



O módulo de revisão textual do software “AutorIA”: apreciações docentes

The textual revision module from the “AutorIA” software: teachers’ appreciations

Marília de Carvalho CAETANO OLIVEIRA*

RESUMO: Este trabalho objetiva investigar as apreciações realizadas, em 2023, por docentes de dois cursos públicos de licenciatura em Letras (Inglês e Português) sobre a usabilidade do *software* “AutorIA”, tendo por foco o desempenho do módulo de revisão textual que compõe a versão do professor. Essa ferramenta, além de colaborar na revisão de textos, fornece apoio a graduandos para a leitura e a escrita de gêneros acadêmicos, tendo como foco inicial resumos e resenhas. Para a criação do módulo de revisão, sendo esta compreendida numa perspectiva dialógica (Gasparotto; Menegassi, 2019), construímos um referencial teórico híbrido, suportado, principalmente, pelo Interacionismo Sociodiscursivo (ISD) e pelos Letramentos Acadêmicos. Da primeira vertente, valemo-nos dos conceitos de resumo e resenha (Machado; Lousada; Abreu-Tardelli, 2004a; 2004b) e do modelo de análise de textos de Bronckart (1999), com prioridade para as capacidades de ação, linguísticas e linguístico-discursivas (Dolz; Pasquier; Bronckart, 2017 [1993]), que se constituem como as dimensões ensináveis dos gêneros. Da abordagem dos Letramentos Acadêmicos, apreendemos a visão da leitura, escrita e revisão como práticas sociais e a necessidade de sistematizar o ensino dos gêneros considerando as variações que estes podem conter de acordo com ambientes e grupos (Street, 1984; Lea; Street, 1998; Lillis; Scott, 2007). Em se tratando da análise da usabilidade, entendida como resultado da interação entre pessoas e sistemas, fundamentamo-nos em Nielsen (1994; 2012) e Levi e Conrad (2002). Como referencial técnico, utilizamos a NBR 9241-11 (ABNT, 2021). Quanto aos métodos, realizamos uma pesquisa aplicada, qualitativa, com objetivo exploratório (Paiva, 2019), em que um formulário *on-line* foi utilizado como instrumento para a geração dos dados. Esse formulário foi baseado no Modelo *System Usability Scale*, proposto por Brooke (1996), que permite uma visão mais abrangente das avaliações subjetivas dos usuários. A análise de dados foi desenvolvida por meio da Análise de Conteúdo (Bauer, 2015). De modo geral, os professores avaliaram positivamente o *software*, percebendo-o como um recurso facilitador do trabalho, dada a simplicidade, praticidade e objetividade da ferramenta.

PALAVRAS-CHAVE: Texto acadêmico. Revisão textual. *Software* educacional. Usabilidade. Apreciações docentes.

ABSTRACT: This work aims to investigate the appreciations made in 2023 by teachers from two public undergraduate teacher education courses in Language and Literature (English and

* Doutorado em Letras: Linguística e Língua Portuguesa. Professora Titular do Departamento de Letras, Artes e Cultura da Universidade Federal de São João del-Rei, São João del-Rei, MG – Brasil.
mariliacarvalho@ufsj.edu.br

Portuguese) about the usability of the software “Name”, focusing on the performance of the textual revision module included in the teacher’s version. This tool, besides collaborating in the text revisions, provides support to undergraduates for reading and writing academic genres, with an initial focus on summaries and reviews. For the creation of the revision module, understood from a dialogical perspective (Gasparotto; Menegassi, 2019), we constructed a hybrid theoretical perspective, supported mainly by the Sociodiscursive Interactionism (ISD) and by the Academic Literacies. From the first theory, we used the concepts of summary and review (Machado; Lousada; Abreu-Tardelli, 2004a; 2004b) and Bronckart's text analysis model (1999), with priority given to action, linguistic and linguistic-discursive capacities (Dolz; Pasquier; Bronckart, 2017 [1993]), which constitute the teachable dimensions of genres. From the Academic Literacies approach, we apprehended the vision of reading, writing and revision as social practices and the need to systematize the teaching of genres considering the variations that they may contain according to environments and groups (Street, 1984; Lea; Street, 1998; Lillis; Scott, 2007). When it comes to usability analysis, understood as the result of the interaction between people and systems, we based ourselves on Nielsen (1994; 2012) and Levi and Conrad (2002). As a technical reference, we used NBR 9241-11 (ABNT, 2021). Regarding the methods, we carried out an applied, qualitative research, with an exploratory objective (Paiva, 2019), in which an online form was used as an instrument for data generation. This form was based on the System Usability Scale Model, proposed by Brooke (1996), which allows a more comprehensive view of users' subjective evaluations. Data analysis was developed through Content Analysis (Bauer, 2015). In general, the teachers evaluated the software positively, perceiving it as a resource that facilitates the work, given the simplicity, practicality and objectivity of the tool.

KEYWORDS: Academic text. Textual review. Educational software. Usability. Teachers' appreciations.

Artigo recebido em: 26.06.2025

Artigo aprovado em: 02.09.2025

1 Introdução

A escrita é um processo complexo e, como já afirmava Antunes (2003), a produção do texto em si não esgota todo o percurso. É necessário, previamente, planejar o que vai ser dito, revisar o que foi registrado e, por fim, proceder à reescrita.

Considerando o âmbito universitário, Assis (2015) aponta que há muitos estudos que investigam as dificuldades enfrentadas por estudantes na leitura e produção de textos acadêmico-científicos. Segundo a autora, “é também significativo o número de estudantes que abandonam a universidade por se sentirem incapazes de responderem positivamente às demandas concernentes às práticas de leitura e escrita às quais são expostos nesse ambiente” (Assis, 2015, p. 427).

