a) argumente sobre as mudanças no sistema de educação após a revolução, tais como a laicização, a universalização, a estatização, a gratuidade e a obrigatoriedade do ensino. Demonstre através de exemplos se necessário. Página 44 em diante do E-book.</p>
----------------------------------	--

Fonte: documento interno da instituição (2025)

c) Formato da resposta do aluno:

**FIGURA 16:** Padrão de resposta em formato da resposta esperada

<p><b>Padrão de resposta</b> (o que deve aparecer ao estudante como resposta esperada, pode inclusive ser composto por imagens)</p>	<p><b>A REALIDADE AUMENTADA</b> - inclui projeções no mundo real: essa tecnologia projeta informações (imagens, gráficos, personagens, textos) no mundo real. Para utilizá-la basta ter um aparelho compatível com aplicativos que trabalham com realidade aumentada, como um <i>smartphone</i>, videogame ou um tablet. Apesar de não ser necessário usar acessórios de imersão, alguns dispositivos específicos já foram criados especialmente para uso da realidade aumentada.</p> <p><b>A REALIDADE VIRTUAL</b> - leva para lugares diferentes: substitui o que você está vendo por um conteúdo 100% virtual, criado por computador. Essa tecnologia permite que você entre em jogos, cenários e até pontos turísticos e se movimente por eles. Toda a conexão é feita com uso de um óculos especial ou capacete de imersão, para que o usuário não veja o mundo real e se sinta realmente dentro de uma nova realidade durante a experiência. Os aparelhos de realidade virtual podem ser controlados com movimentos da cabeça ou das mãos, possibilitando que a pessoa "ande" pelo ambiente e execute algumas ações.</p> <p>A principal diferença, conclui Varoni (2018), está no objetivo para o qual foram criadas. A realidade virtual cria seu próprio ambiente, totalmente novo e independente do mundo real, já a realidade aumentada inclui componentes que podem interagir com o que já existe.</p>
---	---

Fonte: documento interno da instituição (2025)

No conteúdo temático desses padrões de resposta, nota-se que o foco está em verificar se o estudante elaborou um texto de acordo com o tema solicitado no enunciado. Dos padrões analisados, onze tinham esse foco, conforme exemplo:

**FIGURA 17:** Padrão de resposta com o foco no tema da questão

<p><b>Padrão de resposta</b> (o que deve aparecer ao estudante como resposta esperada, pode inclusive ser composto por imagens)</p>	<p>Espera-se que o estudante ao argumentar, indique que o letramento é mais amplo e profundo que a alfabetização em si mesma, pois permite que o indivíduo compreenda a função social da escrita e saiba usá-la nas mais diferentes práticas sociais em que envolvam a linguagem escrita. O letramento não é um método, mas um conjunto de práticas que denotam a capacidade de uso de diferentes materiais escritos.</p>
---	---

Fonte: documento interno da instituição (2025)

Apenas três dos padrões também apontavam esperar do estudante algo relacionado à infraestrutura do texto, como o exemplo abaixo de uma atividade em que o estudante deveria indicar se o texto apresentado no enunciado era literário ou não:

**FIGURA 18:** Padrão de resposta relacionado à infraestrutura do texto

<b>Padrão de resposta</b>	Espera-se que o(a) estudante responda que o texto acima pode ser considerado literário. Espera-se ainda que ele justifique sua resposta, considerando que o respectivo texto é uma criação do autor diante de um acontecimento e carrega para si uma linguagem conotativa e metafórica como é expressa nos versos que trazem a bomba como uma rosa. Todavia, o(a) estudante pode considerar outros versos do poema para justificar esse efeito conotativo.
---------------------------	--

Fonte: documento interno da instituição (2025)

No nível da linguagem, os padrões de resposta seguem a norma culta da língua portuguesa, fazendo uso de recursos de coesão nominal e verbal, bem como de mecanismos de conexão. Essa estruturação contribui para a clareza e a precisão das respostas. Constatamos também que em certos momentos o texto indica a necessidade de se considerar as vozes presentes nas referências propostas para contextualizar a atividade ou nos textos propostos para estudo (ebook e artigos). Em quatro padrões, o docente indicou que outras vozes poderiam ser consideradas no texto da resposta, conforme exemplo:

**FIGURA 19:** Padrão de resposta indicando que outras vozes poderiam ser consideradas

<b>Padrão de resposta</b>	<p>Espera-se que o estudante comente:</p> <p>Marxismo – conjunto de ideias desenvolvidas por Karl Marx (1818-1883) que apropriou-se da dialética hegeliana, mas contrapôs ao idealismo de seu antecessor uma concepção materialista da história. Enquanto para Hegel o mundo é a manifestação da Ideia, para Marx a história deve ser analisada a partir da infraestrutura (fatores materiais, econômicos, técnicos) e da luta de classes.</p> <p>A escola de Annales - A revista dos Annales foi fundada em 1929 tendo como principais mentores Marc Bloch e <u>Lucian Febvre</u>. Sua nova abordagem para o estudo da História trouxe consequências e influências até os dias de hoje. As propostas encontravam-se em dois eixos centrais, a da reivindicação de uma história experimental científica e a da convicção de uma unidade em construção entre a história e as ciências sociais. Uma das características iniciais dos Annales está na reflexão dos historiadores tanto em relação a sua área de estudos, como sobre suas formas de trabalho. Preocupa-se em tirar a história de seu isolamento disciplinar, de forma que as formas de pensar em História, estejam abertas <u>as problemáticas</u> e a metodologias existentes em outras ciências sociais, no que costumamos denominar de interdisciplinaridade.</p>
---------------------------	--

Fonte: documento interno da instituição (2025)



Por fim, em alguns poucos padrões, quatro, encontramos marcas de modalização deôntica com verbos como pode ou deve. Exemplos:

**FIGURA 20:** Padrão de resposta com marcas de modalização deôntica

	que trazem a bomba como uma rosa. Todavia, o(a) estudante pode considerar outros versos do poema para justificar esse efeito conotativo.
--	--

Fonte: documento interno da instituição (2025)

**FIGURA 21:** Padrão de resposta com marcas de modalização deôntica

A resposta deve exemplificar atitudes do professor em busca de conhecimento e estratégias pedagógicas para o desenvolvimento docente e atuação em sala de aula. Conforme estudado na Unidade 1, "o ato de ensinar é uma t
---

Fonte: documento interno da instituição (2025)

**FIGURA 22:** Padrão de resposta com marcas de modalização deôntica

	Podem ser citados como objetivos os específicos também, 1) Analisar como os discentes narram as suas trajetórias de vida escolar e vão se constituindo a partir delas; 2) Analisar como esses sujeitos vão se apropriando do que é ser um administrador; 3) Analisar as convergências e divergências das histórias de vida dos alunos em relação às dificuldades apresentadas na disciplina de contabilidade.  Deve-se levar em consideração que a contextualização é tão breve que alguns alunos podem não notar, ou entender que não houve de fato, pois o resumo apenas situa em que área se deu a pesquisa.
--	---

Fonte: documento interno da instituição (2025)

Frente a essas orientações direcionadas ao tema e a forma da resposta, o tutor faz a sua correção. Vale ressaltar que caso o padrão de resposta não esteja claro o suficiente, o tutor pode entrar em contato com o docente para esclarecer possíveis dúvidas.

Em nosso questionário aos tutores, cuja análise consta na seção anterior, perguntamos aos tutores se o padrão de respostas era suficiente e ambos responderam “Às vezes (depende do docente)”. Para aprofundar essa discussão, questionamos posteriormente “se os padrões de resposta eram suficientes, o que os tutores acreditavam que faltava para que eles fossem”. Vejamos na íntegra as respostas dos tutores:

**Tutor 03:** *"Corrigir uma atividade que foi desenvolvida por outro docente é um desafio, portanto, o padrão de resposta deve ser desenvolvido com o máximo de clareza possível,*

*disponibilizando a resposta adequada para a questão proposta, de modo a evitar interpretações equivocadas. Muitas vezes o padrão não responde ao que foi solicitado no enunciado da questão e nós, tutores, precisamos de outros meios para compreendê-la. Daí a necessidade de clareza na elaboração do padrão. Afinal, quais conceitos respondem adequadamente ao conteúdo proposto? O que se espera que o aluno responda diante de tal questionamento? Desse modo, o padrão deve ser um texto que responda ao que foi solicitado, bem como habilite o tutor a identificar o que o estudante deve (ou não) responder na atividade. \* Tudo isso conecta-se à questão subsequente: ""O quão seguro se sente ao realizar a correção de uma atividade elaborada por outro professor?"" , pois considero que o padrão deve proporcionar o mínimo de informações para que o tutor se aproprie do conteúdo abordado, aumentando sua segurança para realizar as correções. \*\* Com relação ao seguinte questionamento: ""Quando não se sente seguro com o padrão de resposta disponibilizado tem acesso ao Docente para esclarecimentos?"" Respondi que sim, uma vez que, temos contato direto com os docentes responsáveis pelos componentes, que sempre se mostram solícitos! Todavia, considero importante destacar que, por vezes, o docente também se sente inseguro diante de questões que não foram desenvolvidas por ele, como ocorre com perguntas provenientes de bancos de questões de semestres anteriores. Enfim, corrigir atividades elaboradas por outros pode ser desafiador para todos os envolvidos."*

**Tutor 12:** *“Talvez uma maior delimitação ou indicação dos itens que são esperados nas respostas. Algumas perguntas possuem uma vastidão de abordagem.”*

Observamos que o Tutor 03 aponta vários aspectos que interferem não só na qualidade do padrão de respostas, mas também nas correções que ele realiza. Em sua resposta, fica evidente que corrigir uma atividade que foi elaborada por outro docente é um desafio e para que o padrão atenda suas expectativas é necessária uma ação do professor que elaborou o padrão focada no estudante e na compreensão que se espera que o estudante apresente, além da estrutura do texto elaborado no padrão. O tutor ainda menciona as condições de trabalho no espaço da universidade pontuando a possibilidade de entrar em contato com o docente quando o padrão não atende suas expectativas e a insegurança do próprio docente ao se deparar com questões que compõem o banco e que também não são de sua autoria.

Já o Tutor 12, de forma sucinta, concentrou seus apontamentos na estrutura do padrão de respostas, destacando que estas são genéricas e não atendem às expectativas do que deve se esperar do estudante. Além disso, mencionou que algumas questões apresentam um escopo muito amplo.

Após análise dos padrões, fica mais evidente para nós a motivação dos tutores ao responderem a tais questionamentos. Não encontramos nos padrões um discurso interativo que os orientem a realizar a correção a partir de métricas estabelecidas ou que descreva pontualmente o que se espera do texto do estudante na resposta.

### 3.1.5 Análise das correções

Com o objetivo de identificar os tipos de correção que o tutor emprega na correção de textos, coletamos do ambiente virtual as correções de um tutor que atua no curso de Pedagogia (Tutor 3). A escolha desse tutor se deu pela quantidade significativa de amostras disponíveis para análise, o que não foi viável no caso do Tutor 12, devido à limitação de dados coletados.

Também a partir do quadro de análise do ISD proposto por Bronckart (2023), analisamos o contexto de produção, perpassando pela arquitetura interna dos textos.

No contexto de produção da correção, temos o tutor se dirigindo ao aluno, com o objetivo de avaliar a sua produção, empregando, no nível da infraestrutura, um discurso interativo ou relato interativo, explicitando uma interação com o discente.

No texto dessa correção, emprega-se o tipo de formato de *feedback* sanduíche ou escada. Em nossas análises, notamos que o tipo que predomina é a escada de *feedback*, o modelo estruturado para orientar a reflexão do estudante, dividido em quatro etapas principais: a) esclarecer, b) reconhecer e valorizar, c) levantar questionamentos e d) apresentar sugestões. Observa-se que o tipo de correção mais frequentemente realizado pelo tutor é a textual-interativa, acompanhada por um discurso igualmente interativo. Nesse processo, o tutor estabelece um diálogo personalizado e direto com o estudante, promovendo uma interação personalizada que trata o estudante pelo nome e sempre se coloca à disposição para dúvidas que possam surgir posteriormente.

No nível da infraestrutura textual, o foco é centrado no plano global dos conteúdos temáticos da questão. Analisamos dezesseis correções, em treze delas o tutor fazia menção apenas ao conteúdo que havia sido solicitado no enunciado, como podemos observar no exemplo:

**FIGURA 23:** Exemplo de correção 01

**Re: Conceitos de Letramento**

por [REDACTED] - Terça-feira, 12 Set 2023, 16:46

[REDACTED] como vai?

Seu texto apresenta adequadamente o solicitado no enunciado da questão, parabéns!

Permaneça dedicado.

At.te

Fonte: documento interno da instituição (2025)

Mas em sete correções notamos que, além de focar no conteúdo temático, o tutor também fez apontamentos em relação à estrutura do texto, apontando como melhorar ou enaltecendo o que estava bom, conforme exemplos abaixo:

**FIGURA 24:** Exemplo de correção 02

Comentário:

Boa noite, [REDACTED] Como vai? Espero que bem!

De fato, esse é um texto literário.

Sugiro que sempre avance com suas argumentações em textos dissertativos (início, meio e fim). Veja que você utilizou apenas duas linhas para responder à questão que possui caráter dissertativo.

Ademais, permaneça dedicada e participativa!

Fico à disposição para sanar quaisquer dúvidas.

Atenciosamente, profa. [REDACTED]

Fonte: documento interno da instituição (2025)

**FIGURA 25:** Exemplo de correção 03

Comentário:

Olá, [REDACTED] Como vai? Espero que esteja bem!

Parabéns pela participação na atividade, bem como pelo excelente texto.

Permaneça comprometida!

