

CRISTIANE DE PAULA BOUZADA

**A INFLUÊNCIA DO *FEEDBACK* DO PROFESSOR NO PROCESSO DE  
REVISÃO E REESCRITA TEXTUAL: UMA EXPERIÊNCIA COM ALUNOS  
DO PROEJA**

Dissertação apresentada à  
Universidade Federal de Viçosa, como  
parte das exigências do Programa de  
Pós-Graduação em Letras, para  
obtenção do título de *Magister  
Scientiae*.

VIÇOSA  
MINAS GERAIS - BRASIL  
2014

Ficha catalográfica preparada pela Seção de Catalogação e  
Classificação da Biblioteca Central da UFV

T

B782i  
2014 Bouzada, Cristiane de Paula, 1967-  
A influência do feedback do professor no processo de revisão e  
reescrita textual : uma experiência com alunos do PROEJA / Cristiane de  
Paula Bouzada. - Viçosa, MG, 2014.  
ix, 169f. : il. (algumas color.) ; 29 cm.

Inclui anexos.

Orientador: Adriana da Silva.

Dissertação (mestrado) - Universidade Federal de Viçosa.

Referências bibliográficas: f.144-147.

1. Língua portuguesa. 2. Escrita - Estudo e ensino. 3. Feedback.  
4. PROEJA. I. Universidade Federal de Viçosa. Departamento de Letras.  
Programa de Pós-graduação em Letras. II. Título.

CDD 22. ed. 469.8

CRISTIANE DE PAULA BOUZADA


**A INFLUÊNCIA DO *FEEDBACK* DO PROFESSOR NO PROCESSO DE REVISÃO  
E REESCRITA TEXTUAL: UMA EXPERIÊNCIA COM ALUNOS DO PROEJA**

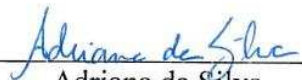
Dissertação apresentada à Universidade Federal de Viçosa, como parte das exigências do Programa de Pós-Graduação em Letras, para obtenção do título de *Magister Scientiae*.

APROVADA: 30 de abril de 2014.

  
\_\_\_\_\_  
Ana Elisa Ferreira Ribeiro

  
\_\_\_\_\_  
Ana Maria Ferreira Barcelos

  
\_\_\_\_\_  
Cristiane Cataldi dos Santos Paes  
(Coorientadora)

  
\_\_\_\_\_  
Adriana da Silva  
(Orientadora)

Dedico este trabalho à memória de meu  
irmão, José Eduardo de Paula Bouzada,  
nosso amado Dudu.

## Agradecimentos

Devo a minha gratidão a muitas pessoas pela ajuda recebida durante a trajetória neste curso.

Agradeço, primeiramente, a Deus, meu grande Amigo, pela força e alegria.

À Universidade Federal de Viçosa, pela oportunidade de crescimento intelectual e profissional.

À minha orientadora, Adriana da Silva, minha eterna gratidão por ter aceitado me ajudar neste desafio. À minha coorientadora, Cristiane Cataldi dos Santos Paes, por cada vírgula ou “então” eliminado que, para mim, eram símbolos de seriedade e dedicação ao meu trabalho.

Às professoras do Mestrado, especialmente à Ana Maria Ferreira Barcelos, verdadeira educadora, com quem eu aprendi a ser uma professora e um ser humano melhor.

À coordenadora do Programa de Pós Graduação em Letras, Mônica Santos de Souza Melo, pelas palavras de compreensão e incentivo em momentos delicados.

À Dri, pela boa vontade e bom humor com que sempre tornou mais fácil tudo o que podia...

Aos meus colegas de Mestrado, pelos momentos inesquecíveis de risos e lamúrias, de estudo e brincadeira e por fazerem parte desse tempo tão especial em minha vida. Agradeço, em especial, ao meu amigo, Maurício Carlos, companheiro de estrada, cujo carinho tornou tudo mais fácil e divertido e à amiga, Elaine Luzia, pelo incentivo e amizade.

Aos meus filhos, Luísa e Henrique, verdadeiros companheiros, agradeço pela compreensão, carinho e respeito com que estiveram ao meu lado durante essa jornada.

À minha querida mãe, agradeço por sempre acreditar em mim e me apoiar quando o caminho se tornava tortuoso... Aos meus irmãos, Cláudia e José Ricardo, pelos abraços apertados.

Aos alunos do PROEJA, participantes desta pesquisa, agradeço pelo entusiasmo e carinho com que receberam e aceitaram o “novo”.

Aos meus colegas do Instituto Federal Fluminense, local onde eu sempre encontrava uma palavra encorajadora e uma mão estendida. Agradeço de forma muito especial ao professor Gustavo, pela amizade, ajuda e pelo entusiasmo e seriedade com que abraçou esta investigação. Aos professores, João Felipe e Andressa, agradeço pela receptividade com que aceitaram a aplicação desta pesquisa.

Agradeço à minha amiga e colega, Elane, pelo constante apoio e carinho e à minha amiga Patrícia, por me fazer parar de escrever e descansar...

Agradeço à professora, Maria Alice, pelas longas horas dedicadas a me ajudar com a análise dos dados e à professora Mônica Magalhães pelas sugestões e revisão cuidadosa.

E aos meus alunos, de ontem e de hoje, agradeço por fazerem da minha profissão, uma das mais gratificantes e desafiadoras.

“Ainda que eu fale a língua dos homens e dos anjos, se não tiver amor, serei como o bronze que soa, ou como o címbalo que retine.

Ainda que eu tenha o dom de profetizar e conheça todos os mistérios e toda a ciência; ainda que eu tenha tamanha fé, a ponto de transportar montanhas, se não tiver amor, nada serei.

E ainda que eu distribua todos os meus bens entre os pobres e ainda que entregue meu próprio corpo para ser queimado, se não tiver amor, nada disso me aproveitará.

O amor é paciente, é benigno, o amor não arde em ciúmes, não se ufana, não se ensoberbece, não se conduz inconvenientemente, não procura seus interesses, não se exaspera, não se ressentido do mal; não se alegra com a injustiça, mas regozija-se com a verdade. Tudo sofre, tudo crê, tudo espera, tudo suporta.

O amor jamais acaba. Mas, havendo profecias, desaparecerão; havendo línguas, cessarão, havendo ciências, passará. Porque em parte conhecemos, e em parte profetizamos. Quando, porém, vier o que é perfeito, o que então é parte será aniquilado.

Quando eu era menino, falava como um menino, sentia como um menino. Quando cheguei a ser homem, desisti das coisas próprias de menino.

Porque agora vemos como em espelho, obscuramente, e então veremos face a face; agora conheço em parte, e então conhecerei como sou conhecido.

Agora, pois, permanecem a Fé, a Esperança, e o Amor. Estes três. Porém, o maior deles é o Amor.”

## RESUMO

BOUZADA, Cristiane de Paula, M.Sc., Universidade Federal de Viçosa, abril de 2014.. **A influência do *feedback* do professor no processo de revisão e reescrita textual: uma experiência com alunos do PROEJA.** Orientadora: Adriana da Silva. Co-Orientadora: Cristiane Cataldi dos Santos Paes

No contexto escolar de ensino de Língua Portuguesa, os Parâmetros Curriculares Brasileiros - PCN (Brasil, 1997) e as Orientações Curriculares para o Ensino Médio - OCEM (Brasil, 2006), entre outros documentos oficiais, orientam para um trabalho que toma a escrita como uma atividade processual-discursiva em que a revisão e a reescrita exercem papel fundamental para o aprimoramento do texto e para desenvolvimento da habilidade de escrita do aluno. Uma das maneiras para o professor acompanhar e orientar seus alunos durante esse processo é através do *feedback* escrito. Esta pesquisa 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 textual e para a elevação da qualidade dos textos produzidos. Para isso, baseando-nos, entre outros, em Marcuschi (2008), Koch (2011, 2006, 2005), Bronkard (2001) Dolz, Noverraz e Schneuwly (2010), Ruiz (2013), desenvolvemos e aplicamos 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.

## ABSTRACT

BOUZADA, Cristiane de Paula, M.Sc., Universidade Federal de Viçosa, Abril, 2014. **The influence of teacher feedback in textual revision and rewriting process: an experiment with PROEJA students.** Adviser: Adriana da Silva. Co-adviser: Cristiane Cataldi dos Santos Paes

In the educational context of the Portuguese Language Teaching, Brazilian Curricular Parameters - PCN (Brazil, 1997) and the Curriculum Guidelines for Secondary Education - OCEM (Brazil, 2006), among other official documents, guide to taking writing as a process-discursive activity during which revision and rewriting play an essential role for text improvement and for the students' writing skill development. One of the ways for the teacher to monitor and guide their students during this process is through written *feedback*. This study aimed at investigating whether this type of feedback would prove as an effective tool for the teacher to help her PROEJA (National Program for Integration of Vocational Education with Basic Education for Youth and Adults Modality) students during the process of reviewing and rewriting their articles of opinion and for raising the quality of the texts produced. To do so, we based on Marcuschi (2008), Koch (2011, 2006, 2005), Bronkard (2001) Dolz, Noverraz and Schneuwly (2010), Ruiz (2013), among others, to develop and apply a Teaching Sequence focused on recognition and production of the genre, opinion article. Students received *feedback* from the teacher during their text revision and rewriting stages through written orientations which focused, separately, on discursive, textual and linguistic aspects of the text. The results indicate that the teacher's *feedback* was able to, significantly, help some, but not all the students.

## SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO .....	1
1.1	OBJETIVOS .....	4
1.1.1	OBJETIVO GERAL .....	4
1.1.2	OBJETIVOS ESPECÍFICOS .....	5
1.2	JUSTIFICATIVA .....	5
2	REFERENCIAL TEÓRICO .....	7
2.1	GÊNEROS TEXTUAIS .....	7
2.1.1	GÊNERO TEXTUAL .....	7
2.1.2	ENSINO DE GÊNEROS, COMPETÊNCIA LINGUÍSTICA E INSERÇÃO SOCIAL .....	8
2.2	SEQUÊNCIA DIDÁTICA .....	9
2.3	TIPOS DE CORREÇÃO DE TEXTOS .....	13
2.4	FEEDBACK .....	15
2.4.1	FEEDBACK: CONCEPÇÃO E TIPO ADOTADOS .....	15
2.4.2	O FEEDBACK NO PROCESSO DE REVISÃO E REESCRITA TEXTUAL .....	16
2.4.2.1	ALGUNS TIPOS DE FEEDBACK PARA REVISÃO E REESCRITA TEXTUAL .....	18
2.4.2.2	FEEDBACK E OS ASPECTOS DISCURSIVOS, TEXTUAIS E LINGUÍSTICOS .....	20
2.5	COESÃO E COERÊNCIA .....	23
2.5.1	A COESÃO E A COERÊNCIA COMO FATORES DE TEXTUALIDADE .....	23
2.5.2	A COESÃO .....	24
2.5.3	A COERÊNCIA .....	25
3	METODOLOGIA .....	28
3.1	NATUREZA DA PESQUISA: ESTUDO QUALITATIVO INTERVENTIVO E INTERPRETATIVO .....	28
3.2	CONTEXTO DA PESQUISA E PARTICIPANTES .....	29
3.2.1	O PROEJA .....	30
3.2.2	CONTEXTO DA PESQUISA: O INSTITUTO FEDERAL FLUMINENSE – CAMPUS ITAPERUNA E O PROEJA .....	31
3.2.3	PARTICIPANTES: ALUNOS DO CURSO DE ELETROTÉCNICA - PROEJA II .....	32
3.3	MÉTODO PARA FORMAÇÃO DE <i>CORPUS</i> E COLETA DE DADOS .....	34
3.3.1	SEQUÊNCIA DIDÁTICA .....	36
3.3.1.1	(RE)CONHECIMENTO, LEITURA E ANÁLISE DO MODELO DIDÁTICO DE UM ARTIGO DE OPINIÃO .....	38
3.3.1.2	PRODUÇÃO, REVISÃO E REESCRITA DE UM ARTIGO DE OPINIÃO .....	40
3.4	MÉTODO DE ANÁLISE DOS DADOS .....	44
3.4.1	RESULTADOS DA AVALIAÇÃO DAS VT1 E VT4 .....	45
3.4.2	ALTERAÇÕES DOS ALUNOS EM SUAS PRODUÇÕES TEXTUAIS .....	48
3.4.3	PERCEPÇÃO DOS ALUNOS SOBRE AS ORIENTAÇÕES FORNECIDAS .....	49

4 RESULTADOS E DISCUSSÕES .....	50
4.1 ALTERAÇÕES DOS ALUNOS EM SUAS PRODUÇÕES TEXTUAIS APÓS O <i>FEEDBACK</i> DA PROFESSORA PARA REVISÃO E REESCRITA .....	50
4.1.1 ALTERAÇÕES REALIZADAS PELOS ALUNOS APÓS FORNECIMENTO DE <i>FEEDBACK</i> PELA PROFESSORA .....	51
4.1.2 ALTERAÇÕES REALIZADAS SOB AS ORIENTAÇÕES RELATIVAS AOS ASPECTOS DISCURSIVOS, TEXTUAIS E LINGUÍSTICOS DO TEXTO .....	59
4.1.2.1 <i>FEEDBACK</i> COM ORIENTAÇÕES RELATIVAS A ASPECTOS DISCURSIVOS DO TEXTO .....	62
4.1.2.1.1 ORIENTAÇÕES MENOS RECORRENTES .....	64
4.1.2.1.2 ORIENTAÇÕES MAIS RECORRENTES .....	67
4.1.2.1.3 ALTERAÇÕES REALIZADAS SOB AS ORIENTAÇÕES RELATIVAS A ASPECTOS DISCURSIVOS DO TEXTO .....	68
4.1.2.2 <i>FEEDBACK</i> COM ORIENTAÇÕES RELATIVAS A ASPECTOS TEXTUAIS DAS PRODUÇÕES .....	76
4.1.2.2.1 ORIENTAÇÕES MENOS RECORRENTES .....	78
4.1.2.2.2 ORIENTAÇÕES MAIS RECORRENTES .....	84
4.1.2.2.3 ALTERAÇÕES REALIZADAS SOB AS ORIENTAÇÕES RELATIVAS AOS ASPECTOS TEXTUAIS .....	85
4.1.2.3 <i>FEEDBACK</i> COM ORIENTAÇÕES RELATIVAS A ASPECTOS LINGUÍSTICOS DO TEXTO .....	93
4.1.2.3.1 ORIENTAÇÕES MENOS RECORRENTES .....	95
4.1.2.3.2 ORIENTAÇÕES MAIS RECORRENTES .....	99
4.1.2.3.3 ALTERAÇÕES REALIZADAS APÓS ORIENTAÇÕES RELATIVAS A ASPECTOS LINGUÍSTICOS .....	101
4.2 QUALIDADE DAS VT1 E VT4 DOS ALUNOS .....	108
4.2.1 QUALIDADE GERAL DAS VT1 E VT4 .....	108
4.2.2 CRITÉRIOS ADOTADOS PARA AVALIAÇÃO DA QUALIDADE DOS TEXTOS DOS ALUNOS .....	113
4.2.2.1 CRITÉRIO 1: COMPOSIÇÃO DO GÊNERO ARTIGO DE OPINIÃO .....	114
4.2.2.2 CRITÉRIO 2: FATOR DE TEXTUALIDADE – COERÊNCIA .....	121
4.2.2.3 CRITÉRIO 3: FATOR DE TEXTUALIDADE – COESÃO .....	125
4.3 PERCEPÇÕES DOS ALUNOS QUANTO AO <i>FEEDBACK</i> RECEBIDO .....	132
4.3.1 CONTRIBUIÇÃO DO <i>FEEDBACK</i> DURANTE O PROCESSO DE REVISÃO E REESCRITA .....	133
4.3.1.1 PONTOS POSITIVOS E NEGATIVOS DO <i>FEEDBACK</i> .....	135
4.3.2 FATORES QUE INTERFERIRAM NO USO DAS ORIENTAÇÕES .....	138
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS .....	140
5.1 CONSIDERAÇÕES PARA FUTURAS PESQUISAS .....	143
6 REFERÊNCIAS .....	144
ANEXOS .....	148

## 1 INTRODUÇÃO

---

*“The secret in education lies in respecting the student.”*

Ralph Waldo Emerson

Ainda que em documentos oficiais, diretrizes curriculares e projetos políticos pedagógicos, a concepção de língua e a de seu ensino esteja em consonância com o discurso sócio interacionista de língua, o que se verifica no cotidiano escolar é, ainda, a preponderância de um trabalho pautado na prescrição de normas e regras gramaticais, baseado na crença de que quem conhece as regras conhece a língua e na visão do texto como um “conjunto de elementos gramaticais” ou “repositório de mensagens e informações” (KLEIMAN, 2002, p. 23). Assim, não nos causa grande surpresa que uma preocupante parte dos alunos egressos do Ensino Médio não se mostre capaz de “analisar, interpretar e aplicar os recursos expressivos das linguagens, relacionando textos com seus contextos, mediante a natureza, função, organização e estrutura das manifestações, de acordo com as condições de produção e recepção”, como proposto pelos Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN (BRASIL, 2000, p. 95).

Como reflexo desse déficit no trabalho para o desenvolvimento da competência linguística dos alunos na educação básica, tem-se, também, a constatação de que alunos universitários apresentam preocupante dificuldade para redigir, como aponta Portugal (2010):

Nas instituições de ensino superior, os problemas de leitura, compreensão e produção são recorrentes, e os alunos apresentam dificuldades em produzir gêneros da esfera acadêmica, pelo fato de muitas vezes não conseguirem identificá-los. Professores relatam que grande parte das produções textuais apresentadas pelos alunos de graduação são recortes de textos já existentes (PORTUGAL, 2010, p. 1).

Essa situação de baixa competência escrita 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 demais disciplinas. Ainda segundo os autores, fatores sociais, individuais e mesmo metodológicos contribuem para o aumento dessa dificuldade.

Sabemos 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, acreditamos 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.

Acreditamos, 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.

Segundo Beach e Friedrich (2006), o *feedback* fornecido pelo professor, através de apontamentos, correções e sugestões escritas, tem se mostrado o mais frequente para conduzir os alunos durante a revisão e reescrita de suas produções textuais. De acordo com MacArthur (2012), entretanto, pesquisas apontam que grande parte do *feedback* usado pelo professor é tão generalizado e focado em aspectos superficiais que não é capaz de ajudar os alunos a revisarem seus textos de forma substancial, ou seja, a realizarem reformulações que contemplem o sentido e a adequação do texto, além das correções relativas a aspectos linguísticos. A afirmação de Jesus (2001) vai ao encontro dessa constatação, uma vez que, segundo a autora, na tradição escolar o trabalho de reescrita textual tem, quase sempre, se limitado a uma “higienização” do texto, ou seja, os problemas de ordem fonológica, morfológica, lexical e sintática são solucionados, porém o texto continua, por exemplo, contendo inadequações do ponto de vista textual e discursivo.

Sendo assim, esta pesquisa procurou responder a uma primeira indagação: como o professor poderia fornecer *feedback* aos alunos que os levassem a revisar e reescrever suas produções, considerando não só os aspectos linguísticos do texto, mas também os discursivos e os textuais? Outras indagações logo se fizeram presentes: em um cenário educacional em que a maioria dos professores tem pouco tempo, porque lecionam muitas aulas a um número excessivo de alunos, como viabilizar meios que tornem mais prática a árdua, mas importante tarefa do professor de fornecer *feedback* eficiente aos alunos? E como os alunos fariam uso e avaliaram o *feedback* recebido?

Movida por essas indagações, esta pesquisa se propôs: (1) à formulação de três quadros, contendo, separadamente, orientações relativas a aspectos discursivos, textuais e linguísticos do texto; (2) ao uso dessas orientações como meio de a professora auxiliar um grupo de alunos do PROEJA durante as etapas de revisão e reescrita de seus artigos de opinião; (3) à investigação do modo como os alunos fizeram uso das orientações recebidas; (4) à investigação da eficiência desse tipo de *feedback* para a elevação da qualidade das produções textuais e (5) à investigação da percepção dos alunos quanto ao *feedback* recebido.

Os participantes desta pesquisa são 12 alunos do Curso Técnico em Eletrotécnica Integrado, na modalidade PROEJA, turma 2013, do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Fluminense, *campus* Itaperuna. A pesquisadora atuou também como professora de Língua Portuguesa desses alunos durante a realização deste trabalho.

Esta pesquisa baseia-se na visão sócio interacionista da língua segundo a qual a apropriação dos gêneros é um mecanismo fundamental de socialização e de inserção prática nas atividades comunicativas humanas (Bronkard, 2003, p. 103). Sendo assim, buscamos garantir aos participantes a oportunidade de maior capacidade de expressão e atuação na sociedade tomando o artigo de opinião como o gênero a ser trabalhado com este grupo de alunos por considerarmos o seu ensino relevante para o desenvolvimento da criticidade e habilidade de argumentação dos estudantes uma vez que trata-se de um gênero textual de grande circulação na sociedade, de fácil acesso para os alunos participantes deste estudo e através do qual especialistas e não especialistas podem expor seu ponto de vista sobre temas polêmicos, atuais e de interesse da sociedade em geral.

#### 1.1.1 OBJETIVO GERAL

O objetivo geral da presente pesquisa é analisar a influência do *feedback* da professora na elevação da qualidade das produções textuais dos alunos do curso Eletrotécnica PROEJA II /2013, do Instituto Federal Fluminense, *campus* Itaperuna, Rio de Janeiro.

