

Milene Bazarim

Doutora em Ciências da Linguagem pela Universidade Católica de Pernambuco. Professora da Unidade Acadêmica de Letras e do Programa de Pós-Graduação em Linguagem e Ensino da Universidade Federal de Campina Grande (UFCG). Membro do grupo de pesquisa Teorias da Linguagem e Ensino. Orcid:
<https://orcid.org/0009-0006-2017-1722>
E-mail:
milene.bazarim@professor.ufcg.edu.br

Roberta Varginha Ramos Caiado

Doutora em Educação pela Universidade Federal de Pernambuco. Professora Adjunto I do curso de Letras e do Programa de Pós-graduação em Ciências da Linguagem da Universidade Católica de Pernambuco (UNICAP). Membro do grupo de Pesquisa GETE – Gênero, Texto e Ensino. Orcid:
<https://orcid.org/0000-0002-4444-774X>
E-mail:
roberta.caiado@unicap.br

Submetido em: 24/05/2025
Aceito em: 08/09/2025
Publicado: 10/12/2025

e-Location: 19690

Doi: 10.28998/2317-9945.202586.209-233



ISSN: 2317-9945 (On-line)
ISSN: 0103-6858 (Impressa)

Os efeitos dos comentários do professor na reescrita: um estudo de caso em Linguística Aplicada

The effects of written corrective feedback on rewriting: a case study in Applied Linguistics

Milene Bazarim

Universidade Federal de Campina Grande

Roberta Varginha Ramos Caiado

Universidade Católica de Pernambuco

Resumo

O objetivo deste trabalho é apresentar os resultados da análise dos efeitos dos comentários de uma professora-pesquisadora de Língua Portuguesa na reescrita de crônicas e contos. Trata-se de uma pesquisa qualitativa do tipo estudo de caso que foi desenvolvida no campo de estudos da Linguística Aplicada. O *corpus* foi constituído pelos comentários e pelos 74 textos produzidos por alunos do 9º. ano do Ensino Fundamental. Do ponto de vista teórico, o trabalho é informado pela concepção de escrita colaborativa como uma prática ativa e social (Pinheiro, 2011), a qual se coaduna com a definição de correção de texto escolar como um texto produzido sobre, ao lado, após ou em anexo à produção do aluno, como uma forma de diálogo e como um andaime para a reescrita (Ruiz, 2010; Bazarim, 2023). Desse modo, a partir da análise do *corpus*, constatou-se que, na reescrita, os alunos se apoiaram nos comentários para elaborar uma nova versão de seu texto. Assim, foram identificadas melhorias em mais da metade dos textos reescritos. Portanto, esse resultado aponta a importância de o professor atuar como um colaborador e a correção não se restringir à mera higienização do texto do aluno.

Palavras-chave: escrita colaborativa; correção de texto; reescrita; Língua Portuguesa.

Abstract¹

This study aims to present the results of an analysis of the effects of written corrective feedback on the rewriting of crônicas — a Brazilian prose genre situated between journalism and literature — and short stories. It is a qualitative case study conducted within the field of Applied Linguistics. The corpus consists of instances of written corrective feedback and 74 texts produced by ninth-grade students in elementary school. Theoretically, the study is informed by the concept of collaborative writing as an active and social practice (Pinheiro, 2011a), which aligns with the definition of written corrective feedback as a text produced about, alongside, after, or appended to the student's production, functioning as a form of dialogue and as scaffolding for rewriting (Ruiz, 2010; Autor 1). Based on the corpus analysis, it was found that in the rewriting process, students relied on the written corrective feedback to produce a new version of their texts. Improvements were identified in more than half of the rewritten texts. Therefore, the results highlight the importance of the teacher acting as a collaborator and of written corrective feedback being more than a mere act of sanitizing the student's text.

Keywords: collaborative writing; written corrective feedback; rewriting; portuguese language.

CONSIDERAÇÕES INICIAIS²

Embora não se possa dizer que as práticas colaborativas de produção de texto tenham se originado a partir do surgimento das novas tecnologias digitais de informação e comunicação (TDIC), é fato, conforme resultado de pesquisas recentes, que as ferramentas digitais potencializaram seu uso sobretudo em contexto de ensino e aprendizagem de Língua Portuguesa.

À vista disso, de acordo com Pinheiro (2011), a escrita colaborativa (EC) pode ser considerada como uma prática ativa e social que envolve o grupo, o qual funciona como um agente de apoio individual, além do participante, que colabora na realização das tarefas. Além de Pinheiro (2011), é possível citar também o trabalho de Acri (2013), de Schmaedecke (2019) e de Araújo (2023), que contemplam a EC nos anos finais do Ensino Fundamental (EF) e no Ensino Médio (EM), bem como Hissa (2017),

¹ O *abstract* foi redigido com o auxílio da inteligência artificial generativa.

² Este artigo é resultado das investigações empreendidas no âmbito do projeto de pesquisa “O uso de ferramentas digitais para a correção de textos produzidos por alunos da educação básica: estudo de caso em uma Plataforma Adaptativa”, processo CAEE n. 43399421.2.0000.5206, aprovado pelo CEP conforme parecer 4.611.671. Os participantes e seus responsáveis assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.

que investigou a produção colaborativa de uma equipe multidisciplinar do curso de Licenciatura Educação Profissional e Tecnológica.

Mesmo com as especificidades de cada uma dessas pesquisas, percebeu-se que em todas a EC é mediada por ferramentas digitais. Além disso, elas contemplam a produção de texto feita em grupo, diferentemente do que acontece nas práticas escolares de produção de texto tradicionais, que privilegiam a produção individual. Desse modo, mesmo quando não se trata da elaboração de um texto em grupo, o professor pode participar ativamente do processo, atuando mais como um colaborador do que como um examinador, caçador de erros e punidor, o que justifica esta pesquisa, a qual teve como objetivo analisar os efeitos dos comentários de uma professora-pesquisadora de Língua Portuguesa na reescrita de crônicas e contos.

Assim, a partir da taxonomia da EC proposta por Lowry, Curtis e Lowry (2004), apresentada e discutida por Pinheiro (2011), o professor atuaria na atividade de revisão. Seu papel interacional seria, portanto, o de revisor, o qual participa da produção de modo assíncrono, ou seja, em locais diferentes e em tempos diferentes.

Cabe ressaltar que, do ponto de vista cognitivo, a revisão pode ser considerada como um processo consciente, que ocorre a qualquer momento da produção, por meio do qual os autores escolhem ler o que escreveram realizando ou não alterações no texto, ou seja, não se restringe à leitura crítica e às alterações sugeridas por um colaborador. Dessa forma, apesar de a revisão estar subjacente a qualquer prática corretiva, para os fins deste trabalho, corrigir texto em contexto escolar não é considerado como um sinônimo de revisar.

Desse modo, ressaltamos que, diferentemente de Menegassi (1998) e Gasparotto (2014), compreendemos que o texto de correção é a face concreta e material da revisão, que consiste, essencialmente, em uma leitura crítica do texto próprio ou de terceiros. Nessa leitura, são mobilizados conhecimentos metacognitivos e metalingüísticos que permitem a identificação de oportunidades de melhoria na produção e a elaboração de comentários ou bilhetes orientadores, por exemplo. Portanto, o texto verbal ou não verbal resultado da revisão, neste trabalho, assim como em Bazarim (2023), é considerado como correção e as mudanças realizadas são compreendidas como retextualizações.

