

Estado da publicação: O preprint não foi publicado em outro meio.

Da correção à regulação: gestos didáticos na reescrita e na aprendizagem da produção textual

Eduardo Lucas Sousa Eneas, Thereza Sophia Jacome Pires, Bárbara Tayná Santos Eugênios da Silva Dantas

<https://doi.org/10.1590/SciELOPreprints.18111>

Submetido em: 2026-09-19

Postado em: 2026-09-25 (versão 1)

(AAAA-MM-DD)

DA CORREÇÃO À REGULAÇÃO: GESTOS DIDÁTICOS NA REESCRITA E NA APRENDIZAGEM DA PRODUÇÃO TEXTUAL

FROM CORRECTION TO REGULATION: DIDACTIC GESTURES IN TEXT REWRITING AND LEARNING TO WRITE

Ensaio Teórico

Eduardo Lucas Sousa Enéas¹

Universidade Federal da Paraíba (UFPB), Departamento de Língua Portuguesa e Linguística, João Pessoa, Paraíba, Brasil.

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-2962-2973>

E-mail: eduardolucas.vip@gmail.com

Bárbara Tayná Santos Eugênios da Silva Dantas

Universidade Federal da Paraíba (UFPB), Programa de Pós-Graduação em Linguística (PROLING), João Pessoa, Paraíba, Brasil; Faculdade Maurício de Nassau, curso de Fonoaudiologia, Campina Grande, Paraíba, Brasil.

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-7383-0847>

E-mail: barbarataynaseds@gmail.com

Thereza Sophia Jacome Pires

Universidade Federal da Paraíba (UFPB), curso de Psicopedagogia e Grupo de Estudos em Transtornos da Aprendizagem e Inclusão (GETAI), João Pessoa, Paraíba, Brasil.

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8092-3627>

RESUMO: Este ensaio teórico discute as condições pelas quais a correção de textos escolares pode integrar processos de regulação formativa e ampliar a participação do estudante na revisão e na reescrita. Parte-se da questão: como os gestos didáticos de regulação articulam correção docente, reflexão do estudante e reescrita na aprendizagem da produção textual? O percurso consiste em leitura crítica e contrastiva de estudos brasileiros e internacionais sobre gestos didáticos, ensino da escrita, revisão dialógica, avaliação formativa e utilização da devolutiva. Diferenciam-se correção, revisão e reescrita e examina-se o alcance do diagnóstico, da explicitação de critérios e das interações em torno do texto. O argumento sustenta que a correção não se opõe necessariamente à autonomia: sua função formativa depende da pertinência dos aspectos focalizados, das condições para o estudante compreender e discutir a devolutiva e do uso das respostas obtidas no planejamento de novas intervenções. Como contribuição, propõe-se uma matriz analítica com três eixos articulados — evidenciar necessidades de aprendizagem, mediar escolhas de revisão e examinar a apropriação progressiva — atravessados por objeto e critério, gesto docente, ação discente e decisão subsequente. A matriz é apresentada como elaboração conceitual, não como instrumento

¹Mestre em Linguística e doutorando em Linguística pela Universidade Federal da Paraíba (UFPB). Professor do Departamento de Língua Portuguesa e Linguística da Universidade Federal da Paraíba. João Pessoa, Paraíba, Brasil. E-mail: eduardolucas.vip@gmail.com. ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-2962-2973>.

validado. Conclui-se que a regulação exige acompanhar a trajetória entre versões e situações de escrita, sem reduzir aprendizagem à quantidade de alterações no produto final.

PALAVRAS-CHAVE: Gestos didáticos. Reescrita textual. Avaliação formativa. Correção docente. Produção textual.

ABSTRACT: This theoretical essay discusses the conditions under which the correction of students' texts may become part of formative regulation and expand learners' participation in text revision and rewriting. It asks how regulatory didactic gestures connect teacher correction, student reflection and rewriting in learning to write. The approach consists of a critical, contrastive reading of studies on didactic gestures, genre-based didactic sequences, formative assessment and feedback practices. Correction, revision and rewriting are distinguished, and the roles of diagnosis, explicit criteria and text-centered interaction are examined. The central argument is that correction and learner autonomy are not necessarily opposed: correction becomes formative insofar as the selected aspects are relevant, students can understand and discuss feedback, and their responses inform subsequent teaching decisions. The essay proposes an analytical matrix comprising three interconnected axes — identifying learning needs, mediating revision choices and examining progressive appropriation — each considered in terms of learning object and criterion, teacher action, student action and subsequent instructional decision. This matrix is a conceptual proposal rather than an empirically validated instrument. Learning must therefore be examined across successive versions and writing situations, rather than inferred solely from the number of changes in the final product.

KEYWORDS: Didactic gestures. Text rewriting. Formative assessment. Teacher correction. Writing instruction.

RESUMO PARA NÃO ESPECIALISTAS: Quando um professor devolve um texto cheio de marcações, o estudante pode corrigir as palavras indicadas sem entender por que precisava mudar a escrita. Mas uma explicação muito longa também não garante aprendizagem. Este artigo discute o que pode acontecer entre a primeira versão de um texto e sua reescrita. A ideia principal é que a correção do professor pode ser útil quando considera o que o estudante quer comunicar, apresenta critérios compreensíveis, oferece oportunidades de conversa e leva a novas atividades de ensino. Propomos um quadro de perguntas para examinar essas ações: que dificuldade foi identificada? Como o professor ajudou a pensar sobre ela? O que o estudante fez com essa ajuda? O que será feito depois? O quadro foi construído a partir de estudos já publicados e ainda precisa ser testado em pesquisas de sala de aula. O artigo não afirma que uma forma de correção funcione em todas as turmas nem que a autonomia signifique escrever sem ajuda.

Introdução

Embora a escrita seja reconhecida como processo, a devolução escolar muitas vezes encerra a tarefa: o estudante recebe marcas ou uma nota e, quando reescreve, limita-se a executar substituições. O problema não se resolve pela oposição entre correção docente e

revisão autônoma. A indicação explícita pode revelar dificuldades ainda não percebidas; a autoavaliação, por sua vez, pouco ajuda quando faltam critérios compreensíveis. Importa investigar como as intervenções se articulam à escrita e às oportunidades de aprendizagem.