### 1.1.2 OBJETIVOS ESPECÍFICOS

Estes são os objetivos específicos que nortearam a nossa pesquisa:

1. Analisar, qualitativamente, *se e como* os alunos usaram as orientações recebidas para sanar as falhas ou necessidades apontadas em seus textos;
2. Comparar os resultados da avaliação da qualidade da versão textual inicial e da versão textual final de cada participante a fim de investigar a eficiência do *feedback* na elevação da qualidade dos textos dos alunos;
3. Levantar, a partir da percepção dos alunos, sua avaliação quanto ao *feedback* recebido e os motivos que interferiram no uso de orientações.

### 1.2 JUSTIFICATIVA

Este estudo justifica-se, primeiramente, por se inserir na linha de pesquisa *Linguística Aplicada: Ensino e Aprendizagem de Língua Materna e Estrangeira*, na área de Estudos Linguísticos do Departamento de Letras da Universidade Federal de Viçosa, especificamente ligado ao projeto de pesquisa *Práticas sociais de leitura e escrita mediadas ou não pelas tecnologias de informação*, importante estudo para as pesquisas sobre o ensino-aprendizagem da produção textual.

Gonçalves (2007) observa, ainda, que existe uma lacuna em relação a pesquisas que visem o desenvolvimento da escrita dos estudantes do Ensino Médio:

Diversos trabalhos congêneres, publicados sobre o tema, referem-se, na definição do seu *corpus*, ou a estudantes do ensino fundamental I (1ª a 4ª séries), ou a estudantes do ensino superior ou a crianças em momentos iniciais de aquisição da escrita (GONÇALVES, 2007, p.139).

Dessa forma, esta pesquisa justifica-se pela necessidade de estudos no contexto do trabalho com a escrita com alunos do curso Ensino Médio modalidade PROEJA .

Esta pesquisa justifica-se, ainda, pela necessidade de se obter conhecimentos e experiências que possam contribuir para o desenvolvimento da habilidade da escrita dos alunos do curso técnico Eletrotécnica PROEJA II/ 2013, e, também, para melhoria do processo de ensino-aprendizagem da Língua Portuguesa na Educação de Jovens e Adultos. Isso porque, dentro do contexto de educação profissionalizante de jovens e adultos, na modalidade PROEJA – Ensino Médio, no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Fluminense (IFF), a necessidade do desenvolvimento da

proficiência da leitura e escrita dos estudantes tem se tornado uma questão central nas discussões e tomadas de decisões entre os profissionais envolvidos com essa modalidade. Por terem se afastado - ou sido afastados - da escola por algum ou muito tempo (muitas vezes sem concluir o ano ou nível de ensino), grande parte dos estudantes dessa modalidade apresenta um nível extremamente baixo de competência linguística em escrita, que se reflete nas atividades desenvolvidas durante o curso, comprometendo seu desempenho escolar e, provavelmente, também, seu futuro desempenho profissional como técnico.

Este trabalho justifica-se, por fim, pela importante tentativa de se testar meios que possam auxiliar o professor a atuar de forma mais ativa no desenvolvimento da proficiência escrita de seus alunos e viabilizem, facilitem ou aprimorem práticas condizentes com a atual perspectiva discursiva e sociocultural de ensino e aprendizagem de línguas.

Apresentaremos, no próximo capítulo, o referencial teórico no qual nos apoiamos para a realização deste trabalho.

## 2 REFERENCIAL TEÓRICO

---

Neste capítulo, apresentamos o referencial teórico no qual nos apoiamos para a realização desta pesquisa. O capítulo divide-se em cinco seções: na primeira delas, apresentamos a concepção de gênero textual adotada nesta pesquisa e os teóricos que a norteiam; na segunda, discorremos sobre a Sequência Didática e sua implicação no ensino de gêneros; na terceira, apresentamos os tipos de correção textual encontradas na literatura da área e aquela proposta por este estudo; na quarta explanamos sobre *feedback*, apresentando a concepção e o tipo que adotamos nesta investigação; e, na quinta, por fim, discorremos sobre a coesão e a coerência como propriedades da textualidade.

### 2.1 GÊNEROS TEXTUAIS

Interessa-nos apresentar, nesta seção, a definição de gênero textual que adotamos, bem como a perspectiva do trabalho com gêneros textuais no ensino de Língua Portuguesa na qual nos apoiamos para realização desta pesquisa.

#### 2.1.1 GÊNERO TEXTUAL

De acordo com Marcuschi (2008), é impossível pensar em comunicação verbal que não seja por meio de algum gênero textual. Para o autor, “toda manifestação verbal se dá sempre por meio de textos realizados em algum gênero” (p.154). Assim, os gêneros estão presentes em todas as nossas interações verbais orais e escritas, tanto cotidianas (diálogo, e-mail, etc.) como mais acadêmicas (memorando, monografia, etc.).

Adotando a posição de Carolyn Miller (1984), Marcuschi (2008) diz ainda que os gêneros são formas culturais e cognitivas de ação social, corporificadas na linguagem e concretizadas em textos. Segundo Koch e Elias (2010), longe de serem produto de ações individuais, os gêneros são fruto de trabalho coletivo, modelados e remodelados em interações dos quais participam sujeitos de uma determinada cultura.

Marcuschi (2002) lembra-nos que apesar de os gêneros textuais serem formas bastante estáveis e contribuírem para ordenar e estabilizar nossas atividades cotidianas, não devemos concebê-los como instrumentos estanques e com estruturas rígidas, mas como eventos textuais maleáveis e dinâmicos que surgem de acordo com as

necessidades e atividades socioculturais. Koch e Elias (2010) corroboram essa postura ao fazerem a seguinte afirmação:

[...] como qualquer outro produto social, os gêneros textuais não são formas fixas, mas estão sujeitos a mudanças, decorrentes das transformações sociais, de novos procedimentos de organização e acabamento da arquitetura verbal, bem como de modificações conforme o lugar atribuído ao ouvinte. (KOCH; ELIAS, 2010, p.58)

Para o desenvolvimento deste trabalho adotamos, portanto, a concepção de gêneros textuais como eventos sócio históricos, profundamente vinculados à vida cultural e frutos de trabalho coletivo; como ações de linguagem sobre o mundo, ajudando a constituí-lo; como eventos estáveis, mas não estanques, e materializados em textos, orais e escritos.

## 2.1.2 ENSINO DE GÊNEROS, COMPETÊNCIA LINGUÍSTICA E INSERÇÃO SOCIAL

Segundo Koch e Elias (2010), todos nós, falantes/ouvintes, escritores/leitores, construímos, ao longo de nossa existência, uma competência meta genérica, que nos possibilita interagir de forma conveniente nas diversas situações sociais. Tal competência diz respeito ao conhecimento de gêneros textuais, sua caracterização e função, bem como às práticas sociais que os solicitam. Marcuschi (2008) defende que nossa inserção e poder social dependem em boa parte dessa competência que nos permite o domínio e a manipulação dos gêneros textuais, uma vez que estes são um dos instrumentos mais poderosos da máquina sócio-discursiva na qual estamos envolvidos desde que nos constituímos como seres sociais.

Sendo assim, em nossa vida social, assimilamos vários gêneros textuais sem que os percebamos e mesmo sem a consciência de sua existência teórica, como é o caso dos diálogos cotidianos, das preces e dos e-mails. No entanto, como observam Koch e Elias (2010), apoiando-se em Bakhtin (1992), a atividade de produção, escrita ou oral, sempre exige do sujeito produtor “uma *forma padrão* e relativamente estável de *estruturação de um todo*” (KOCH e ELIAS, 2010, p. 57). Isso significa que, como

---

<sup>1</sup> Grifo da autora

produtores de texto ativamos, mesmo que de forma inconsciente, nossos modelos de gêneros construídos socialmente.

Desta forma, para que possamos produzir gêneros textuais diferentes daqueles sobre os quais já temos conhecimento e domínio, precisamos ser expostos, primeiramente, a tais gêneros e à sua organização, conteúdo, modo de constituição do seu dizer, a quem se dirige e com que propósito. Essa exposição a novos gêneros é possível através de situações reais de comunicação ou através do ensino formal dos mesmos.

Koch e Elias (2010) assim se colocam a respeito do ensino dos gêneros:

(...) dominar um gênero consistiria no próprio domínio da situação comunicativa, domínio esse que pode se dar por meio do ensino das aptidões exigidas para a produção de um gênero determinado. O ensino dos gêneros seria, pois, uma forma concreta de dar poder de atuação aos educadores e, por decorrência, aos seus educandos. (KOCH; ELIAS, 2010, p. 61)

A partir dessa perspectiva entendemos que, dentro do ensino formal dos gêneros, cabe de modo especial às aulas de Língua Portuguesa a grande responsabilidade de criar condições para que os alunos conheçam e se apropriem sistematicamente de gêneros textuais de diferentes campos discursivos para que, através do desenvolvimento de sua competência, como leitores e produtores de texto, tenham aumentadas suas possibilidades, como estudantes, profissionais e cidadãos, de inserção e atuação mais criativa, ativa e crítica na sociedade.

Entendemos, pois, que saber usar os gêneros é uma exigência da sociedade letrada em que vivemos e, como colocado por Antunes (2005) acreditamos que é essa a verdadeira competência que cabe à escola desenvolver.

## 2.2 SEQUÊNCIA DIDÁTICA

Sequência Didática (doravante SD) se refere a um procedimento educacional encadeado de passos ou etapas para tornar mais eficiente o processo de aprendizagem. Esse termo surgiu na França em 1996, nas instruções oficiais para o ensino de línguas, decorrente da necessidade de superação da compartimentalização dos conhecimentos na área. Nessa época, o termo era usado para se referir a sequências e a diferentes objetos

do conhecimento e não estava centrado, como o é atualmente, ao estudo dos gêneros textuais, o que somente passa a ocorrer a partir de 1990.

Dolz, Noverraz e Schneuwly (2010, p. 82) definem a SD como “um conjunto de atividades escolares organizadas, de maneira sistemática, em torno de um gênero textual oral ou escrito”. De acordo os autores, o objetivo de uma SD é criar contextos de produção delimitados e efetuar atividades as mais variadas, a fim de que o aluno domine determinado gênero. Os autores também consideram que o trabalho escolar deve ser realizado sobre gêneros que os alunos não dominam ou o fazem de maneira insuficiente, sobre aqueles gêneros dificilmente acessíveis, espontaneamente, pela maioria dos alunos e sobre gêneros públicos e não privados. Desta forma, as SD servem, segundo eles, para possibilitar ao aluno o acesso a práticas de linguagem novas ou dificilmente domináveis.

De acordo com os PCN (1998), a organização de SDs requer

[...] elaborar atividades sobre aspectos discursivos e linguísticos do gênero priorizado, em função das necessidades apresentadas pelos alunos; programar as atividades em módulos que explorem cada um dos aspectos do conteúdo a serem trabalhados, procurando reduzir parte de sua complexidade a cada fase, considerando as possibilidades de aprendizagem dos alunos; deixar claro aos alunos as finalidades das atividades propostas; distribuir as atividades de ensino num tempo que possibilite aprendizagem; planejar atividades em duplas ou em pequenos grupos, para permitir que a troca entre os alunos facilite a apropriação dos conteúdos; interagir com os alunos para ajudá-los a superar dificuldades; elaborar com os alunos instrumentos de registro e síntese dos conteúdos aprendidos, que se constituirão em referências para produções futuras; avaliar as transformações produzidas (BRASIL, 1998, p.88).