Destarte, a concepção de correção de texto escolar a que estamos aderindo transcende a mera higienização da produção do aluno (Jesus, 1995). A partir de Ruiz (2010) e Bazarim (2023), a prática corretiva é compreendida como a produção de um texto, que pode ser multimodal e multissemiótico e estar sobre, ao lado, abaixo ou em anexo ao texto do aluno; como uma forma de diálogo e, principalmente, como um andaime no qual o autor pode se apoiar durante a reescrita. A essa concepção, está subjacente que, no processo de ensino e aprendizagem, o texto de correção é o resultado da leitura crítico-colaborativa do professor que visa, além de compreender, identificar oportunidades de melhoria e interagir com o aluno.

Isto posto, para a consecução do objetivo proposto, foi realizada, em 2021, uma pesquisa qualitativa do tipo estudo de caso a qual está filiada ao campo de estudos da Linguística Aplicada. Participaram da investigação os alunos de um 9º. ano de uma escola particular do município de Fagundes-PB, bem como a professora-pesquisadora que ministrou as aulas de produção de texto e corrigiu as produções utilizando as ferramentas digitais de uma Plataforma Adaptativa³.

Por fim, informamos que, para apresentar e discutir, ainda que brevemente, os resultados da investigação, este artigo foi dividido em quatro partes. Após esta introdução, há uma seção para a fundamentação teórica. A seguir, são descritos os aspectos metodológicos da pesquisa. Posteriormente, são apresentados os resultados da pesquisa. Concluindo o artigo, há algumas considerações finais, bem como as referências.

³ No campo educacional, é possível dizer que uma Plataforma Adaptativa consiste em um ambiente virtual de aprendizagem (AVA) dinâmico no qual tanto os conteúdos quanto o layout e a forma de navegação podem ser adaptáveis a cada usuário.

O COMENTÁRIO COMO UM GÊNERO CATALISADOR⁴ DA CORREÇÃO TEXTUAL-INTERATIVA

Tradicionalmente, em contexto escolar, a correção de texto é uma das atribuições do professor de Língua Portuguesa. Nas últimas décadas, no entanto, também tem se configurado como um promissor objeto de estudo no campo aplicado de estudos da linguagem (Ruiz, 2021). Nesse sentido, no cenário nacional, é possível destacar a pesquisa de Ruiz (2010), de Buin (2006), de Santos (2019; 2023), de Nascimento (2022 [2009]) e de Bazarim (2023).

Conforme já mencionado, neste trabalho a correção é concebida como um texto que pode ser multimodal e multissemiótico e estar sobre, ao lado, abaixo ou em anexo à produção do aluno; como uma forma de diálogo e, principalmente, como um andaime no qual o autor pode se apoiar durante a reescrita (Ruiz, 2010; Bazarim, 2023). Desse modo, sendo a correção um processo de produção de texto, ela é uma prática social situada em que são articuladas as dimensões linguístico-discursiva, cognitiva, interacional, normativa e pedagógica.

Dadas essas suas características, é possível afirmar que a correção de texto é uma atividade metalingüística e metacognitiva especializada típica da esfera escolar e acadêmica. Nesse sentido, o seu estudo envolve os conhecimentos sobre as metodologias (ou tipos) de correção, mas também sobre processo de ensino e aprendizagem, principalmente da produção textual, além de saberes sobre os gêneros textuais, concepções de texto, critérios de textualidade e sequências textuais, convenções e normas relacionadas à escrita, se for o caso, entre outros.

⁴ O conceito de *gênero discursivo* é mais um daqueles para os quais diferentes orientações teóricas apresentam definições por vezes conflitantes e divergentes. Essa diversidade e, consequentemente, as (in)consistências e (in)coerências relacionadas a ela, não é algo recente e tende a permanecer. Cabe ressaltar que, nos estudos da linguagem brasileiros, popularizou-se a definição de gênero do discurso como tipos relativamente estáveis de enunciados dotados de conteúdo temático, estilo da linguagem e estrutura composicional (Bakhtin, 2016). No entanto, ao utilizar o termo “gêneros catalisadores”, Signorini (2006, p. 8) está se referindo especificamente a “gêneros discursivos que favorecem o desencadeamento de ações e atitudes consideradas mais produtivas para o processo de formação, tanto do professor quanto de seus alunos”. Nesse sentido, fica evidente que o termo se refere aos gêneros que circulam no campo escolar/acadêmico, mas que não se constituem como o foco do processo de ensino e aprendizagem de língua. No caso deste trabalho, o comentário é considerado um gênero catalisador, pois funciona como um andaime no qual o aluno pode se apoiar durante a reescrita do seu texto, potencializando a aprendizagem da escrita.

A utilização dos comentários na prática corretiva já estava prevista em Ruiz (2010), referindo-se a um texto normalmente presente após a produção do aluno e mais longo que as resoluções e/ou indicações realizadas sobre ou às margens. Esses comentários, por sua composição e pelo diálogo estabelecido, foram considerados como bilhetes e passaram a caracterizar a correção textual-interativa. Em Santos (2019), o comentário e o comentário listado, ainda que não na forma de bilhete, também foram elencados como gêneros catalisadores que podem ser utilizados no processo de correção de texto.

Afinal, cabe esclarecer que o uso dos comentários e, por conseguinte, da correção textual-interativa é uma alternativa que pode ir além da indicação e da resolução de problemas no corpo ou na margem do texto, bem como da categorização prevista nas planilhas, tábuas e/ou grades de correção (correção classificatória). Todavia, Bazarim (2023) ressalta que somente o uso, ainda que adequado, dessa metodologia, sem que haja articulação com as atividades de ensino a serem implementadas em sala de aula, pode não suprir todas as necessidades de aprendizagem dos alunos, impossibilitando-lhes melhorar a nova versão do texto.

ASPECTOS METODOLÓGICOS DA PESQUISA

Mesmo com as diferenças entre as investigações que aderem ao modo problematizador de pensar e de fazer da LA, o que parece comum é a consciência de que os objetos de pesquisa não são pré-existentes, ao contrário, por ser resultado de uma construção feita pelo pesquisador, um determinado objeto é sempre apenas um entre vários possíveis. Como isso não significa ausência de rigor metodológico, considerando-se que o foco do trabalho é a análise dos comentários feitos por uma professora-pesquisadora de Língua Portuguesa para identificar seus efeitos na reescrita de textos produzidos por alunos do 9º. ano do Ensino Fundamental, é possível dizer que se trata de um estudo de caso.

Alguns pesquisadores acreditam que o estudo de caso só pode ser feito com pessoas ou empresas, no entanto, conforme Stake (1978), ele pode ter como foco qualquer processo no qual se tenha interesse e que seja, de alguma forma, singular ou singularizado. Neste trabalho, o estudo de caso é compreendido como uma

investigação de “um caso particular constituído de um indivíduo ou de um grupo de indivíduos em um contexto específico. É um estudo naturalístico porque estuda um acontecimento em um ambiente natural e não criado exclusivamente para a pesquisa” (Paiva, 2019, p. 65).

Isto posto, cabe elucidar que a pesquisa de campo foi realizada, de abril a agosto de 2021, em uma escola particular de pequeno porte do município de Fagundes – PB, o qual está localizado na região metropolitana de Campina Grande-PB. Na turma do 9º. ano que fez parte da pesquisa, havia 12 (doze) alunos matriculados, 5 (cinco) alunas e 7 (sete) alunos, sendo que 10 (dez) participando dos encontros presencialmente e 02 (dois) acompanhando as aulas de forma remota, pois ainda permaneciam algumas restrições devido à pandemia de Covid-19.

Desse modo, durante a pesquisa de campo, no total, foram solicitadas quatro produções: duas crônicas (reflexiva e narrativa) e dois contos (de suspense e de enigma). Todas foram corrigidas pela professora-pesquisadora, havendo a oportunidade de reescrita. Como nem todos os alunos produziram e/ou reescreveram as quatro produções, há, no *corpus*, 74 (setenta e quatro) textos, dos quais 35 (trinta e cinco) são versões reescritas.