Na perspectiva dos gestos didáticos, ensinar envolve ações discursivas e pragmáticas que transformam saberes em objetos de ensino, mobilizam instrumentos e respondem à atividade dos estudantes (Barros, 2013). Na produção textual, uma devolutiva incide sobre a versão existente, as escolhas do autor e as condições de reformulação.

O interacionismo sociodiscursivo relaciona a escrita a gêneros, situações de comunicação e capacidades de linguagem. Gonçalves e Nascimento (2010) situam a avaliação formativa entre as produções e as atividades de ensino; Barros (2015) examina o diagnóstico da produção inicial como gesto de regulação que identifica necessidades e orienta novas intervenções. Avaliar, portanto, não se reduz a encerrar a tarefa.

A correção docente não se opõe necessariamente a esse processo. Barros e Mafra (2016) examinam modalidades corretivas articuladas às capacidades de linguagem; Mafra e Barros (2017), ao analisarem correção, revisão coletiva e autoavaliação na escrita de carta-resposta do leitor, relatam contribuição particularmente expressiva da correção docente naquele contexto. A presença do professor não deve ser confundida com impedimento automático à autonomia.

A revisão de cinquenta estudos naturalísticos realizada por Mao, Lee e Li (2024) distingue práticas, respostas, crenças e dimensões motivacionais da devolutiva corretiva em segunda língua. Os achados não podem ser generalizados ao português como língua materna, mas reforçam, como contraponto situado, a necessidade de examinar a recepção da intervenção, questão pertinente ao dossiê sobre gestos didáticos e aprendizagem.

Pergunta-se: como os gestos didáticos de regulação articulam correção, reflexão discente e reescrita na aprendizagem da produção textual? O objetivo é discutir as condições em que a correção integra a regulação formativa e propor parâmetros para examinar intervenções, respostas e decisões subsequentes. A tese é condicional: a intervenção torna-se parte da regulação quando focaliza aspectos pertinentes ao gênero e ao projeto de dizer, oferece condições de utilização da devolutiva e informa a continuidade do ensino.

Trata-se de ensaio teórico baseado em leitura crítica e contrastiva de trabalhos sobre gestos didáticos, avaliação formativa, correção e reescrita, com predominância de estudos em português e contrapontos internacionais contextualizados. Não há corpus novo, revisão sistemática ou estimativa própria de eficácia; os exemplos adiante são hipotéticos.

A discussão aborda os gestos e as capacidades de linguagem; diferencia correção, revisão e reescrita; examina regulação e participação; e apresenta uma matriz analítica, com seus limites.

1. Gestos didáticos, objeto de ensino e capacidades de linguagem

Para Barros (2013), gestos didáticos são ações discursivas e pragmáticas que tornam um objeto ensinável na interação, orientam a atenção e reorganizam atividades. A marca em um trecho, por exemplo, adquire função didática pela relação com o objeto trabalhado, com a sequência e com as respostas dos estudantes, não por sua aparência isolada.

Barros (2013) diferencia gestos fundadores, ligados a práticas estabilizadas da atividade docente, e gestos específicos, configurados pelas exigências de um objeto e de uma situação singular de ensino. Essa distinção é útil porque impede identificar um gesto apenas pela aparência exterior da ação. Destacar um trecho pode participar da apresentação do objeto, da regulação de uma atividade ou da institucionalização de um conhecimento, a depender de sua finalidade e do que ocorre em seguida. A forma material do destaque não define, isoladamente, sua função. É preciso reconstruir o objeto focalizado e a trajetória da interação.

Ciavolella e Menegassi (2021) verificam, em atividades de revisão elaboradas na formação inicial em Letras, aproximações distintas da concepção de escrita como trabalho: algumas restringem-se a problemas gramaticais, enquanto outras consideram produção e gênero de modo mais articulado. A contribuição para o conceito de gesto reside na distância possível entre conhecer uma orientação teórica e materializá-la em decisões situadas de revisão.

No ensino da escrita, o objeto nunca é apenas uma sequência de palavras sem contexto. Quando o projeto didático envolve uma carta de reclamação, por exemplo, escolhas lexicais, organização dos argumentos, destinatário e finalidade reivindicatória compõem uma atividade de linguagem situada. Um comentário que se limita a indicar um problema ortográfico pode ser pertinente, mas não esgota os aspectos ensináveis desse gênero. Barros (2015) evidencia precisamente que uma avaliação diagnóstica orientada pelo modelo didático do gênero precisa alcançar aspectos discursivo-enunciativos, e não apenas ocorrências gramaticais. Esse diagnóstico condiciona as prioridades que o professor poderá estabelecer.

As capacidades de ação dizem respeito às condições da produção; as discursivas, à organização e aos movimentos do gênero; e as linguístico-discursivas, às operações de textualização. São dimensões articuladas: um conectivo afeta a progressão argumentativa,

enquanto uma estrutura formalmente correta pode falhar perante o destinatário. Essa leitura evita restringir a devolutiva a erros localizados (Barros, 2013; Gonçalves; Nascimento, 2010).

Esse enquadramento permite distinguir instrumento de gesto. Uma grade de controle apresenta critérios, uma ficha de devolutiva registra observações e um texto exemplar oferece material de comparação; nenhum desses suportes, porém, produz automaticamente um movimento de ensino. O gesto envolve selecionar, apresentar, questionar, ajustar, demonstrar ou retomar esses instrumentos em situação. Mafra e Barros (2017) descrevem grades utilizadas em correção docente, revisão coletiva e autoavaliação, evidenciando que uma mesma família de instrumentos pode mediar atividades conduzidas por sujeitos diferentes. O suporte material conserva uma estrutura; a atividade transforma sua função.

Barros (2015) analisa o diagnóstico da produção inicial como regulação interna: identificar dificuldades deve orientar tarefas subsequentes. Se uma carta não sustenta sua reclamação, discutir destinatário e justificativas poderá ser mais pertinente ao objetivo do que uma intervenção indiferenciada sobre pontuação. A prioridade depende do objeto ensinado.