At.te, profa. [REDACTED]

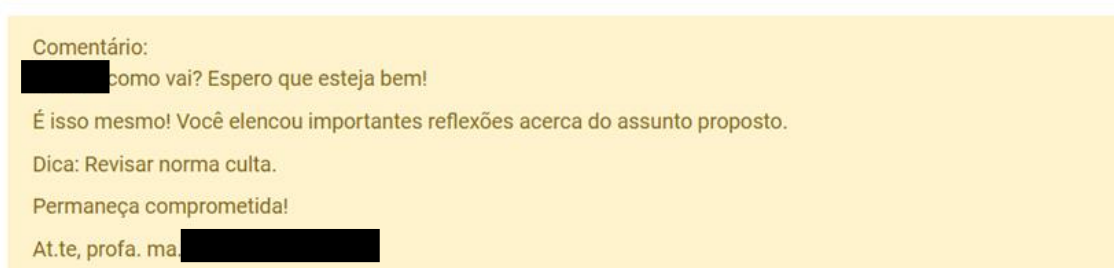
Faça um comentário ou modifique a avaliação

Fonte: documento interno da instituição (2025)

Além disso, o tutor também recomenda um novo agir para o estudante (sobre a sua resposta, indicando a necessidade de revisão), sobre o seu futuro (sobre as novas respostas), através de um questionamento ou até mesmo complementando a resposta do estudante. Abaixo um exemplo de cada uma dessas ações:

a) Revisão:

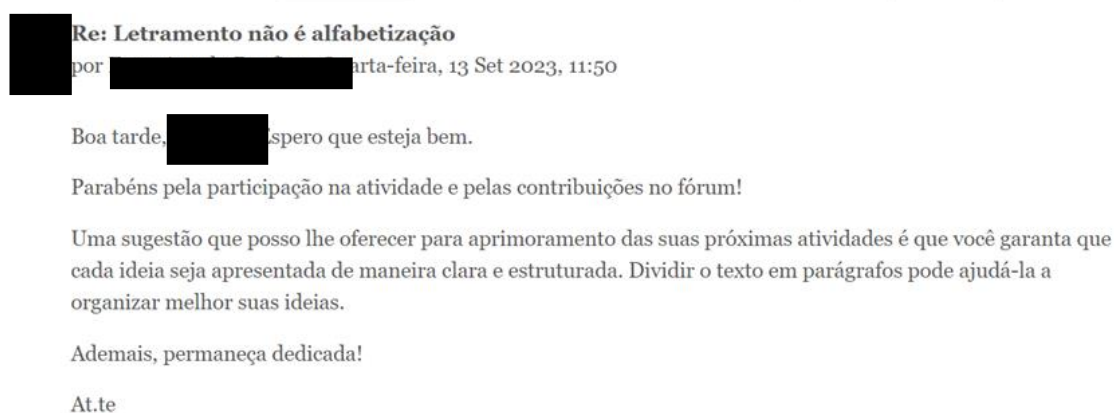
**FIGURA 26:** Exemplo de correção 04



Fonte: documento interno da instituição (2025)

b) Agir futuro:

**FIGURA 27:** Exemplo de correção 05



Fonte: documento interno da instituição (2025)

c) Questionamento:

**FIGURA 28** Exemplo de correção 06

Comentário:  
 [REDACTED] como vai? Espero que esteja bem!  
 É isso mesmo.  
 De fato, ambos não consideram os estudantes como tábulas rasas, mas como seres humanos que já chegam na escola com uma bagagem de conhecimento, ou seja, conhecimentos prévios!  
 O que considera-se por aprendizagem por descoberta?  
 Permaneça dedicado.  
 At.te

Fonte: documento interno da instituição (2025)

d) Complemento:

### FIGURA 29: Exemplo de correção 07

Assunto: EDUCAÇÃO PARA TODOS  
 [REDACTED] sexta-feira, 1 Dez 2023, 12:37  
 [REDACTED] como vai? Espero que esteja bem!  
 É isso mesmo.  
 Além disso, é importante citar que com a Constituição de 1988 o direito à educação foi garantido para todos, independente de diferenças culturais, sociais, econômicas etc., ou seja, considera-se que a escola deve estar preparada para lidar com a diversidade.  
 Permaneça dedicado!  
 At.te, profa. [REDACTED]

Fonte: documento interno da instituição (2025)

Os exemplos apresentados acima são correções realizadas pelo Tutor 03, deste modo, é interessante para nossas análises retomarmos o que ele descreveu como boa correção no questionário da tutoria:

*“Realizar uma correção vai além da análise de desempenho e/ou atribuição de uma nota ao texto desenvolvido, mas é a oportunidade para realizarmos uma ação significativa no contexto pedagógico. Diante disso, é fundamental refletir sobre os erros e acertos, identificando lacunas e áreas que apontam para a necessidade de aprimoramento no trabalho docente e discente.*

*Sempre costumo evidenciar o trecho no texto em que o estudante se destacou, bem como deixar orientações de melhorias, as quais denomino no feedback como sendo “dica(s) de crescimento”.*

*A falta de tempo não permite uma discussão mais aprofundada acerca do andamento do componente com todos os atores pedagógicos, o que é uma área que preciso melhorar em minha atuação!”*

Notamos que a resposta é coerente com as correções que coletamos do tutor no AVA. Em cada um dos exemplos apresentados acima, é possível identificar semelhanças entre o que o tutor descreve com uma boa correção e o seu próprio agir enquanto corretor.

Além do mais, ele menciona em sua resposta a necessidade de aprimoramento do trabalho docente, portanto ele compreende que se encontra em processo aprimoramento contínuo. Ainda no questionário, ao ser indagado como ele caracterizaria o próprio trabalho de correção de textos, ele afirmou: “*Caracterizo como sendo, também, um trabalho docente.*”, portanto ao assumir o papel de corretor, ele adota uma postura docente que se preocupa não só com a verificação da resposta que atende ao enunciado, mas como um professor que tem potencial de realizar uma ação que impacte o estudante de modo que possa afetar seu agir.

Dessa forma, concluímos que as concepções de correção de textos apresentadas pelos tutores estão relacionadas a uma prática docente que valoriza o processo de correção como um momento de interação entre tutor e aluno. Essa abordagem destaca a importância de verificar o entendimento do conteúdo abordado e de realizar uma correção que oriente e contribua para o desenvolvimento formativo dos estudantes através de um *feedback* bem elaborado.

## **3.2 Estudantes**

Nessa seção, estão contempladas as análises referentes aos estudantes. A fim de atendermos ao objetivo de “analisar as avaliações dos alunos sobre as correções recebidas” enviamos aos estudantes matriculados no curso de Pedagogia, dois questionários: o primeiro, na mesma época em que enviamos o questionário da tutoria (janeiro/fevereiro de 2024) e o segundo, após a banca de qualificação, que ocorreu em junho de 2024.

No primeiro questionário enviado aos estudantes do curso de Pedagogia, coletamos vinte e três (23) respostas e no segundo questionário dezesseis (16). Ambos serão analisados nas subseções a seguir.

### **3.2.1 Primeiro questionário - estudantes**

No primeiro questionário que enviamos a todos os estudantes matriculados no curso de pedagogia, uma média de trezentos (300), recebemos vinte e três (23) respostas. O questionário

organizado em duas seções, contou com onze (11) questões ao todo. A primeira seção do questionário foi destinada à identificação dos participantes, enquanto a segunda continha perguntas abertas e de múltipla escolha, permitindo tanto a obtenção de informações objetivas quanto a exploração das percepções e práticas dos tutores em relação à correção de textos.

Após o preenchimento do termo de livre esclarecimento e aceitação da participação na pesquisa, as duas primeiras perguntas do questionário eram de identificação, portanto nome do estudante e codinome para preservar a identidade dos participantes (para nossas análises eles serão identificados como Estudante 01, Estudante 02 e assim sucessivamente).

Na terceira questão, com a intenção de compreendermos o contexto de produção das repostas, solicitamos aos estudantes que indicassem o semestre de matrícula no curso. Dos vinte e três (23) participantes, oito (8) estão matriculados no primeiro semestre do curso, dois (2) no terceiro semestre, dois (2) no quarto, sete (7) no quinto, três (3) no sexto e um (1) no sétimo semestre. Portanto, no nível do contexto de produção, metade dos estudantes está nos semestres iniciais do curso (1º ao 4º), enquanto a outra metade nos semestres finais (5º ao 8º).

A pergunta seguinte indagava como o estudante avalia o nível das atividades dissertativas que realiza, e eles deveriam marcar uma das opções: fácil, mediano ou difícil. Apenas um (1) dos estudantes classificou o nível como fácil (Estudante 12) - ele está matriculado no quinto semestre do curso. Os dois estudantes que indicaram o nível difícil são do terceiro e sexto semestres (Estudantes 05 e 20); já os demais vinte (20) participantes classificaram o nível como mediano.

Conforme descrevemos na metodologia, os estudantes têm apenas uma tentativa para realizar a atividade propostas no AVA e ela deve ser entregue no tempo estimado de cento e vinte minutos (duas [2] horas). Considerando esse contexto, perguntamos aos estudantes se o tempo destinado para responder as atividades dissertativas é suficiente, e eles deveriam indicar: sim, não ou às vezes.

O único estudante que indicou não ser suficiente, está no primeiro semestre do curso (Estudante 10); doze (12) estudantes apontaram que às vezes o tempo é suficiente; e dez (10) estudantes indicaram que o tempo destinado é suficiente.

Após o prazo estipulado para os estudantes realizarem a atividade, eles passam a ter acesso à correção. Nas atividades objetivas (de múltipla escolha) a correção fica disponível automaticamente no AVA, assim que o prazo de realização se encerra; já nas atividades dissertativas, o tutor tem um prazo de sete (7) dias úteis para realizar a correção e, conforme vai publicando as correções, os estudantes conseguem acessá-las no AVA.



Perguntamos aos estudantes se eles possuem o hábito de acessar o *feedback* das atividades dissertativas que realizam, e eles deveriam indicar: sim, não ou acesso apenas quando a não atinjo a nota máxima.

O Estudante 16, matriculado no quarto semestre do curso respondeu que não tem o hábito de acessar a correção; dois estudantes (Estudante 01 e 12) indicaram que acessam apenas quando não atingem a nota máxima um é do primeiro semestre e o outro do quinto (inclusive o estudante 12 é o mesmo que apontou que avalia como fácil o nível das atividades propostas); e vinte (20) estudantes responderam que possuem o hábito de acessar a correção

Na mesma temática, perguntamos como eles avaliam a clareza da correção ao acessar os *feedbacks*, e eles deveriam indicar: muito esclarecedor; esclarecedor; ou, pouco esclarecedor.

Um (1) estudantes avaliou como muito esclarecedor (Estudante 17 – 1º semestre), cinco (5) estudantes avaliaram como pouco esclarecedor e dezessete (17) estudantes avaliaram como esclarecedor.

A questão seguinte foi aberta com campo para que os estudantes apresentassem suas concepções e perguntamos como eles caracterizam a reação deles ao acessarem o *feedback* das atividades dissertativas. Para analisarmos essas respostas, partimos do plano global dos conteúdos temáticos e de acordo com os textos apresentados nas respostas elencamos cinco eixos temáticos:

1. Caracteriza como boa se a pontuação foi alta;
2. Caracteriza como ruim se a pontuação foi baixa;
3. Valoriza a correção como contribuição para o aprendizado ;
4. Caracteriza um sentimento sem acrescentar mais explicações;
5. Opina como a correção deveria ser.

O Estudante 16 deixou a resposta em branco, preenchendo apenas com um ponto (.). Dois (2) estudantes caracterizam como boa se a pontuação foi alta e conseqüentemente como ruim se a pontuação foi baixa. Um (1) estudante caracterizou apenas como boa se a pontuação foi alta e um (1) caracterizou apenas como ruim se a pontuação foi baixa. Dentre as respostas, cinco (5) estudantes demonstraram em seus textos que valorizam a correção como contribuição para o aprendizado. Dez (10) respostas apontavam apenas um sentimento e não explanavam nenhum tipo de explicação. E quatro (4) estudantes, opinaram em seus textos como a correção deveria ser.

Já ao analisarmos as modalizações, identificamos de forma predominante modalizações apreciativas, que é o tipo de modalização que traz no texto algum julgamento (boa, bem, satisfeita, insatisfeita, importante, etc). Em duas (2) respostas identificamos modalizações pragmáticas, essas que indicavam como as correções deveriam ocorrer.

Posteriormente, perguntamos se na opinião dos estudantes as correções contribuem com a formação, e eles deveriam marcar uma opção entre: sim; às vezes; ou, não. Vinte (20) estudantes responderam que “sim” e três (3) estudantes marcaram “às vezes”, nenhum dos estudantes marcou “não”.

Para finalizar o questionário, propusemos mais uma questão aberta e perguntamos: “Na sua concepção como acredita que as correções deveriam ocorrer?”. Partindo do plano global dos conteúdos temáticos, analisamos os textos apresentados e identificamos cinco eixos temáticos:

1. Afirmou já acontecer da melhor forma;
2. Apontou melhorias;
3. Apontou que as atividades também precisam de melhorias;
4. Apontou que deveria apresentar o que se esperava do estudante;
5. Apontou que deveria ser mais rápido.

Nos textos produzidos pelos estudantes, identificamos em cinco (5) afirmações que as correções já ocorrem da maneira que devem ocorrer. Quatro (4) estudantes apontaram melhorias e afirmaram que deveria apresentar o que se espera do estudante. Cinco (5) estudantes apontaram melhorias apenas na correção. Dois (2) estudantes apontaram que as atividades propostas também precisam de melhorias e três (3) estudantes afirmaram que a correção deveria acontecer em um período menor de tempo.

Nesses textos, encontramos marcas de modalização apreciativa (bom, ótima) e deôntica com verbos como “poder” que podem ser observados nos exemplos a seguir:

- Estudante 02: *Não mudaria, na minha concepção está **bom** dessa forma!*
- Estudante 04: *Tem algumas atividades que não estão de acordo com a apostila do módulo. E recorrer ao google não tem sido **bom**.*
- Estudante 06: *Pontuando exatamente onde **poderia** ser complementado a resposta e qual a linha de raciocínio **poderia** ser desenvolvido, assim facilitaria para o aluno enxergar novas perspectivas de elaboração da dissertação.*
- Estudante 13: ***Poderiam** explicar melhor referente as correções, tipo uma explicação, tanto das corretas quanto das erradas.*
- Estudante 17: *A forma com que está sendo feita está **ótima**.*
- Estudante 20: *Acredito que do modo que esta ja é **bom**, porém também percebo que as vezes é descontado pontuações por não escrever exatamente com as palavras do professor, mesmo que escrito de outra forma, eu tenha dissertado exatamente o assunto colocado como erro.*

No nível da linguagem, as respostas dos estudantes tentam seguir o padrão culto, recorrendo aos recursos da coesão nominal, verbal e conexão.

O primeiro questionário respondido pelos estudantes nos permitiu atingir o objetivo de analisar as avaliações dos alunos sobre as correções recebidas. Dentre as respostas que recebemos, foi possível notar que os estudantes possuem o hábito de acessar a revisão das atividades para verem as correções, valorizam as correções que recebem, entendem que a correção contribui com o processo formativo deles, em sua maioria avaliam as correções como ‘esclarecedoras” e, através das modalizações apreciativas identificadas na maioria das respostas dissertativas, pudemos perceber a relação dos estudantes com a correção. Também ficou evidente, que apesar da maioria estar satisfeita com as correções que recebem, em alguns momentos, eles esperam mais dessas correções.

### **3.2.2 O que os estudantes entendem das correções**

No segundo questionário que enviamos a todos os estudantes matriculados no curso de pedagogia, recebemos dezesseis (16) respostas. O questionário, organizado em três seções, contou com vinte (20) questões ao todo. A primeira seção se referia à identificação do questionário e as demais exploravam o conhecimento dos estudantes em relação aos tipos de correção com questões de múltipla escolha, caixa de seleção e questões abertas.

Após preenchimento do termo de livre esclarecimento e aceitação da participação na pesquisa, as duas primeiras perguntas do questionário eram de identificação, portanto o nome do estudante e o codinome para preservação da identidade dos participantes. Para nossas análises, eles serão identificados como Estudante 01, Estudante 02 e assim sucessivamente.

A terceira questão, assim como no primeiro questionário, solicitamos aos estudantes que indicassem o semestre de matrícula no curso, também na intenção de compreendermos o contexto de produção das repostas nas perguntas seguintes.

Dos dezesseis (16) participantes, dois (2) estão matriculados no primeiro semestre do curso, três (3) no segundo semestre, três (3) no terceiro, dois (2) no quarto, três (3) no quinto, dois (2) no sexto e um (1) no oitavo semestre. Portanto, quanto ao contexto de produção, temos a maioria dos estudantes, dez, matriculados nos semestres iniciais do curso (1º ao 4º) e os demais, seis, matriculados nos semestres finais do curso (5º ao 8º).

