



## **O FEEDBACK DO PROFESSOR COMO ESTRATÉGIA PEDAGÓGICA NO PROCESSO DE PRODUÇÃO TEXTUAL DE ALUNOS DO PROEJA**

**Cristiane de Paula Bouzada<sup>1</sup>**

**RESUMO:** Uma das maneiras para o professor acompanhar e orientar seus alunos durante o processo de revisão e reescrita textual é através do *feedback* escrito. Este trabalho objetivou investigar se esse tipo de *feedback* se mostraria como uma ferramenta pedagógica eficaz para a professora auxiliar alunos do Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Jovens e Adultos - PROEJA durante o processo de revisão e reescrita de um artigo de opinião e para a elevação da qualidade dos textos produzidos. Para isso, baseando-nos, entre outros, em Marcuschi (2008), Koch (2011, 2006, 2005), Dolz, Noverraz e Schneuwly (2010), Ruiz (2013), desenvolveu-se e aplicou-se uma Sequência Didática voltada para o trabalho de reconhecimento e produção do gênero textual artigo de opinião. Os alunos receberam *feedback* da professora durante as etapas de revisão e reescrita de seus textos através de orientações escritas relativas a aspectos discursivos, a aspectos textuais e a aspectos linguísticos do texto, separadamente. Os resultados indicam que o *feedback* da professora foi capaz de ajudar, de forma significativa, alguns, mas não todos os alunos.

**Palavras-chave:** (re) escrita, revisão, competência linguística

### **INTRODUÇÃO**

Uma competência escrita deficiente no uso da língua materna se apresenta de forma bastante evidente no contexto da educação voltada para jovens e adultos - EJA (Educação de Jovens e Adultos) e PROEJA (Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Jovens e Adultos), no qual a limitação de muitos estudantes quanto à habilidade de expressão escrita é evidenciada em suas produções textuais e também na nítida manifestação de insegurança e desconforto desses alunos ao serem requisitados a produzir um texto. De acordo com Costa e Giust (2012), a partir de uma investigação realizada com alunos do Curso Técnico em Eletrotécnica Integrada ao Ensino Médio – PROEJA, identificou-se que muitos alunos desse grupo chegam à sala de aula sem as noções básicas mínimas de Língua Portuguesa, o que compromete a aprendizagem das

---

<sup>1</sup> Professora de Língua Inglesa e Língua Portuguesa; Instituto Federal Fluminense; Itaperuna; Rio de Janeiro; [cristianebouzada@gmail.com](mailto:cristianebouzada@gmail.com)

demais disciplinas. Ainda segundo os autores, fatores sociais, individuais e mesmo metodológicos contribuem para o aumento dessa dificuldade.

Sabe-se que grande parte dos alunos do PROEJA é composta por jovens e adultos que abandonaram seus estudos por necessidade de priorização do trabalho como meio de sobrevivência ou como modo de ajudar a família. De volta à escola, movidos por seus desejos e necessidades, esses alunos estão em busca de conhecimentos, habilidades e competências que os possibilitem crescimento pessoal, profissional e social.

Dada a importância que a escrita exerce na atuação e ascensão profissional e social de um indivíduo, acredita-se ser indiscutível a responsabilidade da educação formal de criar condições, oportunidades e meios para que os aprendizes possam, na escola, desenvolver sua competência linguístico-comunicativa na produção de textos.

Sendo assim, esta pesquisa, à luz dos pressupostos teóricos da Linguística Textual, voltou-se para o desenvolvimento da escrita no contexto da Educação de Jovens e Adultos - modalidade PROEJA e, de modo específico, para o papel central do professor como facilitador desse desenvolvimento.

No contexto escolar de ensino de Língua Portuguesa, os PCNs (BRASIL, 1997) e as Orientações Curriculares para o Ensino Médio - OCEM (BRASIL, 2006) orientam para um trabalho que tome a escrita como uma atividade processual-discursiva, no qual a revisão exerce papel fundamental como meio de aprimoramento do texto para melhor atingir os objetivos pretendidos. A respeito da revisão textual, as Diretrizes Curriculares da Educação (PARANÁ, 2008) afirmam:

[...] nessa etapa o aluno irá rever o que escreveu, refletir sobre seus argumentos, suas ideias, verificar se os objetivos foram alcançados: observar a continuidade temática, analisar se o texto está claro, se atende à finalidade, ao gênero e ao contexto de circulação; avaliar se a linguagem está adequada às condições de produção, aos interlocutores, rever as normas de sintaxe, bem como a pontuação, ortografia, paragrafação (PARANÁ, 2008, p. 69-70).

Inerente à revisão está a reescrita dos textos. Segundo Garcez (1998), a prática da reescrita possibilita ao aluno explicitar seus conhecimentos e dúvidas, buscar soluções, refletir sobre o funcionamento da língua e, dessa forma, desenvolver a aprendizagem de questões linguísticas, textuais e discursivas mais complexas relativas à produção de textos.