Quanto ao tratamento dos gêneros para elaborar uma Sequência Didática, nos apoiamos em Bronkard (2001 *apud* Marcuschi 2008) que sugere uma atividade em quatro fases:

I. Elaborar um modelo didático:

O primeiro passo é a escolha de um gênero e sua adaptação aos conhecimentos dos alunos: em seguida trata-se de analisar as propriedades desse texto, seus usos, suas formas de realização, suas variações e seus contextos de uso. Esse modelo assim escolhido e trabalhado permite delimitar grandes categorias de objetivos de ensino:

(a) Analisar as atividades discursivas: aprender os critérios da escolha de um dado gênero numa dada situação comunicativa; simular a posição de um produtor do gênero imaginando as intenções dos

interlocutores (destinatários etc.); identificar os conhecimentos mobilizados para produzir o gênero nas circunstâncias imaginadas; especificar as estruturas comunicativas e o formato convencional que o gênero apresenta;

(b) Operar com as seqüências típicas (tipos textuais): saber como coordenar as seqüências que entram para compor a coerência de base textual, tais como as seqüências argumentativas, narrativas, expositivas etc.; essas bases globais devem ser ordenadas e sequenciadas de maneira organizada;

(c) Dominar os mecanismos linguísticos: nesse caso, trata-se de estudar e analisar os aspectos sintáticos, morfológicos (gramaticais de uma maneira geral) e as propriedades léxicas bem como a escolha dos registros e estilos: observa-se aqui a organização textual sob o seu aspecto local (coesão) e global (coerência);

II. Identificar as capacidades adquiridas:

Testar os alunos quanto ao fato de se adquiriram ou perceberam os três aspectos trabalhados em (I) acima, ou seja: as capacidades relativas às ações discursivas, tipológicas, linguístico-textuais.

III. Elaborar e conduzir atividades de produção:

Uma vez identificadas as capacidades em relação ao trato dos gêneros escolhidos, partir para exercícios de produção efetiva de gêneros dando condições específicas e situações determinadas de acordo com os elementos analisados (em I e II) acima. Aqui seriam elaborados os módulos de seqüências didáticas.

IV. Avaliar as novas capacidades adquiridas:

Neste ponto trata-se de analisar as produções textuais dos alunos dando-lhes um retorno específico de maneira que possam prosseguir no trabalho com gêneros similares ou com outros gêneros dentro dos passos expostos até aqui. (I, II, III) acima (BRONKART, 2001, p.7).

Para a organização da fase de produção, revisão e reescrita textual realizada neste trabalho, tomamos como base a estrutura básica de uma SD proposta por Dolz, Noverraz e Schneuwly (2010, p. 83) representada no seguinte esquema:

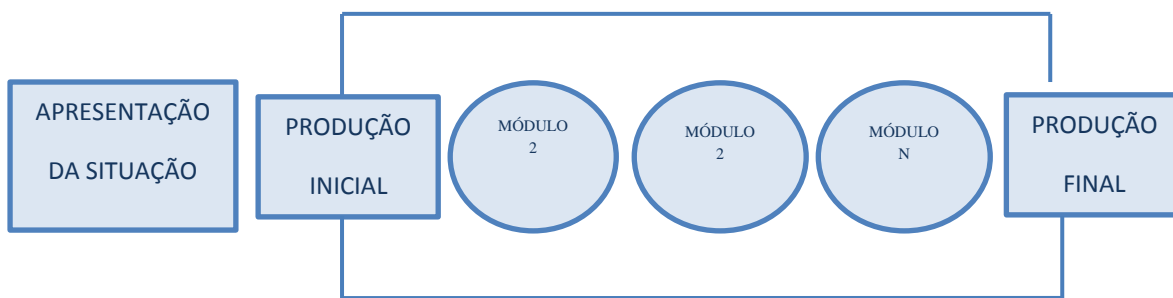


Figura 1: Esquema da Estrutura Básica da Sequência Didática (DOLZ, NOVERRAZ e SCHNEUWLY, 2010)

A apresentação da situação diz respeito ao momento em que a tarefa de expressão oral ou escrita é exposta aos alunos de maneira detalhada e quando se constrói a representação da situação comunicativa e da atividade de linguagem a ser

realizada. Segundo os autores, trata-se de um momento crucial e difícil, no qual duas dimensões principais podem ser distinguidas: a primeira delas é apresentar um problema de comunicação bem definido, dando indicações que respondam o gênero a ser abordado, a quem se dirige a produção, que forma assumirá a produção e quem participará da produção; a segunda dimensão é preparar os conteúdos dos textos que serão produzidos.

Quanto à produção textual inicial, Doltz, Noverraz e Scheneuwly (2010) observam que ela tem um papel central como reguladora da sequência didática, tanto para os alunos quanto para o professor. Segundo os autores,

A análise das produções orais ou escritas dos alunos, guiada por critérios bem definidos, permite avaliar de maneira bastante precisa em que ponto está a classe e quais são as dificuldades encontradas pelos alunos. O professor obtém, assim, informações preciosas para diferenciar, e até individualizar se necessário seu ensino. (DOLTZ, NOVERRAZ e SCHENEUWLY, 2010, p. 87)

De acordo com Marcuschi (2008, p. 215), essa etapa é crucial, pois representa a primeira atividade de produção em que o texto vai ser avaliado e revisto quantas vezes forem necessárias e sucessivamente passando por módulos até chegar ao estágio final de elaboração. Após a produção inicial, seguem-se os módulos, durante os quais são trabalhados os problemas apresentados na primeira produção, dando aos alunos os instrumentos necessários para superá-los. A atividade de produzir um texto é, de certa maneira, decomposta, para abordar, um a um, e separadamente, seus diversos elementos (DOLTZ, NOVERRAZ e SCHENEUWLY, 2010, p. 87). De acordo com os objetivos desta pesquisa, os módulos previstos na SD foram usados para revisão e reescrita mediados pelo *feedback* fornecido pela professora, como forma de instrumentalizar os alunos para superação de dificuldades apresentadas na elaboração de seus textos.

Como colocado pelos autores supracitados,

[...] produzir textos escritos e orais é um processo complexo, com vários níveis que funcionam, simultaneamente, na mente de um indivíduo. Em cada um desses níveis, o aluno se depara com problemas específicos de cada gênero e deve, ao final, tornar-se capaz de resolvê-los

simultaneamente. ((DOLTZ, NOVERRAZ e SCHENEUWLY, 2010, p.88)

A SD é finalizada com uma produção final na qual o aluno tem a possibilidade de colocar em prática os conhecimentos adquiridos no trabalho com o gênero abordado. Neste trabalho, consideramos como produção final a quarta versão textual do aluno, após a última etapa de revisão e reescrita.

### 2.3 TIPOS DE CORREÇÃO DE TEXTOS

Nesta seção, interessa-nos discorrer sobre quatro tipos de correção de redações encontrados na literatura, bem como explicar aquele adotado neste estudo.

Serafini (1995) aponta três grandes tendências de correção de redações: a *indicativa*, a *resolutiva* e a *classificatória*. De acordo com a autora, grande parte dos professores varia entre o uso da primeira e da segunda tendência, sendo a terceira delas de uso mais raro por parte desses profissionais. Em um estudo desenvolvido por Ruiz (2013), contudo, verificou-se a ocorrência mais frequente do uso das correções *indicativa* e *classificatória* e a menos observada foi a correção *resolutiva*. Esta autora menciona, ainda, um quarto tipo de tendência de correção de redações: a *textual-interativa*. Passamos, agora, à descrição de cada um dessas tendências de correção de textos.

A correção *indicativa*, como o termo sugere, é usada pelo professor cujo objetivo é apontar para o aluno os problemas encontrados em seu texto, sem alterá-lo. Em relação a esse tipo de correção Serafini (1995) afirma:

A correção *indicativa* consiste em marcar junto à margem palavras, frases e períodos inteiros que apresentam erros ou são pouco claros. Nas correções desse tipo, o professor frequentemente se limita à indicação do erro e altera muito pouco; há somente correções ocasionais geralmente limitadas a erros localizados, como ortográficos e lexicais. (SERAFINI, 1995, p.113)

Ruiz (2013) observa que a correção *indicativa* é a mais usada pelos professores, seja como o único recurso de correção, seja para reforçar as demais formas de intervenção. A referida autora também observa que esse tipo de correção pode ocorrer

tanto na margem do texto do aluno, como postula Serafini (1995), quanto no próprio corpo da redação.

A correção *resolutiva* consiste na resolução, pelo professor, dos problemas encontrados no texto do aluno. Assim, o professor reescreve as palavras, frases ou períodos inteiros que requerem correção, fornecendo ao aluno a “solução” pronta e de acordo com a sua opinião. Segundo Serafini (1995, p.114) a maior limitação desse método é que ele apresenta ao aluno “uma única correção, um modelo determinado, sendo que em muitos casos várias correções são aceitáveis e correspondem a diferentes modos de expressão, todos corretos”.

A terceira tendência de correção apontada por Serafini (1995) é a chamada *classificatória*:

Tal correção consiste na identificação não ambígua dos erros através de uma classificação. Em alguns desses casos, o próprio professor sugere as modificações, mas é mais comum que ele proponha ao aluno que corrija sozinho o seu erro. (SERAFINI, 1995, p. 114)

A autora considera que esse método de correção de redações estimula o aluno a trabalhar sobre o seu texto, uma vez que os erros não são simplesmente indicados como acontece quando o professor faz uso da correção *indicativa* e nem corrigidos pelo próprio professor, como no caso da correção *resolutiva*. Além disso, segundo a autora, esse método ajuda o aluno a se expressar, pois não há a sobreposição da interpretação e intenção do professor à do aluno.

Ao realizar um estudo sobre escrita e revisão intermediadas pela correção do professor, Ruiz (2013) constata a ocorrência de um quarto tipo de intervenção a qual denomina *textual-interativa*. A autora assim a descreve:

Trata-se de comentários mais longos do que os que se fazem na margem, razão pela qual são geralmente escritos em sequência ao texto do aluno [...] Tais comentários realizam-se na forma de pequenos “bilhetes” [...] que, muitas vezes, dada sua extensão, estrutura e temática, mais parecem verdadeiras cartas. (RUIZ, 2013, p. 47)

De acordo com Ruiz (2013), esses “bilhetes” têm duas funções básicas: falar acerca da tarefa de revisão (ou, mais especificamente, sobre os problemas do texto) ou falar, metadiscursivamente, sobre a própria tarefa de correção pelo professor. Para Nascimento (2013), o bilhete orientador permite maior interação do que outros tipos de

correção de textos, como o *indicativo*, o *resolutivo* e o *classificatório*, além de possibilitar a abordagem de aspectos mais amplos relacionados à macroestrutura textual, o que dificilmente seria possível com o uso de símbolos ou marcações.