A pergunta seguinte indagava se o estudante já havia ouvido falar sobre “tipos de correção” e eles deveriam responder “sim” ou “não”:

Dez (10) estudantes indicaram que sim e seis (6) indicaram que não haviam ouvido falar sobre “tipos de correção”. Os estudantes que responderam ‘não’, não são necessariamente de semestres mais próximos ao início do curso conforme podemos observar no quadro abaixo:

**QUADRO 16:** Questão: Você já tinha ouvido falar sobre tipos de correção?

<b>Questão: Você já tinha ouvido falar sobre tipos de correção?</b>		
<b>Semestre de matrícula</b>	<b>Quantidade de estudantes</b>	<b>Reposta</b>
1°	2	Não
2°	1	Não
2°	2	Sim
3°	2	Não
3°	1	Sim
4°	1	Não
4°	1	Sim
5°	2	Não
5°	1	Sim
6°	2	Não
8°	1	Sim

Fonte: organização da autora (2024)

A questão seguinte era aberta, todavia não era obrigatória, de forma que apenas quatro (4) estudantes responderam. A pergunta era: “Se já havia visto algo sobre tipos de correção, nos apresente”. Das respostas apresentadas, apenas duas atendem ao solicitado. O estudante 03 afirmou já ter visto algo sobre dois dos quatro tipos de correção e o estudante 05 afirmou ter visto algo sobre os quatro tipos. Os outros dois estudantes apresentaram respostas vazias, que não atenderam ao conteúdo temático proposto.

Como no início da seção seguinte, apresentamos uma breve descrição de cada um dos tipos de correção caracterizados por Ruiz (2010). Perguntamos aos estudantes se eles conseguiam identificar um dos tipos de correção nas atividades que realizavam e eles deveriam indicar “sim”, “não” ou “às vezes”. Nove (9) deles responderam que sim, cinco (5) que às vezes e dois (2) que não.

Posteriormente, perguntamos se os estudantes conseguem identificar, qual o tipo de correção eles observam que ocorre com mais frequência e eles deveriam indicar um dos quatro tipos (Correção resolutiva; Correção indicativa; Correção classificatória; Correção textual-interativa). Nessa questão, tivemos quinze (15) respostas, sendo que dessas sete (7) estudantes indicaram a correção resolutiva; um (1) a correção indicativa; quatro (4) a correção classificatória; e, três (3) a correção textual-interativa.

Ao perguntarmos, qual o tipo de correção eles observam que ocorre com menos frequência, três (3) estudantes indicaram a correção resolutiva; quatro (4) a correção indicativa; quatro (4) a correção classificatória; e, quatro (4) a correção textual-interativa.

Após indicarem qual o tipo de correção que eles identificam que ocorrem com mais e menos frequência em suas atividades, perguntamos “Dos tipos de correção descritos anteriormente (correção resolutiva; correção indicativa; correção classificatória; correção textual-interativa) aponte qual foi o melhor para você e por quê?”, e eles deveriam marcar em caixas de seleção um ou mais tipos de correção dos quatro disponíveis (Correção resolutiva; Correção indicativa; Correção classificatória; Correção textual-interativa). As respostas podem ser observadas na tabela abaixo:

**TABELA 01:** A correção ideal segundo os estudantes

<b>Tipos de correção</b>	<b>Quantidade de estudantes que selecionou determinado tipo</b>
correção resolutiva	9
correção indicativa	1
correção classificatória	6
correção textual-interativa	1

Fonte: organização da autora (2025)

Como se pode observar, apenas o estudante treze marcou dois tipos de correção (Correção resolutiva e Correção classificatória), já os demais selecionaram apenas um tipo, sendo o mais indicado o tipo de correção resolutiva.

E ao perguntarmos o porquê, em outra questão com caixas de seleção, eles poderiam marcar uma ou mais dentre as seis opções seguintes:

- me ajudou a identificar meus erros;
- me ajudou a compreender meus erros;
- me deu ferramentas para eu poder escrever outros textos;
- me deu ferramentas para eu poder revisar o texto;

- me tornou mais autoconfiante quanto à escrita de textos;
- me indicou a solução dos meus erros.

As respostas podem ser observadas na tabela abaixo:

**TABELA 02:** Razões apontadas pelos estudantes para a escolha do tipo de correção

<b>Por quê?</b>	<b>Quantidade de estudantes que selecionou o porquê</b>
me ajudou a identificar meus erros	7
me ajudou a compreender meus erros	10
me deu ferramentas para eu poder escrever outros textos	4
me deu ferramentas para eu poder revisar o texto	3
me tornou mais autoconfiante quanto à escrita de textos	4
me indicou a solução dos meus erros	5

Fonte: organização da autora (2024)

Apenas cinco estudantes marcaram mais de uma opção, sendo os estudantes 9, 10, 12, 13 e 14, os demais marcaram apenas uma opção, sendo que a maioria apontou que a correção ajudou a identificar os erros.

Na seção seguinte, retomamos a descrição de cada um dos tipos de correção, apresentamos um exemplo de cada e fizemos duas perguntas sobre cada um deles. A Primeira: “Para você, este tipo de correção é:” sendo uma questão de múltipla escolha com quatro opções de resposta: “bom”, “ruim”, “regular”, “indiferente”. E a Segunda: “Por que razão você assinalou a alternativa anterior?”, sendo uma questão aberta com campo para escrever a resposta.

Todos indicaram a correção resolutiva como “bom”. No nível do plano global dos conteúdos temáticos, ao explicarem o porquê esse tipo de correção seria boa, os estudantes enfatizaram a ação do corretor (seja ele o tutor da pedagogia ou não) de indicar o erro e embasar um agir futuro. Quanto às modalizações, foram poucas e do tipo apreciativas.

Na correção indicativa, onze (11) estudantes apontaram como “bom”, cinco (5) como regular e um (1) como ruim. Com relação ao plano global dos conteúdos temáticos, os estudantes percebem que a correção indicativa tem como principal preocupação o apontamento dos erros.

A correção classificatória foi marcada como bom por onze (11) estudantes, como regular por quatro (4) e como ruim por dois (2). Ao justificarem, dizem basicamente que o corretor indica o erro e oferece uma base para um agir futuro.

Por fim, na correção textual-interativa, doze (12) estudantes responderam ser “bom”, dois (2) “regular” e dois (2) “indiferente”. Ao serem questionados acerca de suas respostas, a grosso modo, explicaram que as correções do tipo textual-interativa indicam o erro, explicam-no e subsidiam o agir futuro.

Nesses textos das respostas do questionário, de modo geral, encontramos marcas de modalização apreciativa (bom, ruim). No nível da linguagem, as respostas dos estudantes buscam seguir o padrão culto.

O segundo questionário enviado aos estudantes evidenciou que eles aparentam conseguir identificar os tipos de correções de Ruiz (2010) que recebem e como cada um deles contribui com seu processo formativo.

Quase 50% dos estudantes afirmam que recebem com mais frequência a correção resolutiva, o que faz sentido em nossa investigação, considerando que, normalmente, não há momentos para interação entre tutor/estudante, desta forma o tutor acaba por indicar os equívocos cometidos pelos estudantes e a forma de resolvê-los. O mesmo pôde ser constatado na oficina que ocorreu para os tutores, quando, ao serem questionados se realizam esse tipo de correção, 40% responderam que sim e 40% responderam que às vezes.

Ainda sobre esse tipo de correção, todos os estudantes o classificaram como “bom” e ao serem indagados do porquê, as justificativas mais decorrentes apontam que é porque se explica qual é o erro, onde ele está e são oferecidas formas para corrigi-lo.

No que se refere ao tipo de correção indicativa, mais da maioria (65%) dos estudantes o classificaram como bom e 28% como regular. Ao justificarem suas indicações, o que mais ficou evidente é o fato de esse tipo de correção mostrar onde está o erro.

Quanto à correção classificatória, 65% dos estudantes indicaram como bom e 23% como regular. As justificativas que mais apareceram se relacionam à importância da atenção às normas da escrita que, às vezes, passam despercebidas e quando pontuadas auxiliam no aprimoramento da escrita.

O quarto e último tipo de correção, textual-interativa, foi avaliado por 76% dos estudantes como bom e por 12% com regular. As justificativas, por sua vez, são parecidas com as das demais: auxiliam a identificar onde está o erro, como resolvê-lo e como melhorar para realização das próximas atividades.

### **3.3 Discussão dos resultados**

Após a apresentação dos resultados das análises nas seções anteriores, este momento será dedicado à discussão dos dados obtidos, articulando-os com os objetivos geral e específicos da pesquisa.

A partir da primeira ação da pesquisa, que foi o envio dos questionários aos tutores, foi possível depreendermos as concepções de correção de textos que os tutores apresentam. Por se tratar de uma atividade rotineira da tutoria, pedir para que falassem sobre correção não pareceu ser um grande desafio aos tutores que responderam nosso questionário. Contudo, certamente, suas respostas foram influenciadas pelo contexto de produção, uma vez que a pesquisadora que propôs o questionário ocupa a posição de Supervisora dos tutores, deste modo há uma potencial influência dessa relação na sinceridade das respostas como fator relevante a ser levado em conta na interpretação dos resultados.

A análise do questionário enviado aos tutores nos revelou que eles compreendem o processo de correção para além da avaliação, entendem que é um momento que oportuniza a interação com o estudante. Também pudemos perceber que os tutores valorizam a importância desse processo que tem a potencialidade de contribuir com o desenvolvimento do estudante, bem como mudar seu agir ao longo do curso. Essas percepções advêm certamente da formação continuada desses tutores propostas pela instituição que preza e valoriza a interação no processo formativo do estudante

Corrigir, portanto, para os tutores, vai além de verificar o entendimento do conteúdo solicitado na questão e avança para orientar, refletir ou questionar. Assim como Ruiz defende: a prática da correção “nasce, portanto, de um encontro entre sujeitos (aluno, professor e outros) em processos linguísticos que se prestam para produzir significações em episódios de interação social e dialógica.” (Ruiz, p. 181, 2010).

Com relação aos estudantes, estes também demonstraram valorizar esse processo. No primeiro questionário que eles responderam para nós, pudemos analisar suas avaliações sobre as correções recebidas. Por valorizarem o processo e acreditarem que ele contribui com sua formação, a maioria deles possui o hábito de acessar as atividades após a publicação das pontuações para verificarem no *feedback* a correção que o tutor realizou de sua atividade.

Na maioria das respostas que recebemos no questionário, os estudantes avaliam as correções dos tutores como “esclarecedoras”. Também encontramos marcas de modalização apreciativa que evidenciaram não só a relação dos estudantes com as correções, mas também a valorização do processo.



O segundo questionário respondido pelos estudantes nos evidenciou que, apesar de não conhecerem a fundo os tipos de correção propostos por Ruiz (2010), eles aparentam ter a capacidade de identificá-los depois que apresentamos no próprio questionário uma breve descrição de cada um deles. E ao serem questionados acerca do porquê consideram cada um dos tipos bom, regular, ruim ou indiferente, apontaram justificativas coerentes, que no nível do plano global dos conteúdos temáticos o foco foi em identificar onde está o erro, como resolvê-lo e como melhorar para realização das próximas atividades.

Para além disso, ficou evidente que os estudantes, por vezes, também esperam mais das correções. Isso evidencia para nós a necessidade de uma formação continuada da tutoria e um controle maior da relação da quantidade de estudantes por tutor, uma vez que os tutores também apontaram em suas respostas que a quantidade de estudantes em alguns componentes curriculares afeta a qualidade da correção realizada por eles.

Mas essa observação também nos conecta a outro ponto: a qualidade das questões e de seus respectivos padrões de respostas. Em nossas análises, observamos que a instituição conta com um banco de questões, nesse banco há questões mais antigas e questões mais atuais, já a diferença entre elas está na situação de produção de cada uma. Por terem sido elaboradas em momentos diferentes, as orientações de como elas deveriam ser estruturadas também foram se modificando ao longo do tempo. Assim há questões com padrões de resposta que se resume em um breve texto e padrões de resposta mais elaborados que contêm inclusive rubricas.

Desse modo, é evidente que a correção do tutor também será afetada, visto que, quanto mais detalhes do que se espera na atividade que será realizada pelo estudante o tutor tiver acesso, mais suporte ele terá para elaborar uma correção detalhada.

No questionário que enviamos aos tutores, isso fica evidente. Perguntamos a eles se os padrões de respostas são suficientes para que realizem as correções, devendo responder sim, não ou às vezes (depende do docente) e eles responderam “às vezes (depende do docente)”. E ao serem questionados posteriormente se os padrões de resposta não eram suficientes, o que acreditavam que faltava para que eles fossem, os tutores apontaram aspectos como: ação do professor, foco no aluno e sua compreensão, foco na estrutura do texto do padrão; e, foco nas condições de trabalho do espaço da universidade. Portanto, apesar de existir na instituição atualmente uma orientação para elaborar as questões e os padrões de resposta, nem todas as atividades do banco estão dentro dessa métrica.

Também é importante destacar que não identificamos, nos padrões de resposta, um discurso interativo que oriente o tutor a realizar a correção com base em métricas previamente estabelecidas. Embora o tipo de discurso, nesse contexto, possa não exercer uma interferência

determinante, a construção de um texto com a finalidade de instruir o agir do outro poderia resultar em padrões de resposta mais assertivos. Um discurso mais direcionado e orientador poderia contribuir para uma maior padronização das correções e para a clareza das diretrizes repassadas aos tutores. Esse detalhe é interessante, pois se o padrão elaborado pelo docente tem a finalidade de orientar a tutoria quanto à correção da atividade, o que leva a não acontecer uma interação no texto que aproxime o docente do tutor? Esse questionamento fica para nossa reflexão e quem sabe na devolutiva para a instituição.

No âmbito das correções, foi possível notar o cuidado que os tutores apontaram ter no questionário que responderam analisando as correções que coletamos no AVA. O diálogo que o tutor estabelece no *feedback* das correções é personalizado, promove uma interação que aproxima o estudante, chamando-o pelo nome e se colocando à disposição para esclarecer possíveis dúvidas.

Todas essas percepções nos conectam ao que Bronckart (2023) sustenta na corrente teórica do ISD, ou seja, a primordialidade das interações sociais no processo de construção do conhecimento e no desenvolvimento humano.

A partir disso, destacamos o papel essencial do tutor no processo de correção como aquele que promove a interação por meio da linguagem. Sua atuação no processo de correção tem potencial de contribuir diretamente para o aprimoramento das habilidades de produção textual e de compreensão do estudante ao longo do curso.

Ao considerarmos o contexto da educação a distância que é marcado por momentos pontuais de interação síncrona, prevalecendo os momentos de interação assíncrona que ocorre por meio de leituras, e-mails, mensagens, correções, evidenciamos a necessidade de pesquisarmos, discutirmos e aprimorarmos esses processos sempre na intenção de contribuir para melhorias na estrutura da EAD.

Portanto, é a partir dos resultados de nossas análises ao longo desse estudo que compreendemos que o processo de correção na EAD transcende a simples avaliação de respostas, configurando-se como um momento crucial de interação entre tutores e estudantes.

Nossos resultados evidenciam que para os tutores, a correção não é apenas um instrumento avaliativo, mas uma oportunidade de orientar, questionar e refletir, contribuindo diretamente para o desenvolvimento formativo do estudante.

Já os estudantes valorizam o *feedback* recebido, reconhecendo-o como um recurso importante para identificar e corrigir erros, além de aprimorar suas habilidades para atividades futuras.