Além da produção dos alunos ter sido realizada em editor de texto, foram utilizadas as ferramentas digitais de uma Plataforma Adaptativa⁵ para a correção do texto. Entre as diversas ferramentas disponíveis na Plataforma, destaca-se a inserção de caixas de comentário com cores diferentes (verde para elogio, azul para sugestão e vermelho para erro) sobre a imagem do texto do aluno, bem como a disponibilização de um formulário para a elaboração de um comentário final, que pode ser considerado um bilhete.

⁵ A descrição completa do processo de correção e das ferramentas pode ser encontrada em Bazarim (2023). No entanto, é preciso salientar que, embora sejam utilizadas ferramentas digitais, a correção foi feita pela professora-pesquisadora, porque a Plataforma não utilizava recursos de inteligência artificial generativa na prática corretiva. Por fim, cabe esclarecer também que, por uma questão ética, pois se trata de uma empresa privada, não será revelado o nome da Plataforma.

OS EFEITOS DO COMENTÁRIO NA REESCRITA DO CONTO

A versão reescrita, do ponto de vista interacional, pode ser considerada uma réplica, uma contrapalavra às intervenções feitas por meio da prática corretiva, conforme já foi apontado por Menegassi e Lima (2018). As diversas formas de responder a essas intervenções podem ser identificadas na nova versão do texto. Entre as pesquisas que se dedicaram a investigar e refletir sobre os efeitos da correção na reescrita em contexto escolar, destacamos Leite e Pereira (2022 [2009]), bem como Bazarim e Souza (2022), nas quais foi constatado que a prática corretiva pode ter implicações, nem sempre positivas, no aprimoramento do texto durante o processo de ensino e aprendizagem da escrita.

A análise, cujos resultados estão sendo apresentados e discutidos nesta parte do trabalho, foi baseada na primeira versão corrigida do texto dos alunos, nos comentários da professora-pesquisadora e na versão reescrita. Como o processo de correção esteve a serviço da avaliação e não do exame, foi considerado o aprimoramento do texto reescrito a partir da percepção da professora-pesquisadora. Com isso, a nota foi um dado que guiou o agrupamento das produções em: 1) a nova versão do texto é inferior à anterior a ponto de a nota ter diminuído; 2) a nova versão do texto não melhorou significativamente e a nota se manteve estável (com variação de até 0,4); 3) a nova versão do texto é melhor, tanto que houve aumento na nota (com variação de 0,4 a 0,8); 4) a nova versão do texto é muito melhor que a anterior, havendo um aumento considerável da nota (mais de 0,8), conforme tabela a seguir.

Tabela 1 – Evolução da nota na reescrita

GÊNERO	PIOROU	ESTABILIDADE (>0; <0,4)	MELHOROU (>0,4; <0,8)	MELHOROU MUITO (> 0,8)	SUBTOTAL
1 Crônica reflexiva	0	3	3	3	9
2 Crônica narrativa	0	4	3	2	9
3 Conto de suspense	0	2	0	7	9
4 Conto de enigma	0	0	0	8	8
TOTAL	0	9	6	20	35
%	0%	26%	17%	57%	100%

Fonte: elaborada pelas autoras (2025).

Com base nessa tabela, é possível constatar que, na percepção da professora-pesquisadora, aferida pela nota, o desempenho do aluno na segunda versão corrigida nunca foi inferior ao da primeira. Na pior hipótese, em 26% dos casos, houve pouca evolução (estabilidade), o que acompanha uma tendência adotada pela Plataforma Adaptativa, tendo em vista as ferramentas de controle que identificam e sinalizam quando a nota em um dos critérios é menor na versão reescrita. Em 17% das produções, houve alguma melhora e, em 57%, a melhora foi muito significativa. Esses resultados evidenciam que, na imensa maioria dos casos (74%), na segunda versão corrigida, houve algum aprimoramento no texto do aluno, cabendo demonstrar como o texto de correção contribuiu para isso. Também é possível perceber que o desempenho na reescrita do último texto produzido, o conto de enigma, é superior aos demais, apontando para o fato de que a familiaridade dos alunos com a produção, com as ferramentas da Plataforma e com a prática de reescrita pode propiciar condições favoráveis para a ampliação dos conhecimentos metalingüísticos e metacognitivos necessários para a ampliação das habilidades de produção de texto em contexto escolar.

Considerando o objetivo deste artigo, bem como o espaço limitado, traremos como exemplo os comentários feitos no texto de Beta⁶, o qual foi produzido a partir da seguinte proposta: "*O CONTO DE ENIGMA que você escreverá deverá também contemplar a seguinte situação: 'duas pessoas moram na mesma casa; nenhuma delas usa óculos; pela manhã, uma delas percebe que a outra não está em casa; na mesa do café estão um maço de jornal e uns óculos; o chá parece ainda estar quente'*". Essa é uma das produções que fazem parte do grupo no qual a nova versão do texto é muito melhor que a anterior, havendo um aumento considerável da nota (mais de 0,8).

Seguindo uma tendência que foi verificada no *corpus*, tanto a primeira versão quanto a reescrita transcendem o limite de 30 linhas determinado na proposta. Apesar da restrição da Plataforma, na qual só é possível postar uma imagem do texto que será corrigido, produções mais extensas puderam ser elaboradas e corrigidas, porque os alunos foram autorizados a fazer o upload da foto de textos digitados. Ao

⁶ Trata-se de um pseudônimo.

burlar o limite de linhas, entre outros, a professora-pesquisadora afasta-se da prática de redação escolar, aproximando-se da produção de textos⁷.

Tendo em vista a nota atribuída na primeira versão, 8,40, percebe-se que, para a professora-pesquisadora, já se tratava de um bom conto. No entanto, foi visto que Beta não atendeu a todas as exigências da proposta, conforme comentários a seguir:

5 Lembrando: segundo a proposta, apenas duas pessoas moram na casa. Ao amanhecer, um percebe a ausência da outra. Aqui, vejo que são três personagens na casa: Ana, Lívia e Sofia. A proposta: COMANDO: O conto de enigma que você escreverá deverá também contemplar a seguinte situação: "duas pessoas moram na mesma casa; nenhuma delas usa óculos; pela manhã, uma delas percebe que a outra não está em casa; na mesa do café estão um maço de jornal e uns óculos; o chá parece ainda estar quente."; 6 Realmente, precisa ajustar. Na casa, segundo a proposta, só podem morar as duas irmãs e uma desaparece., bem como 24 Como já mencionado anteriormente, para atender ao que a proposta solicita, você terá que excluir uma das irmãs.

Considerando a natureza semântica do texto verbal de cada comentário, verificou-se que, em 4 (17%) deles, a professora-pesquisadora faz algum elogio, como em: *Essa parte, ficou boa.*, logo não se trata de palavras, expressões ou trechos passíveis de retextualização. Em relação aos demais comentários, 1 (4%) traz uma explicação a respeito da dificuldade para ler o texto por causa da definição da imagem, a saber: *A definição não está boa, mas vou me esforçar para ler.*; em 4 (17%), prevaleceu a natureza sugestiva, como em: *Para não gerar incoerência interna, sugiro colocar: "pela porta dos fundos, que já dá na cozinha".*; em 15 (62%), predominou a indicação do erro, com ou sem sugestão, como em: *Como ele poderia saber que o jornal foi comprado nesse local? Só se fosse a única banca de jornal que ainda funcionava na cidade, né? Ou será que havia alguma identificação no jornal que apontasse para esse local? Se sim, qual?*

Ademais, apesar de não prescindir, por exigência da Plataforma, da higienização do texto do aluno (Jesus, 1995), a prática corretiva em foco não se limitou a ela, pois,

⁷Uma discussão a respeito das práticas escolares de produção de texto pode ser encontrada em Bazarim (2024), Guedes (2009) e Bunzen (2006).

nesse caso, apenas duas ocorrências referiam-se a aspectos normativos e convencionais da escrita. Desse modo, a correção esteve focada no atendimento à proposta (4 ocorrências), como em: *Para atender a proposta, terá que excluir o personagem Lívia ou Ana. Com isso, terá que rever os diálogos.*; no atendimento a aspectos relacionados à tipologia, sobretudo o uso do discurso direto (5 ocorrências), como em: *Quem disse isso?*; bem como em aspectos relacionados à textualidade (8 ocorrências), sobretudo coesão e coerência, como em: *Aqui está falando a coesão. Há uma mudança de cenário. Sugiro algo do tipo: "Diante das evidências, fomos até a casa de Verônica."* Com isso, é possível verificar que, por meio dos comentários, é estabelecido o diálogo entre a professora-pesquisadora e o aluno a respeito da sua produção, conforme o preconizado por Ruiz (2010).