O *feedback* fornecido pelo professor para realização deste estudo é uma estratégia de correção de cunho *classificatório*, uma vez que aponta para o aluno o tipo de problema identificado em seu texto, seja ele de ordem discursiva, textual ou linguística. Entretanto, grande parte das orientações fornecidas pela professora aos alunos durante o processo de revisão e reescrita de seus artigos de opinião, não apenas traz explícita ou implicitamente o tipo de problema identificado no texto, como também sugere modificações e reflexões, lembrando-os, por exemplo, de questões relativas à coerência e coesão textual e aspectos importantes do gênero a serem considerados.

## 2.4 FEEDBACK

Nesta seção, apresentamos a fundamentação teórica sobre *feedback* que serviu como base para o desenvolvimento desta pesquisa. Primeiramente, discorreremos sobre a concepção e tipo de *feedback* que adotamos na realização deste estudo. A seguir, discorreremos sobre o papel do *feedback* no processo de revisão e reescrita textual. Apresentamos, a seguir, quatro tipos comuns de *feedback* usados durante esse processo e, por fim, apresentamos os aspectos discursivos, textuais e linguísticos presentes na composição de um texto e que serão observados no fornecimento de *feedback* aos participantes deste estudo, para revisão e reescrita de suas produções textuais.

### 2.4.1 FEEDBACK: CONCEITO E TIPO ADOTADOS

De acordo com a definição encontrada no *Longman Dictionary of Language Teaching and Applied Linguistics* (2010, p. 217), no ensino, *feedback* se refere aos comentários ou outras informações que os aprendizes recebem a respeito de seu desempenho nas tarefas de aprendizagem ou testes, tanto de professores quanto de outras pessoas<sup>2</sup>.

---

<sup>2</sup>Tradução nossa para “In teaching, feedback refers to comments or other information that learners receive concerning their success on learning tasks or tests, either from the teacher or other persons”(2010, p.217).

Schwartz e White (2000) distinguem dois tipos de *feedback* no contexto educacional: o *somativo* e o *formativo*. De acordo com os autores, o *feedback* somativo avalia uma tarefa ou testa o aluno com a finalidade de lhe atribuir uma nota; o *feedback* formativo modifica o pensamento ou comportamento de um aluno visando sua aprendizagem (SCHWARTZ e WHITE, 2000, p. 167). Esse último tipo de *feedback* é o que nos interessa dentro da proposta e desenvolvimento deste trabalho.

Segundo Shute (2007), o *feedback* formativo normalmente se apresenta como informação ao aprendiz, como resposta a alguma ação por ele produzida, podendo vir de várias formas (como, por exemplo, na verificação pelo professor da exatidão de uma resposta do aluno e na explicação da resposta correta) e pode ser fornecido em diversos momentos do processo de aprendizagem. De acordo com a autora, o objetivo principal do *feedback* formativo é aumentar conhecimento, habilidades e compreensão do aprendiz em algum conteúdo ou de forma geral, como por exemplo, na capacidade para resolução de problemas.

A autora lembra que, além de possuir várias formas para ser apresentado, o *feedback* possui também várias funções. Citando Black & Wiliam (1998), Shute aponta duas principais funções do *feedback* formativo: a diretiva e a facilitadora. A primeira tende a ser mais específica, pois diz ao aluno o que precisa ser consertado ou revisado; a segunda fornece comentários e sugestões para guiar o aluno durante sua própria revisão. No desenvolvimento deste trabalho, o uso de *feedback* com função diretiva e/ou função facilitadora foi considerado à medida que necessidades e dificuldades foram sendo identificadas nas produções textuais dos alunos. Adiantamos, porém, que buscamos priorizar a função facilitadora do *feedback* por considerarmos os momentos de revisão e reescrita como oportunos para a reflexão do aluno sobre seu próprio texto, levando-o a uma revisão e reescrita mais significativas.

Neste estudo, portanto, nos referimos a *feedback* como a resposta do professor à produção escrita do aluno com o objetivo de auxiliá-lo na revisão e reescrita de sua produção, orientando-o na construção de um texto coeso e coerente e que atenda os propósitos e as exigências da situação comunicativa proposta.

#### 2.4.2 O *FEEDBACK* NO PROCESSO DE REVISÃO E REESCRITA TEXTUAL

Adotamos, neste trabalho, a concepção da escrita como um processo. A partir dessa perspectiva “a escrita é vista como constituída por uma sequência de etapas”<sup>3</sup> (BOSCOLO, 2012, p.64). Entre essas etapas, tem-se a revisão e a reescrita textual.

As Orientações Curriculares para o Ensino Médio (OCEM, 2006) sugerem que as atividades de reflexão sobre os textos produzidos pelos próprios alunos podem envolver a revisão e reescrita com o objetivo de torná-los (mais) adequados ao quadro previsto para seu funcionamento. Os documentos, no entanto, não indicam ou sugerem caminhos para que o aluno saiba o que, por que e como rever e reescrever seus textos.

Fornecer *feedback* às produções textuais do aluno é uma das formas que o professor tem para orientar seus alunos para a revisão e reescrita de seus textos, ajudando-os a refletir sobre suas escolhas e a encontrar melhores maneiras de se expressarem. Shute (2007) observa que, além da influência que exerce no desenvolvimento de conhecimento e habilidades, o *feedback* é considerado um significativo agente na motivação da aprendizagem. Segundo Hyland e Hyland (2006), o *feedback* pode, ainda, ajudar o professor a construir um ambiente de ensino colaborativo, a transmitir e modelar conhecimentos sobre o que é um bom texto e a oferecer um tipo de atenção individualizada a seu aluno durante o processo de produção textual dificilmente possível em circunstâncias normais do cotidiano escolar. Entretanto, de acordo com Beach e Friedrich (2006), o propósito primeiro de se responder às produções textuais dos alunos é ajudá-los a melhorar a qualidade de sua escrita. Ressaltamos que é esse o propósito do *feedback* apresentado nesta pesquisa.

Segundo Hyland e Hyland (2006), as mudanças nas pesquisas e na pedagogia sobre a escrita nos últimos 20 anos têm transformado as práticas relacionadas ao *feedback*. Entre essas mudanças, os autores apontam o fato de que o *feedback* somativo, usado para avaliar a escrita como um produto, vem sendo substituído, de modo geral, pelo *feedback* formativo que visa o desenvolvimento do processo de escrita do aluno. Nesse processo, os professores orientam os alunos nas várias etapas de revisão e reescrita de seus textos através de *feedback* fornecido durante o próprio processo de escrita e não, apenas, no fim desse processo.

Apresentamos, a seguir, alguns tipos de *feedback* usados para auxiliar o aluno durante as etapas de revisão e reescrita textual.

---

<sup>3</sup>Tradução nossa para: “In the process approach, writing is viewed as consisting of a sequence of stages”.(BOSCOLO, 2012, p.64)

#### 2.4.2.1 ALGUNS TIPOS DE *FEEDBACK* PARA REVISÃO E REESCRITA TEXTUAL

Encontramos na literatura da área (Beach e Friedrich, 2006; Hyland e Hyland, 2006; MacArthur, 2012) quatro tipos de *feedback* para auxiliar o aluno durante as etapas de revisão e reescrita textual: a interação oral professor-aluno, a revisão colaborativa entre colegas, a revisão mediada pelo computador e a revisão orientada por comentários escritos fornecidos pelo professor.

O *feedback* fornecido através da *interação oral professor-aluno* está, segundo Hyland e Hyland (2006), entre os tipos mais empregados. Ainda de acordo com os autores, esse tipo de *feedback* é enaltecido por pesquisadores em Língua Materna como “um diálogo durante o qual significado e interpretação estão constantemente sendo negociados pelos participantes e como um método que proporciona benefícios tanto para ensino quanto para a aprendizagem” (HYLAND e HYLAND, 2006, p.5). Algumas vantagens desse tipo de *feedback* é que, devido a sua natureza interativa que permite uma discussão detalhada, o professor tem a oportunidade de considerar melhor a diversidade cultural, social e educacional dos alunos e responder mais prontamente às suas necessidades. Por outro lado, o aluno tem a oportunidade de verbalizar e esclarecer suas intenções e questionar e entender melhor as próprias considerações do professor. A relação de hierarquia existente entre professor-aluno pode ser, entretanto, um fator inibidor para a efetiva participação do aluno na discussão e, conseqüentemente, na eficiência do *feedback* proporcionado dessa forma (POWERS, 1993). Outra questão a ser considerada como uma desvantagem é de natureza prática, pois esse tipo de *feedback* demanda considerável tempo para os encontros, além da preparação que os antecede como, por exemplo, leitura dos textos produzidos e elaboração de atividades para os alunos desenvolverem enquanto o professor atende individualmente.

A *revisão colaborativa*, em que um ou mais colegas fornece *feedback* à produção textual de outro é uma abordagem usada pelos professores devido, em grande parte, à falta de tempo para dedicarem-se aos encontros individuais com seus alunos (BEACH e FRIEDRICH, 2006). Os comentários e sugestões nesse tipo de *feedback* é fornecido, normalmente, em encontros pessoais ou virtuais ou através de comentários escritos. Segundo estudos mostrados por Tsui e Ng (2000), os alunos valorizam a revisão colaborativa porque esse tipo de *feedback* proporciona-os uma percepção mais clara de seu interlocutor, entendimento de seus pontos fortes e fracos, valorização da aprendizagem colaborativa e sensação de domínio e posse de sua própria escrita. Para

que esse tipo de *feedback* seja eficiente, porém, os alunos devem ser muito bem preparados para fornecê-lo pois, de outro modo, podem fazer comentários altamente julgadores ou negativos ou ainda elogios devido apenas à preocupação em não comprometer seu relacionamento social com os colegas (BEACH e FRIEDRICH, 2006, p. 229).

Com o grande desenvolvimento e expansão dos recursos tecnológicos para a Educação, o *feedback mediado por computador* tem se tornado uma prática cada vez mais comum tanto em cursos online quanto presenciais. Na orientação para revisão e reescrita de textos, o professor pode, por exemplo, fornecer *feedback* através de comentários instrucionais inseridos em arquivos digitais (SIMÕES, 2011), com o uso de softwares sofisticados que geram *feedback* avaliativo instantâneo à produção textual do aluno ou, ainda, criando situações de interação entre os alunos como em chats e blogs durante as quais o *feedback* será propiciado pelo próprio leitor. No entanto, como observa Belcher (1999), esse tipo de *feedback* pode ser desvantajoso para o aluno sem conhecimento tecnológico suficiente e para aquele sem acesso a um computador em sua residência. O autor observa, ainda, que, especialmente nas interações online em tempo real, a urgência em responder aos colegas pode resultar em comentários mais superficiais do que aqueles fornecidos pessoalmente e comprometer, dessa forma, a qualidade do *feedback*.