Acredita-se, portanto, que o acompanhamento e a orientação eficiente do professor durante o processo de revisão e reescrita textual é determinante para a qualidade dos textos produzidos pelos alunos e para o desenvolvimento de sua escrita, pois assim ele tem a oportunidade de levar seus alunos a refletirem e analisarem essas questões em seus textos e a buscarem opções e soluções que auxiliem na sua construção.

## **OBJETIVO**

O objetivo principal do presente trabalho foi analisar a eficiência do *feedback* da professora como estratégia pedagógica para elevação da qualidade das produções textuais dos alunos do curso Eletrotécnica PROEJA II /2013, do Instituto Federal Fluminense, *campus* Itaperuna, Rio de Janeiro.

## **METODOLOGIA**

Neste estudo, objetivou-se investigar como o *feedback* formativo, fornecido pelo professor em forma de orientações escritas, em três diferentes momentos e relacionado a três diferentes aspectos da produção textual, exerceu influência na construção de um texto (mais) coeso e coerente e que atendesse ao propósito e às exigências da situação comunicativa sugerida.

A eficiência do *feedback* como estratégia pedagógica foi averiguada considerando: (1) *se e de que modo* os alunos fizeram uso das orientações fornecidas, aplicando-as em seus textos durante o processo de revisão e reescrita textual e (2) a coesão, a coerência e a composição do gênero artigo de opinião como critérios para a avaliação da qualidade da produção textual dos participantes. O *corpus* de análise deste estudo constituiu-se pelas produções textuais dos alunos

A partir do levantamento das dificuldades dos alunos na produção de um artigo de opinião, foram elaboradas orientações para guiá-los durante três distintos momentos de revisão e reescrita textual. Essas orientações voltaram-se, de forma específica e na seguinte ordem, para (1º) aspectos discursivos, (2º) aspectos textuais e (3º) aspectos linguísticos dos textos produzidos que requeriam intervenções e reformulações.

Quanto aos aspectos discursivos, foram explorados a autoria e o propósito comunicativo do texto, a adequação do gênero e do suporte a esse propósito, o público-alvo, o tema exposto, o posicionamento do autor em relação ao tema, os argumentos usados pelo autor para defender esse posicionamento, a autoridade do autor em relação ao assunto e o posicionamento do aluno, como leitor, em relação ao ponto de vista exposto pelo autor.

No desenvolvimento da atividade de análise dos aspectos textuais do artigo em estudo, foram abordadas questões relacionadas à configuração do texto, como eficiência do título, a identificação da extensão e organização interna típica de um artigo de opinião (apresentação da situação, discussão e conclusão), a presença da argumentação e de fases narrativas, expositivas e apelativas, a sustentação dos argumentos através do emprego de verdades, opiniões e vozes sociais e a estratégia da contra-argumentação.

Durante a realização da atividade de análise dos aspectos linguísticos do modelo de artigo de opinião, foram exploradas questões relativas ao nível de formalidade da língua empregada e sua adequação ao público leitor em potencial, tempo e modo verbal empregado e sua relação com a situação comunicativa, assim como a sustentação da coerência temática e da coesão pelo uso de operadores argumentativos e dêiticos.

A professora forneceu *feedback* ao aluno através da inserção, no texto do aluno, do número corresponde à orientação identificada como necessária. As indicações das orientações (seus números correspondentes) foram escritas na margem superior dos textos quando previam uma revisão de âmbito mais geral; à margem do texto e próximas ao parágrafo quando direcionados a alguma reformulação no parágrafo e à margem lateral do texto e próximas a palavras, expressões e frases quando indicavam necessidade de intervenções de ordem mais local e pontual.

As intervenções dos alunos em suas produções textuais, a partir do procedimento de *feedback*, foram classificadas em quatro diferentes níveis quanto a seu uso. São eles: satisfatório (S), parcialmente satisfatório (P), insatisfatório (I) e ausente (A).

A intervenção do aluno em seu texto foi considerada *satisfatória* quando ela trouxe significativa melhora na qualidade do mesmo. Foi considerada *parcialmente satisfatória* a intervenção que acarretou alguma mudança positiva no texto. A intervenção que não trouxe nenhuma mudança positiva e significativa ao texto foi considerada *insatisfatória*. Finalmente, foram consideradas *ausentes*, as intervenções que deveriam ocorrer de acordo com o *feedback* fornecido, mas que não estavam presentes na reescrita do texto naquela

etapa. Como algumas orientações geraram mais de uma intervenção no texto, consideramos o conjunto de intervenções realizadas sob a mesma orientação para essa classificação.