Sendo assim, são desejáveis iniciativas que colaborem para a facilitação do trabalho com gêneros textuais/discursivos próprios da academia. Uma dessas frentes diz respeito à criação do *software* “AutorIA”, que é fruto de uma parceria interdisciplinar entre os departamentos de Letras e de Tecnologia de nossa instituição. O “AutorIA” possui dois módulos: o dos alunos, destinado à leitura e à escrita de textos acadêmicos, tendo por foco inicial o trabalho com resumos e resenhas, e o módulo do professor, voltado à revisão de textos.

Dessa forma, esta pesquisa vai ao encontro da “tendência atual de integração efetiva dos recursos tecnológicos às práticas pedagógicas, a fim de quebrar a tradição de um ensino que prescinde do protagonismo, por parte de quem aprende, e da inovação, por parte de quem ensina” (Caetano Oliveira; Teixeira, 2025).

Para a criação do módulo de revisão, sendo esta compreendida a partir de uma perspectiva dialógica (Gasparotto; Menegassi, 2019), valemo-nos de uma abordagem híbrida, que leva em conta fundamentos do Interacionismo Sociodiscursivo (ISD) proposto por Bronckart (1999; 2023), com prioridade para as capacidades de ação, linguísticas e linguístico-discursivas (Dolz; Pasquier; Bronckart, 2017 [1993]). Além disso, os conceitos de resumo e resenha também foram subsidiados pelo ISD (Machado; Lousada; Abreu-Tardelli, 2004a, 2004b).

Nossa abordagem é também constituída pela vertente dos Letramentos Acadêmicos (Street, 1984), dos quais apreendemos a visão da escrita como prática social e a necessidade de sistematizar o ensino dos gêneros considerando as variações que estes podem conter de acordo com ambientes e grupos (Lea; Street, 1998).

Para a análise da usabilidade, fundamentamo-nos em Nielsen (1994; 2012) e Levi e Conrad (2002); como aparato técnico, buscamos subsídio na NBR 9241-11 (ABNT, 2021).

Diante desse cenário, pretendemos investigar as apreciações realizadas por docentes de dois cursos de Letras (Português e Inglês) de uma universidade pública

sobre o *software* “AutorIA”, no que se refere à usabilidade dos recursos da versão que visa colaborar na revisão de resumos e resenhas.

Destarte, para alcançar nossos objetivos, organizamos este trabalho da seguinte forma: após esta introdução, discutimos aspectos fundamentais das teorias que nos subsidiam; em sequência, descrevemos o método adotado; a seguir, analisamos e discutimos os dados gerados e, por fim, apresentamos nossas considerações finais.

2 Pressupostos teóricos

Nesta seção, delinearemos alguns fundamentos teóricos que subsidiaram a criação do módulo de revisão do *software* “AutorIA”.

Importante ressaltar que compreendemos o processo de revisão numa perspectiva dialógica, conforme defendem Gasparotto e Menegassi (2019). Segundo os autores, quem revisa um texto entende que ele não está pronto e deve constituir-se como objeto de “reflexão, de reformulações, para, num trabalho colaborativo, chegar à versão que atenda ao objetivo comunicativo em questão. [...] a revisão docente deve pautar-se sempre na devolução da palavra ao sujeito-aluno, tomando-o como autor e revisor de seu texto” (Gasparotto; Menegassi, 2019, p. 115).

Além disso, consideramos também a proposta de Ruiz (2010), que, fundamentada em Serafini (1989), aponta a existência de três tendências de correção¹: a indicativa (indicação dos problemas na margem do texto), a resolutiva (o próprio professor corrige os problemas) e a classificatória (codificação dos problemas). Com o objetivo de incrementar essas possibilidades, Ruiz (2010) propõe a correção textual-interativa, que seriam registros em forma de bilhetes, mais longos que os da correção indicativa, em que o professor faz ponderações sobre o texto do aluno ou sobre aspectos de sua revisão.

¹ Apesar de Ruiz (2010) utilizar o termo “correção”, a perspectiva defendida pela autora aproxima-se do conceito de revisão proposto por Gasparotto e Menegassi (2019). Por essa razão, neste trabalho, tomaremos os dois termos como equivalentes.

É importante frisar que essas diferentes formas de *feedback* podem ser utilizadas concomitantemente, a depender da natureza do aspecto sobre o qual há necessidade de refletir. É preciso ressaltar, ainda, que a “orientação sistematizada e o *feedback* do(a) professor(a) sobre a escrita do(a) estudante têm o potencial de fazer com que ele(a) reflita e melhore sua aprendizagem, incentivando-o(a) a superar suas dificuldades” (Caetano Oliveira; Gomes, 2024, p. 53).

2.1 Os Letramentos Acadêmicos

Ao assumirmos uma visão de leitura/escrita/revisão baseada nos Letramentos Acadêmicos, contrapomo-nos a um modelo autônomo de letramento (Street, 1984; Lea; Street, 1998), que postula que essas práticas são neutras e universais, enfim, uma habilidade individual cujas técnicas podem ser transpostas para quaisquer contextos.

Por outro lado, entendemos que essas práticas não são consolidadas de forma isolada, mas estão atreladas a contextos culturais e ideológicos que influenciam diretamente sua composição e uso (Lillis; Scott, 2007).

Ao assumirmos essa abordagem, portanto, não podemos esperar que os estudantes advindos do Ensino Médio cheguem à universidade prontos. Isso porque o domínio demonstrado em língua portuguesa, até então, não garante que eles tenham um bom desempenho ao lidar com os gêneros acadêmicos (Fiad, 2013), visto que estes circulam em um contexto com práticas e eventos de letramento muito específicos.

Decorre desse fato nosso cuidado de, nesta pesquisa, nos atermos às demandas do processo de revisão textual de uma determinada área de conhecimento (Letras), já que cada cultura disciplinar seleciona modos linguísticos/sociais/ideológicos próprios para desenvolver suas práticas e atingir seus propósitos comunicacionais (Hyland, 2000).