Contudo, tanto tutores quanto estudantes apontaram limitações, que compreendemos como a necessidade de melhorias nos padrões de resposta e na quantidade de estudantes por tutor, que

podem comprometer a qualidade do processo. Essas questões impactam diretamente a formação dos estudantes e a efetividade do processo educacional, ressaltando a importância de práticas formativas continuadas para tutores, bem como a revisão e o aprimoramento dos instrumentos institucionais. Ao reforçar a interação social e dialógica, a correção se consolida como um pilar essencial no processo de ensino-aprendizagem, destacando o papel central do tutor na mediação da construção de conhecimentos.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Em nossas considerações finais, revisitaremos os caminhos trilhados ao longo deste estudo, destacando os objetivos estabelecidos e como, progressivamente, alcançamos cada um deles. Buscamos, assim, apresentar as contribuições da pesquisa para o campo educacional, com ênfase no processo de correção e em suas potencialidades para o desenvolvimento formativo.

Todas as análises conduzidas ao longo da pesquisa foram fundamentadas no referencial teórico-metodológico do ISD. Em particular, adotou-se o quadro de análise textual, que considera a palavra em sua relação com o contexto de produção, o conteúdo temático abordado, a estrutura textual utilizada e o uso de diversos mecanismos de textualização e enunciação.

Considerando o nosso objetivo geral de “investigar o processo de correção de textos realizado pelo tutor e recebido pelo estudante matriculado no curso superior de Pedagogia na modalidade EAD”, compreendemos que essa investigação envolveria diversas etapas e dois grandes grupos de pessoas, sendo eles: tutores e estudantes. Portanto, delimitamos quatro objetivos específicos: a) depreender as concepções de correção de textos que os tutores apresentam; b) analisar o padrão de resposta dado pelo professor do componente curricular e a compreensão que o tutor assume ter deste padrão; c) identificar os tipos de correção que o tutor emprega na correção de textos; d) analisar as avaliações dos alunos sobre as correções recebidas.

Para atingirmos o primeiro objetivo (a) elaboramos um questionário na ferramenta “*Google formulários*” e o enviamos para todos os tutores que trabalham na instituição escopo de nossa pesquisa. As respostas obtidas nesse questionário revelaram uma diversidade de concepções que, no entanto, convergem em um ponto central: o processo de correção é visto como um momento de interação significativa entre tutor e estudante. Os tutores destacam a importância de, por meio da correção, verificar o entendimento do conteúdo abordado e oferecer um *feedback* que oriente e possa contribuir para o desenvolvimento formativo dos estudantes ao longo do curso.

Com o mesmo objetivo, propusemos aos tutores uma oficina sobre correção de textos. Além de nos ajudar a aprofundar a compreensão sobre as concepções de correção que eles apresentavam, a oficina teve como propósito introduzir os tipos de correção caracterizados por Ruiz (2010) e promover uma reflexão sobre as práticas já realizadas em suas rotinas diárias. Durante a atividade, exploramos as abordagens atuais dos tutores e oferecemos subsídios para fomentar a reflexão e o aprimoramento dos processos de correção. A oficina, realizada em parceria com o programa interno de formação continuada, buscou não apenas fortalecer o conhecimento teórico, mas também incentivar práticas mais efetivas e qualificadas.

O segundo objetivo (b) era um tanto extenso, deste modo o organizamos em duas partes: primeiro através do questionário enviado aos tutores analisamos a partir do referencial teórico-metodológico do ISD, buscando a compreensão que os tutores assumem ter do padrão de respostas. E as respostas dos tutores nos questionários evidenciaram desafios significativos relacionados à qualidade dos padrões de resposta e ao impacto desses padrões no processo de correção.

O Tutor 03 destacou a dificuldade de corrigir atividades elaboradas por outros docentes e apontou a necessidade de que os padrões sejam desenvolvidos com foco no estudante, na compreensão esperada e em uma estrutura textual clara. Ele também mencionou a importância das condições de trabalho, condições essas que estão relacionadas à carga horária versus número de estudantes e conseqüentemente de correções. E ainda destacou a possibilidade de interação com o docente responsável pelo padrão, especialmente quando o padrão de resposta fornecido não atende às expectativas. O Tutor 12, por sua vez, enfatiza que os padrões de resposta frequentemente são genéricos e, em alguns casos, apresentam um escopo excessivamente amplo, dificultando o alinhamento com as expectativas sobre o desempenho do estudante.

Posteriormente, analisamos os padrões de resposta que são elaborados pelos docentes que assumem os componentes curriculares ofertados ao longo do semestre. Observamos que há mais de um tipo de padrão, visto que a instituição trabalha com banco de questões, deste modo há questões antigas e questões atuais, produzidas não só em diferentes momentos, mas também sob diferentes orientações, deste modo, há questões com padrões de resposta curtos e pontuais e padrões mais elaborados que contêm, inclusive, rubricas.

A análise dos padrões nos revelou a ausência de um discurso interativo que oriente e estabeleça um diálogo com o tutor para instruí-lo quanto a realização das correções com base em métricas claras ou que descrevam de forma objetiva o que se espera das respostas dos estudantes. Conforme mencionamos anteriormente, embora o tipo de discurso nesse contexto possa não ter uma interferência decisiva, a formulação de um texto com o propósito de orientar a ação do outro poderia levar a padrões de resposta mais precisos. Um discurso mais estruturado e instrutivo contribuiria para a padronização das correções e para a maior clareza das diretrizes fornecidas aos tutores.

No tocante ao nosso terceiro objetivo (c), pretendíamos identificar os tipos de correção de Ruiz (2010) que o tutor emprega nas correções que realiza, para isso, coletamos correções do ambiente virtual. As análises evidenciaram que a prática de correção predominante entre os tutores é textual-interativa, marcada por um discurso personalizado e um modelo estruturado, como a escada de *feedback*, que busca orientar a reflexão do estudante em etapas claras: esclarecer, reconhecer e valorizar, levantar questionamentos e apresentar sugestões. Observamos que, além

de focar no conteúdo temático, os tutores também fornecem orientações sobre a estrutura textual e indicam caminhos para o aprimoramento futuro do estudante.

Por fim, nosso quarto objetivo (d) foi de analisar as avaliações dos estudantes sobre as correções recebidas. Para isso, enviamos aos estudantes dois questionários também através da ferramenta “*Google formulários*”. O primeiro questionário era composto por questões que investigaram a relação dos estudantes com o processo de correções e o segundo questionário apresentou aos estudantes os tipos de correção de Ruiz e explorou o conhecimento dos estudantes em relação aos tipos de correção, bem como sua relação com eles.

As respostas dos questionários dos estudantes revelaram a relação dos estudantes com o processo de correção, evidenciando que eles valorizam as orientações recebidas e reconhecem seu impacto em sua formação. A maioria considera as correções “esclarecedoras” e demonstra o hábito de visitar as atividades para analisar o *feedback*. No entanto, alguns apontaram a expectativa de correções mais detalhadas em determinados momentos. Além disso, os estudantes mostraram compreender os diferentes tipos de correção descritos por Ruiz (2010) e como estes contribuem para seu aprendizado.

Todos os dados coletados por meio dos questionários, no Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA) ou nos documentos internos aos quais tivemos acesso, revelaram-se fundamentais para nossas análises, pois evidenciam que o ato de corrigir envolve a construção de um texto pelo tutor, que nos permite observar e discutir seu agir nessa situação específica. Paralelamente, o estudante também constrói um texto a partir de uma prescrição e recebe do tutor outro texto, que reflete diretamente sobre sua produção.

Esse movimento dialógico, no qual o texto do tutor interage com o texto do estudante, expõe claramente o que Ruiz (2010, p. 19) descreve sobre a correção: “o texto que o professor faz por escrito no (e de modo sobreposto ao) texto do aluno”. Expõe ainda o ISD sustenta em sua corrente teórica sobre a linguagem, defendendo o seu papel central como mediadora das interações sociais, sendo por meio dela que as capacidades humanas são desenvolvidas e transformadas.

Para além disso, também consideramos o contexto em que nossa pesquisa está inserida. É inegável o impacto e a relevância que a educação a distância (EAD) ocupa atualmente no cenário educacional brasileiro. No entanto, novas normas e diretrizes têm sido estabelecidas, trazendo desafios significativos para essa modalidade.

O ano de 2024 foi especialmente desafiador, marcado por mudanças importantes. Em maio, a Resolução CNE/CP nº 4 introduziu as novas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial em Nível Superior de Profissionais do Magistério da Educação Básica, redefinindo a estrutura das licenciaturas na modalidade EAD, que agora devem incluir, no mínimo, 50% da

carga horária em atividades presenciais. Já em junho, o Ministério da Educação (MEC), por meio da Portaria nº 528, suspendeu a criação de novos cursos de graduação EAD e o aumento de vagas em cursos existentes até março de 2025, justificando a medida pela necessidade de estabelecer um novo marco regulatório.

Essas iniciativas refletem a preocupação governamental com a qualidade da educação a distância e reforçam a importância de pesquisas que contribuam para o desenvolvimento e aprimoramento dessa modalidade educacional.

Apesar dos avanços ao longo de nosso estudo, também identificamos algumas limitações que precisam ser consideradas e podem servir como orientadoras para pesquisas futuras. Uma limitação que vale pontuar inicialmente é a contribuição da correção no processo formativo do estudante. Com as nossas análises, conseguimos evidenciar a importância da correção, entretanto os dados não conseguiram evidenciar qual é a contribuição efetiva, sendo assim, nos perguntamos: as correções de fato mudam o agir do estudante? Isso só seria possível observar coletando todas as correções realizadas durante toda a graduação do estudante e ir observando se houve mudança do seu agir ao longo do processo a partir das orientações realizadas nas correções.

Outra limitação relevante diz respeito ao padrão de respostas elaborado pelo docente. Se a finalidade desse padrão é orientar o tutor no processo de correção, qual seria a justificativa para a elaboração de um modelo que não adote um caráter descritivo que explicita critérios objetivos de correção e forneça diretrizes claras para a análise das respostas dos estudantes? Um texto que não estabelece interação com o seu leitor, no caso o tutor, nem oferece as orientações necessárias para que ele disponha do repertório adequado para realizar a correção com segurança, parece que não cumpre o seu papel. Diante disso, surge a questão: como seria um padrão de respostas ideal, capaz de fornecer ao tutor o suporte necessário para desempenhar essa função de forma eficiente e assertiva? Um padrão ideal não apenas facilitaria o trabalho do tutor, mas também contribuiria para a uniformidade e a qualidade do processo de correção, promovendo um *feedback* mais consistente e formativo aos estudantes.

Ainda no contexto das limitações, um ponto interessante mencionado pelos tutores no questionário é a quantidade de estudantes que os tutores acompanham e conseqüentemente a quantidade de correções que devem entregar. Como lidar com a grande quantidade de estudantes por tutor para garantir a qualidade do processo de correção? É um questionamento muito interessante, considerando as condições de trabalho não só da tutoria, mas também dos docentes, em qualquer modalidade de ensino, apesar de nosso foco aqui ser a EAD. Nosso estudo não apresenta discussões para essa questão, seria necessário investigar estratégias para otimizar o

trabalho dos tutores e garantir que todos os alunos recebam uma correção de qualidade, mesmo com o grande número de estudantes.

Com base nas limitações levantadas, conclui-se que, embora a presente pesquisa tenha alcançado resultados significativos e contribuições relevantes para o campo educacional, há aspectos que permanecem em aberto e demandam aprofundamento em estudos futuros. Questões como a contribuição efetiva da correção no agir do estudante, a elaboração de padrões de respostas mais descritivos e interativos, bem como os desafios relacionados à carga de trabalho dos tutores, evidenciam a complexidade do processo de correção e a necessidade de abordagens mais detalhadas e abrangentes. Esses pontos não apenas ressaltam as lacunas existentes, mas também oferecem um caminho promissor para novas investigações, visando a aprimorar a prática pedagógica, especialmente no contexto da EAD.

Sobretudo, ainda é relevante mencionarmos que o referencial teórico-metodológico do Interacionismo Sociodiscursivo (ISD) desempenhou um papel central em nossa pesquisa, especialmente a partir do quadro de análise textual que considera a relação entre o texto e seu contexto de produção, o plano global dos conteúdos temáticos, a infraestrutura textual e os mecanismos de textualização e enunciação.

Corrigir uma atividade dissertativa que levou o estudante a elaborar um texto vai além de verificar se ele, em sua produção, seguiu o que lhe foi solicitado e atendeu ao conteúdo temático proposto. Outros aspectos que afetam o estudante merecem atenção, como a organização textual, a coerência e coesão, a adequação ao gênero solicitado e a interação. Todos esses aspectos se bem abordados através da linguagem podem afetar seu modo de agir. Além disso, o desempenho da turma revela aspectos importantes para a autoavaliação dos docentes e tutores, incentivando-os a refletir sobre sua prática pedagógica.

O arcabouço teórico do ISD ampara essa abordagem ao oferecer subsídios para compreendermos que o processo de correção não se limita ao texto em si, mas se relaciona também à interação entre tutor e estudante. Tal interação tem potencial de repercutir diretamente no desenvolvimento das capacidades linguísticas e discursivas do sujeito, indo além do caráter avaliativo da correção para assumir um papel formativo.

Ao considerarmos que “os textos são as manifestações empíricas das atividades de linguagem dos membros de um grupo e se apresentam como conjuntos de produções, mobilizando os recursos de uma língua natural.” (Bronckart, p. 343, 2021), o ISD nos permite refletir sobre como as práticas de correção podem impactar o todo do sujeito, não apenas em relação às suas competências escritas, mas também no que diz respeito à sua construção como participante ativo das práticas sociais de linguagem. Nesse sentido, a correção através da interação entre tutor e



estudante torna-se uma oportunidade de diálogo, aprendizagem e desenvolvimento, ao invés de se restringir apenas a verificação de acertos e erros.

Do mesmo modo, defende Ruiz:

A prática de correção, tal como a que defendo, nasce, portanto, de um encontro entre sujeitos (aluno, professor e outros) em processos linguísticos que se prestam para produzir significação em episódios de interação pessoal e dialógica. E tal prática só é possível dentro de uma postura teórica específica: a textual, a discursiva.

Nesta perspectiva, entendo que não teria mais lugar uma correção de textos escolares apenas como mera aferição do domínio de regras, mas sim (também e principalmente), como negociação de sentidos em face dos lugares socialmente ocupados pelos interlocutores. (Ruiz, 2010, p. 181)

Nesse sentido, este estudo, fundamentado no arcabouço teórico adotado, defende, com base nos resultados alcançados, que a correção de textos desempenha um papel crucial na esfera acadêmica, independentemente da modalidade de ensino em que esteja inserida.

A correção tem potencial de contribuir com a qualidade da formação não só dos estudantes, mas também de professores e tutores. Contudo, para que esse potencial seja plenamente alcançado, é essencial que docentes, tutores e estudantes de licenciatura tenham acesso a uma formação inicial e continuada que aborde de forma aprofundada essa temática, favorecendo uma abordagem reflexiva que possa e transformar o agir pedagógico.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABED. Professor Tutor – Desafios De Uma Nova Profissão No Cenário Educacional. 2012. Disponível em: <https://www.abed.org.br/congresso2012/anais/187a.pdf> Acesso em: 30 abr. 2024

ABREU-E-LIMA; D. M.; ALVES, M. N. **O feedback e sua importância no processo de tutoria a distância**. Pro-Posições, Campinas, v. 22, n. 2 (65), p. 189-205, maio/ago. 2011.

Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/pp/a/jDXs9WTMdTsvNVYxVQCKcsP/?format=pdf&lang=pt> Acesso em: 06 jan. 2025

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). Censo da Educação Básica 2021: notas estatísticas. Brasília, DF: Inep, 2022.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). Censo da Educação Básica 2022: notas estatísticas. Brasília, DF: Inep, 2022.

BRASIL. Decreto nº 9.057, de 25 de maio de 2017. Regulamenta o art. 80 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em:

[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2015-2018/2017/Decreto/D9057.htm#art24](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2017/Decreto/D9057.htm#art24). Acesso em: 18 jun. 2023

BRASIL. Ministério da Educação. Referenciais de Qualidade para Educação Superior a Distância. Brasília, agosto de 2007. Disponível em:

<http://portal.mec.gov.br/seed/arquivos/pdf/legislacao/refead1.pdf> Acesso em: 02 maio 2024

BRASIL. Ministério do Trabalho. CBO - Classificação Brasileira de Ocupações

<http://www.mtecbo.gov.br/cbsite/pages/saibaMais.jsf> Acesso em: 03 maio 2024

BRASIL, PARECER CNE/CES Nº: 564/2015. Diretrizes e Normas Nacionais para a oferta de Programas e Cursos de Educação Superior na Modalidade a Distância. Brasília, outubro de 2015. Disponível em:

[http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=31361-parecer-cne-ces-564-15-pdf&category\\_slug=dezembro-2015-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=31361-parecer-cne-ces-564-15-pdf&category_slug=dezembro-2015-pdf&Itemid=30192) Acesso em: 14 maio 2024

CORREÇÃO. In: DICIO, **Dicionário Online de Português**. Porto: 7Graus, 2024. Disponível em: < <https://www.dicio.com.br/correcao/> Acesso em: 08 maio 2024.

CHIAPINOTTO, D. **Texto didático na educação a distância** [recurso eletrônico] : análise à luz do interacionismo sociodiscursivo / Diego Chiapinotto. – Caxias do Sul, RS : Educs, 2020. Dados eletrônicos (1 arquivo).

BRONCKART, J-P. *Activité langagière, textes et discours: pour un interactionism socio-discursif*. Paris: Delachaux et Niestlé, 1996.

BRONCKART, J-P. **Atividade de Linguagem, Textos e Discursos: por um interacionismo sociodiscursivo** / Jean-Paul Bronckart; trad. Anna Raquel Machado, Péricles Cunha. – São Paulo : EDUC, 2003. 1ª edição 1999. Reimpressão: 2003

BRONCKART, Jean-Paul. **Teorias da linguagem: nova introdução crítica** / Jean-Paul Bronckart; organização Eliane Gouvêa Lousada, Luzia Bueno Ana Maria Mattos Guimarães ; tradução Luzia Bueno Ana Maria Mattos Guimarães , Eliane Gouvêa Lousada *et al.*] - Campinas, SP : Mercado de Letras, 2021.- (Ideias Sobre Linguagem ; 39)

BRONCKART, J-P. **Atividade de Linguagem, Textos e Discursos: por um interacionismo sociodiscursivo**. Tradução Eulália Vera Lúcia Fraga Leurquin e Fábio Delano Vidal Carneiro. 2ª ed., Fortaleza: Parole et vie, 2023

BUENO, Luzia. A escrita acadêmica e as tecnologias no Ensino Superior. In: José Carvalho; Eulália Leurquin; Izabem Azevedo; Monica Carneiro. (Org.). **O agir de linguagem na escola e na universidade**. 1ed.São Luís: EDUFMA / UFMA, 2021, v. 1, p. 120-135.

BUENO, L. Gêneros orais na escola: necessidades e dificuldades de um trabalho efetivo. **Revista Instrumento: R. Est. Pesq. Educ. Juiz de Fora**, v. 11, n. 1, 2009

DICIO, **Dicionário Online de Português**. Disponível em: <https://www.dicio.com.br/> Acesso em: 17 jun. 2023

FACCI, Marilda Gonçalves Dias. **Valorização ou Esvaziamento do Trabalho do Professor?: um Estudo Crítico-comparativo da Teoria do Professor Reflexivo, do Construtivismo e da Psicologia Vigotskiana**. Ed. Autores e associados. 2004.

FEITOZA, C. J. A. **Trabalho docente em EAD: representações construídas em uma entrevista de instrução ao sócio**. 2012 (Mestrado em Educação). Universidade São Francisco, Itatiba, 2012.

FERREIRA, M.; COSTA, M. R. M.; MILL, D. Reflexões necessárias e urgentes acerca da gestão da EAD no Brasil. **Plurais - Revista Multidisciplinar**, Salvador, v. 6, n. 3, 2021. DOI: 10.29378/plurais.2447-9373.2021.v6.n3.13242. Disponível em: <https://www.revistas.uneb.br/index.php/plurais/article/view/13242>. Acesso em: 26 abr. 2024.

LEA, M. R.; STREET, B. V. **O modelo de "letramentos acadêmicos": teoria e aplicações**. Traduzido por: Fabiana Komesu e Adriana Fischer. *Filologia e Linguística Portuguesa*, São Paulo, v. 16, n. 2, 477-493, jul/dez. 2014.

LOUSADA, E. ; DEZUTTER, O. (2016). **La rédaction de genres universitaires: pratiques et points de vue d'étudiants universitaires au Brésil et au Québec**. *Le français à l'université* , p. 21-01 , 2016

MACHADO, A. R. **A perspectiva interacionista sociodiscursiva de Bronckart**. In: MEURER, J. L.; BONINI, A.; MOTTA-ROTH, D. (Org.). *Gêneros: teorias, métodos, debates*. São Paulo: Parábola, 2005. p. 237-259.

MARRA, A. **A correção por pares através de ferramentas digitais como mediações formativas no ensino-aprendizagem do francês como língua estrangeira**. 2018. 298f. Dissertação (Mestrado em Letras, Língua e Literatura Francesa) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2018.

MELLO, C.A.; BLEICHER, S.; SCHUELTER, G. **O papel do tutor na EaD e atuação no Ambiente Virtual de Ensino e Aprendizagem**. Cerfead – Instituto Federal de Santa Catarina. Santa Catarina. S/A. Disponível em: <https://moodle.ead.ifsc.edu.br/mod/book/view.php?id=68836&chapterid=11428>. Acesso em: 14 maio 2024

MILL, D. Educação virtual e virtualidade digital: trabalho pedagógico na educação a distância na Idade Mídia. In: SOTO, U.; MAYRINK, MF.; GREGOLIN, IV., orgs. **Linguagem, educação e virtualidade** [online]. São Paulo: Editora UNESP; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2009. 249 p. ISBN 978-85-7983-017-4. Available from SciELO Books <<http://books.scielo.org>>.

PEDRO, F.S.C. **Efeitos Da Correção Textual-Interativa Em Textos De Alunos Do 5º Ano Do Ensino Fundamental**. 2020. Dissertação. (Mestrado em Letras). Universidade Estadual Do Oeste do Paraná. Paraná, 2020. Disponível em: [https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id\\_trabalho=9540722](https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=9540722) Acesso em: 19 abr. 2024.

PEREIRA, A.; GOMES, A. S.; PRIMO, T. T. Unraveling the Resistance and Strategies of Human Tutors to Engaging Students in E-Learning. **Cadernos De Educação Tecnologia e Sociedade**, 2023, 16(3), 551–566. <https://doi.org/10.14571/brajets.v16.n3.551-566>

PEREIRA, A.; GOMES, A. S.; PRIMO, T. T. Funcionalidades Emergentes para Tutorias em Ambientes Virtuais de Aprendizagem. **Revista Iberoamericana de Tecnología en Educación y Educación en Tecnología**, [S. l.], n. 38, p. e6, 2024. DOI: 10.24215/18509959.38.e6. Disponível em: <https://teyet-revista.info.unlp.edu.ar/TEyET/article/view/2521>. Acesso em: 6 jan. 2025.

RUIZ, Elina Donaio. **Como corrigir redações na escola: uma proposta textual-interativa**. São Paulo: Contexto, 2010

SALDANHA, L.C **Tutoria, linguagem e diálogo pedagógico na educação a distância**. Simpósio Internacional de Educação a Distância, 2012.

STREET, B. Letramentos acadêmicos: avanços e críticas recentes. In: AGUSTINI, C., ERNESTO, B., eds. **Incursões na escrita acadêmico-universitária: letramento, discurso, enunciação** [online]. Uberlândia: EDUFU, 2017, pp. 21-33. ISBN: 978-65-86084-26-9. Disponível em: <https://doi.org/10.7476/9786586084269.0002> Acesso: 18 jun/2023

SEMESP, Mapa do Ensino Superior , 11ª edição / 2021. Disponível em: <https://www.semesp.org.br/mapa/educacao-11/brasil/cursos-mais-procurados/> Acesso em: 18 jun. 2023

SCARANSI, Rafaela *et al.* (org.). **Sequências didáticas: ciclo I do ensino fundamental /– Itatiba, SP: Sec. de Educação de Itatiba, 2012.**

TAPIA, S. M. **La corrección de textos escritos. Qué, cómo y para qué se corrige em Lengua**. Buenos Aires: Miño y Dávila, 2016.

TUCHINSKI, Rita de Cássia Turmann. **O processo avaliativo em educação a distância em ambiente virtual de aprendizagem: desafios, possibilidades e contribuições / Rita de Cássia Turmann Tuchinski. - Curitiba, 2020.**

ZANI, J. B. **A comunicação oral em eventos científicos**: uma proposta de modelização para a elaboração de sequências didáticas. 2018. 303f. Tese (Doutorado em Educação). Universidade São Francisco, Itatiba, 2018.

VELLOSO, Ricardo Viana; BUENO, Luzia. **Letramento digital e tutoria no ambiente da educação a distância**: Um estudo à guisa de estado da arte. Educ. Anál., Londrina, v.2, n.1, p.258-277, jul./dez. 2016

ZANOTTO, Maria Angélica do C.; SILVA, Ana Paula Rodrigues da. **Feedback Formativo**: aspectos teóricos e boas práticas. Ebook. Universidade Federal de São Carlos, 2020

## **APÊNDICES**

**APÊNDICE A** - Certificado de Apresentação de Apreciação Ética (CAEE)

**APÊNDICE B** - Questionário Tutoria

**APÊNDICE C** - Questionário Estudantes

**APÊNDICE D** – Respostas questionário Tutoria

**APÊNDICE E** - Respostas questionário Estudantes

**APÊNDICE F** – Segundo questionário Estudantes

**APÊNDICE G** – Resposta do segundo questionário Estudantes

**APÊNDICE H** – Questionário inicial da oficina

**APÊNDICE I** – Respostas do questionário inicial da oficina

**APÊNDICE J** – Questionário final da oficina

**APÊNDICE K** – Respostas do questionário final da oficina

**APÊNDICE A – Certificado de Apresentação de Apreciação Ética (CAEE)****PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP****DADOS DO PROJETO DE PESQUISA**

**Título da Pesquisa:** A CORREÇÃO DE TEXTOS ACADÊMICOS E SUA CONTRIBUIÇÃO NO PROCESSO FORMATIVO DO ESTUDANTE DA MODALIDADE EAD.

**Pesquisador:** THAIS CAMARGO BAPTISTA

**Área Temática:**

**Versão:** 2

**CAAE:** 71654123.0.0000.5514

**Instituição Proponente:** Universidade São Francisco-SP

**Patrocinador Principal:** Universidade São Francisco-SP

**APÊNDICE B – Questionário Tutoria**

## Seção 01:

Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

Você concorda em fazer parte da pesquisa?

SIM.       NÃO.

## Seção 02:

1. Qual seu nome? (não será divulgado).
2. Para preservar sua identidade, como gostaria de ser chamado? (codinome)
3. Qual a sua formação?
4. Há quanto tempo atua na Tutoria Online da Universidade ?
5. Qual a sua carga horária de trabalho na Tutoria Online da Universidade ?
6. Qual a média de estudantes que atende por módulo? (responda utilizando apenas números)
7. Sua carga horária é suficiente para a demanda de correções?  
 Sim.  
 Às vezes (depende do módulo)  
 Não.
8. Os padrões de resposta disponibilizados pelos docentes dão suporte suficiente para que você realize as correções?  
 Sim.  
 Às vezes (depende do docente)  
 Não.
9. Se os padrões de resposta não são suficientes, o que acredita que falta para que eles sejam suficientes?
10. O quão seguro se sente ao realizar a correção de uma atividade elaborada por outro professor?  
 Não me sinto seguro.  
 Me sinto pouco seguro.  
 Me sinto seguro.  
 Me sinto muito seguro.



Só me sinto seguro quanto tenho propriedade do assunto proposto na atividade.

11. Quando não se sente seguro com o padrão de resposta disponibilizado tem acesso ao Docente para esclarecimentos?

Sim.

Não.

12. Para você o que é realizar uma correção?

13. Como você caracterizaria **o seu trabalho** de correção de textos?

Obrigada pela sua participação!

**APÊNDICE C - Questionário Estudante**

Seção 01:

Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

Você concorda em fazer parte da pesquisa?

 SIM.       NÃO.

Seção 02:

1. Qual seu nome? (não será divulgado).

2. Para preservar sua identidade, como gostaria de ser chamado/a?  
(codinome)

3. Em qual semestre do curso se encontra?

 1º -  2º -  3º -  4º -  5º -  6º -  7º -  8º 4. Como

avalia o nível das atividades dissertativas que realiza?

 Fácil. Mediano. 

Difícil.

5. O tempo destinado (120 minutos) para responder as atividades dissertativas é suficiente?

 Sim. Às vezes. 

Não.

6. Tem o hábito de acessar o feedback das atividades dissertativas que realiza?

 Sim. Não. Acesso apenas quando a não atinjo a nota máxima.

7. Ao acessar o feedback das atividades dissertativas que realiza, como avalia a clareza da correção?

 Muito esclarecedor. 

Esclarecedor.

 Pouco esclarecedor.

8. Como você caracteriza a sua reação ao o acessar o feedback das atividades dissertativas que realiza?

9. Na sua opinião as correções contribuem com a sua formação?

Sim.

Às vezes.

Não.

10. Na sua concepção como acredita que as correções deveriam ocorrer?

Obrigada pela sua participação!

