

Implicações da Correção Automatizada de Redações para a Agência do Interator: um estudo da plataforma coRedação

*Implications of automated essay correction for the agency of
the interactor: a study of the coRedação platform*

Ludiani Retka Trentin¹

Doutoranda em Linguística

trentinludiani@protonmail.com

Orcid: 0000-0003-2389-6762

Glória Vila Verde²

Doutoranda em Engenharia e Gestão do Conhecimento

gloriavilaverde@gmail.com

Orcid: 0000-0001-5614-5020

Luciane Maria Fadel³

Doutora em Typography & Graphic Communication

luciane.fadel@ufsc.br

Orcid: 0000-0002-9198-3924

Resumo

Este estudo visa analisar criticamente a versão gratuita da plataforma coRedação, que utiliza inteligência artificial para avaliar redações de estudantes, investigando se sua utilização promove a agência do interator e impulsiona o desenvolvimento das habilidades de escrita. Para promover o debate sobre correção automatizada, analisou-se a plataforma com a metodologia *Close*

¹ Programa de Pós-Graduação em Linguística, da Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis, Santa Catarina (SC), Brasil.

² Programa de Pós-Graduação em Engenharia e Gestão do conhecimento, da Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis, Santa Catarina (SC), Brasil.

³ Professora do Programa de Pós-Graduação em Engenharia e Gestão do conhecimento, da Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis, Santa Catarina (SC), Brasil.

Reading, submetendo quatro redações distintas, totalizando dez envios, para observar seu desempenho em relação a diferentes qualidades textuais. A análise revelou que, embora a plataforma seja eficaz na verificação da adequação ao gênero dissertativo-argumentativo e na atribuição de notas, ela não necessariamente promove a agência do estudante. Isso se deve à ausência de *feedback* personalizado, o que não estimula a construção consciente de significado, priorizando uma produção textual adaptada a formatos padronizados. Além disso, a dificuldade em acompanhar o progresso por meio das reescritas pode enfraquecer a sensação de autonomia, uma vez que as contribuições do aluno podem não ter um impacto tangível em sua pontuação final. Esta pesquisa se destaca pela sua relevância ao preencher uma lacuna significativa no campo. A maioria das investigações existentes é predominantemente teórica, o que limita a compreensão prática das funcionalidades dos artefatos de correção automatizada. Ao analisar essas ferramentas em um contexto real de ensino, buscou-se avaliar a viabilidade de sua aplicação em ambientes educacionais, considerando a crescente implementação de tecnologias na educação.

Palavras-chave: correção automatizada, redação dissertativo-argumentativa, inteligência artificial, agência.

Abstract

This study aims to critically analyze the free version of the coRedação platform, which utilizes artificial intelligence to assess students' essays, investigating whether its use promotes the agency of the interactor and enhances writing skills development. To promote the discussion on automated correction, we analyzed the platform using the Close Reading methodology, submitting four distinct essays totaling ten submissions to observe its performance regarding various textual qualities. The analysis revealed that, although the platform is effective in verifying adherence to the argumentative essay genre and assigning grades, it does not necessarily promote student agency. This is due to the lack of

personalized feedback, which fails to encourage a conscious construction of meaning, prioritizing a textual production adapted to standardized formats. Furthermore, the difficulty in tracking progress through revisions may weaken the sense of autonomy, as students' contributions may not have a tangible impact on their final scores. This research stands out for its relevance in addressing a significant gap in the field. Most existing investigations are predominantly theoretical, limiting practical understanding of the functionalities of automated correction artifacts. By analyzing these tools in a real educational context, we aim to evaluate their applicability in educational environments, considering the increasing implementation of technologies in education.

Keywords: automated grading, argumentative essay, artificial intelligence, agency.

1. Introdução

A Inteligência Artificial (IA) é uma área da ciência da computação que tem avançado significativamente nos últimos anos, gerando novas possibilidades e desafios para a interação tecnológica em diferentes campos do conhecimento. Um desses campos é o da educação, que tem buscado incorporar recursos de IA para melhorar as práticas pedagógicas, personalizar o ensino, otimizar o tempo e fornecer *feedbacks* mais precisos (André, Azevedo & Andrade, 2023; Costa, Oliveira & Castro Júnior, 2020; Lima & Kochhann, 2023; Oliveira Filho *et al.*, 2024; Oliveira, Santos, Martins & Oliveira, 2023; Rodrigues, 2023; Santos, 2023; Santos *et al.*, 2023, Santos *et al.*, 2024).

Nesse contexto, destaca-se o uso de ferramentas de IA para a avaliação de respostas descritivas, como as redações, que sempre representaram um obstáculo para as tecnologias tradicionais, visto a impossibilidade de analisar aspectos mais complexos e contextuais da escrita. Tal limitação se deve ao fato de que o processo de revisão textual transcende a mera correção sintática e ortográfica, visando, em vez disso, instruir os estudantes por meio da análise de seus equívocos. Essa abordagem possibilita reconhecer quais elementos da

escrita precisam ser melhorados e, mais importante, por qual motivo. Assim, promove-se uma reflexão profunda sobre as opções linguísticas e argumentativas, criando um cenário favorável para o avanço do aprendizado.