Evidentemente, as características da prática corretiva exemplificada, que esteve focada em aspectos outros que não os estritamente normativos, está relacionada muito mais ao que é demandado pelo texto de Beta do que à oferta de ferramentas de correção pela Plataforma Adaptativa e às habilidades de correção da professora-pesquisadora. Desse modo, se, por um lado, é possível que a professora-pesquisadora não tenha percebido, logo, não comentado algumas ocorrências; por outro, ela não poderia localizar, marcar nem comentar ocorrências que não existem no texto alvo de correção.

Para atender às exigências da proposta, principal oportunidade de melhoria identificada no texto de Beta, de acordo com o que foi sinalizado nos comentários, é evidente que o aluno precisaria suprimir um dos personagens, o que traria implicações para todo o enredo construído, demandando um grande esforço na retextualização. Nesse sentido, é preciso lembrar que o atendimento às solicitações feitas na referida proposta, apesar de ser algo que limita a criatividade dos alunos, é uma característica das práticas escolares de produção de texto, a qual não pode ser ignorada na prática corretiva.

Assim, o aluno, ao optar por manter o enredo, excluindo um personagem, teve que fazer os ajustes. A seguir, a imagem que mostra as duas versões combinadas, destacando as alterações.

Figura 1 – Versões combinadas

— Onde está Sofia?

— Ainda estava com os olhos pesados, sonolenta, quando escutou escuto um forte barulho vindo da cozinha, um grito, vidraças caindo no chão, o agudo do forte arrastado de cadeira no chão.

— Sofia? Sofia?

— Não houve resposta. Comeceu a ficar nervosa. Tentou tentou abrir a porta, estava pesada. Empurrou empurrou-a. — Me lembrei que eu havia trancado antes, não conseguiuconseguiu abrir. A porta está trancada, como Lívia sempre a deixa. Não há tempo para procurar a chave certa no molho. — descontentada, não sabia onde estava as chaves. O suor frio aumenta. Escuta a porta dos fundos se fechar. Sobe. — Subiu na cama, em cima dos travesseiros, tentou tentou ver no escuro, tentando me equilibrar, tremendo, vejo alguém levando Sofie.

— Que... Ana... Ana... o que aconteceu aqui?

— Lívia! Eu lixei um sonho muito estranho! Lívia — falei, atordoada, se levanta, questionando sua posição peculiar em que estava deitada em sua cama. Troca de roupa, escova os dentes, abre.

— O que aconteceu? A cozinha está horrível! Cáde a porta com a chave certa... vai até Sofia?

— Realmente, tudo havia acontecido, mas como? Quem? Quem levou Sofia?

— Ainda sem ação, fui para a cozinha, que estava desolada. Não pôde acreditar na cena: cacos cacos de vidro espalhados ao redor de uma no chão, cadeira caída no chão sujo com lama, com marca de sapatos esportivos. Algunhas portas do armário escancaradas e nada de sua irmã. Realmente, tudo havia acontecido, mas como? O que aconteceu com Sofia? Aberta? — Na mesa, um maço de jornal, uns óculos, uma xícara de chá de Boldo, que ainda estava quente. Não fazia muito tempo o ocorrido.

— Lívia liga ligou para a polícia e informou informou o ocorrido. É uma manhã chuvosa, cerca de 9h. Enviam um oficial, um detetive, o Paterson, objetivo e prático.

— O que aconteceu aqui? — pergunta o oficial.

— Minha irmã sumiu. Eu não sei bem o que... eu vi alguém levar Sofia, mas eu não sei.

— Se acalme. Onde vocês estavam quando houve o ocorrido? Você não teme, não é isso?

— Sim, nós somos. Moramos nessa casa. Quando tudo aconteceu — falei, eu estava na mercearia a duas quadras daqui, fui comprar pães, come de costume. Ana estava no quarto e executou os barulhos, inclusive desmaiou quando viu pela janela alguém levando nossa irmã — disse Lívia, relatando ao oficial.

— Foi isso mesmo? Consegue dizer como era essa pessoa?

— Não. Foi muito rápido, só vi uma parte de uma pessoa dobrando o que havia escutado o redor e as pernas de Sofia, como se ela estivesse nos braços desse alguém.

— Vão ate a cozinha, onde tudo havia acontecido. Em cima da mesa havia um maço de jornal, uns óculos, uma xícara de chá de Boldo, ainda estava quente. Lívia não tinha passado muito tempo no seu desespero e não havia muito tempo o ocorrido.

— Onde tudo aconteceu?

— Levamos o para a cozinha, não havíamos mexido em nada.

— E essas coisas em cima da mesa? São de Sofia? — pergunta o oficial para Lívia dela?

— Não, não são dela. Não usamos. Nenhuma de nós usa óculos, Sofia também não toma chá. Moramos, neste caso, apenas em Sofia, como lhe falei. Nada disso é nosso.

— Não se passava na mente de Lívia quem era o dono desses. Com luvas, coleta esses objetos, nada era.

— Nada disso é familiar, a não ser a fita pra vocês?

— Afirmamos que prendia o maço de jornal, onde estava escrito "Luna Journal" — não. O oficial, com luvas, coleta os itens que estavam em cima da mesa e começa a analisar os — vai perto da cristaleira e dos armários.

— Penas sintéticas — fala Paterson, pesquisativo. Vocês usam roupas assim?

— Não! Nunca! Isso é a cara da vizinha — Lívia declara, fala ironicamente, mas sem pensar, até que se dá de conta que tinhamos uma suspeita: Verônica, a vizinha. Ela era uma mulher de uns 50 anos, seu estilo, arrogante e chata. Para ler jornal impresso, só ela na sua bregueira, com aqueles chapéus que soltam muitas peloplinhas do seu saco. Uma surpresa escolher óculos neutros. Verônica não suportava Sofia, por causa de suas fofocas de tempos atrás. Assim, vão até a casa da mulher.

— Senhora Verônica — chama Paterson, batendo na porta — chama-me o oficial.

— Ela está em casa, só tá se escondendo com certeza, pode chamar! — fala Lívia.

— Aqui é a polícia. Abra a porta, senhora! clamava o oficial.

— Senhora.

— Já estou indo! Tudo bem, policial? — fala Verônica, com um aquela ninho de passarinho na cabeça, ou melhor, o chapéu de penas, as quais eram da mesma cor e modelo dos que estavam espalhados na em nossa casa de Sofia e Lívia.

— Cáde a Sofia? —

— Calma, Ana! — disse Lívia despercebido.

— Por que eu deveria saber? Não tenho nada haver com a vida dela — retrucou — retrucou a vizinha.

Paterson começou a interrogar para Verônica.

— Onde a senhora estava essa manhã?