2.2 O Interacionismo Sociodiscursivo (ISD)

Essa corrente teórica, fundamentada numa psicologia da linguagem e no interacionismo social, foi proposta por Bronckart (1999). Segundo o autor, a tese central do ISD é que “a ação é resultado da apropriação, pelo organismo humano, das propriedades da atividade social mediadas pela linguagem” (Bronckart, 2023, p. 36). Isso significa dizer que, a partir da imersão em atividades sociais mediadas pela linguagem, é possível ao indivíduo realizar ações individuais.

O método analítico proposto por Bronckart (1999) é descendente, visto que, segundo o autor, a análise deve partir das condições de produção dos textos, antes de tratarmos dos aspectos constituidores de sua arquitetura interna. Justamente por considerar todos esses aspectos como camadas que compõem um texto, esse modelo foi denominado de folhado textual.

Segundo Bronckart (1999), o contexto de produção inclui os parâmetros do mundo físico (emissor, receptor, espaço e tempo), do mundo sociossubjetivo (valores, normas e regras) e o conteúdo temático do texto.

Já a arquitetura interna possui três grandes camadas: a infraestrutura geral, que se refere à organização do conteúdo temático e leva em conta os tipos de discurso; os mecanismos de textualização, que dizem respeito ao uso de conectivos, às cadeias referenciais e à organização temporal de estados, acontecimentos ou ações do texto; e, por fim, os mecanismos enunciativos, relativos às modalizações e ao gerenciamento de vozes presentes no texto.

Baseados nesse modelo e assumindo uma vertente didática do ISD, Dolz, Pasquier e Bronckart (2017 [1993], p. 164) propuseram a noção de capacidades de linguagem, definidas como “aptidões requeridas para a realização de um texto em uma situação de interação determinada”. Segundo os autores, há três tipos de capacidades: de ação, em que o aprendiz deve se adaptar aos aspectos da situação de interação e do referente (foco no contexto de produção); discursivas, relativas à mobilização de modelos discursivos (foco na infraestrutura geral do texto); e

linguístico-discursivas, que incluem o domínio das operações psicolinguísticas e dos elementos linguísticos que envolvem um gênero (foco nos mecanismos de textualização, enunciativos e nos elementos microtextuais).

Sob essas perspectivas, portanto, o módulo de revisão do *software* “AutorIA” pode, por um lado, permitir que os estudantes tenham um *feedback* detalhado de suas produções e, por outro lado, colaborar para que o tempo de trabalho do professor seja otimizado.

2.3 O *software* “AutorIA”: descrição e usabilidade

O processo de criação do módulo de revisão do “AutorIA” levou em conta o modelo de análise textual proposto por Bronckart (1999) e os tipos de correção discutidos por Ruiz (2010) e Leite (2012).

Para acessar a ferramenta, o professor precisa criar um cadastro, fazer o *login* e, em seguida, abrir o texto encaminhado pelo estudante. No canto superior direito da tela, constam algumas abas que indicam diferentes categorias de aspectos a serem revisados no texto, conforme apresentado na Figura 1:

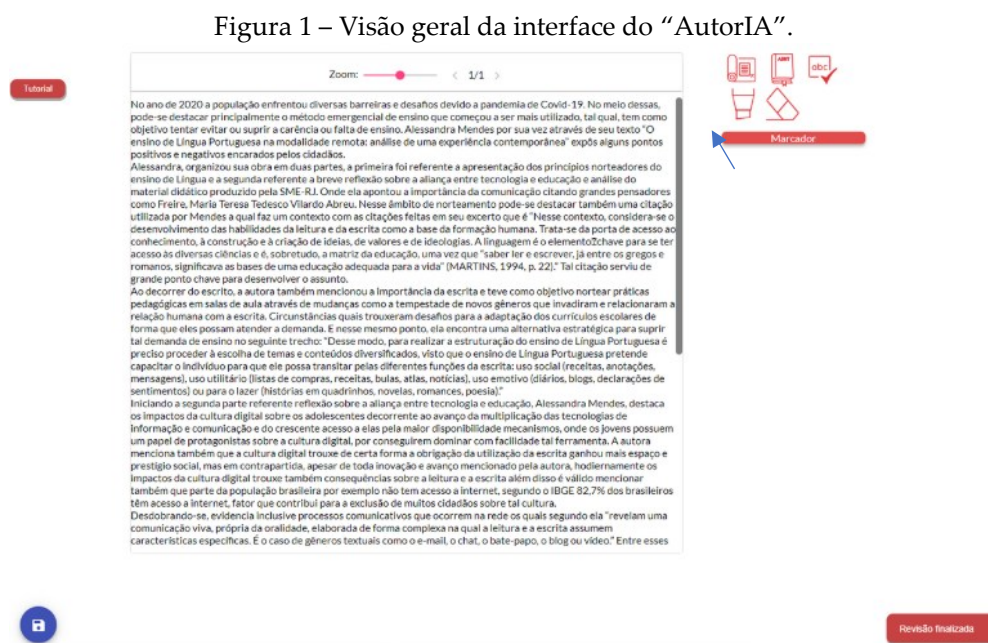


Figura 1 – Visão geral da interface do “AutorIA”.

Fonte: extraída do *software* “AutorIA”.

Nesta pesquisa, o módulo de revisão² que foi disponibilizado aos professores contava com três categorias de critérios, a partir dos quais os docentes podiam realizar correções indicativas, resolutivas e classificatórias: desenvolvimento do texto, correção gramatical e normas técnicas. A Figura 2 mostra esses critérios:

Figura 2 – Categorias de critérios do “AutorIA”.



Fonte: extraída do *software* “AutorIA”.

Na aba denominada “desenvolvimento do texto”, foram disponibilizados ícones que dão *feedback* relacionado a aspectos linguístico-discursivos dos textos como, por exemplo, atendimento ao gênero textual, modalização, gerenciamento de vozes e uso dos tempos verbais.