Identificar uma lacuna textual não equivale a conhecer sua causa. A falta de justificativa pode relacionar-se à compreensão do gênero, ao conhecimento do tema ou à situação comunicativa proposta. Uma hipótese didática deve orientar a intervenção e ser reconsiderada diante das respostas da turma; essa é uma inferência analítica apoiada em Barros (2015), não uma classificação causal demonstrada neste ensaio.

Em entrevistas com quinze professoras do ensino fundamental, Spinillo e Correa (2016) identificaram, naquele grupo, uma concepção frequentemente linear de escrita e uma aproximação entre revisão e correção de erros formais. As autoras distinguem mudanças locais e globais, reconhecendo relações entre forma e conteúdo. O resultado não representa todas as escolas, mas evidencia o risco de um diagnóstico restrito à superfície textual.

Esse ponto também ajuda a pensar o papel do professor sem reduzir sua agência a controle unilateral. Organizar tarefas, fornecer exemplos e explicitar critérios são responsabilidades docentes que podem ampliar o espaço de decisão discente. Inversamente, transferir precocemente toda a revisão para o estudante pode significar apenas retirar um apoio indispensável. A distinção relevante não é entre presença ou ausência do professor, mas entre intervenções que encerram uma decisão em nome do estudante e intervenções que criam condições para compreender, discutir ou retomar a decisão. As duas modalidades podem coexistir no mesmo percurso.

Parahyba e Silva (2023) mostram que conhecer a estrutura de uma sequência didática não assegura compreender avaliação e regulação. Nomear a produção inicial como formativa

não basta se as informações não orientam decisões posteriores; a análise dos gestos precisa acompanhar a continuidade entre diagnóstico, intervenção e resposta.

Gasparotto e Menegassi (2024) analisam a reelaboração da palavra alheia e os posicionamentos valorativos em bilhetes produzidos na formação inicial. Em diálogo com Ciavolella e Menegassi (2021), o estudo sugere que formar revisores exige examinar não só técnicas conhecidas, mas a justificativa das intervenções em textos situados; nenhum dos resultados locais autoriza generalização para todos os cursos.

2. Correção, revisão e reescrita: processos distintos, ações articuladas

Correção nomeia intervenções que assinalam, explicam ou resolvem problemas; revisão é a avaliação do texto à luz de propósitos e critérios; reescrita, a materialização de mudanças. Os processos se articulam e podem ocorrer recursivamente. A distinção impede confundir a marca do professor com toda a atividade do estudante.

Ao examinarem resenhas reescritas por estudantes de Letras, Araújo, Barros e Silva (2015) relacionam alterações à apropriação dos movimentos retóricos do gênero. Seu recorte universitário não é generalizável a outros públicos, mas mostra por que a relevância de uma mudança depende de sua função no texto, e não da simples contagem de substituições.

Mafra e Barros (2017) analisam a correção docente com grade, a revisão coletiva e a autoavaliação na sequência didática de carta-resposta do leitor. A organização amplia oportunidades de decisão do estudante sem dispensar o professor; constitui uma experiência situada, não um roteiro universal.

Barros e Mafra (2016) analisam correções indicativas, classificatórias, resolutivas e textuais interativas em uma sequência didática. Reconhecem a utilidade de modalidades distintas, mas também, no contexto estudado, a concentração de intervenções em aspectos formais e estruturais. Corrigir uma inadequação linguística não é o problema; o estreitamento dos critérios, quando apaga capacidades discursivas e o projeto de dizer, é que limita a intervenção.

Menegassi e Gasparotto (2019) sistematizam princípios da revisão dialógica, incluindo diferentes modalidades corretivas e atenção ao gênero, à idade e ao percurso singular. Barros e Mafra (2016) ajudam a descrever a modalidade empregada; a perspectiva dialógica pergunta como ela se abre à resposta do autor. Uma questão pode prescrever disfarçadamente uma solução; uma correção direta pode ser discutida e comparada. A forma da anotação, isoladamente, não determina sua função.

As modalidades podem ser combinadas: indicar localiza; classificar nomeia a dificuldade; comentar relaciona escolhas ao propósito textual; demonstrar ou corrigir diretamente oferece apoio quando necessário. Barros e Mafra (2016) observam possibilidades de integração e de reconhecimento dos acertos. Não se exige que cada devolutiva reúna todas as modalidades, mas que responda ao objeto e às condições de ensino.

Mafra e Barros (2017) oferecem um contraponto à ideia de reduzir a correção docente em nome da autonomia: no contexto investigado, essa intervenção teve papel destacado. O resultado não estabelece eficácia universal nem prova que toda correção seja formativa; evidencia a relevância da atuação especializada em uma sequência de atividades.

Quantidade de alterações não é medida suficiente de aprendizagem: muitas mudanças podem resultar de substituições prontas oferecidas pelo professor, e poucas podem decorrer de uma primeira versão já consistente. Para interpretar a reescrita, importam as razões, a adequação aos critérios e possíveis retomadas em outras tarefas. Trata-se de parâmetro analítico proposto, não de resultado empírico próprio.

O mesmo alerta emerge de Araújo, Barros e Silva (2015): a orientação em torno dos movimentos retóricos da resenha ajuda a interpretar alterações que seriam opacas em um inventário puramente linguístico. Esse ponto refina a análise da correção docente. Há diferenças entre uma intervenção que resolve uma inadequação pontual para preservar a legibilidade e outra que substitui sistematicamente as escolhas do autor, tornando impossível atribuir a ele a elaboração da nova versão. Tampouco a manutenção de uma passagem significa necessariamente desatenção: o estudante pode confrontar o comentário com sua intenção comunicativa e sustentar uma decisão. Para investigar o processo, seriam úteis registros de comentários, versões e justificativas, mas o presente ensaio não dispõe desses dados e não os apresenta como resultados próprios.