Assim, a alteração do aluno foi considerada *satisfatória* quando ela trouxe significativa melhora ao texto. Foi considerada *parcialmente satisfatória* a alteração que acarretou alguma mudança positiva no texto. A alteração que não trouxe nenhuma mudança positiva e significativa ao texto foi considerada *insatisfatória*. Finalmente, foram consideradas *ausentes*, as alterações que deveriam ocorrer de acordo com o *feedback* fornecido, mas não estavam presentes na reescrita do texto naquela etapa.

## RESULTADOS E DISCUSSÃO

As classificações das intervenções dos alunos em seus textos foram inseridas, primeiramente, em tabelas individuais o que permitiu observar-se o desempenho de cada participante em cada um dos três módulos. Posteriormente, essas classificações foram inseridas em uma tabela geral, a partir da qual pode-se quantificar as intervenções e construir o seguinte gráfico:

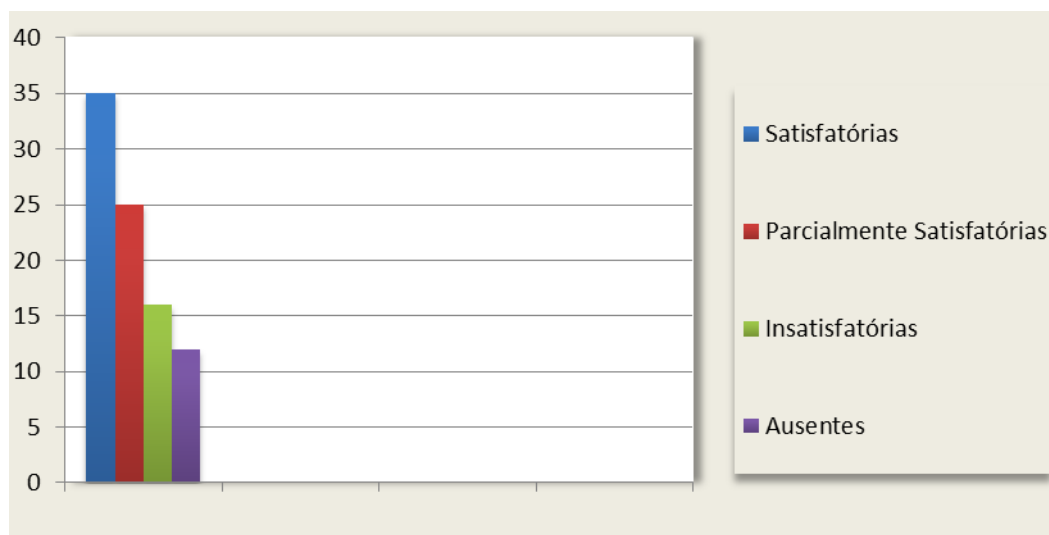


Figura 1 - Resultado geral das alterações dos alunos em suas produções após *feedback*  
Fonte: dados da pesquisa

Constatou-se que a maior parte das alterações consideradas satisfatórias (cerca de 54,27%) foi realizada a partir das orientações relacionadas aos *aspectos linguísticos* e cerca

de 34,27% dessas alterações foram feitas sob as orientações relacionadas aos *aspectos textuais*. As orientações relativas aos *aspectos discursivos* foram responsáveis apenas por, cerca de, 11,47% das alterações classificadas como satisfatórias.

Quanto às alterações consideradas parcialmente satisfatórias, aquelas realizadas após as orientações relativas aos *aspectos discursivos* do texto, corresponderam a cerca de 40,30% do total de alterações feitas, seguidas daquelas realizadas sob as orientações relacionadas aos *aspectos textuais* (30,77%) e, por fim, tem-se as realizadas depois das orientações relativas aos *aspectos linguísticos*, que corresponderam a aproximadamente 26,93%.

As alterações classificadas como insatisfatórias ocorreram em maior parte (50%) a partir das orientações relativas aos *aspectos textuais* e em menor parte (12,5%) sob as orientações relativas aos *aspectos discursivos*. Constatou-se, também, que 37,5% das alterações classificadas como insatisfatórias ocorreram considerando-se as orientações relativas aos *aspectos linguísticos* dos textos.

Finalmente, as alterações classificadas como ausentes foram encontradas, em sua maioria (66,66%), relacionadas às orientações que contemplavam os *aspectos discursivos*, enquanto apenas 8,33% delas ocorreram sob as orientações relativas a *aspectos linguísticos*. As alterações que deveriam ocorrer após as orientações relativas aos *aspectos textuais* corresponderam a 25% do total das alterações classificadas como ausentes.