— Em casa. Não sai de casa hoje — responde Verônica.

— Ah não! Já consegue a menor! — interrompe Lívia.

— E o que me diz do seu chapéu? Sobre as meninas me disseram que você está elaborando peças para a sua marca. É peça única? — continua Paterson.

— Sim. Só trabalho com peças personalizadas únicas. O senhor está interessado? — fala Verônica, com aquela cara de convicção.

— Na verdade, encontrei essas penas idênticas assim do chapéu que está usando, com o selo desse sua marca, na casa dela — diz delas — disse Paterson, apontando para mim e Lívia. — O que tem a dizer sobre isso?

— Eu... Tá bom! Eu fui lá hoje de manhã. Que afobadas, heim? Chamar a polícia por causa de um copo de farinha. Com certeza foi a sua irmã de vocês, não foi?

— Fazinha? — fala Lívia surpresa.

— Sim. O que mais seria? Fui pegar um pouco de farinha emprestado. Como vi Lívia saindo e só havia Sofia conversando na porta e sei que você, Lívia, acorda só pra almoçar, preferi entrar pela porta dos fundos, que leva para a cozinha, e pegar a farinha por conta própria do que me humilhar para aquela garota! Achei que vocês não iam fazer conta dessa dessa maneira! — declara Verônica.

A vizinha Ela ainda mostrava medo que tinha ido comprar "uma farinha de boa qualidade", porque a das meninas teria "estragado" nossa farinha "machado" com o bolo dela. De qualquer forma, mentiu, mas não era a culpada pelo desaparecimento de Sofia. A nota fiscal das compras mostrava que ela não estava em casa na hora do ocorrido. Paterson o oficial não se mostrava muito interessado nesse interrogatório nessas "provas", mas sim em outro detalhe:

— Você disse que vio Sofia conversando na porta de casa? — fala o policial.

— Sim. Ela estava conversando com um rapaz — declara Verônica.

— Sabe nos dizer quem era? Ele estava com algum desses objetos? — fala Paterson o oficial, mostrando o que havia coletado.

— Não sei quem era. Mal olhei para eles, já que não me interessava. Mas, já que quer saber, pelo o que vi, o rapaz era alto e bonito, ele estava usando esses óculos, vestido com um casaco preto, um tênis branco, uma calça preta, uns tênis, daqueles das lojas famosas, sabe?

— Os tênis que fizaram as marcas de lama na cozinha? Tudo estava a se encair.

— Ele também estava com esse maço de jornal na mão. Acho que ele estava com um certo branco. A menina e esse rapaz pareciam se conhecer, mas não sei quem exatamente quem era, não pude ver o rosto muito bem, ele estava de costas — diz Verônica.

— Desta vez, a "falta de interesse" da vizinha estava sendo útil. Sem dúvida, o rapaz era o culpado. Quem é esse rapaz? Estamos perto de descobrir.

— Não linhamos em mente ninguém por isso, não o conhecemos, pelo menos, era isso que achávamos.

— Ja sei como encontrá-lo. O jornal é de hoje, obviamente, ele foi comprado hoje. Lívia, você sabe? Sabe onde fica o Luna Journal, o lugar em que esse lugar jornal foi comprado, o Luna Journal, não é? — disse o oficial, olhando para a fita da loja no que prendia o maço.

Assim, Lívia e Paterson vão — Fomos para essa banca de artigos para leitura, era num Shopping Center perto de nossa bairro, dessa vez, achariam achariam o culpado e, assim, Sofia.

— Bom dia, oficial! Bom dia, mocambinho! O que deseja? — fala louco o senhor Ernesto, dono da banca.

— Por acaso, o senhor vendeu o jornal de hoje para um rapaz... — Paterson descreveu o suspeito para o Ernesto homem que estava na bancada vendendo os produtos.

— Sim... Esse rapaz vem comprar jornal aqui toda manhã, ele é um menino bom que faz parte de esta fazenda um projeto.

— Podeu nos dizer o nome dele? — pergunta o oficial.

— É o Rodrigo, filho do Vegas Brito.

— O quê? O senhor tem certeza? — fala Falamos eu e Lívia, espantada espantadas.

Legenda: Os trechos em **azul** e **sublinhados** correspondem aos que foram incluídos; trechos em **vermelho e tachados** são aqueles que foram suprimidos.

Segundo o recurso de comparação do editor de texto *Microsoft Word*, foram realizadas 141 inclusões e 123 supressões, devidamente sinalizadas na imagem das versões combinadas. Isso demonstra o grande esforço empreendido pelo produtor na reescrita, o que foi possível não só por conta de os comentários atuarem como um andaime no qual Beta se apoiou na elaboração da nova versão, mas também devido ao seu comprometimento com a atividade, às suas habilidades na produção de textos escritos e a seus conhecimentos prévios, inclusive os metacognitivos e metalingüísticos, os quais lhe permitiram compreender o que foi solicitado na correção e realizar as mudanças necessárias.

Na tabela a seguir, são apresentados os resultados da comparação entre as operações de retextualização que foram solicitadas pela professora-pesquisadora e as que foram realizadas pelo aluno.

Tabela 2 – Operações de retextualização em texto com melhora significativa na reescrita
OPERAÇÕES DE RETEXTUALIZAÇÃO

INCLUSÃO		SUBSTITUIÇÃO		SUPRESSÃO	
Solicitadas	Realizadas	Solicitadas	Realizadas	Solicitadas	Realizadas
8	8	9	8	2	3

Fonte: elaborada pelas autoras (2025).

Com base no resultado apresentado nessa tabela, é possível perceber que, embora nem sempre realizando as operações solicitadas e/ou sugeridas, Beta não ignora os comentários. No quadro a seguir, é possível verificar as retextualizações feitas pelo aluno a partir do texto corretivo.

Quadro 1 – Operações de retextualização realizadas em texto com melhora significativa na reescrita

N.	COMENTÁRIO DA PROFESSORA-PESQUISADORA	TRECHO DA PRIMEIRA VERSÃO	OPERAÇÃO DE RETEXTUALIZAÇÃO REQUERIDA	TRECHO DA SEGUNDA VERSÃO	OPERAÇÃO DE RETEXTUALIZAÇÃO REALIZADA
4	Observe o alinhamento dos parágrafos - todos devem começar com a mesma distância da margem.	Texto completo	INCLUSÃO	Texto completo	INCLUSÃO
5	Lembrando: segundo a proposta, apenas duas pessoas moram na casa. Ao amanhecer, um percebe a ausência da outra. Aqui, vejo que são três personagens na casa: Ana, Lívia e Sofia. A proposta: COMANDO: O conto de enigma que você escreverá deverá também contemplar a seguinte situação: "duas pessoas moram na mesma casa; nenhuma delas usa óculos; pela manhã, uma delas percebe que a outra não está em casa; na mesa do café estão um maço de jornal e uns óculos; o chá parece ainda estar quente."	<p>— Ana... Ana, o que aconteceu aqui?</p> <p>— Lívia! Eu tive um sonho muito estranho — falei, atordoada.</p> <p>— O que aconteceu? A cozinha está horrível! Cadê a Sofia?</p>	SUBSTITUIÇÃO	<p>Que sonho estranho! Lívia, atordoada, se levanta, questionando sua posição peculiar em que estava deitada em sua cama. Troca de roupa, escova os dentes, abre a porta com a chave certa... vai até a cozinha, que estava desolada. Não pôde acreditar na cena: cacos de vidro espalhados ao redor de uma cadeira caída no chão sujo com lama, com marca de sapatos esportivos, portas do armário escancaradas e nada de sua irmã. Realmente, tudo havia acontecido, mas como? O que aconteceu com Sofia?</p>	SUBSTITUIÇÃO