No contexto brasileiro, devido à grande valorização do texto dissertativo-argumentativo, exigido pelo Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) e por muitas instituições de ensino superior como critério de seleção, a discussão sobre plataformas que oferecem correção automatizada de redações torna-se essencial. Desse modo, o debate sobre a correção de redações por meio de inteligência artificial é relevante e atual, conforme demonstram pesquisas realizadas nos últimos anos (Costa *et al.*, 2020; Lima *et al.*, 2023; Rodrigues, 2023).

Apesar do número reduzido de publicações sobre o tema no Brasil, é possível identificar um percurso que está sendo construído. A maioria dos artigos consiste em revisões sistemáticas de literatura, que revelam uma expectativa em relação ao uso de IA na educação, destacando as potencialidades dessas novas ferramentas, como a maior otimização do tempo, a rapidez de respostas e a personalização do ensino, mas também levantando questões éticas, relacionadas à pouca regulamentação e à falta de infraestrutura digital para que essa realidade possa integrar o contexto educacional, garantindo oportunidades democráticas de acesso. É notório, contudo, que existe uma lacuna significativa na análise prática dessas aplicações, uma vez que apenas uma publicação (Rodrigues, 2023) abordou essa questão. Além disso, as pesquisas de revisão reconhecem que a maioria dos estudos analisados foi conduzida em contextos artificiais.

Assim, à luz da perspectiva de Suzanne Eichner (2014) sobre agência como envolvimento com a mídia, compreendida como a habilidade do interator em interpretar, criar sentido e manipular o conteúdo da mídia de acordo com suas próprias experiências pessoais, conhecimento cultural e contexto social, esta pesquisa se propõe a realizar uma análise prática para investigar se a ferramenta em questão tem a capacidade de facilitar uma aprendizagem consciente na produção textual, por meio da análise e aprendizado a partir dos erros. Nosso objetivo é examinar se a utilização dessas ferramentas baseadas

em IA promove uma progressão consciente na qualidade dos textos produzidos, oferecendo um serviço que leve em consideração os aspectos linguísticos, estruturais e argumentativos das redações, além dos critérios de avaliação estabelecidos pelos órgãos oficiais, ou se reproduz a mera conformidade a um modelo preestabelecido (Lemos, 1977). Em caso afirmativo, isso representaria um avanço em relação aos modelos anteriores, que se concentravam principalmente na correção de aspectos ortográficos e sintáticos.

A plataforma possui duas versões: uma gratuita, com algumas limitações, e outra paga, que oferece mais recursos e personalização. Optamos pela versão gratuita por ser a mais acessível aos interatores, levando em conta as diversas realidades socioeconômicas. Reconhecemos, assim, que nossa pesquisa tem limitações, que poderiam ser minimizadas pelo estudo da versão paga ou pela submissão de um número maior de redações.

2. Estabelecendo um campo de discussão

Os professores de Língua Portuguesa, em sua função docente, dedicam considerável atenção e tempo às correções textuais, dada a natureza individualizada de cada escrita. Isso se deve ao fato de que o ato de escrever não se resume simplesmente à transposição de ideias para palavras, mas sim a um processo comunicativo que deve ser compreendido em seu contexto concreto, permeado por questões sociais (Geraldi, 1991). Além disso, o processo de correção não se restringe à lapidação da superfície do texto, uma vez que engloba aspectos como a intenção comunicativa e o sistema de referências do escritor (Geraldi, 1991).

Com base nisso, emergiram novas perspectivas para os professores, especialmente a partir da década de 1980, quanto ao que deve ser considerado durante o processo de leitura das produções discentes. Geraldi (1991), importante promotor dessas ideias, advoga pela promoção de atividades significativas, considerando que as atividades linguísticas que meramente simulam situações de comunicação são consideradas práticas artificiais e ineficazes. Desse modo, o professor questiona o modelo de correção que

enfatiza o produto final, visto como mera reprodução de uma estratégia de preenchimento do texto (Lemos, 1977), possivelmente desprovida de significado para o aluno.

Para tanto, devem ser consideradas atividades que envolvam um processo comunicativo, as quais podem ser categorizadas em pelo menos três tipos distintos: as atividades linguísticas, que concernem à produção e compreensão do texto; as atividades epilingüísticas, direcionadas à reflexão sobre as escolhas linguísticas empregadas no texto; e, por fim, as atividades metalingüísticas, focadas na descrição da gramática normativa (Geraldi, 1991).

Esses níveis de correção contribuem para uma compreensão mais aprofundada da dinâmica comunicativa na qual a produção textual está inserida. Ao promover a reflexão não apenas sobre a estrutura textual, mas também sobre as escolhas linguísticas e as nuances de significado em diferentes contextos, eles facilitam uma aprendizagem mais abrangente. Em outras palavras, a correção de textos não deve se limitar a melhorar as habilidades metalingüísticas do aluno, mas sim fomentar o desenvolvimento de competências comunicativas conscientes.

Enquanto esses debates se intensificavam no âmbito educacional, o avanço e a democratização da tecnologia possibilitaram a introdução de ferramentas digitais que, em certa medida, desempenham a função de correção metalingüística, conhecidas como revisores ortográficos e gramaticais. Embora essas tecnologias não tenham sido concebidas exclusivamente para uso educacional, Lajolo (1995) aponta que essas ferramentas têm potencial para auxiliar o processo de correção realizado pelo professor, desde que acompanhadas da complementação de um profissional. Essas ferramentas funcionam como uma forma de remediação do trabalho docente, proporcionando suporte na identificação de inadequações nos usos linguísticos e na sugestão de possíveis correções.