A relação entre revisão coletiva e autoria também exige precisão. Quando a turma discute uma passagem, diferentes leitores podem explicitar ambiguidades, identificar pressupostos do gênero ou propor alternativas. Ainda assim, o texto discutido não deixa de ter um autor, e a deliberação coletiva não substitui necessariamente sua decisão. A participação requer que as justificativas se tornem inteligíveis: por que uma alternativa atende melhor ao destinatário? Que efeito produz? Que informação se perdeu? A revisão coletiva será didaticamente mais observável quando essas razões circulam, em vez de uma versão coletiva ser apresentada apenas como gabarito a copiar.

A autoavaliação também exige ensino dos critérios. Para Gonçalves e Nascimento (2010), a ficha de avaliação medeia processos de reflexão e refacção quando conectada ao que

foi trabalhado, observado e retomado em aula; sem essa relação, pode reduzir-se a preenchimento formal.

Entre correção e reescrita, o estudante precisa compreender o problema, comparar alternativas e decidir o que modificar. Dizer “faltam argumentos” pouco orienta quando o gênero e os critérios ainda não foram discutidos. Sem tempo e atividades para agir sobre a devolutiva, a tarefa pode tornar-se mera passagem a limpo.

Palumbo, Carnin e Sousa (2025), em estudo de produção acadêmica de ingressantes da Unicamp publicado on-line em 2026, distinguem funções metalinguísticas, metatextuais, metadiscursivas e metapragmáticas do feedback. O resultado não se transfere diretamente à educação básica, mas evidencia que uma intervenção pode ultrapassar a gramática; é necessário descrever seu conteúdo, finalidade e possibilidades de resposta.

Por outro lado, não há razão para transformar a reescrita em repetição indefinida. A possibilidade de rever um texto precisa ser articulada aos objetivos de ensino, à importância relativa das dificuldades e às condições de circulação do produto. Uma carta destinada a um destinatário real pode demandar decisões sobre clareza e adequação antes de ser enviada; um exercício exploratório pode priorizar um único recurso argumentativo. A escolha sobre o que revisar é ela própria uma operação didática. Corrigir tudo, simultaneamente, pode dispersar o trabalho; corrigir quase nada pode invisibilizar obstáculos relevantes. Nem a exaustividade nem a parcimônia são virtudes em abstrato.

3. Regulação formativa, participação do estudante e condições de engajamento

A avaliação é formativa quando as informações recolhidas participam de novas decisões de ensino e aprendizagem. Gonçalves e Nascimento (2010) relacionam produção, observação e ação: um diagnóstico só se integra à regulação quando reorienta, confirma justificadamente ou precisa a intervenção pedagógica.

Carless e Boud (2018), em ensaio sobre ensino superior, conceituam a literacia para uso do feedback envolvendo julgamento, disposição para receber informações e ação sobre elas. Sem transferir automaticamente seu quadro à educação básica, o estudo ajuda a distinguir oferecer comentários e criar condições para interpretá-los. Comparar exemplos e discutir critérios são oportunidades; uma devolutiva recebida após o encerramento da tarefa dificulta sua utilização.

Barros (2015) concentra-se na regulação interna diagnóstica situada após a produção inicial de uma sequência didática. A autora mostra que a leitura do texto permite identificar

necessidades vinculadas ao gênero e organizar tarefas. A regulação não se limita, porém, àquele momento. A distinção entre diagnóstico inicial e ajustes locais durante o desenvolvimento das atividades permite compreender a avaliação como um processo distribuído. O professor observa uma primeira versão, propõe uma tarefa, acompanha a resposta e pode reformular a explicação ou oferecer outro instrumento. O percurso não é linear quando novas dificuldades emergem ou quando uma hipótese inicial se mostra insuficiente.

Parahyba e Silva (2023) distinguem regulação do ensino, que ajusta ações docentes, e regulação das aprendizagens, ligada à participação discente e à autorregulação. São processos relacionados: uma resposta do estudante pode levar o professor a reorganizar a tarefa. Interação, contudo, não comprova aprendizagem duradoura.

Nesse enquadramento, a autonomia não consiste em abandonar o aluno diante do texto. Consiste em ampliar, conforme as condições de ensino, sua participação na identificação de problemas, na escolha de recursos e na avaliação dos efeitos obtidos. A passagem pode incluir demonstração docente, revisão coletiva, trabalho em pares e decisões individuais. Mafra e Barros (2017) oferecem um exemplo de distribuição planejada dessas atividades, com maior mediação na correção do professor e maior demanda de decisões ao estudante na autoavaliação. Uma leitura cuidadosa de seu estudo evita considerar esse percurso uma progressão necessária para todos: a sequência expressa uma organização didática contextualizada.

Crerios compreensíveís são condição para discutir uma devolutiva. Além de ortografia e pontuação, podem envolver propósito, destinatário, organização e efeitos de sentido. Gonçalves e Nascimento (2010) defendem instrumentos avaliativos relacionados aos objetos efetivamente trabalhados em aula.

Devolutiva é a informação oferecida sobre o texto; regulação pressupõe seu uso para ajustar a atividade. Um comentário sobre justificativas pode desencadear comparação, nova escolha argumentativa e replanejamento docente. Encerrada a oportunidade de revisão, seu potencial formativo imediato se reduz.

Obedecer a uma orientação não demonstra necessariamente compreendê-la; recusá-la pode expressar desacordo fundamentado. Propõem-se como possibilidades analíticas adesão mecânica, reformulação argumentada, manutenção justificada e ausência de resposta observável. A identificação dessas situações exige registros de versões e interações, sem imputar intenções ao estudante.

Os resultados de Gasparotto e Menegassi (2024) auxiliam a especificar esse ponto sob o ângulo da formação: os bilhetes elaborados pelos participantes não foram examinados apenas como coleção de marcas, mas como enunciados com posicionamentos valorativos e potencial de interação. Já Carless e Boud (2018) argumentam que compreender e utilizar feedback demanda capacidades e disposições desenvolvidas em atividades concretas. Os contextos não são intercambiáveis, mas convergem em uma exigência analítica: entre comentário e alteração, é preciso considerar interpretação, oportunidade de discussão e condições de ação. A mera presença de um bilhete não permite inferir diálogo efetivo; a mera existência de uma segunda versão não demonstra internalização. Por isso, a expressão “apropriação progressiva” será empregada como hipótese de percurso a investigar, e não como atributo psicológico deduzido de uma marca textual.