6	Realmente, precisa ajustar. Na casa, segundo a proposta, só podem morar as duas irmãs e uma desaparece.	— Sim, nós somos. Moramos nessa casa. Quando tudo aconteceu, eu estava na mercearia a duas quadras daqui, fui comprar pães, como de costume. Ana estava no quarto e escutou os barulhos, inclusive desmaiou quando viu pela janela alguém levando nossa irmã — disse Lívia.	SUBSTITUIÇÃO	— Minha irmã sumiu. Eu não sei bem o que aconteceu — fala Lívia, relatando ao oficial o que havia escutado.	SUBSTITUIÇÃO
7	A menos que haja uma reviravolta no caso, o suspense aqui está bem reduzido, porque o irmão viu alguém levar Sofia, né? Toda a dúvida passa a ser quem a levou e não se ela desapareceu e como.	Foi muito rápido, só vi uma resta de uma pessoa dobrando o corredor e as pernas de Sofia, como se ela estivesse nos braços desse alguém.	SUBSTITUIÇÃO	— Minha irmã sumiu. Eu não sei bem o que aconteceu — fala Lívia, relatando ao oficial o que havia escutado.	SUBSTITUIÇÃO
10	Sugiro inserir: "soltam pelos." Afinal, gato não tem pluma, né? (risos)	Para ler jornal impresso, só ela na sua breguice! Com aqueles chapéus que soltam mais pluma do que seus gatos.	SUBSTITUIÇÃO	Para ler jornal impresso, só ela na sua breguice, com aqueles chapéus que soltam mais pelo do que seus gatos	SUBSTITUIÇÃO
11	Aqui está faltando a coesão. Há uma mudança de cenário. Sugiro algo do tipo: "Diante das evidências, fomos até a casa de Verônica."	Verônica não suportava Sofia, por causa de umas fofocas de tempos atrás. — Senhora Verônica — chamava o oficial.	INCLUSÃO	Verônica não suportava Sofia, por causa de umas fofocas de tempos atrás. Assim, vão até a casa da mulher. — Senhora Verônica — chama Paterson, batendo na porta.	INCLUSÃO

1 2	Quem disse isso?	— Ela está em casa, só tá se escondendo com certeza, pode chamar!	INCLUSÃO	— Ela está em casa, só tá se escondendo com certeza, pode chamar! — fala Lívia.	INCLUSÃO
1 3	Quem disse isso?	— Senhora...	INCLUSÃO	— Aqui é a polícia. Abra a porta, senhora! clamava o oficial. Senhora...	INCLUSÃO
1 4	Quem disse isso?	— Onde a senhora estava essa manhã?	INCLUSÃO	Paterson começou a interrogação para Verônica: — Onde a senhora estava essa manhã?	INCLUSÃO
1 5	Quem disse isso?	— Ah não! Já começou a mentir!	INCLUSÃO	— Ah não! Já começou a mentir! — interrompe Lívia.	INCLUSÃO
1 6	Aqui não se emprega o acento indicador de crase (antes da preposição "de").	encontrei essas penas idênticas às do chapéu que está usando	SUBSTITUIÇÃO	encontrei essas penas idênticas as do chapéu que está usando	SUBSTITUIÇÃO
1 7	Para atender a proposta, terá que excluir o personagem Lívia ou Ana. Com isso, terá que rever os diálogos.	— disse Paterson, apontando para mim e Lívia —	SUPRESSÃO	— diz Paterson, apontando para Lívia.	SUPRESSÃO
1 8	Para não gerar incoerência interna, sugiro colocar: "pela porta dos fundos, que já dá na cozinha".	Como vi Lívia saindo e só havia Sofia conversando na porta, preferi entrar e pegar do que me humilhar para aquela garota!	INCLUSÃO	Como só havia Sofia conversando na porta e sei que você, Lívia, acorda só pra almoçar, preferi entrar pela porta dos fundos, que leva para a cozinha, e pegar a farinha por conta própria do que	INCLUSÃO

				me humilhar para aquela garota!	
1 9	Não seriam muitos detalhes para quem mal olhou? Temos uma contradição interna. Rever a fala da personagem.	Mas, já que quer saber, pelo o que vi, o rapaz era alto e bonito, ele estava usando esses óculos, vestido com um casaco preto, um tênis branco, uma calça preta e também com esse maço de jornal na mão Acho que ele estava com um carro branco.	SUBSTITUIÇÃO	Mal olhei para eles, já que não me interessava, mas, já que quer saber, pelo o que vi, o rapaz era alto, ele estava usando esses óculos, vestido com um casaco preto, uma calça preta, uns tênis, daqueles das lojas famosas, sabe?	SUBSTITUIÇÃO
2 0	Se ele estava de costas, como ela pôde supor que era bonito? Trata-se de uma contradição interna, por isso é necessário rever a fala da personagem.	Mal olhei para eles, já que não me interessava. Mas, já que quer saber, pelo o que vi, o rapaz era alto e bonito, ele estava usando esses óculos, vestido com um casaco preto, um tênis branco, uma calça preta e também com esse maço de jornal na mão Acho que ele estava com um carro branco. A menina e esse rapaz pareciam se conhecer, mas não sei quem exatamente quem era, não pude ver o rosto muito bem, ele estava de costas.	SUBSTITUIÇÃO	Mal olhei para eles, já que não me interessava, mas, já que quer saber, pelo o que vi, o rapaz era alto, ele estava usando esses óculos, vestido com um casaco preto, uma calça preta, uns tênis, daqueles das lojas famosas, sabe?	SUPRESSÃO

2 1	Como ele poderia saber que o jornal foi comprado nesse local? Só se fosse a única banca de jornal que ainda funcionava na cidade, né? Ou será que havia alguma identificação no jornal que apontasse para esse local? Se sim, qual?	O jornal é de hoje, obviamente, ele foi comprado hoje. Sabe onde fica o Luna Journal, o lugar em que o jornal foi comprado?	SUBSTITUIÇÃO	[bem antes] Não se passava na mente de Lívia quem era o dono desses objetos, nada era familiar, a não ser a fita que prendia o maço de jornal, onde estava escrito "Luna Journal".	INCLUSÃO
2 2	Pois é, como? Se era alguém tão próximo, iriam saber. Está gerando uma contradição interna aqui.	— Ele é o noivo da Sofia! Não acredito! — falei, paralisada. Tudo aconteceu por causa de uma pessoa que, em poucos meses, iria ser parte da família. — Como não havíamos pensado nisso? O carro, o óculos, tudo!	SUBSTITUIÇÃO	Tudo havia acontecido por causa de uma pessoa que, em poucos meses, iria ser parte da família! — Você disse que não conhecia ninguém que usava óculos — diz Paterson. — E ele não usa, até onde eu sei, ou sabia, eu... Ele não estava viajando a trabalho? Faz 6 meses que ele não está aqui na cidade. — Sim, mas ele chegou hoje — fala o dono da banca.	SUBSTITUIÇÃO
2 3	Quem disse isso?	A menina só caiu da cadeira?	INCLUSÃO		SUPRESSÃO

2 4	Como já mencionado anteriormente, para atender ao que a proposta solicita, você terá que excluir uma das irmãs.	<p>— Sofia? Sofia?</p> <p>Não houve resposta. Comecei a ficar nervosa. Tentei abrir a porta, estava pesada. Empurrei-a. Me lembrei que eu havia trancado antes, não consegui abrir, desorientada, não sabia onde estava as chaves. O suor frio aumentava. Subi na cama e tentei ver no basculante, tentando me equilibrar, trêmula, vejo alguém levando Sofia.</p> <p>— Ana... Ana, o que aconteceu aqui?</p> <p>— Lívia! Eu tive um sonho muito estranho — falei, atordoada.</p>	SUPRESSÃO	<p>— Sofia? Sofia?</p> <p>Não houve resposta. Começa a ficar nervosa. Tenta abrir a porta, estava pesada. Empurra-a, não consegue abrir. A porta está trancada, como Lívia sempre a deixa. Não há tempo para procurar a chave certa no molho. O suor frio aumenta. Escuta a porta dos fundos se fechar. Sobe na cama, em cima dos travesseiros, tenta ver no basculante... Que sonho estranho! Lívia, atordoada, se levanta, questionando sua posição peculiar em que estava deitada em sua cama.</p>	SUBSTITUIÇÃO
--------	---	---	-----------	---	--------------

Fonte: elaborado pelas autoras (2025).