Nesse processo de reformulação da realidade, os próprios revisores ortográficos e gramaticais, que anteriormente se assemelhavam mais a uma transposição do trabalho docente para um novo meio, sem muitas diferenças,

têm agora dado novas formas à realidade, especialmente com a disponibilização da Inteligência Artificial.

É necessário destacar que, apesar do crescente entusiasmo em discussões nessa área, a tecnologia associada à revisão textual não é um tema recente. Verificadores ortográficos e gramaticais têm sido, há muito tempo, usados como colaboradores da escrita, contribuindo para a verificação de itens básicos, como acentuação, ortografia e pontuação.

Há quase três décadas, Marisa Lajolo já explorava o emprego de redatores de texto como auxiliares na escrita. Em seu ensaio “Redação, Correção, Avaliação e outras rimas polêmicas” (1995), Lajolo promove uma relevante discussão sobre as distinções que permeiam o trabalho desempenhado por um verificador ortográfico e gramatical e aquele conduzido pelo professor, munido de seu icônico lápis vermelho. De acordo com a ensaísta, os corretores de diversos redatores de texto são programas que buscam apontar possíveis problemas em segmentos específicos do texto, função que não difere muito de um trabalho de correção humano. A distinção reside precisamente na capacidade de operar essas ferramentas em interações contextuais, um dos limites evidentes da programação que, na época, ainda não era capaz de lidar com instâncias mais complexas. Nesse contexto, Lajolo sugere que os computadores podem ser recursos valiosos para o ensino da escrita, contanto que sejam direcionados em seus usos. Essa abordagem pode ampliar a eficácia do professor, permitindo-lhe dedicar mais tempo à análise contextual, uma lacuna que as limitações do computador não conseguiam preencher.

2.1. A importância do contexto educacional na promoção de agência

No âmbito das novas configurações educacionais mediadas pela tecnologia, muito se discute sobre as possibilidades de interação entre o usuário e os ambientes virtuais, o que suscita reflexões pertinentes sobre a noção de agência. De acordo com a perspectiva de Susanne Eichner (2014), a agência é uma modalidade específica de envolvimento que se baseia na capacidade de realizar ações e influenciar o curso dos eventos na comunicação midiática.

Desse modo, “a ação é definida como o processo real de agir, [enquanto] a agência refere-se à capacidade geral de realizar essas ações” (Eichner, 2014, p. 24, tradução nossa).

A agência em ambientes virtuais, fundamental no contexto tecnológico contemporâneo, representa a capacidade do usuário de ir além do mero consumo passivo de informações. Destaca-se pela participação ativa e colaborativa na construção do conhecimento. É crucial que o usuário perceba o impacto tangível de suas ações, conferindo-lhe uma sensação de poder em relação ao objeto de interação (Murray, 1997, p. 126). Essa noção vai ao encontro da compreensão de Eichner sobre a agência, abarcando a consciência do impacto das ações na tela. Nos meios digitais, essa consciência é ampliada, proporcionando ao usuário escolhas e caminhos a seguir, resultando em maior autoeficácia e, consequentemente, em um fortalecimento do sentimento de agência.

A concepção de agência, intrinsecamente ligada a aspectos subjetivos como percepção e sentimento em relação ao objeto, não pode ser generalizada uniformemente entre todos os interatores. Isso porque, embora a agência seja uma capacidade inerente à humanidade, sua eficácia é sensível a uma série de variáveis sociais (Sewell, 1992). Essa sensibilidade decorre da desigualdade na distribuição dos recursos de poder, o que implica que os agentes operam dentro das limitações dos recursos disponíveis para eles. Além disso, conforme proposto por Eichner (2014), os interatores exercem diferentes níveis e pontos de agência em relação aos textos midiáticos, os quais são influenciados pela complexidade e coerência dos textos, bem como pelas expectativas e competências dos receptores.

Desse modo, o processo agentivo envolve a construção consciente de significado através da interação simbólica com os materiais (Eichner, 2014, p. 12). Ao adotar a concepção de agentes, os interatores devem empregar suas capacidades para explorar as estruturas de forma criativa e inovadora, fornecendo respostas aos desafios que encontram (Sewell, 1992).

Portanto, sugerir que um ambiente virtual de aprendizagem dá suporte à agência é reconhecer que ele capacita o interator a agir e instigar mudanças, ao

mesmo tempo em que o informa sobre os processos necessários para essa transformação de significados, possibilitando assim uma aprendizagem reflexiva.

3. Procedimentos metodológicos

Para promover o debate acerca dos artefatos de correção automatizada de redações, foi analisado um artefato de correção automatizada a partir da metodologia *Close Reading*, técnica que envolve uma série de exames minuciosos de um mesmo objeto, com o propósito de realizar uma análise crítica de elementos específicos presentes no material estudado, visando alcançar uma compreensão mais profunda do funcionamento intrínseco do objeto.

Com base nesses fundamentos metodológicos, analisamos o programa coRedação sob a perspectiva da agência, conforme proposto por Eichner (2014). O foco da investigação recaiu nas potencialidades dessa ferramenta digital em favorecer a autonomia e o aprendizado significativo do interator a partir de sua experiência.