As condições concretas de trabalho docente tornam essa proposta mais complexa. Tempo de aula, número de estudantes, diversidade das necessidades e disponibilidade de instrumentos interferem na possibilidade de comentar todos os textos com a mesma profundidade. Reconhecer esses limites não significa abandonar a regulação, mas justificar a priorização de objetos. Uma dificuldade recorrente relacionada ao propósito do gênero pode orientar uma oficina coletiva; uma necessidade singular pode exigir orientação individual; um problema de superfície que não compromete o objetivo focalizado pode ser trabalhado em momento posterior. A prioridade decorre de uma hipótese didática e deve permanecer revisável.

Bessa (2020) examinou quarenta textos de sites e blogs sobre escrita científica e identificou orientações frequentemente fragmentadas para revisar e reescrever. Trata-se de outro contexto; a aproximação pertinente é uma pergunta didática: instruções como “revise” explicitam o objeto, os critérios e as operações necessários à atividade?

A revisão entre pares, discutida por Carless e Boud (2018) no ensino superior como oportunidade de construir julgamentos, pode oferecer outro olhar para o texto. No português escolar, seu potencial depende de preparação dos critérios, perguntas pertinentes e mediação das divergências; comentários entre colegas podem igualmente reproduzir julgamentos superficiais. Não constitui alternativa obrigatória à correção docente.

A relação entre gestos e motivação exige cautela. Mao, Lee e Li (2024) identificam crenças, emoções e respostas à correção entre os temas de estudos naturalísticos de escrita em segunda língua. Não se pode deduzir daí um efeito motivacional no ensino de português; é possível apenas formular perguntas sobre condições de participação e investigar seus efeitos com dados próprios.

Engajamento requer indicadores contextualizados, como discussão de critérios, perguntas e justificativas, que descrevem participação, mas não permitem inferir estados psicológicos ou causas. O ensaio não dispõe de dados motivacionais; sua investigação exigirá procedimentos empíricos específicos.

O ponto de articulação entre regulação do ensino e participação discente é a possibilidade de uma resposta transformar o percurso. Se um estudante reescreve uma justificativa e mantém a ambiguidade central, pode ser necessário retomar o destinatário, fornecer outro exemplo ou propor discussão coletiva. Se consegue explicar a alternativa escolhida, a atividade seguinte poderá aumentar sua demanda de decisão. Se uma turma inteira apresenta a mesma dificuldade, a hipótese inicial sobre o que já estava consolidado precisa ser reconsiderada. A resposta discente é, assim, também informação sobre a adequação da intervenção docente, embora não constitua prova automática de sua eficácia.

4. Uma matriz analítica para a mediação da reescrita

O debate já dispõe de estudos sobre diagnóstico, correção, revisão e autorregulação. O problema específico deste ensaio é acompanhar suas relações: quando uma marca transforma-se em informação útil ao estudante e ao professor? Que evidências distinguem revisão de simples substituição? Como a resposta redefine a atividade? A matriz a seguir propõe perguntas para examinar essa articulação temporal, sem criar taxonomia universal de gestos.

A matriz não reivindica como inéditas as ideias de revisão dialógica (Menegassi; Gasparotto, 2019), utilização da devolutiva (Carless; Boud, 2018), alterações locais e globais (Spinillo; Correa, 2016), movimentos retóricos na reescrita (Araújo; Barros; Silva, 2015) ou formação de revisores (Ciavolella; Menegassi, 2021; Gasparotto; Menegassi, 2024). Sua contribuição é integrá-las na análise de um episódio situado, articulando objeto, critério, intervenção, resposta e decisão posterior.

A matriz analítica de mediação da reescrita propõe três eixos: evidenciar necessidades, mediar escolhas e examinar a apropriação progressiva. Eles não são fases obrigatórias: uma resposta pode reabrir o diagnóstico e uma nova versão suscitar outra intervenção. A sequência serve à exposição, não à prescrição.

Em cada eixo, indaga-se: qual objeto e critério estão em jogo, que gesto docente ocorre, que resposta discente é observável e qual decisão pedagógica decorre dela? A última

pergunta inclui a regulação do ensino. A matriz não pontua gestos, não pressupõe percurso único e não foi validada empiricamente.

Evidenciar necessidades requer distinguir indício textual, hipótese didática e prioridade. Um pedido sem justificativa é observável; compreender sua relevância em relação ao gênero e decidir trabalhá-lo são operações interpretativas distintas. A centralidade do diagnóstico orientado pelo gênero encontra apoio em Barros (2015). O eixo registra também realizações pertinentes que devem ser preservadas.

Esse eixo demanda registrar também o que o texto já realiza. A avaliação que reconhece somente lacunas pode conduzir à substituição indiscriminada de escolhas pertinentes. Se uma carta formula claramente seu pedido, mas apresenta justificativa pouco desenvolvida, a intervenção deveria preservar o que funciona e focalizar o aspecto que precisa ser elaborado. Barros e Mafrá (2016) apontam a possibilidade de a correção textual-iterativa assinalar qualidades e formular sugestões; a matriz converte essa observação em uma questão de leitura: que elementos são preservados e que elementos são problematizados? A análise não deve atribuir ao texto defeitos independentes de seus propósitos.

Mediar escolhas focaliza o intervalo entre devolutiva e nova versão. Indicar, questionar, comparar alternativas ou demonstrar procedimentos são gestos possíveis; solicitar esclarecimento, justificar uma alteração ou manter uma escolha são respostas possíveis. Sem registros suficientes, a interpretação das razões do estudante deve permanecer indeterminada.

Examinar apropriação progressiva requer distinguir mudança textual, justificativa situada e eventual uso de critérios em outra tarefa. Nenhum indício, isoladamente, prova aprendizagem duradoura; acompanhar o processo não exige versões ilimitadas, mas observações proporcionais ao objetivo de ensino.