**APÊNDICE D – Respostas questionário Tutoria****P. Qual a sua formação?****R.**

- Tutor 01 Pós graduação Lato Sensu
- Tutor 02 Bacharel em Direito, Mestre em Educação
- Tutor 03 Graduada em Pedagogia e mestra em Ensino de Ciências e Matemática
- Tutor 04 Administração
- Tutor 05 Graduada em Educação Física Bacharelado e Licenciatura ; Pós Graduada fisiologia do exercício e avaliação física ; Mestra em Educação.
- Tutor 06 Pós-Graduada
- Tutor 07 Letras
- Tutor 08 Pós-graduada
- Tutor 09 Análise e Desenvolvimento de Sistemas
- Tutor 10 Tutora Online e de turma
- Tutor 11 Engenharia de Produção e Matemática
- Tutor 12 Graduação em Letras
- Tutor 13 MBA em Direito Imobiliário
- Tutor 14 Humanas
- Tutor 15 Bacharelado em Ciências da Computação
- Tutor 16 Especialista
- Tutor 17 Engenharia Sanitária e Ambiental
- Tutor 18 Biomédica Esteta
- Tutor 19 Doutorado em Educação
- Tutor 20 SERVIÇO SOCIAL
- Tutor 21 MBA Gestão de Projetos. MBA Gestão de Pessoas Tecn. Análise em desenvolvimento de sistemas
- Tutor 22 Graduado em Analise e Desenvolvimento de Sistemas, Pós Graduado em Banco de Dados, MBA em Big Data
- Tutor 23 Historiador
- Tutor 24 Especialista
- Tutor 25 Nutricionista
- Tutor 26 Biomedicina
- Tutor 27 Fisioterapeuta

**P.** Há quanto tempo atua na Tutoria Online da Universidade ?

**R.**

Tutor 01	2 anos e 8 meses
Tutor 02	Há cerca de 2 anos, em média
Tutor 03	3 anos
Tutor 04	1 ano e meio
Tutor 05	5 anos.
Tutor 06	01 ano e 06 meses
Tutor 07	6 anos
Tutor 08	1 ano
Tutor 09	9 meses
Tutor 10	2 meses
Tutor 11	2,5 anos
Tutor 12	1,5 ano
Tutor 13	Desde 01/03/2024
Tutor 14	2 anos.
Tutor 15	1 semana
Tutor 16	2 anos
Tutor 17	3 anos e 7 meses
Tutor 18	Há 10 meses.
Tutor 19	2 anos
Tutor 20	11 meses
Tutor 21	2 anos
Tutor 22	2 anos
Tutor 23	4 anos e 11 meses
Tutor 24	5 anos
Tutor 25	Atuo na tutoria presencial
Tutor 26	Ainda não atuei
Tutor 27	2 anos

**P.**Qual a sua carga horária de trabalho na Tutoria Online da Universidade ?

**R.**

Tutor 01	31 horas
Tutor 02	18 horas semanais
Tutor 03	32 horas semanais
Tutor 04	18
Tutor 05	18 horas semanais.
Tutor 06	24
Tutor 07	20
Tutor 08	18h - Tutoria Online / 18h Docência - Presencial
Tutor 09	12 horas semanais
Tutor 10	18h/semanal
Tutor 11	18
Tutor 12	18h semanais
Tutor 13	12 h/semanais
Tutor 14	18
Tutor 15	3 horas semanais
Tutor 16	3 horas
Tutor 17	23h
Tutor 18	6h semanais.
Tutor 19	12 horas
Tutor 20	12 horas
Tutor 21	18h
Tutor 22	18 horas online + 9 presencial
Tutor 23	24
Tutor 24	24 horas
Tutor 25	3hrs/semana (presencial)
Tutor 26	0
Tutor 27	12 horas

**P.** Qual a média de estudantes que atende por módulo? (responda utilizando apenas números)

**R.**

Tutor 01	30
Tutor 02	300/400
Tutor 03	300

Tutor 04	250
Tutor 05	100
Tutor 06	100
Tutor 07	300
Tutor 08	200
Tutor 09	200
Tutor 10	100
Tutor 11	350
Tutor 12	300
Tutor 13	250
Tutor 14	400
Tutor 15	89
Tutor 16	80
Tutor 17	250
Tutor 18	40
Tutor 19	300
Tutor 20	40
Tutor 21	500
Tutor 22	350
Tutor 23	90
Tutor 24	50-100
Tutor 25	55
Tutor 26	0
Tutor 27	15

**P.** Sua carga horária é suficiente para a demanda de correções?

**R.**

Tutor 01	Sim.
Tutor 02	Às vezes (depende do módulo).
Tutor 03	Sim.
Tutor 04	Sim.
Tutor 05	Às vezes (depende do módulo).
Tutor 06	Às vezes (depende do módulo).

Tutor 07	Às vezes (depende do módulo).
Tutor 08	Às vezes (depende do módulo).
Tutor 09	Sim.
Tutor 10	Sim.
Tutor 11	Sim.
Tutor 12	Às vezes (depende do módulo).
Tutor 13	Às vezes (depende do módulo).
Tutor 14	Sim.
Tutor 15	Sim.
Tutor 16	Às vezes (depende do módulo).
Tutor 17	Sim.
Tutor 18	Às vezes (depende do módulo).
Tutor 19	Às vezes (depende do módulo).
Tutor 20	Sim.
Tutor 21	Às vezes (depende do módulo).
Tutor 22	Às vezes (depende do módulo).
Tutor 23	Às vezes (depende do módulo).
Tutor 24	Sim.
Tutor 25	Às vezes (depende do módulo).
Tutor 26	Às vezes (depende do módulo).
Tutor 27	Sim.

**P.** Os padrões de resposta disponibilizados pelos docentes dão suporte suficiente para que você realize as correções?

**R.**

Tutor 01	Às vezes (depende do docente).
Tutor 02	Às vezes (depende do docente).
Tutor 03	Às vezes (depende do docente).
Tutor 04	Às vezes (depende do docente).
Tutor 05	Às vezes (depende do docente).
Tutor 06	Às vezes (depende do docente).
Tutor 07	Às vezes (depende do docente).
Tutor 08	Às vezes (depende do docente).



Tutor 09	Às vezes (depende do docente).
Tutor 10	Às vezes (depende do docente).
Tutor 11	Às vezes (depende do docente).
Tutor 12	Às vezes (depende do docente).
Tutor 13	Sim.
Tutor 14	Às vezes (depende do docente).
Tutor 15	Sim.
Tutor 16	Às vezes (depende do docente).
Tutor 17	Às vezes (depende do docente).
Tutor 18	Às vezes (depende do docente).
Tutor 19	Às vezes (depende do docente).
Tutor 20	Às vezes (depende do docente).
Tutor 21	Às vezes (depende do docente).
Tutor 22	Às vezes (depende do docente).
Tutor 23	Às vezes (depende do docente).
Tutor 24	Às vezes (depende do docente).
Tutor 25	Sim.
Tutor 26	Às vezes (depende do docente).
Tutor 27	Às vezes (depende do docente).

**P.** Se os padrões de resposta não são suficientes, o que acredita que falta para que eles sejam suficientes?

**R.**

Tutor 01 Que os docentes façam da maneira que foram orientados.

Tutor 02 Acredito que os professores, de modo geral, trabalham demais e não possuem condições concretas de tempo de estudo suficiente e energia para prepararem questões mais elaboradas. Penso que o problema seja complexo e de difícil solução. Os padrões de resposta seriam melhores se os professores pudessem se dedicar mais à sua produção. Digo isto porque também sou docente.

Tutor 03 "Corrigir uma atividade que foi desenvolvida por outro docente é um desafio, portanto, o padrão de resposta deve ser desenvolvido com o máximo de clareza possível, disponibilizando a resposta adequada para a questão proposta, de modo a evitar interpretações equivocadas. Muitas vezes o padrão não responde ao que foi solicitado no enunciado da questão

e nós, tutores, precisamos de outros meios para compreendê-la. Daí a necessidade de clareza na elaboração do padrão. Afinal, quais conceitos respondem adequadamente ao conteúdo proposto? O que se espera que o aluno responda diante de tal questionamento? Desse modo, o padrão deve ser um texto que responda ao que foi solicitado, bem como habilite o tutor a identificar o que o estudante deve (ou não) responder na atividade. \* Tudo isso conecta-se à questão subsequente: ""O quão seguro se sente ao realizar a correção de uma atividade elaborada por outro professor?"" , pois considero que o padrão deve proporcionar o mínimo de informações para que o tutor se aproprie do conteúdo abordado, aumentando sua segurança para realizar as correções. \*\* Com relação ao seguinte questionamento: ""Quando não se sente seguro com o padrão de resposta disponibilizado tem acesso ao Docente para esclarecimentos?"" Respondi que sim, uma vez que, temos contato direto com os docentes responsáveis pelos componentes, que sempre se mostram solícitos! Todavia, considero importante destacar que, por vezes, o docente também se sente inseguro diante de questões que não foram desenvolvidas por ele, como ocorre com perguntas provenientes de bancos de questões de semestres anteriores. Enfim, corrigir atividades elaboradas por outros pode ser desafiador para todos os envolvidos."

Tutor 04 Muitos docentes não deixam claro as expectativas para atividade, deixam apenas um padrão de resposta que já consta no e-book sem complementos.

Tutor 05 Acredito que falta a atenção do docente na elaboração das questões. O docente deve se atentar no objetivo que quer atingir com esta, pois muitas vezes o padrão de resposta está incompleto ou não é coerente, justamente pelo fato que a questão não está clara ou bem elaborada. O docente precisa refletir que o tutor (o outro) irá corrigir a atividade elaborada, sendo assim deve ler sempre o texto, enunciado da questão e ver se o padrão de resposta elaborado contempla o objetivo desta, facilitando assim o processo de correção e feedback do tutor ao aluno.

Tutor 06 Clareza e detalhes do esperado.

Tutor 07 Acredito que demanda maior detalhes e objetividade no esperado do aluno.

Tutor 08 Clareza e objetividade tanto na questão, como no padrão de resposta, no sentido do que esperar da resposta do estudante e não apenas indicar "uma resposta" que seria a "ideal".

Tutor 09 Geralmente alinhado com os docentes via *meet*, ou por meio do encontro com docente ao término do primeiro encontro para alinhamento.

Tutor 10 Em casos específicos, o diálogo direto com o docente, já esclarece a dúvida quanto ao padrão de resposta.

- Tutor 11 Alguns padrões de resposta são genéricos e não esclarecem o que se espera da resposta do aluno. Temos acesso ao e-book que auxilia nas correções.
- Tutor 12 Talvez uma maior delimitação ou indicação dos itens que são esperados nas respostas. Algumas perguntas possuem uma vastidão de abordagem.
- Tutor 13 Ainda estou em fase de adaptação
- Tutor 14 Clareza.
- Tutor 15 Ainda não tive a oportunidade de realizar uma correção.
- Tutor 16 Como tutoria atende demandas em grande parte de abrangência da EaD, acredito que os padrões de resposta, sejam pensados levando em consideração que os tutores que corrigem as atividades, em alguns casos, não são das respectivas áreas, as quais realizam as correções, necessitando de um esclarecimento, pois, o que muitas vezes pode ser obvio para quem já atua na área, ao ser direcionado para algum tutor que não atua no segmento, demanda de tempo extra de pesquisa para esclarecimentos.
- Tutor 17 Acredito que muitos docentes não tem o entendimento de que o tutor nem sempre tem formação específica na área do componente em que está atuando e por isso, os padrões de resposta ficam vagos.
- Tutor 18 Falta interação do docente com o tutor, maior esclarecimento da resposta, por exemplo.
- Tutor 19 Às vezes, o padrão de resposta é muito curto e superficial.
- Tutor 20 Melhor detalhamento do padrão de resposta
- Tutor 21 Docentes não entendem o papel da tutoria, então às atividade elaboradas, ou fogem do esperado (Muito longas), ou são realizadas de forma muito simples.
- Tutor 22 Teve padrão de resposta que estava: "Não possui uma resposta correta, esperasse que o aluno desenvolva algo abordando tal tema" ou simplesmente não tinha.
- Tutor 23 O professor aprofundar o conceito
- Tutor 24 Algumas vezes as questões elaboradas não trazem a reflexão, permitindo que atividade venha a ter uma resposta literalmente copiada do e-book ou outra fonte.
- Tutor 25 Ótimo retorno dos docentes
- Tutor 26 Acredito que pode ser disponibilizado alguns links sobre o assunto para que poderemos aprofundar caso tenha dúvidas.
- Tutor 27 Elaboração de questões coerentes. Palavras chave.

**P.** O quão seguro se sente ao realizar a correção de uma atividade elaborada por outro professor?

**R.**

Tutor 01	Me sinto seguro.
Tutor 02	Me sinto seguro.
Tutor 03	Só me sinto seguro quanto tenho propriedade do assunto proposto na atividade.
Tutor 04	Me sinto seguro.
Tutor 05	Só me sinto seguro quanto tenho propriedade do assunto proposto na atividade.
Tutor 06	Me sinto muito seguro.
Tutor 07	Só me sinto seguro quanto tenho propriedade do assunto proposto na atividade.
Tutor 08	Me sinto seguro.
Tutor 09	Me sinto muito seguro.
Tutor 10	Me sinto seguro.
Tutor 11	Me sinto seguro.
Tutor 12	Me sinto seguro.
Tutor 13	Me sinto pouco seguro.
Tutor 14	Me sinto seguro.
Tutor 15	Não me sinto seguro.
Tutor 16	Me sinto seguro.
Tutor 17	Me sinto muito seguro.
Tutor 18	Só me sinto seguro quanto tenho propriedade do assunto proposto na atividade.
Tutor 19	Me sinto muito seguro.
Tutor 20	Me sinto seguro.
Tutor 21	Me sinto seguro.
Tutor 22	Só me sinto seguro quanto tenho propriedade do assunto proposto na atividade.
Tutor 23	Só me sinto seguro quanto tenho propriedade do assunto proposto na atividade.
Tutor 24	Me sinto muito seguro.
Tutor 25	Me sinto seguro.
Tutor 26	Me sinto seguro.
Tutor 27	Me sinto muito seguro.

**P.** Quando não se sente seguro com o padrão de resposta disponibilizado tem acesso ao Docente para esclarecimentos?

**R.**

Tutor 01 Sim.

Tutor 02 Sim.

Tutor 03	Sim.
Tutor 04	Sim.
Tutor 05	Sim.
Tutor 06	Sim.
Tutor 07	Sim.
Tutor 08	Sim.
Tutor 09	Sim.
Tutor 10	Sim.
Tutor 11	Não.
Tutor 12	Sim.
Tutor 13	Sim.
Tutor 14	Sim.
Tutor 15	Sim.
Tutor 16	Sim.
Tutor 17	Sim.
Tutor 18	Sim.
Tutor 19	Sim.
Tutor 20	Sim.
Tutor 21	
Tutor 22	Sim.
Tutor 23	Sim.
Tutor 24	Sim.
Tutor 25	Sim.
Tutor 26	Sim.
Tutor 27	Sim.

**P.** Para você o que é realizar uma correção?

**R.**

Tutor 01 É uma forma de verificar o entendimento do aluno quanto ao conteúdo trabalhado, sua dedicação e dificuldades. Onde ele será avaliado de acordo.

Tutor 02 No EAD, considero tratar-se da possibilidade de demonstrar para o estudante que existe uma pessoa real (professor tutor) examinando atentamente a sua produção textual a fim de congratulá-lo pelos seus acertos e exortá-lo quanto a eventuais insuficiências.

Tutor 03 "Realizar uma correção vai além da análise de desempenho e/ou atribuição de uma nota ao texto desenvolvido, mas é a oportunidade para realizarmos uma ação significativa no contexto pedagógico. Diante disso, é fundamental refletir sobre os erros e acertos, identificando lacunas e áreas que apontam para a necessidade de aprimoramento no trabalho docente e discente.

Sempre costumo evidenciar o trecho no texto em que o estudante se destacou, bem como deixar orientações de melhorias, as quais denomino no feedback como sendo "'dica(s) de crescimento'".

A falta de tempo não permite uma discussão mais aprofundada acerca do andamento do componente com todos os atores pedagógicos, o que é uma área que preciso melhorar em minha atuação!"

Tutor 04 É contribuir e ajudar o aluno a melhorar suas habilidades. Mostrar o caminho dando feedback e orientações do que está bom ou que precisa melhorar.