As quatro redações utilizadas, produzidas por estudantes em contextos educacionais autênticos, foram submetidas dez vezes ao programa, sendo que a cada leitura extraímos e organizamos novos dados em uma planilha para posterior comparação. As aplicações, assim como as anotações da planilha, foram feitas pelas duas autoras em momentos distintos, de modo que as percepções de cada uma fossem complementares. Os textos selecionados para aplicação apresentavam características variadas no desenvolvimento de ideias, o que serviu para ampliar o olhar sobre como a ferramenta interage com diferentes textos dentro do mesmo gênero discursivo.

Após a coleta de informações, as pesquisadoras procederam a uma análise qualitativa dos dados, que foram organizados em três categorias: a) nota atribuída, b) *feedback*, e c) potencialidades e deficiências da ferramenta. Em seguida, os dados foram confrontados com as contribuições teóricas de Eichner (2014) sobre a agência, com o objetivo de verificar se houve efetiva oportunidade de aprendizado e promoção de autonomia a partir da utilização desse artefato.

4. Resultados e/ou Discussões

A ferramenta de correção automatizada de redações coRedação, atualmente disponível para acesso gratuito através de portais de pesquisa, apresenta uma inclinação temática mais adequada ao público juvenil em fase conclusiva do ensino médio. Contudo, é relevante destacar que sua utilização não está restrita a esse grupo, sendo acessível a qualquer indivíduo mediante a criação de uma conta. No âmbito desta pesquisa, as investigadoras empregaram contas gratuitas para garantir a consonância entre o método de acesso e a possibilidade de uso predominante entre os estudantes. Diante da limitação imposta pela ferramenta, que permite a correção de apenas seis redações mensais, foi necessário o uso de múltiplas contas para concluir satisfatoriamente o empreendimento em questão.

4.1. Atribuição de notas

A avaliação das redações de cunho dissertativo-argumentativo, particularmente vinculadas às exigências das provas do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), é realizada por meio de um processo que engloba cinco competências (Cn) fundamentais: C1, domínio da modalidade formal da língua; C2, compreensão da proposta e parâmetros estruturais do texto dissertativo-argumentativo; C3, seleção e organização das informações em defesa de um ponto de vista; C4, conhecimento dos recursos linguísticos de coesão; e, por fim, C5, proposta de intervenção pertinente para o problema discutido, sempre respeitando os princípios dos direitos humanos. Cada uma dessas competências é avaliada em uma escala de pontuação que varia de 0 a 200, refletindo o nível de desempenho do estudante em cada aspecto analisado.

Devido à natureza contextual de algumas dessas competências, o sistema de correção automatizada de redação coRedação utiliza algoritmos que foram treinados com base em uma grande quantidade de textos previamente corrigidos por especialistas humanos. Esses algoritmos analisam diversos aspectos do texto, levando em consideração as competências avaliadas no

ENEM, para atribuir uma nota ao texto do estudante. Desse modo, a meta é que a nota atribuída pela plataforma se aproxime ao máximo do valor que seria dado por um especialista em correções para o exame oficial, dentro de uma margem de erro aceitável.

Em relação aos textos submetidos à ferramenta, foi possível observar consistência na pontuação entre diferentes submissões e dispositivos, juntamente com a correspondência entre as notas atribuídas pelo sistema e as avaliações feitas por especialistas humanos, o que sugere uma base de dados robusta e confiável para a avaliação textual. Além da nota total, a interface apresenta sua comparação com o peso total da avaliação, bem como disponibiliza as pontuações parciais por competência.

A especificação das exigências atribuídas a cada competência é disponibilizada mediante interação com o botão correspondente. Além disso, são delineadas as aptidões requeridas para que o estudante atinja os diversos níveis de pontuação, sendo essa informação acessível por meio do botão ao lado da descrição.

Alguns dos possíveis erros são destacados com cores diversificadas, para que o estudante possa compreender as correções sugeridas e realizar melhorias em seu texto. No entanto, é crucial notar que a versão gratuita da ferramenta pode ter limitações quanto às correções disponíveis, liberando para conferência prioritariamente aspectos ortográficos e gramaticais, mais alinhados à Competência1. Nos casos observados, mesmo após as correções sugeridas e resubmissão do texto para avaliação, não houve alteração na nota inicial. Durante as submissões, apenas uma redação apontou uma exceção, indicando a redução de 20 pontos após a resubmissão com as alterações sugeridas.

Na análise das competências, observaram-se incongruências ao comparar a pontuação e os descritivos fornecidos, especialmente quanto à versão revisada do texto. Por exemplo, na primeira avaliação do Texto 1, o programa atribuiu nota 60 à Competência 5, dada a proposta de intervenção vaga e pouco desenvolvida. Após correções ortográficas e gramaticais, a nota desse item específico subiu para 100, ainda que a proposta permanecesse

inalterada, sendo essa situação observada também em outras competências e outras submissões.

Nessa versão específica, devido à restrição na quantidade de sugestões fornecidas ao estudante, foi possível notar que é difícil progredir significativamente nas notas, a menos que o estudante consiga interpretar algumas marcações bloqueadas ou realizar uma análise cuidadosa das descrições dos níveis avaliados em cada competência, o que já demanda um bom nível de domínio desse gênero textual. Em todos os casos submetidos ao programa, a maior mudança na nota foi de 180 pontos, resultante de uma revisão com base na interpretação das marcações de correção avançada.