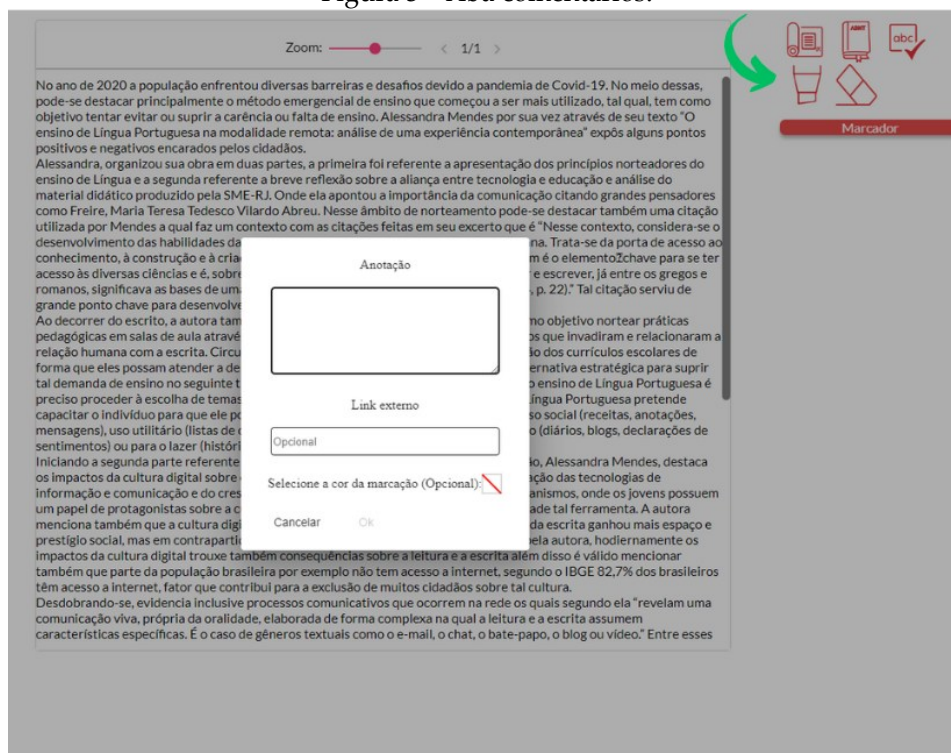
² Os recursos e as funcionalidades desse módulo do *software* vêm sendo discutidos desde então e, conseqüentemente, novas frentes de trabalho estão sendo constituídas. Atualmente, estamos desenvolvendo uma proposta de interface voltada às demandas dos professores da Escola Básica.

Na aba “correção gramatical”, foram dispostas opções de revisão de aspectos mais superficiais do texto, como pontuação, ortografia, uso de crase etc., ou seja, aspectos da microestrutura textual.

Leite (2012), fundamentado em Bronckart (1999), também faz menção a aspectos supratextuais, relacionados à estética do texto. Dessa forma, na aba “normas técnicas” estavam dispostos ícones que contemplavam esses aspectos, como formatação, numeração de seções, organização de referências etc.

Além disso, a possibilidade de inserir comentários permitia que os docentes realizassem correções textual-interativas, conforme indicado na Figura 3:

Figura 3 – Aba comentários.



Fonte: extraída do *software* “AutorIA”.

Com o recurso “marcador”, o docente pôde destacar, por exemplo, partes do texto sobre as quais gostaria de tecer comentários ou então indicar observações gerais sobre a produção do aluno. Além disso, ele também poderia anexar *links* externos, para que o estudante os consultasse posteriormente.

Foi disponibilizado, ainda, conforme indica a Figura 4, o recurso “borracha”, que permite ao professor retificar ou apagar correções equivocadas:

Figura 4 – Recurso borracha.



Fonte: extraída do *software* “AutorIA”.

Finalizada a análise do texto, o docente precisaria salvá-la e encaminhá-la diretamente ao estudante, com o intuito de que este procedesse à revisão e posterior reescrita.

A avaliação dessa interface do *software* pode ser avaliada em termos de sua usabilidade. Segundo Levi e Conrad (2002), a usabilidade diz respeito ao grau em que um *software* colabora para que o usuário tenha sucesso ao realizar uma tarefa e não se constitua como um problema a mais no desenvolvimento dessa atividade. De acordo com os autores, os sistemas usáveis são avaliados, normalmente, com base em critérios como “facilidade de aprendizado, retenção do aprendizado ao longo do tempo, velocidade na execução de tarefas, taxa de erros e satisfação subjetiva do usuário”³ (Levi; Conrad, 2002, p. 1, tradução nossa).

Brooke (1996) observa, porém, que não se pode determinar a usabilidade de um sistema sem que se suponha quem serão os usuários, quais tarefas eles terão de realizar e em que contexto ele será utilizado.

³ “Ease of learning, Retention of learning over time, Speed of task completion, Error rate, Subjective user satisfaction”.

Para avaliar a usabilidade da interface de *software*, existem métodos que têm como finalidade “identificar problemas de usabilidade em um projeto, embora alguns métodos também abordem questões como a gravidade dos problemas de usabilidade e a usabilidade geral de todo o projeto”⁴ (Nielsen, 1994, p. 413, tradução nossa).

Levi e Conrad (2002) afirmam que praticamente todo tipo de teste para avaliar a usabilidade poderá trazer contribuições para que o produto seja aperfeiçoado, mas os autores nos advertem que isso só ocorrerá se os resultados forem repassados à equipe de desenvolvimento.

Um dos métodos utilizados para a avaliação de interfaces é a avaliação heurística, considerada “um método informal de análise de usabilidade em que vários avaliadores recebem um design de interface e são convidados a fazer comentários sobre ele”⁵ (Nielsen; Molich, 1990, p. 249, tradução nossa). Esse foi justamente o tipo de método que desenvolvemos em nossa pesquisa.