Uma cautela adicional decorre de Spinillo e Correa (2016) e de Araújo, Barros e Silva (2015). Os primeiros distinguem alterações locais e globais sem tratá-las como categorias de valor independente do objetivo; os segundos mostram que mudanças relevantes podem decorrer da apropriação de movimentos retóricos do gênero. A matriz, portanto, não deve pontuar a revisão por extensão ou número de modificações. Uma substituição lexical que corrige um termo central para a inteligibilidade pode ser mais pertinente do que deslocar parágrafos sem efeito comunicativo demonstrável. Para verificar progressão, é necessário perguntar se o estudante identifica problemas comparáveis em novos contextos, justifica escolhas e recorre a critérios sem depender sempre do mesmo grau de apoio. Esses são indícios propostos para pesquisas futuras, não evidências obtidas neste artigo.

A resposta discente também orienta uma nova decisão do professor: uma revisão insuficiente pode demandar outro exemplo, enquanto uma solução justificada pode levar à ampliação da tarefa. A matriz aproxima a regulação do ensino e a das aprendizagens discutidas por Parahyba e Silva (2023).

O Quadro 1 reúne perguntas orientadoras, não condutas obrigatórias. Sua leitura exige considerar gênero, situação de produção e condições da turma; um mesmo gesto pode cumprir funções distintas em momentos diferentes.

Eixo analítico	Dimensões de observação
Evidenciar necessidades	Objeto e critério: Qual exigência do gênero ou do projeto de dizer orienta a leitura? Gesto docente: Seleciona um indício, distingue problema e hipótese, reconhece realizações pertinentes. Resposta do estudante: Localiza e explica passagens quando dispõe de apoio; pode não compreender o critério. Decisão posterior: Prioriza uma dificuldade e define a tarefa inicial; revisa a hipótese se os indícios forem insuficientes.
Mediar escolhas de revisão	Objeto e critério: Que efeito de sentido ou funcionamento textual precisa ser reconsiderado? Gesto docente: Indica, comenta, demonstra, pergunta ou organiza comparação entre alternativas. Resposta do estudante: Solicita esclarecimento, compara recursos, altera ou mantém escolhas com razões observáveis. Decisão posterior: Ajusta o apoio, o instrumento e a distribuição das tarefas, em vez de apenas cobrar alterações.
Examinar apropriação progressiva	Objeto e critério: Que critério deve reaparecer na nova versão ou em outra situação? Gesto docente: Retoma a produção, questiona decisões e organiza nova situação de escrita quando pertinente. Resposta do estudante: Produz nova versão, justifica operações e eventualmente mobiliza o critério em outra tarefa. Decisão posterior: Distingue melhora do produto de indícios de aprendizagem; decide continuar, modificar ou encerrar o trabalho.

Quadro 1. Matriz analítica propositiva para a mediação da reescrita.

Fonte: elaboração própria, com base na leitura crítica das referências citadas; proposta não validada empiricamente.

4.1. Leitura da matriz em uma situação hipotética

Considere-se uma carta de reclamação à direção escolar sobre a necessidade de reparar um espaço. O estudante apresenta o pedido sem justificar seus efeitos para a comunidade. No eixo diagnóstico, essa ausência é um indício, não uma explicação de sua causa: é preciso considerar a finalidade do gênero e o ensino anterior. O professor pode priorizar a articulação entre problema, consequência e solicitação.

Na mediação, uma orientação direta como “explique por que o problema impede a atividade” pode localizar a tarefa; a comparação de duas justificativas pode esclarecer critérios. Nenhuma alternativa é universalmente superior. Importa observar se o estudante copia um modelo, cria uma razão própria, pergunta ou mantém sua versão: essas respostas orientam a próxima intervenção.

O gesto só se compreende em relação à resposta. Se o estudante apenas repete o pedido, pode ser necessário explicitar a relação entre problema e argumento, discutir alternativas com a turma e propor outra tentativa. Se elabora justificativa pertinente, a ação seguinte pode solicitar que explique seus critérios. Essa decisão subsequente, ausente em uma análise restrita à marca corretiva, é parte da regulação.

No eixo de apropriação, uma justificativa coerente na nova carta é indício situado, não demonstração de domínio do gênero. Outra situação de solicitação poderia fornecer informação adicional sobre o uso de critérios com diferente destinatário; trata-se de proposta hipotética, não de dado deste ensaio.

A situação também mostra como preservar o projeto de dizer. Se o estudante introduz uma razão pertinente que o professor não havia antecipado, a análise não deveria penalizá-la por divergir do exemplo. Critérios de gênero não são modelos únicos de conteúdo. Em contrapartida, a justificativa escolhida precisa ser examinada em relação à finalidade comunicativa. A negociação docente não é abdicação do conhecimento especializado, mas uso desse conhecimento para tornar discutíveis as relações entre formas, sentidos e interlocução. A autoria é preservada como atividade responsável, não como imunidade a qualquer avaliação.

A aplicação hipotética revela que a matriz requer registros da proposta, das devolutivas, das interações e das versões. Estudos futuros deverão definir procedimentos de análise e tratamento de divergências entre pesquisadores; nada disso foi executado neste ensaio.

4.2. Alcance, tensões e condições de uso

A matriz não substitui ficha de correção nem modelo didático de gênero: examina relações entre diagnóstico, gesto, resposta e decisão posterior. Pode orientar formação docente e pesquisas, desde que seus critérios sejam reconstruídos para cada situação, evitando preenchimento descontextualizado.

A responsabilidade pela revisão pode variar: reescrever tudo pelo aluno oculta suas decisões; devolver problemas sem apoio pode impossibilitar a resposta. Explicação, demonstração, negociação e retirada gradual de ajuda podem ser combinadas conforme necessidades e objetivos, sem prescrever o mesmo apoio a todos.

Número de estudantes e tempo disponível condicionam o acompanhamento. Dificuldades comuns podem gerar intervenção coletiva; problemas específicos podem exigir orientação individual. O significado de um comentário depende de sua posição na sequência, e não apenas do texto anotado.

A matriz não pressupõe a superioridade de correção indireta ou revisão entre pares. Barros e Mafra (2016) e Mafra e Barros (2017) mostram a importância de diferentes intervenções no interior de um percurso. Uma correção direta pode oferecer recurso

necessário e integrar atividade posterior; uma pergunta aberta pode fracassar quando faltam critérios e apoio. O objeto é a articulação entre gesto, resposta e reorganização do ensino.