De acordo com Beach e Friedrich (2006), a maioria das pesquisas indica que os professores respondem às produções escritas de seus alunos através de *comentários escritos*. Estudos também demonstram que os alunos preferem esse tipo de *feedback* a todos os outros tipos (SAITO, 1994; SENGUPTA, 1998; ZHANG, 1995). No cenário nacional, pesquisadores como Serafini (1995), Gonçalves (2013) e Ruiz (2013) adotam o termo “correção” para se referirem à estratégia da intervenção escrita do professor no texto do aluno como meio de auxiliá-lo na reescrita textual com vistas ao aprimoramento da expressão verbal. Segundo Ruiz (2013, p.11) “a mediação do professor é um dos fatores determinantes do sucesso que o aluno possa ter em seu processo de aquisição da escrita”.

Apesar de ser o mais usado pelos professores e de sua alta receptividade e valorização pelos alunos, ainda não está clara, porém, a efetiva contribuição que o *feedback* escrito traz para o desenvolvimento da competência escrita dos estudantes (HYLAND e HYLAND, 2006). Tal constatação revela a importância de pesquisas que, como esta, possam lançar luz sobre a questão.

#### 2.4.2.2 *FEEDBACK* E OS ASPECTOS DISCURSIVOS, TEXTUAIS E LINGÜÍSTICOS

De acordo com revisão da literatura realizada por Beach e Friedrich (2006), para ser eficiente, o *feedback* deve conduzir o aluno ao entendimento das necessidades retóricas específicas da atividade de escrita proposta. MacArthur (2012) observa, porém, que pesquisas descritivas indicam que grande parte do *feedback* usado pelo professor é tão generalizado e focado em aspectos superficiais que não são capazes de ajudar os alunos a revisarem seus textos de forma substancial, ou seja, de conduzi-lo a uma reelaboração do texto que vá além de correções ou alterações de elementos presentes na superfície textual.

No contexto da educação nacional, Jesus (2001) observa que, tradicionalmente, o trabalho do aluno na reescrita textual tem incidido prioritariamente sobre elementos da superfície textual, notadamente sobre os desvios às regras da Gramática Tradicional, ignorando-se ou deixando-se em segundo plano outros aspectos característicos do texto. Para a autora, isso significa uma “higienização” do texto, em que problemas de ordem fonológica, morfológica, lexical e sintática são solucionados, mas o texto continua apresentando inadequações do ponto de vista textual e discursivo, por exemplo.

Gonçalves (2013) corrobora essa observação de Jesus quando afirma que em pesquisas realizadas sobre a intervenção do professor na produção textual de alunos do Ensino Fundamental e Médio (RUIZ, 2001; GONÇALVES, 2002; BYUIN, 2006), ficou constatado que, em geral, o professor tende a corrigir apenas problemas pontuais e mais visíveis, como apontamentos e indicações de desvios relativos à gramática normativa. De acordo com o pesquisador, essas intervenções se mostraram pouco eficazes uma vez que, geralmente, são feitas apenas correções superficiais (ortografia, acentuação, concordância) que não interferem na macroestrutura textual (GONÇALVES, 2013, p.22).

Por adotarmos a concepção interacionista de língua na qual a escrita é vista como produção textual com foco na interação, “uma atividade que demanda a ativação e a utilização de conhecimentos linguísticos, enciclopédicos, textuais e interacionais” (KOCH, 2009, p. 192) e considerando a etapa da revisão e reescrita como um momento de melhoramento do texto para que este se torne mais compreensível ao interlocutor e cumpra eficientemente sua função comunicativa, buscamos, nesta investigação, uma forma de auxiliar o aluno a alcançar tal objetivo, fornecendo *feedback* que contemple

além dos *aspectos linguísticos*, também os *aspectos textuais* e os *aspectos discursivos* inerentes à composição de um texto.

As OCEM (2006) apresentam os *aspectos discursivos* a partir da dimensão sócio - pragmática e discursiva, presentes na construção do texto. O documento os relaciona

- aos interlocutores;
- a seus papéis sociais (por exemplo, pai/filho, professor/aluno, médico/paciente, namorado/namorada, irmãos, amigos, etc., que envolvem relações assimétricas e/ou simétricas);
- às suas motivações e a seus propósitos na interação (como produtores e/ou receptores do texto);
- às restrições da situação (instituição em que ocorre, âmbito da interação (privado ou público), modalidade usada (escrita ou falada), tecnologia implicada, etc.);
- ao momento social e histórico em que se encontram engajados não só os interlocutores como também outros sujeitos, grupos ou comunidades que eventualmente estejam afeitos à situação em que emerge o texto. (BRASIL, 2006, p. 22).

Assim, *aspectos discursivos* do texto dizem respeito à situação de produção textual, ou seja, à relação dos indivíduos entre si e com a situação comunicativa: quem fala ou escreve (de que posição e com que voz), para quem (em que posição e condições) em que momento (histórico, político e social) e com qual propósito comunicativo (intenção). Tudo isso vai determinar a escolha do gênero textual mais adequado à situação comunicativa, bem como a escolha dos elementos textuais e linguísticos que comporão o texto. Marcuschi (2008) ressalta que, na visão sociointerativa, o texto acha-se construído na perspectiva da enunciação e um dos aspectos centrais no processo interlocutivo é a relação dos indivíduos entre si e com a situação comunicativa. Segundo o autor, “esses aspectos vão exigir dos falantes ou ouvintes que se preocupem em articular conjuntamente seus textos ou então que tenham em mente seus interlocutores quando escrevem” (p.77). Considerando os aspectos discursivos da produção textual, o *feedback* do professor deve, desta forma, ter como objetivo ajudar o aluno a atingir seu propósito dentro daquela situação comunicativa específica, lembrando-o, por exemplo, de seu leitor potencial ou real.

Por sua vez, *os aspectos textuais* e relacionam à composição do texto ou, como colocado pelas OCEM (2006, p.22), “à configuração do texto, em gêneros discursivos ou em sequências textuais (narrativa, argumentativa, descritiva, injuntiva, dialogal”. Segundo Antunes (2010), conhecimentos relativos à composição de diferentes gêneros

textuais são imprescindíveis para a eficiência comunicativa. Como exemplo desse conhecimento, a autora cita o tipo e gênero textual a ser escolhido, sua divisão em blocos ou parágrafos, ou em tópicos e sub tópicos, além das estratégias de interação com o interlocutor.

Finalmente, os *aspectos linguísticos* do texto, como colocado pelas OCEM (2006), se referem aos recursos linguísticos em uso: fonológicos, morfológicos, sintáticos e lexicais.

Para Koch e Elias (2010, p.37), “escrever é uma atividade que exige do escritor **conhecimento da ortografia, da gramática e do léxico de sua língua**<sup>4</sup>”, ou seja, conhecimento linguístico. Esse conhecimento é adquirido, segundo a autora, em nossas práticas comunicativas sociais durante nossa vida e, de modo sistemático, na escola. De acordo com Marcuschi (2008), na análise textual, tais aspectos são imprescindíveis para a estabilidade do texto. O autor nos lembra, ainda, que a visão de língua como práticas sociais e discursivas não ignora o funcionamento do sistema linguístico com sua fonologia, morfologia, sintaxe e léxico, uma vez que língua não é caótica, mas regida por um sistema de base. O autor enfatiza, inclusive, que “há vários aspectos do funcionamento da língua que são mais bem explicados quando os observamos no nível do sistema” (MARCUSCHI, 2008, p.62).

Além disso, de acordo com Koch e Elias (2010), sob a perspectiva interacional:

[...] obedecer às normas ortográficas é um recurso que contribui para a construção de uma imagem positiva daquele que escreve, porque dentre outros motivos, demonstra: i) atitude colaborativa do escritor no sentido de evitar problemas no plano da comunicação; ii) atenção e consideração dispensadas ao leitor. (KOCH e ELIAS, 2010, p.37)

Marcuschi (2008, p. 56) observa, quanto à gramática, que esta tem uma relevante função sociocognitiva “desde que entendida como uma ferramenta que permite uma melhor atuação comunicativa” (p.56). Apoiando-nos nessa visão, nossas orientações aos alunos a respeito de desvios referentes a regras gramaticais tiveram como objetivo ajudá-los a alcançar uma boa comunicação, evitando confundir seus leitores e construindo os efeitos de sentido desejados.

Apesar de reconhecermos que os aspectos apresentados estão correlacionados na composição textual e que o sentido do texto é construído pela conjunção de todos eles,

---

<sup>4</sup>Grifo da autora

nesta pesquisa, para fins didáticos e metodológicos, eles serão abordados e trabalhados separadamente.

Uma vez explicitada a fundamentação teórica sobre o *feedback* na qual nos apoiamos, apresentaremos, na próxima seção, nosso referencial teórico sobre coesão e coerência.

## 2.5 COESÃO E COERÊNCIA

Como mencionado, esta pesquisa tem por objetivo investigar a influência do *feedback* do professor na elevação da qualidade da produção textual dos alunos. Nessa seção, interessa-nos apresentar nosso aporte teórico sobre os dois fatores da textualidade considerados como indicadores dessa qualidade: a coesão e a coerência textuais

### 2.5.1 A COESÃO E A COERÊNCIA COMO FATORES DE TEXTUALIDADE

Objeto particular de investigação da Linguística Textual, o texto é considerado como a unidade básica da manifestação da linguagem, uma vez que nos comunicamos por meio de textos e não por palavras ou frases isoladas. Esse ramo da Linguística tem buscado responder quais são os elementos ou fatores responsáveis pela textualidade ou, como colocado por Koch (2005, p.10), “o que faz com que um texto seja um texto e não apenas uma sequência de frases isoladas”. Esses fatores ou propriedades do texto são, na verdade, regularidades que têm como suporte geral a ideia de que, para funcionar e ser considerado um texto, um conjunto de palavras ou frases deve possuir determinadas características ou propriedades.

Beaugrande e Dressler (1981) apontam sete fatores responsáveis pela textualidade: a *coesão* e a *coerência* que se relacionam com o material conceitual e linguístico do texto, e a *informatividade*, a *situacionalidade*, a *intertextualidade*, a *intencionabilidade* e a *aceitabilidade* que dizem respeito aos fatores pragmáticos envolvidos no processo sócio comunicativo.

Para realização desta pesquisa, tomamos os dois fatores centrados no texto - a coesão e a coerência - para nortear nossa avaliação em relação à qualidade das produções textuais dos participantes desta pesquisa.

Para Koch e Travaglia (2006) coesão e coerência são duas faces do mesmo fenômeno, sendo a coesão a manifestação da coerência na superfície textual. Esses dois

fatores da textualidade possuem relações bastante estreitas e interdependentes, pois como colocado por Costa Val (2004, p. 20) a “coerência é a configuração conceitual subjacente e responsável pelo sentido do texto, e a coesão é sua expressão no plano linguístico”. Ao auxiliar o aluno na construção de um texto coeso e coerente estamos, em outras palavras, ajudando-o a construir um texto que faça sentido para que ele, como autor, possa se fazer entender com êxito.