Em termos técnicos, a usabilidade é normatizada pela NBR ISO 9241-11 (2021), que trata da ergonomia da interação humano-sistema. Segundo esse documento, há três aspectos que definem a usabilidade: a eficácia, a eficiência e a satisfação da interação do usuário com o computador. Essas propriedades são assim caracterizadas:

A eficácia indica a acurácia e a completude com que os usuários atingem objetivos especificados. [...] A eficiência indica os recursos utilizados em relação aos resultados alcançados. [...] A satisfação indica a extensão na qual as respostas físicas, cognitivas e emocionais do usuário, a partir do uso de um sistema, produto ou serviço atendem às necessidades e expectativas do usuário (ABNT, 2021, p. 10-13).

Entendemos, assim, que os critérios supracitados resumem, de forma produtiva, os aspectos mais relevantes da usabilidade.

⁴ “finding usability problems in a design, though some methods also address issues like the severity of the usability problems and the overall usability of an entire design”.

⁵ “an informal method of usability analysis where a number of evaluators are presented with an interface design and asked to comment on it”.

Brooke (1996) propôs uma Escala de Usabilidade do Sistema (SUS), como possibilidade de refinamento de critérios ligados a esse tipo de análise. Esse instrumento consiste em “uma escala simples, composta por dez itens, que oferece uma visão global das avaliações subjetivas de usabilidade” (Brooke, 1996, p. 4). Segundo o autor, essa escala deve ser aplicada imediatamente depois de os usuários terem utilizado o sistema; as reações deles devem ser registradas e, em caso de dúvida nas respostas, devem marcar o ponto central da escala.

Na seção seguinte, apresentamos os detalhes sobre os procedimentos desse teste.

3 Metodologia

Com o intuito de alcançar os objetivos estipulados, desenvolvemos, no segundo semestre de 2023, uma pesquisa aplicada, qualitativa e exploratória (Paiva, 2019). Como participantes, contamos com quatorze professores de dois cursos de Letras (licenciaturas em Inglês e Português) de uma universidade pública do interior de Minas Gerais.

O instrumento utilizado para a geração de dados foi um formulário *on-line* (teste de usabilidade), já que os professores consideraram que essa opção remota era a mais conveniente. Nesse documento, foram incluídas as dez asserções⁶ baseadas na *System Usability Scale (SUS)*, formulada por Brooke (1996), a partir das quais os usuários manifestariam concordância ou não. Para o registro das avaliações, foi utilizada a Escala de Likert (1932), que consiste em uma sequência que vai de 1 a 5, em que 1 diz respeito a “discordar totalmente”, 2 a “discordar”, 3 seria “neutro” (ponto central da escala), 4 refere-se a “concordar” e 5, a “concordar totalmente”.

⁶ As asserções que compõem a SUS são discriminadas na seção de Resultados.

Para obter informações mais detalhadas sobre as percepções dos participantes, após cada uma das dez afirmações, foram inseridas questões que levavam à reflexão sobre o porquê de cada resposta. Assim, poderíamos obter dados ainda mais subjetivos acerca de cada posicionamento.

Assim considerado, os procedimentos da pesquisa tiveram início com a submissão do projeto ao Comitê de Ética de nossa Instituição. A proposta foi aprovada por meio do Parecer Consubstanciado nº 46925721.8.0000.5151.

Após a aprovação no Comitê, durante uma Assembleia Departamental, realizamos um convite oral aos professores, a fim de que estes fossem sensibilizados quanto às suas participações. Subsequentemente, enviamos, por e-mail, um convite formal aos docentes. Na mensagem, havia um tutorial com todas as informações sobre o acesso ao *software* e seus recursos, para que os professores pudessem fazer o *login* e avaliar a resenha.

Na mesma mensagem, encaminhamos o *link* do teste de usabilidade e a orientação de que o preenchimento do formulário deveria ser feito imediatamente após a avaliação da resenha, conforme recomenda Brooke (1996).

A resenha incluída no *software* para ser avaliada foi produzida por um graduando do curso de Letras, cuja autoria não foi identificada. O texto a partir do qual a resenha foi elaborada, intitulado “O ensino de língua portuguesa na modalidade remota: análise de uma experiência contemporânea”, foi escrito por Alessandra Cristina Costa Mendes e publicado, em 2020, na Revista Palimpsesto.

Após o processo ter sido finalizado, procedemos à análise dos dados. Os resultados das questões objetivas foram computados e as questões subjetivas foram escrutinadas mediante Análise de Conteúdo (AC), que consiste em uma

técnica para produzir inferências de um texto focal para seu contexto social de maneira objetivada. [...]. A validade da AC deve ser julgada [...] em termos de sua fundamentação nos materiais pesquisados e sua congruência com a teoria do pesquisador, e à luz de seu objetivo de pesquisa (Bauer, 2015, p. 191).

Sob esse ponto de vista, os dados foram analisados e os resultados de todo esse percurso são apresentados e discutidos na próxima seção.

4 Resultados

Iniciamos as análises pela tabulação das respostas dadas às questões objetivas, conforme mostra a Tabela 1:

Tabela 1 – Quantitativo de professores e suas respectivas respostas às afirmações.

	Discordo totalmente	Discordo	Neutro	Concordo	Concordo totalmente	Total
1) Eu acho que gostaria de usar esse sistema com frequência.	01	01	03	03	06	14
2) Eu achei o sistema desnecessariamente complexo.	06	02	06	0	0	
3) Eu achei o sistema fácil de usar.	02	0	02	05	05	
4) Eu achei que precisaria de ajuda de uma pessoa com conhecimentos técnicos para usar o sistema.	07	04	02	01	0	
5) Eu achei que as várias funções do sistema estão muito bem integradas.	01	01	01	04	07	
6) Eu achei que o sistema apresenta muita inconsistência.	09	02	02	0	01	
7) Eu imagino que as pessoas aprenderão como usar esse sistema rapidamente.	01	01	0	02	10	
8) Eu achei o sistema muito complicado de usar.	11	02	01	0	0	
9) Eu me senti confiante ao usar o sistema.	02	0	02	05	05	
10) Eu precisei aprender várias coisas novas antes de conseguir usar o sistema.	07	03	02	0	02	

Fonte: elaborado pela autora.