4.2. Feedback

Conforme aponta a literatura existente sobre a integração da Inteligência Artificial na educação, a rapidez no *feedback* é uma das características mais elogiadas. Graças à sua natureza automatizada, a plataforma coRedação disponibiliza uma devolutiva em apenas três segundos, incluindo a nota, a descrição das competências e dos níveis de pontuação em cada uma delas. Na versão gratuita, é possível ter acesso à pontuação, destacada em vermelho para notas consideradas baixas, amarelo para as medianas e tons de verde para desempenho acima de 600. Quando a nota é considerada boa, uma animação de chuva de confetes é exibida, celebrando a conquista.

Na versão gratuita, o texto é marcado apenas com referências às competências 1 e 4. Para todas as marcações, são oferecidas sugestões de palavras ou expressões através de um clique, emulando o modelo dos corretores ortográficos e gramaticais encontrados em outros sites. As sugestões não são resultado de uma análise contextual, mas sim possibilidades de palavras ou expressões semelhantes, ocasionalmente acompanhadas por uma breve explicação do motivo da marcação. O sistema de coloração por competência diferencia as categorias de correções, facilitando a identificação das áreas passíveis de melhoria.

As notas por competência são acessíveis individualmente, fornecendo um *feedback* padronizado que descreve as habilidades necessárias para cada nível. No entanto, devido à comparação da produção com a base de dados, a ferramenta não consegue justificar a nota atribuída, uma vez que a análise geral considera aspectos específicos do texto que não se enquadram como erros passíveis de apontamentos. As anotações relacionadas às Competências 2, 3 e 5, e ocasionalmente algumas sugestões referentes à Competência 4, são classificadas como erros avançados, cuja descrição está disponível apenas para usuários da versão paga. Apesar disso, ainda é possível observar o desempenho naquela competência a partir da descrição dos níveis e ter acesso à quantidade de erros considerados avançados, assim como uma marcação em cinza para identificar quais partes do texto precisam de ajustes, embora não se tenha acesso à descrição específica.

Devido à configuração da descrição das habilidades requeridas, a pontuação das competências é descrita a cada 40 pontos. Em certos casos, a nota atribuída pelo sistema pode ser uma média entre dois níveis de desempenho. Mesmo nessas situações, não há *feedback* para justificar o resultado, deixando a interpretação a cargo do estudante.

Em submissões em que o texto tangencia o tema, uma janela de *pop-up* é exibida durante a correção, explicando o ocorrido e sugerindo o uso de mais palavras da frase-tema, além de incentivar uma leitura atenta dos textos motivadores para evitar perda de pontos nesse aspecto. A linguagem utilizada nessas ocasiões acolhe as dificuldades do estudante e o encoraja a não desistir, demonstrando uma preocupação com a maneira como essa correção mais desafiadora pode ser recebida pelos interatores.

Após a correção, é possível realizar a reescrita da produção textual, ajustando-a conforme as sugestões oferecidas. Entretanto, ao acionar o botão de reescrita, todas as anotações de feedback deixam de estar acessíveis, assim como a descrição da pontuação por competência. A interface permanece a mesma utilizada para a produção textual, o que dificulta o processo de correção, uma vez que o usuário deve recorrer a outros métodos ou à memorização para acessar as sugestões fornecidas pela plataforma.

Uma vez que uma nova versão do texto é salva, a iteração anterior torna-se inacessível, impossibilitando o acompanhamento do desenvolvimento do texto e restringindo o acesso apenas à última iteração.

4.3. Potencialidades e deficiências da plataforma

Existe uma crescente expectativa em relação ao potencial que a inteligência artificial pode oferecer ao campo do ensino. Na comparação com as ferramentas tecnológicas tradicionalmente empregadas, observa-se que os programas mais recentes apresentam avanços significativos na capacidade de compreensão global do texto, principalmente a partir de comparações com uma base de dados.

No contexto da interface do site coRedação, observa-se que o *design* é estruturado de forma a facilitar a compreensão e interação do usuário, favorecendo a usabilidade e, por conseguinte, a autonomia. Tal disposição propicia uma rápida e intuitiva acessibilidade às informações e funcionalidades disponíveis. Ao receber *feedback* imediato das suas interações, o estudante é estimulado positivamente, fortalecendo sua habilidade de ação independente no ambiente digital. Dessa forma, ele exerce sua agência de modo significativo, em consonância com os princípios propostos por Eichner (2014).

No que tange ao tempo de resposta, evidenciamos que essa plataforma é capaz de desempenhar a tarefa de correção em um intervalo de tempo significativamente menor do que o requerido por um especialista, visto que consegue prover um *feedback* em apenas três segundos. Nesse aspecto, a utilização da plataforma reduz o hiato temporal entre a produção do aluno e o retorno, simplificando o processo de revisão e correção durante o próprio ato de composição. Como anteriormente constatado, a atribuição de pontuação alinha-se com a avaliação de especialistas, já que é fundamentada em um banco de dados de correções prévias, o que garante ao estudante uma aferição de sua produção quanto adequação às características do gênero dissertativo-argumentativo. Ademais, por estar disponível ao estudante a qualquer momento, essa ferramenta viabiliza a produção textual de forma autônoma, dispensando a

necessidade de orientação para a escrita, ao mesmo tempo em que oferece uma correção imparcial, como destacado por Lajolo (1995), não suscetível a influências subjetivas.

No entanto, esta análise se deparou com diversos problemas já apontados na literatura sobre outras ferramentas de correção automatizada. Nesse sentido, ficou perceptível que essas plataformas ainda carecem da habilidade de realizar uma análise contextual das frases, o que aponta para uma lacuna importante no campo da análise linguística automatizada, conforme já apontou o estudo desenvolvido por Rodrigues (2023).