### 2.5.2 COESÃO

Nas palavras de Antunes (2005) a coesão é a propriedade pela qual se cria e se sinaliza toda espécie de ligação, de laço, que dá ao texto unidade de sentido ou unidade temática. O texto coeso apresenta, assim, uma conexão entre suas partes – das palavras aos parágrafos. A função da coesão é, portanto, a de promover a sequência interligada das partes do texto, para que, “não se perca o fio da unidade que garante a sua interpretabilidade” (ANTUNES, 2005, p.48).

Koch (2005), citando Halliday e Hassan (1976), observa que embora se trate de uma relação semântica, a coesão é realizada através do sistema léxico-gramatical. Assim, há formas de coesão realizadas através do léxico e outras, através da gramática.

Halliday e Hassan (1976) citam como principais mecanismos da coesão: a *referência*, a *substituição*, a *elipse*, a *conjunção* e a *coesão lexical*.

São elementos de referência (pessoal, demonstrativa e comparativa) os itens da língua que precisam ser remetidos a outros itens do discurso, para que possam ser interpretados semanticamente. Para os autores, a referência pode ser situacional (exofórica) quando a remissão é feita a algum elemento da situação comunicativa, ou seja, fora do texto; e textual (endofórica) quando o referente é expresso no próprio texto. Nesse caso, denomina-se *anáfora* se o referente precede o item coesivo e *catáfora* se o referente vem após esse item. A *referência pessoal* é feita por meio de pronomes pessoais e possessivos; a *demonstrativa*, por meio dos pronomes demonstrativos e advérbios indicativos de lugar; e a *comparativa* é efetuada por via indireta, por meio de identidades e similaridades.

Para Halliday e Hassan, a substituição consiste na colocação de um item no lugar de outro(s) elementos(s) do texto, ou mesmo, de uma oração inteira. Como colocado por Koch (2005, p.20), seria uma “relação interna ao texto, em que uma espécie de ‘coringa’ é usado no lugar da repetição de um item particular”. A autora

afirma que a principal diferença entre a substituição e a referência é que, nessa última, há total identidade referencial entre o item de referência e o item pressuposto, enquanto que, na primeira, ocorre sempre alguma redefinição. A elipse é considerada, assim, uma substituição por zero, consistindo na omissão de um item lexical, um sintagma, uma oração ou todo um enunciado, possíveis de serem recuperados pelo contexto.

O quarto principal mecanismo de coesão apontado por Halliday e Hassan (1976), a conjunção (ou conexão), permite estabelecer relações significativas específicas entre elementos ou orações do texto. Essas relações são estabelecidas ou assinaladas por diversos tipos de conectores e partículas de ligação. Como principais tipos de conjunção, os autores apresentam a *aditiva*, a *adversativa*, a *causal*, a *temporal* e a *continuativa*.

A coesão lexical é obtida através dos mecanismos da *reiteração* e da *colocação*. A reiteração se realiza por meio da repetição do mesmo item lexical ou através de sinônimos, hiperônimos ou nomes genéricos. A colocação, por sua vez, se realiza no emprego de termos pertencentes a um mesmo campo semântico.

De acordo com Koch (2005), entre os problemas que a classificação de Halliday e Hassan apresenta, está a fluidez dos limites entre referência e substituição, pois, como observado pela autora, há estudiosos que consideram que toda retomada de referentes textuais ocorre por meio de substituição.

Devido a essa fluidez, optamos por, nesta pesquisa, não considerar o mecanismo de coesão por substituição como um dos quesitos para avaliação das produções iniciais e finais dos participantes. Assim, nessa avaliação, são contemplados: a coesão referencial, a elipse, a conjunção e a coesão lexical.

### 2.5.3 COERÊNCIA

Segundo Beaugrande e Dresser (1981), no âmbito da Linguística Textual, a coerência está diretamente relacionada à unidade de sentido que se consegue estabelecer e que é possível de se recuperar em um texto. Antunes (2005) sintetiza a coerência como

(...) uma propriedade que tem a ver com as possibilidades de o texto funcionar como uma *peça comunicativa*, como um meio de interação verbal. Por isso, ela é, em primeira mão, linguística. (...) Só que o aparato linguístico que o texto

assume vai depender também do que se pretende dizer e de como se pretende interagir com o interlocutor. Isso equivale a dizer que a coerência é *linguística*, mas é, também, *contextual*, *extralinguística*, *pragmática*<sup>5</sup>, enfim, no sentido de que depende também de fatores que não aqueles puramente internos à língua (ANTUNES, 2005, p.176).

Podemos observar, portanto, que a coerência, como requisito da textualidade, depende de fatores situacionais, dos indivíduos envolvidos na interação e de seus propósitos comunicativos.

Charolles (1978) considera que um texto coerente satisfaz a quatro requisitos: a *repetição*, a *progressão*, a *não-contradição* e a *articulação*.

A repetição, requisito ao qual Costa Val (2004) se refere como *continuidade*, diz respeito à necessária presença e constância de elementos de referência perpassando todo o desenvolvimento textual, garantindo-lhe unidade. Segundo a referida autora, esse requisito se manifesta pela retomada de conceitos e ideias que contribui para que o tema possa ser desenvolvido de modo contínuo.

A progressão é o complemento da repetição e indica que para um texto ser considerado coerente deve não apenas retomar seus elementos conceituais e formais, mas também apresentar informações novas em relação aos elementos retomados, garantido ao texto a necessária progressão. Para Costa Val (2004, p.23), são “esses acréscimos semânticos que fazem o sentido do texto progredir, e que afinal, o justificam”.

A *não-contradição*, como requisito da coerência, enfatiza que para um texto ser coerente não deve afirmar uma situação contrária a si mesma tanto nas ideias explícitas, como implícitas. Segundo Costa Val (1991), além de no âmbito interno, esse requisito deve ser também observado no âmbito das relações do texto com o mundo a que se refere, não contradizendo esse mundo. A autora considera também a *contradição léxico-semântica*, ou seja, “o emprego de um significante que não condiz com o significado pretendido ou cabível no texto” (COSTA VAL, 1991, p.25). A contradição acontece também na coesão quando se empregam, de forma inadequada, os tempos verbais, os advérbios, as conjunções, o uso do vocabulário, entre outros recursos coesivos.

---

<sup>5</sup> Grifos da autora.

Finalmente, o quarto requisito da coerência proposto por Charolles (1978) é a *relação* que estabelece que, para um texto ser coerente, os fatos deverão ser pertinentes e exercerem papéis de causa, condição e consequência em relação ao outro.

Devido à proximidade entre os requisitos *continuidade* e *relação*, uma vez que a relação entre as ideias do texto e entre estas e o eixo temático está diretamente relacionada à continuidade textual, como critérios de avaliação da qualidade das produções textuais dos alunos, na realização desta pesquisa, observamos apenas os três primeiros requisitos apresentados como condições da coerência – a repetição, a progressão e a não-contradição. Consideramos, porém, a pertinência e relação entre as ideias do texto e entre estas e o eixo temático como parte do requisito *continuidade*.

Uma vez apresentados o referencial teórico no qual este estudo se apoiou, passamos, no próximo capítulo, à apresentação do percurso metodológico desta investigação.

### 3. METODOLOGIA

---

Esta pesquisa, realizada em uma escola técnica federal localizada no interior do estado do Rio de Janeiro, insere-se na área da Linguística Aplicada ao Ensino de Línguas e, à luz dos pressupostos teóricos da Linguística Textual, tem como foco específico investigar o desenvolvimento da escrita dos alunos sob a influência do *feedback* do professor.

Neste capítulo, objetivamos esclarecer a natureza desta pesquisa, descrever o contexto no qual ela foi realizada e seus participantes e apresentar os métodos de formação do *corpus* e de coleta e análise dos dados nela adotados.

#### 3.1. NATUREZA DA PESQUISA: ESTUDO QUALITATIVO INTERVENTIVO E INTERPRETATIVO

Neste estudo, objetivamos investigar, primeiramente, como o *feedback* formativo<sup>6</sup>, fornecido pelo professor<sup>7</sup> 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. Assim, 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.

Nosso segundo objetivo foi verificar 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.

Nosso terceiro e último objetivo foi investigar, a partir da perspectiva dos participantes, possíveis fatores relativos às orientações fornecidas que interferiram na sua apropriação e uso pelos alunos e, conseqüentemente, na eficiência desse *feedback*.

---

<sup>6</sup>O *feedback* formativo, conforme apresentado no capítulo 2 deste trabalho, objetiva modificar o pensamento ou comportamento de um aluno visando a sua aprendizagem, diferente do *feedback* somativo que testa o aluno com a finalidade de lhe atribuir uma nota.

<sup>7</sup>A pesquisadora atuou como professora de Língua Portuguesa nas aulas previstas para o desenvolvimento desta pesquisa. O professor regente da turma esteve presente durante toda a aplicação da SD.

Esta pesquisa caracteriza-se como interventiva e interpretativista, com uma abordagem de pesquisa qualitativa.

A pesquisa qualitativa, diferente da pesquisa quantitativa, não se preocupa com a representatividade numérica, mas sim com o “aprofundamento da compreensão de um grupo social, de uma organização, etc”. (SILVEIRA; CÓRDOVA, 2009, p 31). Segundo Bogdan e Biklen (1982), a pesquisa qualitativa envolve a obtenção de dados descritivos, obtidos no contato direto do pesquisador com a situação investigada, enfatiza mais o processo do que o produto e se preocupa em retratar a perspectiva dos participantes.

Aplicada a princípio em estudos de Antropologia e Sociologia, a pesquisa qualitativa vem ampliando seu campo de atuação em áreas como a Educação e Psicologia. De acordo com Bortoni-Ricardo (2008), as escolas, e principalmente as salas de aula, provaram ser um “espaço privilegiado para a condução da pesquisa qualitativa, que se constrói com base no interpretativismo” (BORTONI-RICARDO, 2008, p.32). Ainda segundo a autora, dentro do paradigma interpretativista é impossível observar o mundo separando-o das práticas sociais e significados vigentes.

Embora esta pesquisa seja de natureza qualitativa, utilizamos também a análise quantitativa, uma vez que, além de descrever, interpretar e classificar os dados, fizemos a quantificação dos mesmos a fim de apresentá-los de forma mais sistemática, o que nos auxiliou a fazer algumas generalizações e comparações. Segundo Erickson (1986), na pesquisa qualitativa, podem ser empregadas quantificações de determinados tipos (ERICKSON, 1986, p.119).

Na próxima seção, apresentamos o contexto de realização desta pesquisa e seus participantes.

### 3.2. CONTEXTO DA PESQUISA E PARTICIPANTES

Nesta seção, apresentamos o Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Jovens e Adultos (PROEJA), o Instituto Federal Fluminense (IFF) *campus* Itaperuna, instituição onde esta pesquisa foi realizada, o curso de Eletrotécnica do Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Jovens e Adultos (PROEJA) do IFF *campus* Itaperuna e os participantes desta pesquisa - alunos do curso de Eletrotécnica - PROEJA II.