Tutor 05 "Para mim, realizar uma correção não é somente verificar se o estudante acertou ou errou a atividade, atribuindo-lhe assim uma nota. É observar o que este apresentou sobre os conteúdos discutidos naquela questão, se conseguiu argumentar sua resposta utilizando pontos-chaves dos assuntos abordados, se atingiu os objetivos esperados e caso não tenha atingido demonstrar a este o que ainda pode ser melhorado, indicando leituras do material de estudo e se disponibilizando a orientá-lo.

Quando atuamos como docente, o processo de correção, nos orienta e nos dá um feedback de como está nossa atuação, quais os conteúdos que podemos dar mais atenção, pois percebemos que os estudantes estão com maiores dificuldades mediante ao apresentado neste processo.

Porém confesso que em uma única questão não temos como avaliar se realmente o aluno compreendeu todo o conteúdo abordado e o fato dele acertar ou não, também não quer dizer que tenha realmente apreendido sobre o assunto. "

Tutor 06 Analise ao solicitado pelo docente e cruzamento das informações expostas pelos estudantes na resposta.

Tutor 07 Verificar o que o aluno compreendeu do assunto abordado na questão proposta, dando uma devolutiva que contribua com o processo de aprendizagem.

Tutor 08 Para mim, realizar uma correção significa não apenas apontar os erros de uma atividade, mas contribuir no processo de formação de um estudante que tem suas particularidades, dificuldades, facilidades e limitações. Além disso, poder indicar os pontos que

o estudante não acertou e pode melhorar é o que diferencia um trabalho humanizado e atento à formação, muito mais voltado à qualidade dos profissionais do que à quantidade.

Tutor 09 É um ato de analisar todo o contexto e abordagem do trabalho proposto e pontuar os itens solicitados e também considerar se algo está além do que foi solicitado.

Tutor 10 É poder ofertar ao estudante, um método de avaliação daquilo que foi explorado e estudado no decorrer de cada componente.

Tutor 11 Incentivar se respondeu corretamente. Nortear se respondeu incorretamente. Acredito que é importante que o aluno tenha compreendido as orientações e que a escrita esteja bem elaborada, para que ele saia da universidade preparado.

Tutor 12 Em síntese, é aferir o quão trabalhados e aprofundados são os conhecimentos mobilizados pelo estudante na elaboração de sua resposta, sempre buscando compreender os fatores contextuais e a leitura de mundo impressas na resposta.

Tutor 13 Se a resposta está condizente com o que o docente pediu, se o aluno foi capaz de interpretar e entender o que foi pedido e se redigiu a resposta com coerência e escrita correta.

Tutor 14 Verificar se a resposta do aluno condiz com a proposta do enunciado.

Tutor 15 Ainda não tive a oportunidade de realizar uma correção.

Tutor 16 Verificar se houve o entendimento das informações que estão sendo apresentadas na resposta, de acordo com a proposta. Desta forma, ao identificar possíveis erros cometidos, podemos também identificar se há problemas no processo de aprendizado e com isso, traçar metas direcionadas no intuito de esclarecer as dificuldades detectadas.

Tutor 17 É a oportunidade de mostrar para o estudante o caminho certo.

Tutor 18 É verificar, além do texto, o que o aluno assimilou, como está sua compreensão em relação ao assunto. O quanto conseguiu desenvolver o tema, sem recorrer a cópias de textos prontos.

Tutor 19 É um momento de corrigir a resposta dada, mas também é um momento precioso de interagir e motivar o estudantes a continuar, fortalecendo sua crença de capacidade. Sem a crença de autoeficácia, a pessoa desiste ou não se dedica. Quem vai se empenhar se acredita que fracassará?

Tutor 20 A oportunidade de visualizar o quanto o estudante apreendeu o conteúdo do componente curricular.

Tutor 21 Realizar a avaliação dos estudantes de modo a caracterizar o quão seguro o mesmo está para discorrer sobre os temas. Verificar se a atividade entregue foi realizada de uma

forma que os estudantes tomaram um tempo para desenvolver com cuidado. E não simplesmente adotaram a prática de "Fazer por Fazer"

Tutor 22 Avaliar o conceito do aluno sobre o que foi aplicado, podendo analisar a diversificação de resposta para um mesmo tema, procurando orientar e apontar falhas e desta forma fazer com o aluno crie o desejo do querer saber e se aprofundar mais nos estudos.

Tutor 23 Debater os conceitos fundamentais da atividade

Tutor 24 Promover a oportunidade de reflexão, aprofundamento e aprimoramento sobre o tema proposto.

Tutor 25 Certificação de aprendizado do aluno

Tutor 26 Avaliar se o aluno está entendendo o conteúdo porque através das respostas dele e com isso dar um feedback para o aluno e também para o professor.

Tutor 27 Verificar se o aluno desenvolveu o que foi proposto pelo docente e encaminhar o feedback para que ele entenda os pontos falhos.

**P.** Como você caracterizaria o seu trabalho de correção de textos?

**R.**

Tutor 01 Suficiente para o conteúdo, mas não suficiente na correção de texto devido ao amplo público de alunos, vindo de formações fundamentais diferentes.

Tutor 02 Procuo fazer uma correção criteriosa com o tempo que possuo, observando os preceitos institucionais e as peculiaridades de cada resposta dos estudantes.

Tutor 03 Caracterizo como sendo, também, um trabalho docente.

Tutor 04 Caracterizo como importante, pois através dele posso dar feedbacks construtivos de melhoria aos alunos, mostrando erros no texto, e instigando que eles aprimorem suas habilidades de escrita e compreensão.

Tutor 05 "Caracterizo meu trabalho de correção em duas formas, mediante ao domínio ou não do conteúdo do componente curricular que atuo como tutora. - Primeiro considero meu trabalho de correção em constante evolução, pois sempre podemos melhorar e aprimorar, me sinto confortável e segura em corrigir componentes curriculares que tenho domínio, pois por mais que o padrão de resposta disponibilizado pelo docente não esteja completo ou coerente, consigo argumentar de maneira segura com o estudante, desenvolvendo um padrão de resposta que permita que este consiga compreender os pontos que poderiam ser mais estudados, indicar leituras, sites entre outros, compartilhando assim mais conteúdo e dicas com este, buscando assim desenvolver juntos (tutor - aluno/ aluno - tutor) o conhecimento. -Segundo considero



meu trabalho de correção como mediano, mas sempre busco me esforçar mais nestes casos, pois em algumas vezes não me sinto confortável ou segura para realizar correções de alguns componentes curriculares que já não tenho mais o mesmo domínio, que eu tinha quando estava em minha graduação e por mais que eu tenha acesso aos padrões de respostas, muitas vezes estes estão incompletos ou as questões mau elaboradas, fatores que dificultam o processo de correção e nos concede menor amparo sobre este. Sendo assim, o que reflito nesses anos realizando o trabalho de correção, que não é somente o domínio e segurança ao atuar no componente curricular que nos garante uma excelência esperada no feedback ao estudante, mas o tempo, a disponibilidade de estudar, rever o material, de compreender melhor o que o docente está pedindo, pois a qualidade de nosso trabalho depende muito da quantidade de alunado e tempo que temos para se dedicar a este processo!"

Tutor 06 Gosto muito do que faço, então faço com amor e atenção, apresentando cuidado aos detalhes.

Tutor 07 Regular

Tutor 08 Eu caracterizo o meu trabalho de correção de textos como uma atenção especial e particular a um estudante que não necessariamente eu preciso conhecer, saber quem é ou ver seu rosto para que eu dedique meu tempo a ler o que e como foi escrito.

Tutor 09 Sendo franco de forma analítica considero dentro da média, pois assim como aluno aprende eu aprendo com eles, então acho que executo dentro do esperado as correções.

Tutor 10 Um trabalho que exige dedicação e critérios a serem seguidos. Partindo disso, acredito que o meu trabalho tem sido eficaz.

Tutor 11 Sou cuidadosa em cada correção. Principalmente para os alunos que não atingiram o esperado.

Tutor 12 Desafiador. É um trabalho que exige de nós a compreensão do que o docente busca avaliar enquanto ministrador de um componente, sem descartar, todavia, os possíveis desafios que os estudantes possuem em determinar precisamente o que dele é esperado e de que forma os conhecimentos vistos se relacionam à questão. Além disso, preocupação central é dar um feedback assertivo ao aluno, de forma que não apenas este tenha claro os critérios adotados na correção, mas que este feedback seja agregador, ou seja, tenha efeito reflexivo e, consequentemente, balizador em seu processo de construção de conhecimento.

Tutor 13 De muita responsabilidade e atenção.

Tutor 14 Criterioso e analítico.

Tutor 15 Ainda não tive a oportunidade de realizar uma correção.

Tutor 16 Efetivo, pois gosto desta proposta com resposta de atividade. Considero um trabalho minucioso, de muita atenção e dedicação.

Tutor 17 O trabalho é caracterizado pela identificação das dificuldades individuais de cada aluno e pelas sugestões de melhorias.

Tutor 18 Dentro dos meus conhecimentos, procuro fazer o melhor que posso.

Tutor 19 Eu estudo cada questão, independente do padrão de resposta existente, para ter propriedade e fazer uma boa correção. Também aproveito para motivá-los e engajá-los, fortalecendo sua crença pessoal de autoeficácia. Quando a resposta é muito fraca, indico caminhos para melhorar. Sempre com respeito, porque cada estudante merece ser tratado com respeito e ajudado no percurso da universidade, que nem sempre é fácil para eles/elas.

Tutor 20 Primordial, pois são correções personalizadas! Voltadas à necessidade de apontar aquilo que o estudante ainda não compreendeu, ou sinalizando a assertividade do mesmo.

Tutor 21 Embora em minha área de atuação, o envio de textos seja incomum. Entendo que às atividades que desempenhei em correções desta modalidade, foram satisfatórias. Visto que nos feedbacks sempre tento abordar temas relacionados às respostas dos estudantes.

Tutor 22 Por ser uma pessoa que trabalha muito com a lógica de programação, acabo que por muitas vezes sendo mais breve em meus feedbacks, onde devo trabalhar mais isso. Acredito realizar um bom trabalho, sendo objetivo nos critérios.

Tutor 23 "

Em transformação constante. "

Tutor 24 Uma oportunidade de oferecer a reflexão e aprimoramento ao estudante, ressalto que, muitas respostas também oportunizam reciprocamente essa oportunidade, quando trazem relatos de experiências e de profundidade na construção textual.

Tutor 25 Ainda não realizei nenhuma correção

Tutor 26 Dar o feedback para o aluno e para o docente.

Tutor 27 É a devolutiva para o aluno sobre sua participação no processo de aprendizagem. Direcionamento, evidenciamos o que falta e incentivamos o que está no caminho certo.

**APÊNDICE E – Respostas questionário estudantes****P.** Em qual semestre do curso se encontra matriculado?**R.**

Estudante 1 1°

Estudante 2 1°

Estudante 3 1°

Estudante 4 1°

Estudante 5 3°

Estudante 6 1°

Estudante 7 6°

Estudante 8 3°

Estudante 9 1°

Estudante 10 1°

Estudante 11 6°

Estudante 12 5°

Estudante 13 5°

Estudante 14 5°

Estudante 15 5°

Estudante 16 4°

Estudante 17 1°

Estudante 18 7°

Estudante 19 4°

Estudante 20 6°

Estudante 21 5°

Estudante 22 5°

Estudante 23 5°

**P.** Como avalia o nível das atividades dissertativas que realiza?**R.**

Estudante 1 Mediano.

Estudante 2 Mediano.

Estudante 3 Mediano.

Estudante 4 Mediano.

Estudante 5 Difícil.  
Estudante 6 Mediano.  
Estudante 7 Mediano.  
Estudante 8 Mediano.  
Estudante 9 Mediano.  
Estudante 10 Mediano.  
Estudante 11 Mediano.  
Estudante 12 Fácil.  
Estudante 13 Mediano.  
Estudante 14 Mediano.  
Estudante 15 Mediano.  
Estudante 16 Mediano.  
Estudante 17 Mediano.  
Estudante 18 Mediano.  
Estudante 19 Mediano.  
Estudante 20 Difícil.  
Estudante 21 Mediano.  
Estudante 22 Mediano.  
Estudante 23 Mediano.

**P.** O tempo destinado (120 minutos) para responder as atividades dissertativas é suficiente?

**R.**

Estudante 1 Sim.  
Estudante 2 Sim.  
Estudante 3 Às vezes.  
Estudante 4 Sim.  
Estudante 5 Às vezes.  
Estudante 6 Sim.  
Estudante 7 Sim.  
Estudante 8 Sim.  
Estudante 9 Às vezes.  
Estudante 10 Não.  
Estudante 11 Às vezes.  
Estudante 12 Sim.

Estudante 13 Às vezes.

Estudante 14 Sim.

Estudante 15 Sim.

Estudante 16 Às vezes.

Estudante 17 Sim.

Estudante 18 Às vezes.

Estudante 19 Às vezes.

Estudante 20 Às vezes.

Estudante 21 Às vezes.

Estudante 22 Às vezes.

Estudante 23 Às vezes.

**P.** Tem o hábito de acessar o feedback das atividades dissertativas que realiza?

**R.**

Estudante 1 Acesso apenas quando a não atinjo a nota máxima.

Estudante 2 Sim.

Estudante 3 Sim.

Estudante 4 Sim.

Estudante 5 Sim.

Estudante 6 Sim.

Estudante 7 Sim.

Estudante 8 Sim.

Estudante 9 Sim.

Estudante 10 Sim.

Estudante 11 Sim.

Estudante 12 Acesso apenas quando a não atinjo a nota máxima.

Estudante 13 Sim.

Estudante 14 Sim.

Estudante 15 Sim.

Estudante 16 Não.

Estudante 17 Sim.

Estudante 18 Sim.

Estudante 19 Sim.

Estudante 20 Sim.

Estudante 21 Sim.

Estudante 22 Sim.

Estudante 23 Sim.

**P.** Ao acessar o feedback das atividades dissertativas que realiza, como avalia a clareza da correção?

**R.**

Estudante 1 Pouco esclarecedor.

Estudante 2 Esclarecedor.

Estudante 3 Esclarecedor.

Estudante 4 Esclarecedor.

Estudante 5 Pouco esclarecedor.

Estudante 6 Esclarecedor.

Estudante 7 Esclarecedor.

Estudante 8 Pouco esclarecedor.

Estudante 9 Esclarecedor.

Estudante 10 Esclarecedor.

Estudante 11 Pouco esclarecedor.

Estudante 12 Esclarecedor.

Estudante 13 Esclarecedor.

Estudante 14 Esclarecedor.

Estudante 15 Esclarecedor.

Estudante 16 Esclarecedor.

Estudante 17 Muito esclarecedor.

Estudante 18 Esclarecedor.

Estudante 19 Pouco esclarecedor.

Estudante 20 Esclarecedor.

Estudante 21 Esclarecedor.

Estudante 22 Esclarecedor.

Estudante 23 Esclarecedor.