Pode-se visualizar melhor esses resultados no gráfico apresentado na Figura 2:

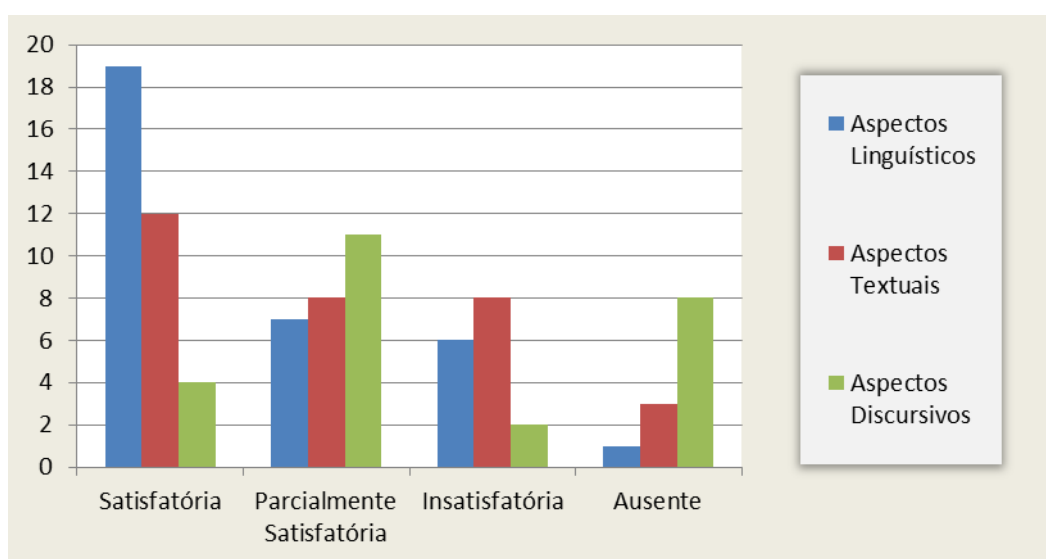


Figura 2 - Resultado geral das classificações das alterações dos alunos em seus textos após *feedback*  
Fonte: dados da pesquisa

Constatou-se que as orientações que focalizaram aspectos linguísticos do texto foram as mais eficientes no sentido de promover alterações *satisfatórias*, seguidas por aquelas que focalizaram aspectos textuais. Entretanto, essas últimas também obtiveram o maior número de alterações consideradas insatisfatórias. As orientações que focalizaram aspectos discursivos se mostraram pouco capazes de levar o aluno a realizar alterações *satisfatórias*, mas promoveram o maior número de alterações *parcialmente satisfatórias*. Elas também foram responsáveis pelo maior número de alterações classificadas como *ausentes*. Observou-se, também, que, à medida que as orientações se voltavam para questões mais pontuais do texto (dos aspectos discursivos para os textuais e destes para os linguísticos), o número de alterações *satisfatórias* aumentava, enquanto o de alterações *ausentes* diminuía. Esses resultados são apresentados no gráfico da Figura 3 para melhor visualização:

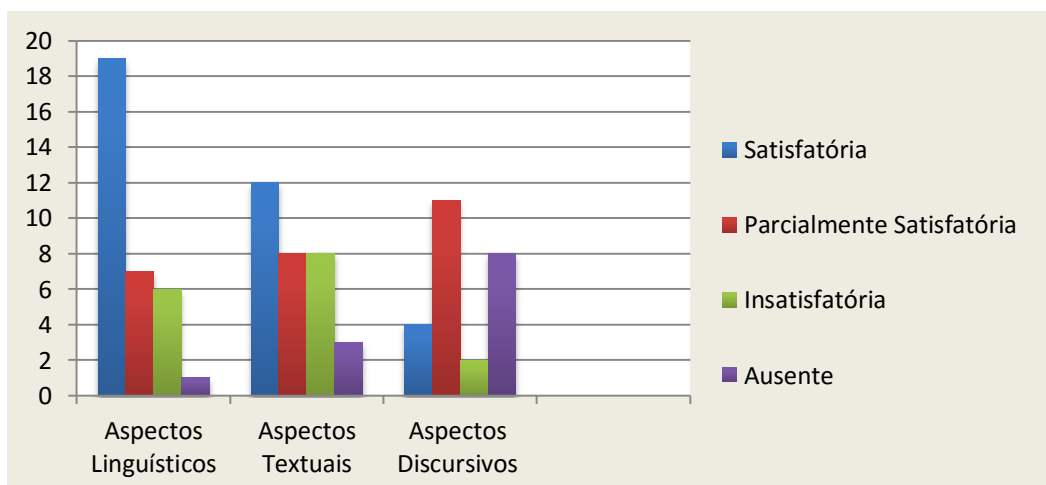


Figura 3 - Resultado geral das classificações das alterações dos alunos em seus textos após *feedback*  
 Fonte: dados da pesquisa

Acredita-se que esses resultados estão estreitamente relacionados ao tipo de trabalho desenvolvido nas aulas de Língua Portuguesa e com o qual os participantes desta pesquisa estão mais, ou menos, familiarizados. Desta forma, o fato do maior número de alterações classificadas como *satisfatórias* serem relativas aos *aspectos linguísticos* pode ser decorrente da maior exposição dos alunos a um trabalho voltado para questões formais, como ortografia, acentuação, concordância nominal e verbal etc.