As análises nos permitiram verificar que as afirmações propostas pela Escala de Brooke (1996) poderiam ser categorizadas em termos de eficiência, eficácia e satisfação do usuário na interação com o *software*, e assim o fizemos.

Iniciamos a análise pela categoria da eficácia, na qual se enquadram as questões 3 e 6. Dessa forma, dos 14 professores, a maioria (71,40%) concordou/concordou totalmente que o sistema é fácil de usar (questão 3) e algumas razões apresentadas foram:

Professor 6: “Porque a aplicabilidade, rapidez e a disposição visual dos itens o torna fácil de usar”.

Professor 7: “Como tenho observado, pela praticidade e por marcar os pontos de revisão de forma clara”.

Professor 10: “Há um tutorial que ajuda muito e a manipulação é intuitiva”.

Professor 11: “Não sou hábil com tecnologia, mas consegui usar”.

Com relação às respostas à questão 6, a maioria dos professores (78,60%) discordou totalmente/discordou de que o sistema apresenta inconsistências, como pode ser verificado:

Professor 2: “Não apresenta inconsistência”.

Professor 3: “O sistema funcionou perfeitamente”.

Professor 7: “O sistema é bastante consistente, tendo em vista que ele foi capaz de integrar diferentes aspectos da textualidade para o tratamento da revisão, facilitando o trabalho do professor e tornando a ação do aluno, na sua revisão, mais atenta e mais crítica”.

Professor 11: “Me pareceu bastante completo e não vi inconsistências”.

As respostas dos professores indicam percepções positivas quanto ao critério da eficácia do *software*, principalmente em relação à sua praticidade, à rapidez, à sua interface intuitiva e à estabilidade no processamento das informações.

Em se tratando do critério da eficiência da ferramenta, a maioria dos professores (57,20%) discordou totalmente/discordou de que o sistema é desnecessariamente complexo (questão 2) e as razões mais representativas foram:

Professor 6: “Porque o sistema é bem elaborado, portanto não é complexo”.

Professor 7: “O sistema é bastante simples e prático, na medida em que trabalha com categorias na identificação dos erros”.

Professor 10: “Não achei complexo. Acompanhando o tutorial, consegui entender perfeitamente”.

Professor 14: “O sistema é fácil de manusear”.

Foram apresentadas, porém, algumas sugestões que se referiram à diminuição do número de descritores para a avaliação e à indicação de uma legenda, na mesma página do texto a ser revisado, que especifique cada descritor.

Sobre a questão da complexidade, também merece registro o número relativamente elevado de percepções neutras (42,90%), o que pode significar que esse quesito precisa ser reavaliado no *software*, pois seis professores manifestaram dúvida a respeito disso, conforme indicado:

Professor 11: “Achei o sistema relativamente complexo porque não sou hábil com recursos tecnológicos, mas eu poderia aprender com facilidade”.

Professor 12: “O sistema é complexo e antiprático, além de contraintuitivo. No entanto, achar que é necessário o acompanhamento de um professor depende mais de a pessoa ser contra ou a favor do uso das tecnologias”.

Professor 13: “São muitas categorias, talvez isso pudesse ser simplificado. Ademais, me falta conhecimento para julgar, por exemplo, se um problema se refere a 'coesão' ou 'conexão'”.

Ainda sobre a eficiência da ferramenta, a maioria dos professores (78,60%) concordou/concordou totalmente que as várias funções do sistema estão muito bem integradas, como verificado abaixo:

Professor 1: “Tudo que o programa contém é recorrente na correção de textos”.

Professor 7: “Achei as funções bem integradas. Fácil acesso das funções”.

Professor 8: “Acho que estão bem integradas por abordar os tópicos necessários para uma boa revisão textual: vai dos aspectos gramaticais, passando pelos aspectos textuais de coesão e coerência e chega a aspectos da ABNT”.

Professor 12: “Achei as funções bem integradas. Fácil acesso das funções”.

Apesar de as percepções serem eminentemente positivas, houve sugestões quanto a melhorias relativas à inserção de ícones para deixar a correção mais interativa e ao destaque para os comentários do professor revisor.

O último quesito relativo à eficiência disse respeito à afirmação de que o sistema era complicado de usar. Sob esse aspecto, a maioria dos professores (92,90%) discordou/discordou totalmente dessa asserção, como indicado a seguir:

Professor 2: “Sistema não é complicado”.

Professor 5: “É simples e objetivo”.

Professor 7: “Como afirmei em várias respostas anteriores, o sistema é simples e prático e, além disso, o tutorial é bastante claro e explícito”.

Professor 9: “Porque há tutorial e tudo é relativamente semelhante a outras plataformas e sistemas da Internet”.

A última categoria de análise disse respeito à satisfação do usuário ao usar o *software*. O primeiro indicador referiu-se à disposição em utilizar frequentemente o sistema e a maioria dos professores (57,20%) concordou/concordou totalmente com essa afirmação. As justificativas mais representativas foram:

Professor 2: “Devido à possibilidade de auxiliar na correção para grandes turmas”.

Professor 6: “Pela praticidade e aplicabilidade do sistema”.

Professor 7: “Eu gostaria de usar com frequência por ser bastante prático e eficiente.

Além disso, o software tem como um ponto a mais o fato de levar o aluno a pensar o erro quando for fazer a sua revisão, por receber uma mensagem que aponta o problema por categorias e não indica um elemento da categoria a ser revisado”.