Durante as análises das redações submetidas ao sistema coRedação, essa questão tornou-se evidente nos apontamentos sugeridos para correção. Na versão gratuita, os apontamentos estão restritos à Competência 1 e algumas contribuições em relação à Competência 4. A ferramenta é capaz de identificar problemas de acentuação, concordância verbal, uso de palavras inexistentes, falta ou inadequação na pontuação e perífrases, embora não tenha sido capaz de perceber todas as ocorrências nessas categorias. Por exemplo, no caso da concordância verbal, o sistema não conseguiu detectar problemas quando o sujeito estava distante do verbo, indicando uma deficiência na compreensão contextual, além de não perceber a falta ou uso inadequado de crase, ou o uso de vírgula separando sujeito e verbo. Além disso, houve casos em que a palavra utilizada, embora pertencente ao idioma, não estava adequada ao contexto, como no exemplo "pessoas [...] ficam até mesmo dentes [doentes]", ou conectores inadequados à situação comunicativa, em que o problema não foi detectado pelo algoritmo.

Nos casos de falta de concordância nominal, a ferramenta coRedação não apontou nenhuma incoerência, mesmo nos casos mais evidentes, a exemplo da frase "a filme Tempos Modernos de Charles Chaplin [...]", assim como alguns aspectos coesivos, como pronomes referenciais inadequados ou colocação pronominal em desacordo com as regras.

Em relação à análise dos argumentos do texto, foi possível notar que, embora a pontuação atribuída em comparação com outras produções da base de dados seja consistente com a relevância dos argumentos defendidos, não

foram apontados problemas de argumentação lógica, tais como contradições internas, falta de conectores frásicos e interfrásticos, além de pleonasmos e prolixidade. Essas lacunas ressaltam a deficiência na compreensão contextual da leitura.

Além disso, ao considerar que os mesmos textos foram submetidos ao programa repetidas vezes, não houve alterações nos apontamentos, seja adicionando ou diminuindo sugestões, o que indica uma correção estável, mas com algumas deficiências na programação dessa ferramenta de correção.

Os redatores e corretores automatizados de texto têm sido uma realidade no contexto da produção textual há mais de três décadas, já tendo contribuído para muitas discussões sobre sua viabilidade e vantagens em comparação com correção textual exclusivamente humana, que demanda uma carga horária maior, com um retorno mais demorado. Apesar de suas inúmeras limitações, essas ferramentas também podem auxiliar no aprimoramento do debate sobre o que realmente importa na correção textual, conforme defende Lajolo (1995).

4.4. Resultados

Com a expansão dos recursos de Inteligência Artificial no contexto educacional, surgiram muitas expectativas, incluindo a possibilidade de acelerar a correção de redações por meio de modelos automatizados, com o intuito de reduzir o tempo investido pelos profissionais nessa tarefa.

Nesse contexto, a análise da ferramenta coRedação oferece importantes contribuições sobre essas expectativas, especialmente no que diz respeito à associação de sua utilização com a aquisição de conhecimento capaz de promover agência. Embora o tempo de resposta para o *feedback* supere significativamente a demora usual de correções realizadas pelos professores, observou-se que o pensamento computacional nessas plataformas, mesmo com a incorporação da Inteligência Artificial, ainda não foi capaz de análises contextuais aprofundadas. Desse modo, as operações linguísticas complexas ainda não são assimiladas autonomamente. O modelo utilizado pela ferramenta de correção automatizada, coRedação, baseado na comparação com um banco

de dados, consegue realizar uma análise comparativa de qualidade, sendo uma excelente ferramenta para atribuição de notas. No entanto, ainda não é capaz de identificar questões individuais de desenvolvimento na produção textual, contrariando as hipóteses de artigos anteriores de que a máquina ofereceria um feedback personalizado.

Além disso, considerando que essa ferramenta é um projeto desenvolvido especialmente para correção, e observando a quantidade de deficiências que ainda apresenta em sua programação, é possível arriscar que ela esteja prioritariamente direcionada para a melhoria da nota, uma vez que muitos aspectos simples de ordem ortográfica e sintática não são apontados nos textos. Essa deficiência acaba reproduzindo as mesmas falhas de outros corretores ortográficos, como já havia sido apontado por Lajolo (1995) e por Rodrigues (2023). Adicionalmente, é importante ressaltar que, embora esse modelo possa oferecer uma análise geral do texto, ele falha em fornecer *feedback* detalhado sobre suas especificidades linguísticas. Isso remonta aos modelos de correção antiquados, nos quais se dava uma ênfase excessiva às questões metalinguísticas, negligenciando os aspectos linguísticos e epilinguísticos tão valorizados pelas novas abordagens teóricas em correção textual, conforme defendido por Geraldi (1991).

Considerando essa situação, é possível reafirmar a conclusão defendida pelas contribuições de Lajolo (1995) e Rodrigues (2023) de que essas ferramentas podem ser usadas como complementos, uma vez que grande parte do trabalho ainda deve ser realizado por meio de uma leitura complexa, o que fica a cargo do docente.