Da mesma forma, acredita-se que as orientações relativas aos *aspectos discursivos* do texto repercutiram num maior número de alterações identificadas como *ausentes* por focarem

na interação, portanto, em questões mais globais e abstratas do texto, requerendo maior reflexão dos participantes para seu entendimento e aplicação, prática com a qual muitos alunos parecem não estar devidamente familiarizados. Quanto ao resultado das orientações relativas aos *aspectos textuais*, o alto número de alterações realizadas, tanto *satisfatórias*, como também *insatisfatórias e parcialmente satisfatórias*, reflete a disposição e/ou segurança dos alunos para seguir as orientações, ainda que muitos não tenham conseguido aplicá-las de maneira eficaz. Isso parece revelar certa proximidade dos alunos com aspectos relativos à composição textual, especificamente à do gênero artigo de opinião, mas, também, a necessidade de serem expostos, com mais frequência, a um trabalho sistemático e reflexivo sobre o texto, especialmente no que concerne à revisão e à reescrita.

Esses resultados vão ao encontro do que nos revelam diversos estudos sobre a prática vigente do ensino de Língua Portuguesa nas escolas brasileiras (KLEIMAN, 2002; NEVES, 2002; BAGNO, 2002; CORDEIRO E ROJO, 2004, dentre outros). Segundo esses estudos, o trabalho com a língua em nosso país ainda se encontra muito centrado no ensino de regras gramaticais e, em grande parte das aulas, o texto é apenas um pretexto para se trabalhar a gramática. De acordo com Antunes (2010), as atividades desenvolvidas sob o rótulo de gramática contextualizada têm consistido, praticamente, na prática de retirar do texto um fragmento para indicar as classes ou categorias morfossintáticas desses fragmentos ou de parte deles, pois falta ao professor uma prática contínua de análise textual que permita o desenvolvimento da habilidade de enxergar elementos, além dos gramaticais, centrais para o entendimento do texto. Para a autora, mesmo em muitos cursos de Letras, o olhar de professores e alunos sobre a construção do texto ainda é quase exclusivamente gramatical, incidindo muito sobre a morfossintaxe das línguas, em detrimento de estudos de questões eminentemente textuais, que consideram a construção e circulação das ações de linguagem.

Bagno (2002, p.14), corrobora essa visão ao afirmar que, apesar das contribuições das teorias linguísticas mais recentes na ampliação do entendimento do ensino da língua para além das noções e prescrições da doutrina tradicional, o que se encontra na sala de aula da maior parte das escolas brasileiras ainda é “uma prática pedagógica de ensino de língua que revela pouca ou nenhuma influência de todas essas novas perspectivas de abordagem do fenômeno da linguagem”.

Não se pode, contudo, desconsiderar a existência de outros fatores que possam ter interferido negativa ou positivamente para a apropriação e aplicação das orientações pelos



alunos contribuindo, assim, para a diversidade das alterações que fizeram nos textos que produziram. Entre tais fatores, considera-se o da própria qualidade da orientação, que envolve a sua clareza e objetividade e, mesmo, limitação. Segundo MacArthur (2012), por exemplo, para auxiliar o aluno em relação às ideias e argumentos utilizados no texto, fornecer *feedback* durante conversas pode ser mais eficiente, pois há oportunidade para discussão. Isso pode ajudar a explicar, por exemplo, por que certas orientações relativas aos *aspectos textuais* tiveram menor êxito para conduzir o aluno a modificar de forma eficiente os seus textos, enquanto outras se mostraram mais eficazes.

Fatores individuais devem também ser considerados como capazes de exercer influência na utilização ou não, pelos alunos, das orientações fornecidas. Antes de discorrer-se um pouco sobre tais fatores, parece importante apresentar o desempenho individual dos participantes, quanto às alterações por eles realizadas (ou não) mediante as orientações recebidas durante as três etapas de revisão e reescrita textual. Para tanto, foi elaborado o gráfico apresentado na Figura 4:

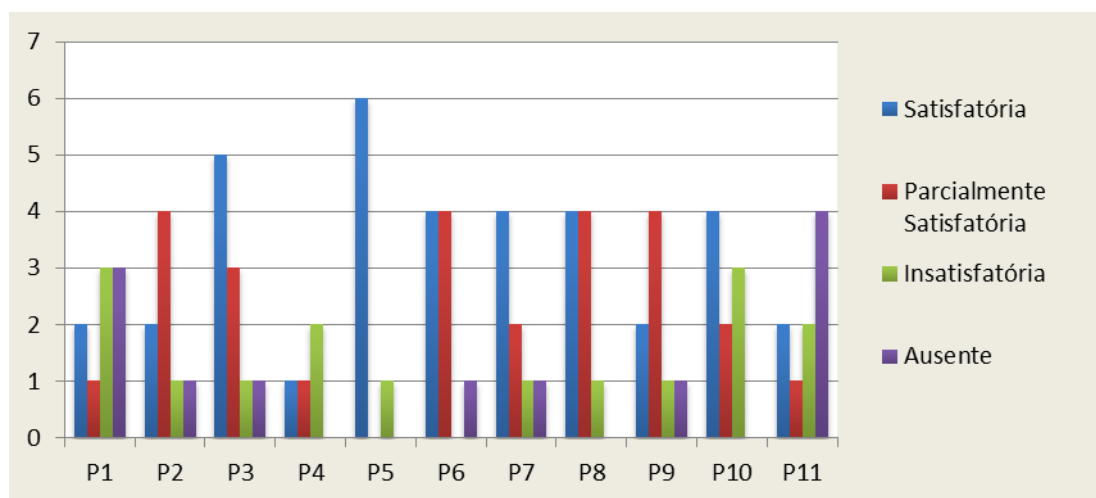


Figura 4 - Resultado individual das alterações dos alunos em suas produções  
Fonte: dados da pesquisa

Observa-se que P1 e P11 apresentaram baixo desempenho na aplicação das orientações fornecidas, pois tiveram 66% de suas alterações classificadas como *insatisfatórias* ou *ausentes*. Apesar de seguir as quatro orientações recebidas, P4 também apresentou um desempenho baixo, tendo 2 de suas alterações classificadas como *insatisfatórias* (50%), uma *parcialmente satisfatória* (25%) e uma *satisfatória* (25%). O desempenho de P2 e P9 pode ser considerado bom, pois apenas uma de suas alterações foi

considerada insatisfatória (12,5%) e uma ausente (12,5%). Eles também tiveram quatro de suas alterações classificadas como parcialmente satisfatórias (50%) e duas como satisfatórias (25%). P3, P6, P7, P8 e P10 apresentaram desempenho muito bom com, no mínimo, 44,44% de suas alterações consideradas satisfatórias e, no mínimo, 33% de alterações consideradas *parcialmente satisfatórias*. P5 obteve o melhor de resultado entre todos os participantes, pois 85,71 % de suas alterações foram classificadas como satisfatórias.

Na tabela 1, abaixo, são apresentados os números das orientações que cada participante recebeu, em cada uma das três etapas de revisão e reescrita textual, bem como as classificações das alterações realizadas e a identificação das não realizadas.

	<b>QO1</b> (Aspectos Discursivos)			<b>QO2</b> (Aspectos Textuais)			<b>QO3</b> (Aspectos Linguísticos)		
<b>PARTICIPANTE</b>	<b>P1</b>			<b>P1</b>			<b>P1</b>		
Nº Orientação / Classificação	5 A	7 A	11 A	9 S	23 I	29 I	6 PS	11 I	16 S
<b>PARTICIPANTE</b>	<b>P2</b>			<b>P2</b>			<b>P2</b>		
Nº Orientação / Classificação	9 S	11 PS	-	2 S	21 PS	13 OS	3 A	10 I	13 OS
<b>PARTICIPANTE</b>	<b>P3</b>			<b>P3</b>			<b>P3</b>		
Nº Orientação / Classificação	9 PS	10 S	11 A	1 S	23 PS	29 OS	4 I	13 S	12 S
<b>PARTICIPANTE</b>	<b>P4</b>			<b>P4</b>			<b>P4</b>		
Nº Orientação / Classificação	-	-	-	22 I	-	-	3 S	6 PS	10 I
<b>PARTICIPANTE</b>	<b>P5</b>			<b>P5</b>			<b>P5</b>		
Nº Orientação / Classificação	9 I	-	-	14 S	17 S	21 S	4 S	19 S	20 S
<b>PARTICIPANTE</b>	<b>P6</b>			<b>P6</b>			<b>P6</b>		
Nº Orientação / Classificação	7 PS	10 S	11PS	1 S	17 PS	29 A	3 S	6 PS	9 S
<b>PARTICIPANTE</b>	<b>P7</b>			<b>P7</b>			<b>P7</b>		
Nº Orientação / Classificação	8 PS	9 A	-	11 S	17 S	29 I	3 S	13 S	17 S
<b>PARTICIPANTE</b>	<b>P8</b>			<b>P8</b>			<b>P8</b>		
Nº Orientação / Classificação	8 PS	10 PS	12 PS	2 S	12 PS	20 I	6 S	9 S	10 S
<b>PARTICIPANTE</b>	<b>P9</b>			<b>P9</b>			<b>P9</b>		
Nº Orientação / Classificação	10 PS	11 I	-	27 A	26 S	29 OS	3 PS	10 S	12 PS