A delimitação da contribuição exige reconhecer antecedentes: Gonçalves e Nascimento (2010) tratam de fichas de avaliação e autorregulação; Barros (2015), do diagnóstico; Barros e Mafra (2016), das modalidades de correção; Mafra e Barros (2017), da articulação de atividades; Parahyba e Silva (2023), dos componentes formativos da sequência didática. A novidade alegada limita-se a cruzar esses elementos com a decisão pedagógica posterior em uma unidade de análise situada.

Palumbo, Carnin e Sousa (2025) já descrevem funções distintas do feedback em escrita acadêmica; Menegassi e Gasparotto (2019) discutem revisão dialógica; Carless e Boud (2018) examinam o uso discente da devolutiva. A matriz não substitui essas tipologias. Seu diferencial proposto é acompanhar a cadeia de decisões desde um indício textual até a reorganização do ensino, incluindo desacordos ou ausência de resposta.

A matriz permanece uma hipótese teórica: os três eixos podem se sobrepor, e futuras pesquisas deverão avaliar se registros de interação e versões permitem identificá-los com consistência, sem atribuir aprendizagem às alterações de modo automático.

5. Considerações finais

O ensaio examinou como a correção pode integrar a regulação formativa na reescrita. A resposta é condicional: precisa focalizar necessidades pertinentes ao gênero, tornar critérios inteligíveis, oferecer oportunidades para agir sobre a devolutiva e utilizar a resposta do estudante nas decisões seguintes. A correção isolada não garante esse percurso, mas suprimi-la tampouco assegura autonomia.

Mafra e Barros (2017) mostram a relevância da correção docente no contexto que investigaram, enquanto Barros e Mafra (2016) evidenciam a importância de articular modalidades corretivas e capacidades de linguagem. O problema não é selecionar uma técnica universal, mas compreender a intervenção em sua sequência didática.

A contribuição é uma matriz conceitual que articula três eixos — necessidades, escolhas e apropriação progressiva — às dimensões objeto/critério, gesto docente, resposta discente e decisão posterior. Seu diferencial proposto é examinar como a informação avaliativa retorna ao ensino; não se trata de instrumento empiricamente validado.

Na formação docente, a matriz pode orientar o exame das justificativas para selecionar problemas, formular comentários e reagir às respostas dos estudantes, respeitando condições de tempo, turmas e recursos.

Motivação permanece questão empírica, não efeito demonstrado neste ensaio. Mao, Lee e Li (2024) oferecem contraponto situado na escrita em segunda língua; investigar experiências de estudantes de português exigirá dados específicos.

O ensaio não analisou corpus novo nem verificou a eficácia da matriz. A seleção bibliográfica é temática e não exaustiva; estudos citados abrangem públicos e gêneros diferentes, sem autorizar generalização de resultados. Pesquisas futuras poderão acompanhar episódios completos de revisão, ouvir os participantes e testar a consistência analítica dos eixos.

Os trabalhos cotejados abrangem educação básica, formação inicial e escrita universitária, com públicos e métodos distintos. As aproximações servem à formulação de categorias, sem autorizar estimativas de eficácia. Uma investigação futura deverá testar essas categorias em diferentes gêneros e contextos.

Contribuição de autoria (CRediT)

PROPOSTA DE CONTRIBUIÇÕES — CONFIRMAR COM TODOS OS COAUTORES ANTES DO DEPÓSITO. Eduardo Lucas Sousa Enéas: conceituação; metodologia (delineamento do ensaio teórico); investigação bibliográfica; redação – rascunho original (com assistência de inteligência artificial); redação – revisão e edição. Bárbara Tayná Santos Eugênios da Silva Dantas: investigação bibliográfica; redação – revisão e edição. Thereza Sophia Jacome Pires: supervisão; redação – revisão e edição. As funções acima constituem uma proposta de distribuição, não um registro confirmado de atividades realizadas. Cada autor deve informar eventuais ajustes, confirmar sua contribuição substancial e aprovar a versão integral antes do depósito.

Declaração de uso de inteligência artificial

Foram utilizadas as ferramentas SciSpace e Consensus como apoio à pesquisa bibliográfica, à organização do manuscrito e à revisão textual. As decisões intelectuais e a responsabilidade pelo conteúdo são dos autores, mediante aprovação da versão final por todos os coautores

Conflito de interesse

Os autores declaram não possuir conflitos de interesse. Esta declaração deverá ser ratificada por todos os coautores antes do depósito.

Protocolo e pré-registro de pesquisa

Este artigo constitui ensaio teórico, sem coleta empírica nem protocolo experimental; não houve pré-registro. Não foi identificado roteiro específico da EQUATOR Network aplicável a esta modalidade durante a preparação editorial.

Declaração de disponibilidade de dados

Este ensaio não produziu base de dados empíricos primários nem código analítico. Os textos bibliográficos que sustentam a argumentação estão identificados nas referências e podem ser consultados pelos respectivos DOI ou endereços públicos. A matriz apresentada é uma elaboração conceitual reproduzida integralmente neste artigo.

Ética

Não se aplica aprovação por comitê de ética a este ensaio teórico, pois não houve recrutamento de participantes, acesso a dados pessoais de pesquisa ou nova coleta envolvendo seres humanos.

Fontes de financiamento

Este trabalho não recebeu financiamento específico nem bolsa diretamente vinculada à sua elaboração.

Referências

ARAÚJO, Júlio; BARROS, Marcilene Gaspar; SILVA, Elinaldo Soares. Práticas de reescrita no ensino do gênero resenha. *Revista Brasileira de Linguística Aplicada*, Belo Horizonte, v. 15, n. 1, p. 109-130, 2015. DOI: <https://doi.org/10.1590/1984-639820155541>.

BARROS, Eliana Merlin Deganutti de. Gesto didático de regulação interna de cunho diagnóstico no procedimento “sequência didática de gêneros”. *Acta Scientiarum. Language and Culture*, Maringá, v. 37, n. 4, p. 335-346, 2015. DOI: <https://doi.org/10.4025/actascilangcult.v37i4.24779>.