Professor 10: “É intuitivo, fácil de usar, mesmo para mim que não tenho muita habilidade com a tecnologia”.

Apesar de a maioria dos docentes apontar as fortalezas do sistema, houve também a indicação de alguns aspectos negativos, como a falta da opção de pontuação (ela constava, porém o professor não a encontrou, o que pode ter sido ocasionado pelo *design* da interface) e a falta de alguns critérios de revisão que os docentes costumam utilizar, contudo não indicaram quais seriam esses critérios.

Outro aspecto da satisfação do usuário disse respeito à necessidade de ajuda de uma pessoa com conhecimentos técnicos para usar o sistema. Quanto a isso, 78,60% dos participantes discordaram totalmente/discordaram, como se vê:

Professor 1: “O programa é autoexplicativo”.

Professor 6: “Pela ótima elaboração do sistema não houve necessidade de ajuda”.

Professor 10: “Eu achei que precisaria de ajuda, mas o tutorial é simples e esclareceu minhas dúvidas”.

Professor 14: “O sistema é bem fácil e intuitivo, mas foi necessário ver o tutorial antes”.

Como se percebe, um recurso muito destacado pelos docentes foi a disponibilização de um tutorial, o que facilitou sobremaneira a utilização do *software* para o processo de revisão da resenha.

O próximo quesito referia-se à rapidez com que as pessoas poderiam aprender a usar o sistema, com o que concordou/concordou totalmente a maioria dos professores (85,70%):

Professor 3: “O sistema é fácil de usar, intuitivo”.

Professor 6: “Pela ótima elaboração do sistema”.

Professor 7: “Eu acho que aprenderão a usar devido a dois pontos específicos: a praticidade e simplicidade do sistema e clareza do tutorial”.

Professor 10: “Ele é intuitivo, fácil de usar, mesmo para pessoas que não têm muita habilidade com a tecnologia”.

Aqui, novamente, são ressaltados, como ponto positivo, o caráter intuitivo do *software* e, como ponto negativo, o grande número de descritores. Além disso, foi pontuado que poderia ser feita a redução do tamanho do tutorial.

Outro quesito de satisfação, com o que concordou/concordou totalmente a maioria dos docentes (71,40%), referiu-se ao sentimento de confiança ao usar o sistema (questão 9), conforme ilustram as falas abaixo:

Professor 6: “Senti-me confiante ao usar o sistema”.

Professor 7: “A confiança veio da clareza do sistema, de sua praticidade e das explicações presentes no tutorial”.

Professor 9: “Porque ele facilita a rotina de correções e revisões de texto, pela praticidade que o sistema traz”.

Professor 13: “O sistema parece funcionar muito bem”.

Conforme verificado, as qualidades do *software* que contribuíram para que os professores se sentissem confiantes foram a clareza, a praticidade, a disponibilização do tutorial e o bom funcionamento dos recursos.

Ao passo dessas fortalezas, alguns poucos docentes disseram que sua falta de confiança foi motivada por uma inabilidade pessoal com o uso do computador e pelo desconhecimento de alguns descritores propostos para a revisão da resenha.

Finalmente, o último aspecto de satisfação remeteu à necessidade de os usuários construírem vários conhecimentos antes de conseguirem usar o sistema (questão 10) e a maioria dos professores (71,40%) discordou totalmente/discordou dessa possibilidade:

Professor 4: “Porque, como professora, sempre corrijo textos. E o sistema segue o raciocínio de correção parecido com o da correção do Enem. É fácil para quem já deu aulas de redação especificamente para a Educação Básica e para a escrita de textos argumentativos”.

Professor 7: “Não foi necessário um grande aprendizado. Basta a leitura do tutorial e a observação dos comandos presentes nas abas”.

Professor 8: “não precisei de aprender nada”.

Professor 9: “Porque os mecanismos são praticamente correspondentes ao que qualquer indivíduo já está acostumado a usar e operar em sistemas de computadores e da Internet”.

De acordo com as manifestações dos professores, portanto, o próprio sistema fornece as informações necessárias à sua utilização, dispensando a aprendizagem prévia de conteúdos técnicos ou especializados.

Diante do exposto, e considerando as categorias de eficácia, eficiência e satisfação na interação com o *software*, as avaliações dos docentes foram, em maioria,

positivas, o que nos leva a considerar que a ferramenta foi bem aceita e tem potencial para ser integrada à rotina de revisão de textos dos referidos professores.

5 Considerações finais

Esta pesquisa buscou investigar as percepções de professores de Letras sobre a usabilidade do *software* “AutorIA”, especificamente do módulo de revisão de textos.

No desenvolvimento da pesquisa, ficou comprovada a validade das teorias e dos métodos empregados, a fim de atingirmos plenamente os objetivos aqui perseguidos.

As análises dos dados permitiram verificar uma sobreposição dos pontos positivos sobre os negativos, o que nos encoraja a seguir em frente.

Dentre as fortalezas indicadas, podemos dizer que a ferramenta facilita a rotina de revisões de texto: é consistente, simples, intuitiva, prática, aplicável e fácil, mesmo para quem não domina a tecnologia; oferece descritores que possibilitam uma revisão mais acurada e atenta e, por fim, contém um tutorial que simplifica o entendimento do processo.

Como fragilidades, os docentes indicaram que algumas categorizações de descritores geraram dúvida; que havia um grande número de descritores e que há a necessidade de delimitar melhor o que eles significam; que falta destaque para os comentários do professor e que o tutorial é muito extenso.

A partir dessas informações, reavaliaremos o *software*, com o intuito de potencializar o que foi positivo e resolver (ou minimizar) os problemas identificados durante o uso. Trabalharemos, enfim, para que o “AutorIA” continue ganhando contornos cada vez mais adequados à prática de revisão de textos acadêmico-científicos no curso de Letras, área em que atuamos. Ao passo disso, temos desenvolvido também iniciativas que tratam da produção desses gêneros em outros campos disciplinares da graduação e na Escola Básica, o que tem nos fornecido um rico e produtivo horizonte de pesquisa.