<b>PARTICIPANTE</b>	<b>P10</b>			<b>P10</b>			<b>P10</b>		
<b>Nº Orientação / Classificação</b>	<b>5 PS</b>	<b>10 PS</b>	<b>12 PS</b>	<b>1 S</b>	<b>26 I</b>	<b>22 I</b>	<b>3 S</b>	<b>10 S</b>	<b>12 I</b>
<b>PARTICIPANTE</b>	<b>P11</b>			<b>P11</b>			<b>P11</b>		
<b>Nº Orientação / Classificação</b>	<b>2 A</b>	<b>10 A</b>	<b>11 A</b>	<b>9 S</b>	<b>17 A</b>	<b>29 I</b>	<b>3 I</b>	<b>7 S</b>	<b>18 PS</b>

Tabela 1 - Números das orientações recebidas por cada participante e classificações das alterações realizadas

Fonte: dados da pesquisa

Entre os possíveis fatores que podem ter influenciado o desempenho individual dos participantes, consideramos a capacidade do aluno de entendimento da orientação, o reconhecimento do problema assinalado e/ou a habilidade para a alteração eficaz no texto. Para MacArthur (2012, p.464), “talvez os mais importantes fatores que influenciam a revisão são os conhecimentos individuais sobre a escrita e o conteúdo, o entendimento do que é revisar e o desenvolvimento geral da escrita”.

Observou-se, por exemplo, que P1 e P11 apresentaram um nível elevado de alterações consideradas ausentes (33% e 44%, respectivamente) e insatisfatórias (33% e 22%, respectivamente), o que leva a considerar, em um primeiro momento, a possibilidade de que esses alunos possuam pouca habilidade de escrita. Verificou-se, contudo, que todas as ocorrências de alterações identificadas como ausentes de P1 e 75% das de P11 encontram-se associadas às orientações relativas aos aspectos discursivos. Observou-se também que P5, cujas alterações, em sua grande maioria (85%), foram classificadas como satisfatórias, apresentou uma única alteração considerada insatisfatória e também associada a uma orientação relativa aos aspectos discursivos. Isso leva a considerar-se que a baixa familiaridade de muitos participantes com um trabalho de produção textual que os atente para a relevância de se considerar questões relativas à interação possivelmente contribuiu para a inabilidade ou insegurança na compreensão e/ou utilização das orientações relativas aos aspectos discursivos.

Acredita-se, por fim, que o nível de motivação do aluno, como escritor, para seguir as orientações recebidas em prol da construção de um texto de maior qualidade, pode ser considerado como outro possível fator que tenha exercido influência em seu desempenho. Considera-se, ainda, que esse nível de motivação pode estar relacionado à própria concepção que o aluno possui sobre o que é escrita e sobre o que é relevante na elaboração de um texto

de qualidade. Assim, o fato de o aluno seguir mais um tipo de orientação do que outro pode estar vinculado à sua crença sobre aquilo que é mais, ou menos, importante para a construção de um bom texto.

Desta forma, devido aos resultados obtidos pela análise das alterações realizadas e identificação daquelas não realizadas, parece-nos que, para grande parte dos participantes deste estudo, os aspectos linguísticos detêm o papel de maior importância na produção textual, seguidos pelos aspectos textuais, enquanto os aspectos discursivos não são levados tão a sério.

Contudo, o resultado geral revela que a maioria das alterações realizadas pelos alunos em seus textos a partir das orientações fornecidas durante as três etapas de revisão e reescrita textual foi classificada como satisfatória (39,32%) e outra significativa parte foi considerada parcialmente satisfatória (28,09%). Desta forma, apesar de constatar-se, também, que 32,580% das alterações foram classificadas como insatisfatórias ou ausentes (19,10% e 13,48%, respectivamente), considera-se que houve, por grande parte dos alunos, a disposição e/ou habilidade para fazer uso do *feedback* recebido, na tentativa de aprimorarem seus textos.

## CONCLUSÕES

Considerando que pesquisas sobre o *feedback* do professor às produções textuais dos alunos (MACARTHUR, 2012 ) e sobre a correção de textos dos estudantes (JESUS, 2001; RUIZ, 2001; GONÇALVES, 2013; BUIN, 2006) têm revelado a necessidade de se conduzir os alunos a revisarem e reescreverem seus textos, considerando outras questões além das linguísticas, este trabalho propôs-se também a investigar *se* e *como* os alunos fariam uso do *feedback* fornecido em forma de orientações escritas, que contemplavam os seguintes aspectos do artigo de opinião: (1º) aspectos discursivos, (2º) aspectos textuais e (3º) aspectos linguísticos.

Os resultados obtidos indicam que o *feedback* contribuiu para a elevação da qualidade dos textos de grande parte dos alunos (90,82%). Entretanto, percebe-se grande variação no grau dessa elevação entre os participantes - de 8% até 48%. Isso significa que o *feedback* se

mostrou como uma ferramenta pedagógica eficiente para a professora auxiliar alguns, mas não todos os alunos, a realizar reformulações que elevassem, de forma significativa, a qualidade de seus textos. Constatou-se, ainda, que, para um dos participantes, o *feedback* mostrou-se totalmente ineficaz ou mesmo prejudicial, uma vez que os resultados revelaram uma queda na qualidade de seu texto.