BARROS, Eliana Merlin Deganutti de. O trabalho do professor sob o ponto de vista dos gestos didáticos. *Revista Brasileira de Linguística Aplicada*, Belo Horizonte, v. 13, n. 3, p. 741-769, 2013. DOI: <https://doi.org/10.1590/S1984-63982013005000011>.

BARROS, Eliana Merlin Deganutti de; MAFRA, Gabriela Martins. A correção textual do professor como instrumento de ensino e aprendizagem na metodologia das sequências didáticas de gêneros. *Revista (Con)Textos Linguísticos*, Vitória, v. 10, n. 17, p. 48-68, 2016. Disponível em: <https://periodicos.ufes.br/contextoslinguisticos/article/view/14791>. Acesso em: 18 set. 2026.

BESSA, José Cezinaldo Rocha. Uma análise de orientações sobre revisão e reescrita de textos científicos no universo digital. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 46, e225576, 2020. DOI: <https://doi.org/10.1590/S1678-4634202046225576>.

CARLESS, David; BOUD, David. The development of student feedback literacy: enabling uptake of feedback. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, v. 43, n. 8, p. 1315-1325, 2018. DOI: <https://doi.org/10.1080/02602938.2018.1463354>.

CIAVOLELLA, Bruno; MENEGASSI, Renilson José. A escrita como trabalho em atividades de revisão textual na formação docente inicial em Letras. *Revista Brasileira de Linguística Aplicada*, Belo Horizonte, v. 21, n. 3, p. 761-787, 2021. DOI: <https://doi.org/10.1590/1984-6398202116829>.

GASPAROTTO, Denise Moreira; MENEGASSI, Renilson José. A revisão textual na formação docente inicial em Letras. *Revista Brasileira de Linguística Aplicada*, Belo Horizonte, v. 24, n. 2, e21471, 2024. DOI: <https://doi.org/10.1590/1984-6398202421471>.

GONÇALVES, Adair Vieira; NASCIMENTO, Elvira Lopes. Avaliação formativa: autorregulação e controle da textualização. *Trabalhos em Linguística Aplicada*, Campinas, v. 49, n. 1, p. 241-257, 2010. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0103-18132010000100016>.

MAFRA, Gabriela Martins; BARROS, Eliana Merlin Deganutti de. Revisão coletiva, correção do professor e autoavaliação: atividades mediadoras da aprendizagem da escrita. *Diálogo das Letras*, Pau dos Ferros, v. 6, n. 1, p. 33-62, 2017. DOI: <https://doi.org/10.22297/DL.V6I1.2397>.

MAO, Zhicheng; LEE, Icy; LI, Shaofeng. Written corrective feedback in second language writing: a synthesis of naturalistic classroom studies. *Language Teaching*, Cambridge, v. 57, n. 4, p. 449-477, 2024. DOI: <https://doi.org/10.1017/S0261444823000393>.

MENEGASSI, Renilson José; GASPAROTTO, Denise Moreira. Revisão dialógica: princípios teórico-metodológicos. *Linguagem em (Dis)curso*, Tubarão, v. 19, n. 1, p. 107-124, 2019. DOI: <https://doi.org/10.1590/1982-4017-190107-4518>.

PALUMBO, Renata; CARNIN, Anderson; SOUSA, Otilia. Explorando tipos e papéis de feedback na produção textual acadêmica: uma análise das estratégias de ensino empregadas no ProFIS da Unicamp. *Trabalhos em Linguística Aplicada*, Campinas, v. 64, e025045, 2025. Publicado on-line em: 9 jan. 2026. DOI: <https://doi.org/10.1590/01031813v64i20258679533>.

PARAHYBA, Fatiha Dechicha; SILVA, Meire Celedonio da. A sequência didática: ampliando a reflexão sobre este dispositivo. *Calidoscópio*, São Leopoldo, v. 21, n. 1, p. 42-60, 2023. DOI: <https://doi.org/10.4013/cld.2023.211.03>.

SPINILLO, Alina Galvão; CORREA, Jane. A revisão textual na perspectiva de professoras do ensino fundamental. *Educar em Revista*, Curitiba, n. 62, p. 107-123, 2016. DOI: <https://doi.org/10.1590/0104-4060.48024>.

Este preprint foi submetido sob as seguintes condições:

- Os autores declaram que os necessários Termos de Consentimento Livre e Esclarecido de participantes ou pacientes na pesquisa foram obtidos e estão descritos no manuscrito, quando aplicável.
- Os autores declaram que a elaboração do manuscrito seguiu as normas éticas de comunicação científica.
- Os autores declaram que estão cientes que são os únicos responsáveis pelo conteúdo do preprint e que o depósito no SciELO Preprints não significa nenhum compromisso de parte do SciELO, exceto sua preservação e disseminação.
- Os autores declaram que os dados, aplicativos e outros conteúdos subjacentes ao manuscrito estão referenciados.
- O manuscrito depositado está no formato PDF.
- Os autores declaram que a pesquisa que deu origem ao manuscrito seguiu as boas práticas éticas e que as necessárias aprovações de comitês de ética de pesquisa, quando aplicável, estão descritas no manuscrito.
- Os autores declaram que uma vez que um manuscrito é postado no servidor SciELO Preprints, o mesmo só poderá ser retirado mediante pedido à Secretaria Editorial do SciELO Preprints, que afixará um aviso de retratação no seu lugar.
- Os autores concordam que o manuscrito aprovado será disponibilizado sob licença [Creative Commons CC-BY](#).
- O autor submissor declara que as contribuições de todos os autores e declaração de conflito de interesses estão incluídas de maneira explícita e em seções específicas do manuscrito.
- Os autores declaram que o manuscrito não foi depositado e/ou disponibilizado previamente em outro servidor de preprints ou publicado em um periódico.
- Caso o manuscrito esteja em processo de avaliação ou sendo preparado para publicação mas ainda não publicado por um periódico, os autores declaram que receberam autorização do periódico para realizar este depósito.
- O autor submissor declara que todos os autores do manuscrito concordam com a submissão ao SciELO Preprints.