De forma geral, o quadro mostra que Beta, conforme categorização proposta por Bazarim e Souza (2022), atendeu à solicitação de correção, retextualizou e melhorou os trechos em questão e a produção como um todo. Em alguns casos, não realizou totalmente a mudança solicitada, demonstrando autonomia, bem como indícios de estilo e autoria, como no trecho *Mal olhei para eles, já que não me interessava, mas, já que quer saber, pelo o que vi, o rapaz era alto, ele estava usando esses óculos, vestido com um casaco preto, uma calça preta, uns tênis, daqueles das lojas famosas, sabe?*, no qual a maioria dos detalhes foi mantida, o que, na visão da professora-pesquisadora, conforme comentário 19, provocaria uma contradição com a fala inicial da personagem: *Mal olhei para eles*. Todavia, tal contradição é da personagem e não do enredo, o que foi mais bem percebido por Beta que pela professora-pesquisadora. Dessa forma, a manutenção dos detalhes no trecho em questão ajuda na construção psicológica da personagem.

Com o detalhamento apresentado nesse quadro, aliado à leitura das duas versões, verifica-se que a estratégia utilizada por Beta para atender à principal solicitação feita nos comentários e, por conseguinte, ajustar seu conto às exigências da proposta, foi excluir a personagem Ana, bem como alterar o foco narrativo de 1^a. pessoa na primeira versão para o de 3^a. pessoa na segunda versão, passando o conto a ter um narrador observador/onisciente. Uma alteração como essa na perspectiva de quem o fato é narrado exige a realização de várias retextualizações, entre elas, mas não só, a pessoa verbal, conforme o verificado na imagem a seguir.

Figura 2 – Trecho com as marcas de retextualização

- Ainda estava com os olhos pesados, sonolenta, quando escuta~~escute~~ um forte barulho vindo da cozinha, um grito, vidraças caindo no chão, o agudo do forte de cadeira no chão.
— Sofia? Sofia?
Começa~~Comecei~~ a ficar nervosa. Tenta~~Tentei~~ abrir a porta, estava pesada. Empurra~~Empurrei~~-a, -Me lembrei que eu havia trancado ant consegue~~consegui~~ abrir. A porta está trancada, como Lívia sempre a deixa. Não há tempo para procurar a chave certa no molho. desorientada, não sabia onde estaver chaves. O suor frio aumenta. Escuta a porta dos fundos se fechar. Sobe. Subiu na cama, em cima dos travesseiros, tenta~~tentei~~ ver no basculante... tentando me equilibrar, vejo alguém levando Sofia.
Que Ana... Ana, o que aconteceu aqui?
Lívia! Eu tive um sonho muito estranho! Lívia falei, atordoada, se levanta, questionando sua posição peculiar em que estava deitada em sua cama. Trocou escova os dentes, abre.

Legenda: Os trechos em azul e sublinhados correspondem aos que foram incluídos; trechos em vermelho e tachados são aqueles que foram suprimidos.

Nesse trecho inicial do conto, a substituição de *escuto* por *escutar*; *Comecei* por *Começa*; *Tentei* por *Tenta*; *Empurrei* por *Empurra*; *consegui* por *consegue*; *Subi* por *Sobe*; entre outras no decorrer do conto, não foi solicitada pela professora-pesquisadora, mas se tornou necessária tendo em vista a alteração do foco narrativo, a qual fica ainda mais explícita no seguinte trecho incluído: *Lívia, atordoada, se levanta, questionando sua posição peculiar em que estava deitada em sua cama. Ainda nessa imagem, é possível perceber a seguinte supressão: — Ana... Ana, o que aconteceu aqui?*. Nesse exemplo, já é possível perceber que uma das irmãs foi excluída do enredo, conforme o sugerido nos comentários.

Esse exemplo mostra que o texto corretivo pode ser um andaime no qual o aluno se apoia para escrever uma nova versão do seu texto. Nesse caso, sem a ajuda dos comentários, Beta não teria percebido que não atendeu a uma das exigências da proposta de produção e não teria lançado mão de recursos linguístico-discursivos bastante sofisticados, os quais transcendem às sugestões feitas pela professora-pesquisadora, para fazer a adequação. Isso ratifica o posicionamento de Bazarim e Souza (2022) de que o texto corretivo é considerado *um andaime, não o único* e, muitas vezes, nem suficiente para o que aluno retextualize e melhore sua produção.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A investigação cujos resultados foram apresentados e discutidos neste artigo teve como objetivo analisar os efeitos dos comentários de uma professora-pesquisadora de Língua Portuguesa na reescrita de crônicas e contos que foram produzidos por alunos do 9º. ano de uma escola particular de Fagundes-PB em 2021. Dadas as suas características, a pesquisa foi classificada como um estudo de caso desenvolvido no âmbito da Linguística Aplicada. Para a consecução desse objetivo, à concepção de escrita colaborativa, foi articulada a de correção de texto escolar do ponto de vista textual-discursivo e interacional.

A partir de Pinheiro (2011), a escrita colaborativa é definida como uma prática ativa e social que envolve um grupo no qual os participantes, engajados na produção de texto, exercem diferentes funções e papéis, bem como executam diversas tarefas.

No entanto, no contexto investigado, apenas a professora-pesquisadora e o aluno-autor participaram da elaboração do texto. Ainda assim, essa pode ser considerada uma prática colaborativa, pois, a professora-pesquisadora não atuou como uma mera higienizadora e examinadora do texto do aluno, mas, sim, como uma interlocutora interessada, uma colaboradora que, além de aspectos relacionados às convenções e às normas da escrita, fez comentários explicativos e sugestivos, além de elogios.

Desse modo, os resultados mostraram que, na imensa maioria dos casos (74%), na segunda versão corrigida, a partir dos comentários da professora-pesquisadora, houve algum aprimoramento no texto do aluno. Com base nesses e em outros resultados de pesquisas (entre eles Leite; Pereira, 2022 e Bazarim; Souza, 2022), não restam dúvidas de que a correção de texto em contexto escolar pode ser utilizada na prática de escrita colaborativa, tendo efeitos na reescrita.

Todavia, esses efeitos são diversos e não necessariamente implicam melhoria na nova versão da produção como no caso exemplificado neste artigo, pois além dos gêneros catalisadores utilizados na prática corretiva, das características linguístico-discursivas, da objetividade e da clareza do texto de correção, há outros fatores que interferem na reescrita, entre eles os conhecimentos prévios do aluno, principalmente os metalingüísticos e metacognitivos, os quais apontam para a capacidade do produtor de compreender e atender ao que foi solicitado na correção.

REFERÊNCIAS

ACRI, M. C. **Escrita colaborativa e letramento digital:** coautoria em ambiente virtual. 2013. 127f. Dissertação (Mestrado). Universidade Estadual de Londrina, Centro de Letras e Ciências Humanas, Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem, Londrina, 2013. Disponível em:
<https://repositorio.uel.br/handle/123456789/13855>. Acesso em: 14 mai. 2025

ARAÚJO, E. A. de. **Produção textual colaborativa de fanfics em ambientes digitais:** uma proposta de escrita nos anos finais do ensino fundamental. 2023. 123 f. Dissertação (Mestrado Acadêmico ou Profissional em 2023) - Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza, 2023. Disponível em: <<http://siduece.uece.br/siduece/trabalhoAcademicoPublico.jsf?id=111788>> Acesso em: 8 de maio de 2025.