Referências

ANTUNES, I. **Aula de Português: encontro & interação**. São Paulo: Parábola Editorial, 2003.

ASSIS, J. A. “Eu sei mas não consigo colocar no papel aquilo que eu sei”: representações sobre os textos acadêmico-científicos. *In*: RINCK, F.; BOCH, F.; ASSIS, J. A. (org.). **Letramento e formação universitária: formar para a escrita e pela escrita**. Campinas: Mercado de Letras, 2015. p. 423-454.

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE NORMAS TÉCNICAS. NBR ISO 9241-11. **Ergonomia da interação humano-sistema**. Parte 11: Usabilidade: Definições e Conceitos. Rio de Janeiro, 2021.

BAUER, M. W. Análise de conteúdo clássica: uma revisão. *In*: BAUER, M. W; GASKELL, G. (org.). **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático**. Tradução de Pedrinho Guareschi. Petrópolis: Vozes, 2015.

BRONCKART, J. P. **Atividade de linguagem, textos e discursos: por um Interacionismo Sociodiscursivo**. Tradução de Eulália Vera Lúcia Fraga Leurquin e Fábio Delano Vidal Carneiro. 2. ed. Fortaleza: Parole et vie, 2023.

BRONCKART, J. P. **Atividade de linguagem, textos e discursos: por um Interacionismo Sociodiscursivo**. Tradução de Anna Rachel Machado e Péricles Cunha. São Paulo: Educ, 1999.

BROOKE, J. **SUS: A quick and dirty usability scale**, 1996. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/228593520_SUS_A_quick_and_dirty_usability_scale.

CAETANO OLIVEIRA, M. de C.; TEIXEIRA, F. A. O software “AutorIA”: análise da usabilidade por estudantes de um curso de Geografia. **Texto Livre**, Belo Horizonte-MG, v. 18, p. e55336, 2025. DOI <https://doi.org/10.1590/1983-3652.2025.55336>

CAETANO OLIVIERA, M. de C; GOMES, M. L. M. A revisão e a reescrita de resumos e resenhas na área de Letras: análise de perspectivas. *In*: BOTELHO, L.; VIANINI, C. (org.) **Letramentos e ensino: reflexões a partir da linguística aplicada**. Campinas: Mercado de Letras, 2024.

DOLZ, J.; PASQUIER, A.; BRONCKART, J.P. A aquisição do discurso: emergência de uma competência ou aprendizagem de diferentes capacidades de linguagem? **Nonada: Letras em Revista**, n. 28, v. 1, maio de 2017.

FIAD, R. S. Reescrita, dialogismo e etnografia. **Linguagem em (Dis)curso**, Tubarão, SC, v. 13, n. 3, p. 459-462, set./dez. 2013. DOI <https://doi.org/10.1590/S1518-76322013000300002>

GASPAROTTO, D. M.; MENEGASSI, R. J. Revisão dialógica: princípios teórico-metodológicos. **Linguagem em (Dis)curso** – LemD, Tubarão, SC, v. 19, n. 1, p. 107-124, jan./abr. 2019. DOI <https://doi.org/10.1590/1982-4017-190107-4518>

HYLAND, K. **Disciplinary discourse**: social interactions in academic writing. Singapura: Pearson Education Limited, 2000.

LEA, M. R.; STREET, B. Student writing in Higher Education: an academic literacies approach. **Studies in Higher Education**, v. 23, n. 2, jun., p. 157-172, 1998. DOI <https://doi.org/10.1080/03075079812331380364>

LEITE, E. G. A produção de textos em sala de aula: da correção do professor à reescrita do aluno. In: PEREIRA, R. C. M. **Nas trilhas do ISD**: práticas de ensino-aprendizagem da escrita. Campinas: Pontes, 2012. p. 141-177.

LEVI, F. G; CONRAD, M. D. **Usability Testing of World Wide Web Sites**. 2002. Disponível em: http://stats.bls.gov/ore/htm_papers/st960150.htm.

LIKERT, R. **A Technique for the Measurement of Attitudes**. Nova York: Archives of Psychology, 1932.

LILLIS, T.; SCOTT, M. Defining academic literacies research: issues of epistemology, ideology and strategy. **Journal of Applied Linguistics**, v. 4, p. 5-32, jan. 2007. DOI <https://doi.org/10.1558/japl.v4i1.5>

MACHADO, A. R. (coord.); LOUSADA, E.; ABREU-TARDELLI, L. S. **Resumo**. São Paulo: Parábola, 2004a.

MACHADO, A. R. (coord.); LOUSADA, E.; ABREU-TARDELLI, L. S. **Resenha**. São Paulo: Parábola, 2004b.

NIELSEN, J. **Introduction to Usability**, 2012. Disponível em: <https://www.nngroup.com/articles/usability-101-introduction-to-usability/>.

NIELSEN, J. **Usability inspection methods**. 1994. Disponível em: [http://www.idemployee.id.tue.nl/g.w.m.rauterberg/lecturenotes/0h420/nielsen\[1994\].pdf](http://www.idemployee.id.tue.nl/g.w.m.rauterberg/lecturenotes/0h420/nielsen[1994].pdf).

NIELSEN, J; MOLICH, R. **Heuristic evaluation of user interfaces**. Disponível em: <file:///C:/Users/maril/Downloads/Texto%20Nielsen.pdf>.

PAIVA, V. L. M. de O. **Manual de pesquisa em estudos linguísticos**. São Paulo: Parábola, 2019.

RUIZ, E. D. **Como corrigir redações na escola**. São Paulo: Contexto, 2010.

SERAFINI, M. T. **Como escrever textos**. São Paulo: Globo, 1989.

STREET, B. **Literacy in Theory and Practice**. Cambridge: Cambridge University Press, 1984.