Para aprofundar essas conclusões, destacamos uma razão pertinente que sustenta os resultados dessas pesquisadoras. Considerando a perspectiva de Eichner (2014) de que a agência é a capacidade de agir de forma consciente e autônoma, observamos que a ferramenta coRedação é limitada em relação à atribuição de agência ao interator. Isso se deve ao fato de que, embora ofereça autonomia para a realização das tarefas, não há necessariamente um aprendizado que promova uma melhora significativa na produção textual.

Considerando a padronização do *feedback*, não há garantias de que o usuário consiga identificar, com base na descrição dos níveis, suas principais deficiências, especialmente quando o público-alvo dessa ferramenta são jovens em fase escolar e com pouca experiência em escrita, o que não garante o aprendizado a partir do erro. Além disso, devido às limitações de correções na versão gratuita, apenas questões superficiais do texto são destacadas. Embora tenham o potencial de auxiliar na melhoria ortográfica, essas correções não necessariamente contribuem para a análise dos aspectos mais relevantes da argumentação, como organização e posicionamento na situação retórica, necessitando ainda do auxílio de um especialista para um retorno personalizado sobre a produção.

Ao ponderar sobre a eficácia do coRedação, é fundamental abordar a questão da avaliação. Ainda que reconheçamos o potencial significativo dessa ferramenta quanto à prática de atribuição de nota, há preocupações válidas quanto ao processo de agência do interator. A falta de clareza na compreensão do que precisa ser ajustado pode comprometer a sensação de empoderamento do usuário em relação à ferramenta. Isso ocorre porque o usuário pode não perceber seu progresso ao longo do tempo, já que suas contribuições para a reescrita podem não ter nenhum impacto tangível em sua pontuação final.

Contrariamente às premissas das novas teorias sobre correção textual, esse modelo de comparação com outros textos, através de uma base de dados, tende a promover a produção de textos que se baseiam em estratégias de preenchimento (Lemos, 1977). Essas estratégias priorizam escolhas de registro mais formalizadas, visando obter uma boa pontuação, enquanto desconsideram o posicionamento e o sistema de referências do autor como elementos fundamentais no processo de produção textual significativa. Como resultado, a interação simbólica do autor com o material não fomenta necessariamente a construção consciente de significado, mas sim a adaptação a formas textuais relativamente padronizadas, comprometendo, significativamente, a sua constituição enquanto agente do processo com o qual interage.

5. Considerações finais

A integração de ferramentas de inteligência artificial (IA) na educação, particularmente em áreas como correção de texto, gerou expectativas significativas. No entanto, ao analisar plataformas como coRedação, tornou-se evidente que as ferramentas automatizadas de correção de redação ainda não são capazes de promover a aprendizagem por meio da reflexão sobre erros, prejudicando assim a promoção de agência no interator. Contrariamente aos paradigmas educacionais contemporâneos, que enfatizam o trabalho com texto em diferentes níveis de reflexão, essas plataformas reforçam modelos tradicionais que priorizam aspectos metalingüísticos da escrita, perpetuando abordagens de escrita formulaica que negligenciam a contextualização em prol da estabilidade de gênero.

Embora derivadas de uma análise contextual limitada, essas conclusões podem ser aplicáveis a outras ferramentas de correção automatizada, como o aplicativo Cira, desenvolvido pela USP, assim como Glau e o Redação Paraná. Apesar das promessas de personalização e apoio individualizado esperadas das ferramentas de IA, quando implementadas em configurações interativas reais, essas promessas permanecem não realizadas, pois ainda não conseguiram superar as funcionalidades de mídia disponíveis no mercado há mais de quarenta anos.

É preocupante notar que, apesar das várias deficiências desses sistemas, iniciativas governamentais estão integrando plataformas semelhantes em contextos escolares. Isso é evidenciado pela implementação do Redação Paraná e do Redação São Paulo nos respectivos estados. Essas ações sugerem uma abordagem experimental na aplicação de ferramentas tecnológicas, buscando se alinhar aos novos padrões estabelecidos pela Base Nacional Comum Curricular, especialmente no que diz respeito à integração da cultura digital. No entanto, essa integração ocorre sem o devido embasamento científico para mapear as melhores formas de inserção tecnológica nesses contextos educacionais. A falta de preocupação com os resultados parece indicar uma estratégia política mais do que um genuíno interesse no avanço da educação.

Antes de apontar conclusões, este trabalho enfatiza a necessidade de questionar profundamente o impacto dessas ferramentas na promoção de aprendizagens significativas, especialmente em relação à sua integração institucionalizada em ambientes educacionais. As inserções tecnológicas trazem consigo benefícios que têm o potencial de reestruturar paradigmas e promover interações mais relevantes e significativas. Portanto, é crucial que sejam acompanhadas pela literatura científica, especialmente dada a enorme variedade de ferramentas que têm surgido nos últimos anos.

Além disso, sugere-se que os questionamentos levantados sejam aprofundados em trabalhos futuros, de modo a construir um arcabouço que possibilite a análise crítica da inserção de Inteligência Artificial como um recurso educacional.

6. Referências Bibliográficas

André, C. F., Azevedo, A. B., & Andrade, F. (2023). Inclusão digital e inteligência artificial na educação: avanços, desafios e oportunidades para alunos e professores da educação básica à educação superior. *Educação & Linguagem*, 26 (1), 211-236.
<http://dx.doi.org/10.15603/2176-1043/el.v26n1p211-236>.

Assmann, H. (1998). Reencantar a educação: rumo à sociedade aprendente. Petrópolis, RJ: Vozes.