Considerando que essa variação pode ser resultante dos diferentes níveis de motivação, habilidade na escrita e conhecimento linguístico dos participantes, verificou-se que o tipo de *feedback* investigado neste trabalho não foi capaz de, por si só, levar alguns alunos a buscarem soluções para os problemas assinalados pelas orientações ou ajudá-los a sanarem problemas em seus textos, cuja solução exigia um conhecimento que eles possivelmente não possuíam, ou possuíam precariamente.

Dessa forma, acredita-se, que a eficiência do *feedback* pode ser potencializada se, no trabalho da escrita como um processo, o professor inserir módulos na SD que promovam ou elevem o conhecimento linguístico, textual e discursivo dos alunos. Ou seja, uma vez consciente das dificuldades dos alunos através da análise de suas produções, o professor procuraria trabalhar nessas dificuldades antes de fornecer *feedback* aos alunos. Acredita-se que, assim, o *feedback* poderia ser capaz de ajudar, de forma mais significativa, um maior número de alunos, senão todos.

## REFERÊNCIAS

ANTUNES, I. **Análise de textos: fundamentos e práticas.** São Paulo: Parábola, 2010.

BAGNO, M. A inevitável travessia: da prescrição gramatical à educação linguística. In: BAGNO, M; STUBBS, M; GAGNÉ, G. **Língua materna: letramento, variação e ensino.** São Paulo: Parábola, 2002.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa.** 1998.

BRASIL. **Orientações Curriculares para o Ensino Médio: Linguagens, Códigos e suas Tecnologias.** Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2006.

BRASIL, MEC/SETEC/PROEJA. **Documento Base.** Programa Nacional de integração da Educação Profissional com a Educação Básica na modalidade de Educação de Jovens e Adultos. Brasília: SETEC/MEC, 2007.

BUIN, E. O impacto do bilhete do professor na construção do sentido no texto do aluno. In: SIGNORINI, I. (Org.). **Gêneros catalizadores: letramento e formação do professor**. São Paulo: Parábola, 2006.

CORDEIRO, G. S.; ROJO, R. Apresentação. Gêneros orais e escritos como objetos de ensino: modos de pensar, modos de fazer. In: SCHNEUWLY, B. DOLZ, J. **Gêneros orais e escritos na escola**. Trad. Gláís Cordeiro e Roxane Rojo. Campinas: Mercado das Letras, 2004.

COSTA, K. M.; GIUST, M. V. Língua Portuguesa, sua didática e dificuldades nas salas de aula da EJA e do PROEJA. In: ARAÚJO, J. M. D.; VALDEZ, G. R. B. (Orgs.). **PROEJA: Refletindo o cotidiano**, v. 2, Campos dos Goytacazes, Essência Editora, 2012.

DOLZ, J.; NOVERRAZ, M.; SCHNEUWLY, B. Sequências Didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento. In: ROJO, R.; CORDEIRO, G. S. (Orgs.). **Gêneros orais e escritos na escola**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2010.

GONÇALVES, A. V. A lista de controle/constatações como ferramenta para a reescrita de gêneros. In: GONZALVES, A. V.; BAZARIM, M. (Orgs.). **Interação, Gêneros e Letramento: a (re)escrita em foco**. São Paulo: Pontes, 2013

JESUS, C. A. de. Reescrevendo o texto: a higienização da escrita. In: GERARDI, J. W.; CITELLI, B. **Aprender e ensinar com textos dos alunos**. São Paulo: Cortez, 2001.

KLEIMAN, Ângela. **Oficina de leitura: teoria e prática**. Campinas: Pontes, 2002.

KOCH, I. G. V. **A coesão textual**. São Paulo: Contexto, 2005.

KOCH, I. G. V.; ELIAS, V. M. **Ler e escrever: estratégias de produção textual**. São Paulo: Contexto, 2011.

KOCH, I. G. V.; TRAVAGLIA, L. C. **A coerência textual**. São Paulo: Contexto, 2006.

MACARTHUR, C. A. Evaluation and revision. In: BERNINGER, V. W. (Org.). **Past, Present, and Future Contributions of Cognitive Writing Research to Cognitive Psychology**. New York: Psychology Press, 2012.

MARCUSCHI, L. A. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão**. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

NEVES, M. H. M. **A gramática: história, teoria e análise**. São Paulo: UNESP, 2002.

PARANÁ (Estado). Secretaria de Estado da Educação do. **Diretrizes Curriculares da Educação: Língua Portuguesa**. Paraná, 2008.

RUIZ, E. D. **Como corrigir redações na escola**. São Paulo: Contexto, 2013.