**P.** Como você caracteriza a sua reação ao acessar o feedback das atividades dissertativas que realiza?

**R.**

- Estudante 1 Acho que devia ser mais explicativo
- Estudante 2 Satisfeita
- Estudante 3 Até o momento eu fiz uma avaliação dissertativa, no primeiro componente, e fiquei feliz pois minha nota foi boa rsrs.
- Estudante 4 Estudo mais em cima dos meus erros.
- Estudante 5 muitas das vezes fico sem entender o feedback, e com a mudança da plataforma não consigo acessar mais .
- Estudante 6 Fico insegura com o resultado ao acessar o feedback.
- Estudante 7 Quando não atinjo a nota máxima, normalmente fico insatisfeita comigo mesma, analiso e costumo me cobrar para não errar novamente em uma próxima questão.
- Estudante 8 Surpresa
- Estudante 9 Fico frustrada com a pergunta q errei.
- Estudante 10 posso dizer que me assustei ,quando vi minha nota nem eu acreditei que fui bem na dissertativa.
- Estudante 11 Mais orientações e sugestoes
- Estudante 12 Fico muito satisfeita
- Estudante 13 Normal
- Estudante 14 É esclarecedoras
- Estudante 15 Sempre fico Ansiosa para ler os feedbacks para saber onde errei, o que posso melhorar.
- Estudante 16 .
- Estudante 17 Fácil
- Estudante 18 O acesso ao feedback ajuda a compreender o por que dá atividade ter atingido uma boa nota ou uma nota não suficiente.
- Estudante 19 esclarecedor, mas complicado
- Estudante 20 Procuo entender as pontuações dadas as minhas dissertações
- Estudante 21 Na minha opinião é muito importante o feedback para ver aonde foi o nosso erro, mas as vezes fico um pouco desapontada com a correção.
- Estudante 22 Esclarecedor
- Estudante 23 Péssima , ás vezes , tenho a impressão que não entendi a atividade proposta , ou não prestei atenção aos detalhes , como as pontuações !

**P.** Na sua opinião as correções contribuem com a sua formação?

**R.**

- Estudante 1 Sim.  
Estudante 2 Sim.  
Estudante 3 Sim.  
Estudante 4 Sim.  
Estudante 5 Sim.  
Estudante 6 Sim.  
Estudante 7 Sim.  
Estudante 8 Sim.  
Estudante 9 Sim.  
Estudante 10 Sim.  
Estudante 11 Sim.  
Estudante 12 Sim.  
Estudante 13 Sim.  
Estudante 14 Sim.  
Estudante 15 Sim.  
Estudante 16 Às vezes.  
Estudante 17 Sim.  
Estudante 18 Sim.  
Estudante 19 Sim.  
Estudante 20 Às vezes.  
Estudante 21 Sim.  
Estudante 22 Às vezes.  
Estudante 23 Sim.

**P.** Na sua concepção como acredita que as correções deveriam ocorrer?

**R.**

- Estudante 1 Com comentários sobre os erros  
Estudante 2 Não mudaria, na minha concepção está bom dessa forma!  
Estudante 3 Eu não tenho problema com como as correções são feitas. Eu gostaria de acrescentar um feedback mais direto do professor.  
Estudante 4 Tem algumas atividades que não estão de acordo com a apostila do módulo. E recorrer ao google não tem sido bom.  
Estudante 5 de forma mais clara, para nos alunos entender



Estudante 6 Pontuando exatamente onde poderia ser complementado a resposta e qual a linha de raciocínio poderia ser desenvolvido, assim facilitaria para o aluno enxergar novas perspectivas de elaboração da dissertação.

Estudante 7 O objetivo da questão ou os pontos a serem explorados na resposta precisam ser mais claros nas propostas das atividades. A correção precisa comunicar o que era esperado do aluno e, se for o caso, as partes em que errou.

Estudante 8 Com mais clareza, já aconteceu de escrever exatamente sobre o tema pedido e obter nota baixa, e já aconteceu de escrever dentro das linhas pedida e o tutor dizer que tinha que ter me aprofundado mais

Estudante 9 Deixar as perguntas mais claras.

Estudante 10 nada a declarar.

Estudante 11 De forma mais clara, exemplificando

Estudante 12 Da mesma forma que está ocorrendo

Estudante 13 Poderiam explicar melhor referente as correções, tipo uma explicação, tanto das corretas quanto das erradas.

Estudante 14 Acho que mais rápido, pois é bem demorado

Estudante 15 A respeito das correções acho que são muito demoradas, entendo que são muitos alunos, mas às vezes realizo a prova final do módulo sem saber a nota da última atividade, quando é dissertativa.

Estudante 16 .

Estudante 17 A forma com que está sendo feita está ótima.

Estudante 18 .

Estudante 19 com mais agilidade

Estudante 20 Acredito que do modo que esta ja é bom, porém também percebo que as vezes é descontado pontuações por não escrever exatamente com as palavras do professor, mesmo que escrito de outra forma, eu tenha dissertado exatamente o assunto colocado como erro.

Estudante 21 Eu só acho que demora muito para ser feito a avaliação.

Estudante 22 Sim

Estudante 23 "Eu não discordo da correção, é que são temas novos, alguns sim outros nem tanto apesar de eu estar na área, mas que exige uma certa compreensão e mais embasamento de leitura e prática !

Eu vejo como um teste para concurso, por exemplo, onde o tempo é bem menor do que é disponibilizado pela xxx<sup>8</sup>, quanto as correções por exemplo, eu tive umas duas correções pontuadas ,nas vírgulas que estavam erradas e que eu precisava seguir o padrão da língua portuguesa , eu entendi o meu erro, e do que precisava para melhorar ! Mas mesmo sendo um teste eu ainda sinto muita dificuldade , que acredito que só vai melhorar com muita prática e leitura . "

---

<sup>8</sup> O estudante citou o nome da instituição, que por questões éticas foi substituído por "xxx".

## APÊNDICE F – Segundo questionário Estudantes

### Questionário - Tipos de correção

Olá, caro/a Estudante!

Este questionário tem por objetivo compreender suas impressões sobre os tipos de correções que podem ser realizadas nas atividades que realiza em seu curso e é uma das etapas de uma pesquisa em andamento no programa de Pós-graduação *Stricto Sensu* Mestrado em Educação na linha de pesquisa "Formação de Professores, Trabalho Docente e Práticas Educativas" da Universidade São Francisco, o título da pesquisa é "A correção de gêneros acadêmicos e sua contribuição no processo formativo do estudante da modalidade EAD".

Agradeço desde já sua participação e colaboração.

#### Seção 1

##### Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

1. Você concorda em fazer parte da pesquisa?

( ) sim ( ) não

2. Qual seu nome? (não será divulgado).

3. Para preservar sua identidade, como gostaria de ser chamado/a? (codinome)

4. Em qual semestre do curso se encontra matriculado?

1°

2°

3°

4°

5°

6°

7°

8°

#### Seção 2

##### Tipos de correção – Apresentação

Nosso objetivo é compreender suas impressões sobre os tipos de correções que podem ser realizadas nas atividades que desenvolve em seu curso. Ruiz afirma que a "correção é o trabalho que o professor (visando a

reescrita do texto do aluno) faz nesse mesmo texto, no sentido de chamar sua atenção para algum problema de produção. Correção é, pois, o texto que o professor faz por escrito no (e de modo sobreposto ao) texto do aluno, para falar desse mesmo texto." (RUIZ, p. 19, 2010) A autora classificou quatro tipos de correção:

Correção resolutiva: tem por objetivo indicar os erros e a pronta resolução;

Correção indicativa: aponta os erros mas não a forma de consertá-los;

Correção classificatória: identifica o erro e sugere modificações através de códigos (acentuação, gramática, vocabulário, etc), ou seja indica e classifica;

Correção textual-interativa: ocorre por meio de bilhetes

A partir das considerações de Ruiz reconhecemos que a correção dos gêneros acadêmicos, ao longo de um curso de graduação, estabelece uma ligação direta com o desenvolvimento do aprendizado e a formação do estudante.

1. Você já tinha ouvido falar sobre tipos de correção?  
 sim  não
2. Se já havia visto algo sobre tipos de correção, nos apresente:
3. Quando suas atividades são corrigidas, você consegue identificar um dos tipos de correção descritos acima?  
 sim  não  as vezes
4. Quando consegue identificar, qual deles observa que ocorre com mais frequência?

**APÊNDICE H** – Questionário inicial da oficina

## Tipos de correção

Descreva brevemente como você caracteriza esses tipos de correção:

Correção resolutiva:

Correção indicativa:

Correção classificatória:

Correção textual-interativa:

## APÊNDICE I – Respostas do questionário inicial da oficina

### **Correção resolutiva:**

Tutor A: Mais próxima da dicotomia - certo ou errado

Tutor B: Aquela que deixa a resposta correta da questão, a fim de resolver e finalizar aquela ação.

Tutor C: Que apresenta os conceitos fundamentais

Tutor D: Correção na qual apresenta a resolução da questão para o aluno.

Tutor E: A tutoria resolve as problemáticas encontrada.s na produção.

Tutor F: Acredito que seja a correção onde o professor mesmo resolve os problemas.

Tutor G: Apontamentos das formas corretas de se resolver a atividade

### **Correção indicativa:**

Tutor A: Indicando pontos a serem melhorados

Tutor B: Aquela que indica em os pontos positivos e negativos do texto do estudante (elementos corretos e elementos equivocados).

Tutor C: Que indica caminhos para aprofundar a resposta

Tutor D: Correção na qual indica os erros e acertos da resposta do aluno.

Tutor E: A tutoria indica os trecho merecedores de reparo.

Tutor F: Onde o professor indica onde está errado.

Tutor G: Indicação dos erros de forma objetiva e clara

### **Correção classificatória:**

Tutor A: Classificando o que atende ao que foi solicitado na questão

Tutor B: Apenas classifica o texto como correto ou incorreto.

Tutor C: Aponta os principais temas que fazem parte da resposta

Tutor D: Correção na qual a professora aponta os erros para que o aluno corrija sozinho.

Tutor E: A tutoria elaboraria uma espécie de listagem classificando os tipos de incorreções.

Tutor F: Acredito que seja quando o professor classifica os erros em categorias, facilitando a devolutiva.

Tutor G: De maneira objetiva

### **Correção textual-interativa:**

Tutor A: Conversando com o estudante/respondente sobre os pontos que ele/ela abordou no seu texto de resposta e indicando os pontos a desenvolver

Tutor B: Interage com o texto do estudante, apontando conceitos corretos e equivocados, bem como com o padrão de resposta.

Tutor C: Que não apresenta diretamente o erro, mas apresenta questões para o discente pensar

Tutor D: Correção na qual o professor interagi no texto com o aluno, apontando erros e indicando leituras complementares para ajudar o mesmo a compreender melhor os conteúdos que ainda são necessários revisar.

Tutor E: A tutoria avaliaria o texto com posições mais profundas, orientando o aluno a refletir no ato de "reescrita".

Tutor F: Com o acompanhamento do aluno na correção.

Tutor G: Exige a reflexão

**APÊNDICE J – Questionário final da oficina**

## Tipos de correção - pós oficina

Agora que você já conhece os tipos de correção, qual deles você identifica que mais desenvolve na Tutoria? Responda o formulário indicando se realiza determinado tipo de correção e em quais situações.

Correção resolutiva:

sim  não  as vezes

Descreva em quais situações você realiza uma correção resolutiva:

Correção indicativa:

sim  não  as vezes

Descreva em quais situações você realiza uma correção indicativa:

Correção classificatória:

sim  não  as vezes

Descreva em quais situações você realiza uma correção classificatória:

Correção textual-interativa:

sim  não  as vezes

Descreva em quais situações você realiza uma correção textual-interativa:



**APÊNDICE K** – Respostas do questionário final da oficina

<b>Tutor</b>	<b>Correção resolutiva</b>	<b>Descreva em quais situações você realiza uma correção resolutiva</b>
Tutor A	não	Estaria voltada para problemas que o enunciado da atividade propõe para o estudante resolver/intervir.
Tutor B	não	
Tutor C	sim	Principalmente em componentes do módulo 1 que tem um número grande de correções a serem realizadas.
Tutor D	as vezes	Quando as questões elaboradas solicitam mais conceitos, são mais diretivas, ou seja, respostas as quais não temos como desenvolver muita interação com o aluno.
Tutor E	sim	Atividade dissertativa, PP ou PPE
Tutor F	sim	Quando percebo que o estudante não compreendeu o que foi solicitado na atividade, considero importante elencar o que era esperado de forma clara.
Tutor G	as vezes	
Tutor H	as vezes	Em momentos em que as incorreções são flagrantes e, portanto, podem denotar dificuldades do aluno encontrar sua forma correta sozinho.
Tutor I	sim	Quando há um acúmulo de correções. Quando não há tempo
Tutor J	as vezes	Nas tarefas práticas e atividades dissertativas.

<b>Tutor</b>	<b>Correção indicativa</b>	<b>Descreva em quais situações você realiza uma correção indicativa</b>
Tutor A	sim	Quando indica o conteúdo abordado pelo estudante, se está ok ou não.
Tutor B	sim	Geralmente apontado em tarefas práticas, para correções futuras
Tutor C	sim	Principalmente em componentes do módulo 1 que tem um número grande de correções a serem realizadas.
Tutor D	sim	Correções de atividades dissertativas e fóruns interativos.
Tutor E	sim	Atividade dissertativa, PP ou PPE
Tutor F	sim	Em respostas que apresentam parte do esperado, mas percebo que alguns conceitos ainda não ficaram claros. Nesse caso, chamo atenção do estudante para o que faltou (ou para os equívocos), mas não dou a resolução! Deixo-o refletir.
Tutor G	sim	
Tutor H	as vezes	Em momentos em que percebo que o aluno tem bom nível escritor e tem maiores possibilidades de reflexão ante ao apontamento.
Tutor I	as vezes	Quando há uma devolutiva, raro.
Tutor J	as vezes	Nas tarefas práticas.

<b>Tutor</b>	<b>Correção classificatória</b>	<b>Descreva em quais situações você realiza uma correção classificatória</b>
Tutor A	sim	Enunciados complexos, exigem uma correção classificatória. Abordando os pontos dos estudantes.
Tutor B	as vezes	Atividades dissertativas
Tutor C	não	
Tutor D	as vezes	Antigamente em nossos fóruns interativos.
Tutor E	as vezes	Atividade dissertativa, PP ou PPE
Tutor F	as vezes	A plataforma geralmente não nos permite realizar esse tipo de correção, mas nas práticas profissionais (na antiga Sala Virtual) era possível!
Tutor G	não	
Tutor H	não	
Tutor I	não	
Tutor J	não	

<b>Tutor</b>	<b>Correção textual-interativa</b>	<b>Descreva em quais situações você realiza uma correção textual-interativa:</b>
Tutor A	sim	Acredito que eu sempre use essa. Pois, busco me conectar com aquilo que o estudante apresenta, trazendo complementos para sua reflexão.
Tutor B	não	
Tutor C	não	
Tutor D	sim	Correções de questões dissertativas e fóruns interativos.
Tutor E	não	
Tutor F	sim	Esse é o tipo que mais faz sentido na nossa prática da tutoria! São feedbacks completos e necessários em todo tipo de correção.
Tutor G	as vezes	
Tutor H	as vezes	Em momentos em que percebo a necessidade de expandir a percepção do aluno, seja em termos de criticidade ou nas escolhas linguísticas/semióticas.
Tutor I	as vezes	Quando há necessário uma interação entre o leitor (corretor) e escritor). Um orientador de TCC, por exemplo em uma devolutiva de primeiras leituras.
Tutor J	sim	Ao dialogar com os alunos sobre suas reflexões, como por exemplo: atividades interativas/fórum.