Bolter, J. D., & Grusin, R. (2000). Remediation: understanding new media. Cambridge: The MIT Press.

Costa, L.; Oliveira, E. H. T.; & Castro Júnior, A. (2020). Corretor Automático de Redações em Língua Portuguesa: um mapeamento sistemático de literatura. *Anais do XXXI Simpósio Brasileiro de Informática na Educação* (pp. 1403-1412).
<http://dx.doi.org/10.5753/cbie.sbie.2020.1403>

Eichner, S. (2014). Agency and Media Reception: Experiencing Video Games, Film, and Television. Potsdam: Springer VS.

Geraldi, J. W. (1991). O texto na Sala de Aula. 7ª ed. Cascavel: Assoeste Editora Educativa.

Lajolo, M. (2009). Redação, Correção, Avaliação & Outras Rimas Polêmicas. *Nuances: estudos sobre Educação*, 1(1), 5-9. <http://dx.doi.org/10.14572/nuances.v1i1.22>

Lemos, C. T. G. de. (1977). Redações no vestibular: algumas estratégias. *Cadernos de Pesquisa*, (23), 61–71. Disponível em:
<https://publicacoes.fcc.org.br/cp/article/view/1755>

Lima, J. D. N. de, & Kochhann, A. (2023). A Inteligência Artificial na educação: as implicações no futuro do trabalho docente. *Contribuciones a las Ciencias Sociales*, 16(9), 17307–17318. <https://doi.org/10.55905/revconv.16n.9-207>

Lima, T. B., Silva, I. L. A., Freitas, E. L. S. X., & Mello, R. F. (2023). Avaliação Automática de Redação: Uma revisão sistemática. *Revista Brasileira de Informática na Educação – RBIE*, 31, 205-221. <http://dx.doi.org/10.5753/rbie.2023.2869>

Nichyshyna, V., Bordiuk, O., Slaboshevska, T., Heseleva, K., & Tkachenko, L. (2023). O papel da inteligência artificial no desenvolvimento de métodos e abordagens inovadoras no domínio da educação. *Revista On Line de Política e Gestão Educacional*, 1-16.
<http://dx.doi.org/10.22633/rpge.v27iesp.2.18784>

Oliveira, L. A., Santos, A. M., Martins, R. C. G., & Oliveira, E. L. (2023). Inteligência artificial na educação: uma revisão integrativa da literatura. *Peer Review*, 5(24), 248-268.
<http://dx.doi.org/10.53660/1369.prw2905>

Oliveira Filho, F. L. C., Paz, J. F., Theodorovski, R., Nascimento, I. J. B. M. F., Schmidt, F. L. A., Pauluk, S. D. E., Oliveira, R. F., Souza, C. R. S., Oliveira, E. A. R., & Sebastião, F. S. (2024). Inteligência artificial na educação: uma revisão sistemática e abrangente dos benefícios e desafios. *Caderno Pedagógico*, 21(1), 1086-1102.
<http://dx.doi.org/10.54033/cadpedv21n1-057>

Parreira, A., Lehmann, L., & Oliveira, M. (2021). O desafio das tecnologias de inteligência artificial na Educação: percepção e avaliação dos professores. *Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação*, p. 975-999, 22 fev. 2021.
<http://dx.doi.org/10.1590/s0104-40362020002803115>

Rodrigues, A. J. C. (2023). Análise comparada da correção de redações para o Enem utilizando o software “Cira”: um estudo de caso realizado com alunos do ensino médio da EEM Mariano Martins, Fortaleza, Ceará (parte i). *Revista Ibero-Americana de Humanidades, Ciências e Educação*, 9(5) 200-216.
<http://dx.doi.org/10.51891/rease.v9i5.9485>

Santos, A. A., Lucio, E. O., Barbosa, V. G., Barreto, M. S., Alberti, R., Silva, J. A., Joerke, G. A. O., Placido, R. L., Placido, I. T. M., & Saraiva, M. S. G. (2023). A aplicação da inteligência artificial (ia) na educação e suas tendências atuais. *Cuadernos de Educación y Desarrollo*, 15(2), 1155-1172. <http://dx.doi.org/10.55905/cuadv15n2-011>

Santos, S. M. A. V., Guimarães, C. D., Santos Filho, E. B., Gomes, L. F., Castilho, L. P., Silva, M. V. M., Oliveira, R. F., & Narciso, R. (2024). Inteligência artificial na educação. *Revista Contemporânea*, 4(1), 1850-1870. <http://dx.doi.org/10.56083/rcv4n1-101>

Santos, D. M. A. A. P. (2023). Inteligência artificial na educação: potencialidades e desafios. *Scias - Educação, Comunicação e Tecnologia*, 5(2), 74-89.
<http://dx.doi.org/10.36704/sciaseducomtec.v5i2.7692>

Teles, L., Nagumo, E. (2023). Uma inteligência artificial na educação para além do modelo behaviorista. *Revista Ponto de Vista*, 12(3), 01-15.
<http://dx.doi.org/10.47328/rpv.v12i3.15452>

Tenório, T., & Bittencourt, I. I. (2016). Avaliação por pares como ferramenta colaborativa na correção de redações: um experimento com o ambiente educacional meututor. *Anais do XIII Simpósio Brasileiro de Sistemas Colaborativos*, 1549-1563.
<http://dx.doi.org/10.5753/sbsc.2016.9509>.