BAKHTIN, M. **Os gêneros do discurso.** Trad. Paulo Bezerra. São Paulo: Editora 34, 2016.

BAZARIM, M. Perspectivas de produção de texto em contexto escolar. In: NASCIMENTO, Antônio Naéliton; COSTA-FILHO, Roberto Barbosa (Orgs.). **Produção de textos em contexto escolar e acadêmico: discussões teóricas e práticas.** Tutóia, MA : Editora Diálogos, 2024, p. 19-48. Disponível em: <https://www.editoralupa.com.br/livros/producao-de-textos-em-contexto-escolar-e-academico-discussoes-teoricas-e-praticas/> Acesso em 05 jul. 2025.

BAZARIM, M. **A correção de textos escolares mediada por ferramentas digitais de uma plataforma adaptativa na perspectiva cognitiva e textual-interativa.** 2023. 457 f. Tese. (Doutorado em Ciências da Linguagem). Programa de Pós-Graduação em Ciências da Linguagem. Universidade Católica de Pernambuco (UNICAP). Recife-PE, 2023. Disponível em: <http://tede2.unicap.br:8080/handle/tede/1701>. Acesso em 02 mar. 2025.

BAZARIM, M.; SOUZA, V. L. B. Os efeitos das metodologias de correção na reescrita de artigos de opinião. In: GONÇALVES, A. V.; BAZARIM, M. (Orgs.). **Interação, gêneros e letramento: a reescrita em foco.** 3.ed. Campinas-SP: Pontes, 2022, p. 67-96.

BUIN, E. O impacto do bilhete do professor na construção do sentido do texto do aluno. In.: SIGNORINI, I. (Org.). **Gêneros catalisadores, letramento e formação do professor.** São Paulo-SP: Parábola, 2006, p. 95-124.

BUNZEN, C. Da era da composição à era dos gêneros: o ensino de produção de texto no Ensino Médio. In.: BUNZEN, C.; MENDONÇA, M. **Português no Ensino Médio e formação do professor.** São Paulo: Parábola Editorial, 2006, p. 139-161.

GASPAROTTO, D. M. **O trabalho colaborativo em práticas de revisão e reescrita de textos em séries finais do ensino fundamental I.** 2014. 182f. Dissertação (mestrado) - Programa de Pós-Graduação em Letras, Universidade Estadual de Maringá, Maringá, SP, 2014. Disponível em: <http://repositorio.uem.br:8080/jspui/handle/1/4258> Acesso em: 20 mai. 2025.

GUEDES, P. C. **Da redação à produção textual:** o ensino da escrita. São Paulo: Parábola, 2009.

Hissa, D. L. A. **A webaula à luz da escrita colaborativa:** análise de uma produção didático-digital. 2017. 260 f. Tese (Doutorado em 2017) - Universidade Estadual do Ceará, 2017. Disponível em: <<http://siduece.uece.br/siduece/trabalhoAcademicoPublico.jsf?id=108086>> Acesso em: 8 de maio de 2025.

JESUS, C. A. de. **Reescrita:** para além da higienização. 1995. 116f. Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual de Campinas, Instituto de Estudos da

Linguagem, Campinas, SP. Disponível em:
<https://repositorio.unicamp.br/acervo/detalhe/93553>. Acesso em: 20 mai. 2025

LEITE, E. G.; PEREIRA, R. C. M. (2009). Implicações da correção do professor na reescrita do aluno: desenvolvendo as capacidades de linguagem. In.: GONÇALVES, A. V.; BAZARIM, M. (Orgs.). **Interação, gêneros e letramento**: a reescrita em foco. 3.ed. Campinas-SP: Pontes, 2022, p. 37-66.

LOWRY, P. B.; CURTIS, A.; LOWRY, M. R. Building a Taxonomy and Nomenclature of Collaborative Writing to Improve Interdisciplinary Research and Practice. **Journal of Business Communication**, p. 66-99, 2004. Disponível em:
<http://dx.doi.org/10.1177/0021943603259363>. Acesso em: 20 mai. 2025.

MENEGASSI, R. J. **Da revisão à reescrita**: operações e níveis linguísticos na construção do texto. 1998. 263f. Tese (doutorado) – Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista (UNESP), Assis, 1998. Disponível em:
http://www.leffa.pro.br/tela4/Textos/Textos/Teses/renilson_menegassi.pdf. Acesso em: 20 mai. 2025.

MENEGASSI, R. J.; LIMA, N. E. de. A contrapalavra em processos de revisão e de reescrita. **Signum**. Londrina, v. 21, n. 3, p. 308-327, dez. 2018. Disponível em:
<http://www.uel.br/revistas/uel/index.php/signum/article/view/34711>. Acesso em: 08 jul. 2020.

NASCIMENTO, C. E. (2009) Os bilhetes orientadores da reescrita e a aprendizagem do gênero relatório de experiência. In: GONÇALVES, A. V.; BAZARIM, M. (Orgs.). **Interação, gêneros e letramento**: a reescrita em foco. 3.ed. Campinas-SP: Pontes, 2022, p. 97-116.

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

PINHEIRO, P. A. A escrita colaborativa por meio do uso de ferramentas digitais: ressignificando a produção textual no contexto escolar. **Calidoscópio**, v. 9, n. 3, p. 226-239, 2011. Disponível em:
<https://revistas.unisinos.br/index.php/calidoscopio/article/view/cld.2011.93.07>. Acesso em: 09 mai. 2025.

RUIZ, E. D. A correção de textos escolares como prática e como objeto de pesquisa. Entrevista concedida a Milene Bazarim e Roberta Varginha Ramos Caiado. **Revista Letras Raras**, Campina Grande-PB, v. 10, n. 2, p. 155–169, 2021. DOI: 10.5281/zenodo.10120812. Disponível em:
<https://revistas.editora.ufcg.edu.br/index.php/RLR/article/view/1988> . Acesso em: 3 mar. 2025.

RUIZ, E. D. **Como corrigir redações na escola**: uma proposta textual-interativa. São Paulo - SP: Contexto, 2010.

SANTOS, M. C. S. **Correção, revisão ou avaliação textual?**: o tratamento dado em pesquisas brasileiras acerca da intervenção do professor no texto do aluno. 2023. 88 f. Dissertação (Mestrado em Estudos da Linguagem). Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem, Departamento de Letras, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, 2023. Disponível em: <https://repositorio.ufrn.br/handle/123456789/58957>. Acesso em: 10 abr. 2025.

SANTOS, M. C. S. **Os efeitos dos componentes curriculares de correção de textos na formação inicial de uma professora de língua portuguesa**. 2019. 173 f. Monografia (Graduação em Letras – Licenciatura em Língua Portuguesa). Unidade Acadêmica de Letras, Universidade Federal de Campina Grande, Campina Grande-PB, 2019.

SCHMAEDECKE, M. I. **Práticas colaborativas de escrita e multiletramentos no 9º ano do ensino fundamental**. 2019. 184 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Letras). Universidade Estadual do Oeste do Paraná, 2019. Disponível em: <https://tede.unioeste.br/handle/tede/4443>. Acesso em: 15 mai. 2025.

SIGNORINI, I. (Org.). **Gêneros catalisadores, letramento e formação do professor**. São Paulo: Parábola, 2006.

STAKE, R. E. The Case Estudy Method in Social Inquiry. *Educational Researcher*, v.7, n.2, fevereiro, 1978.