### 3.2.1 O PROEJA

As diretrizes para a oferta de cursos de Educação Profissional integrada com o Ensino Médio na modalidade de Educação de Jovens e Adultos – PROEJA – foram estabelecidas por meio da Portaria nº 2.080 de 13 de outubro de 2005. O Ministério da Educação e Cultura (MEC) opta, a partir de então, pela criação de um programa que abranja cursos com tal configuração.

Em 24 de junho desse mesmo ano, foi promulgado o Decreto nº 5.478, que instituiu, no âmbito das instituições federais de educação tecnológica, o Programa de Integração da Educação Profissional ao Ensino Médio na modalidade de Educação de Jovens e Adultos, com o objetivo de integrar a Educação Profissional à Educação Básica.

Em 13 de julho de 2006, esse Decreto é revogado pelo Decreto nº 5.840 que altera a denominação do programa para Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Jovens e Adultos – mantendo, porém, a mesma sigla: PROEJA.

Segundo Costa e Giust (2012, p. 11), o “PROEJA surgiu propondo desafios pedagógicos e gerenciais”, pois um dos muitos desafios metodológicos desse programa é o de construir um currículo integrado considerando as especificidades do público-alvo do PROEJA: jovens e adultos e, em sua grande parte, trabalhadores, que não concluíram o Ensino Fundamental ou o Ensino Médio por, principalmente, razões econômicas e sociais. A proposta sugerida é um currículo que envolva teoria e prática, entre o saber e o saber-fazer e que respeite as dimensões sociais, econômicas, culturais, cognitivas e afetivas do jovem e do adulto em situação de aprendizagem escolar.

O PROEJA define-se como um programa que não visa apenas à inclusão social dos educandos, mas também à construção de uma sociedade alicerçada na igualdade política, econômica e social, baseada em um projeto de nação que vise uma escola vinculada ao mundo do trabalho. O Documento Base do PROEJA expressa essa visão:

A concepção de uma política, cujo objetivo da formação está fundamentado na integração de trabalho, ciência, técnica, tecnologia, humanismo e cultura geral, pode contribuir para o enriquecimento científico, cultural, político e profissional das populações, pela

indissociabilidade dessas dimensões no mundo real. Ademais, essas dimensões estão estreitamente vinculadas às condições necessárias ao efetivo exercício da cidadania (BRASIL, 2007, p.35).

Para que se possa garantir esse efetivo exercício da cidadania é fundamental que o aluno egresso do PROEJA tenha competência linguística para tal, pois na sociedade letrada na qual vivemos, não ser capaz de ler, entender e/ou se expressar adequadamente através da produção de textos orais e escritos, é estar à margem da participação social. Portanto, criar condições, meios e oportunidades para que o aluno do PROEJA desenvolva sua autonomia e competência linguísticas, parece-nos uma tarefa das mais relevantes e urgentes a qual se deve dedicar os educadores envolvidos nesse programa.

### 3.2.1. CONTEXTO DA PESQUISA: O INSTITUTO FEDERAL FLUMINENSE - *CAMPUS* ITAPERUNA E O PROEJA

O Instituto Federal Fluminense, *campus* Itaperuna, é um dos nove *campi* que compõem a estrutura do Instituto Federal Fluminense e iniciou suas atividades no ano de 2009 com o propósito de propiciar a seus educandos uma formação de base tecnológica e com forte compromisso com o desenvolvimento local e a inclusão social. Desde o início de suas atividades, o *campus* oferece, na modalidade PROEJA, apenas o curso Técnico de Eletrotécnica, com duração de três anos.

Além da modalidade PROEJA, o curso técnico em Eletrotécnica é oferecido no IFF, *campus* Itaperuna, nas modalidades Concomitante, com duração de dois anos, e Integrado Regular, com duração de três anos.

Para ingresso nas modalidades acima, o candidato, no ano em que participará do processo seletivo, deve preencher às seguintes exigências: Concomitante: estar cursando, no mínimo, a 1ª série do Ensino Médio ou de curso equivalente; Integrado Regular: ter concluído o Ensino Fundamental ou estar concluindo o 9º ano do Ensino Fundamental; Integrado PROEJA: ter concluído o Ensino Fundamental ou estar concluindo o 9º ano do Ensino Fundamental e ter idade mínima de 18 anos no ato da matrícula.

Sendo assim, candidatos que só tenham concluído ou que estejam concluindo o Ensino Fundamental não podem ingressar na modalidade Concomitante. Para tais candidatos, restam duas modalidades: Integrado Regular e Integrado PROEJA.

Entretanto, a primeira dessas duas modalidades é oferecida nos turnos matutino e/ou vespertino, o que inviabiliza o ingresso de candidatos que já trabalham. Resta, assim, a modalidade PROEJA para jovens e adultos que trabalham e que tenham, no mínimo, concluído ou estejam concluindo o 9º ano do Ensino Fundamental.

Embora o curso de Eletrotécnica na modalidade PROEJA destine-se a alunos que ainda não cursaram o Ensino Médio, como apresentado acima, grande parte dos alunos matriculados nesse curso, no Instituto Federal Fluminense, *campus* Itaperuna, já concluíram o Ensino Médio e poderiam, portanto, ter ingressado na modalidade Concomitante.

Isso é explicado, em parte, devido ao fato de os cursos na modalidade Concomitante serem, muitas vezes, ofertados para os turnos matutino ou vespertino, o que dificulta o acesso daqueles alunos que trabalham em tempo integral. No segundo semestre de 2010, entretanto, foi aberta a turma de Eletrotécnica na modalidade Concomitante no turno noturno, porém muitos alunos optaram pelo PROEJA, pois a entrada para esta modalidade era mais simples tanto pelo número menor de concorrentes quanto pela menor complexidade do conteúdo exigido no processo seletivo. Outros fatores de possível influência nessa escolha do aluno são as oportunidades de aquisição de Auxílio Permanência ou Bolsa PROEJA e de cursar novamente o Ensino Médio e obter, assim, uma preparação melhor para processos seletivos e concursos.

Na próxima seção, apresentaremos, entre outras informações sobre os participantes desta pesquisa, as justificativas fornecidas por aqueles que, apesar de já terem concluído o Ensino Médio, optaram por essa modalidade de curso.

### 3.2.2. PARTICIPANTES: ALUNOS DO CURSO DE ELETROTÉCNICA - PROEJA II

Os participantes deste estudo são 12<sup>8</sup> alunos do curso de Eletrotécnica PROEJA II, turma 2013, do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Fluminense, *campus* Itaperuna. O grupo é composto por 11 homens e uma mulher, com idades entre 20 e 50 anos.

A escolha desta turma do PROEJA para o desenvolvimento deste estudo se justifica pelo fato de que a ementa do curso de Eletrotécnica Integrado PROEJA II já

---

<sup>8</sup>Por questões pessoais que o fizeram faltar à grande maioria das oficinas de produção textual, um dos participantes, P12, produziu apenas a primeira versão textual. Pelo fato do objetivo desta investigação requerer a apresentação de quatro versões textuais, consideramos apenas os alunos que as produziram.

trazia a previsão de trabalho com a escrita argumentativa, evitando, desta forma, uma interrupção no planejamento de curso para a realização das oficinas previstas nesta pesquisa, durante as aulas de Língua Portuguesa. O perfil dos participantes (cidadãos adultos) contribuiu para a escolha do gênero “artigo de opinião” a ser trabalhado nesta pesquisa, por considerarmos sua relevância no mundo social como meio de expressão democrática de valores e opiniões.

Por entendermos que o grau de escolaridade dos participantes poderia influenciar no grau de elevação da qualidade de suas produções textuais, pareceu-nos relevante considerar tal fator. Desta forma, por meio de um questionário (anexo I), coletamos esses dados e os apresentamos na tabela abaixo. Através desse mesmo questionário, obtivemos as justificativas daqueles alunos que já haviam concluído o Ensino Médio, mas que optaram por cursá-lo novamente na modalidade PROEJA.

Ressaltamos que, no início da primeira atividade escrita (A1), cada participante recebeu, por sorteio, um número entre 1 e 12 para ser usado durante toda esta investigação como forma de identificação de seus dados e garantia de anonimato em suas atividades e produções escritas. Dessa forma, os participantes passaram a se identificar como P1 (participante 1), P2, P3, etc. A partir de agora, passaremos a utilizar também esses números para nos referirmos aos participantes deste estudo.

Apresentamos, na tabela 1 abaixo, o grau de escolaridade, o ano de conclusão e a idade de cada participante.

<b>Participante</b>	<b>Grau de Escolaridade</b>	<b>Ano de Conclusão</b>	<b>Idade</b>
<b>P1</b>	Ensino Médio Completo	2003	34
<b>P2</b>	Ensino Fundamental Completo	2000	27
<b>P3</b>	Ensino Médio Completo	2006	26
<b>P4</b>	Ensino Médio Completo	1980	50
<b>P5</b>	Ensino Médio Completo	1998	38
<b>P6</b>	Ensino Fundamental Completo	1997	32
<b>P7</b>	Ensino Médio Completo	2002	33
<b>P8</b>	Ensino Médio Completo	2007	25
<b>P9</b>	Ensino Médio Completo	2002	29
<b>P10</b>	Ensino Médio Completo	2010	20
<b>P11</b>	Ensino Médio Completo	2001	29

Tabela 1 - Grau de escolaridade e idade dos participantes

As razões apresentadas pelos alunos para cursar novamente o Ensino Médio foram, por ordem de ocorrência: (1) para reforço e revisão de conteúdo por considerarem que já estavam há muito tempo sem estudar (P3, P4, P8, P9) ou porque o

ensino anterior havia sido “muito fraco” (P5); (2) devido ao horário do curso (P1, P3, P6 e P11), e (3) para aquisição de novos conhecimentos (P5, P7). Observamos, portanto, que a oportunidade de revisarem e reforçarem o conteúdo do Ensino Médio e o horário do curso foram os motivos mais recorrentes apresentados por esse grupo de alunos para justificarem sua opção pela modalidade PROEJA.

As atividades para formação do *corpus* foram desenvolvidas em oficinas realizadas nas aulas de Língua Portuguesa desse grupo de alunos, com duração de 50 minutos cada, no total de três semanais e que aconteciam em um único dia da semana<sup>9</sup>.

### 3.3. MÉTODO PARA FORMAÇÃO DE *CORPUS* E COLETA DE DADOS

O *corpus* de análise deste estudo se constituiu pelas produções textuais dos alunos, suas respostas escritas aos questionários e suas respostas orais à entrevista realizada com o grupo.

Para a formação do *corpus* e coleta de dados foi utilizado (1) um artigo de opinião (anexo A); (2) um aviso impresso (anexo B), (3) uma notícia impressa (anexo C), (4) uma atividade escrita com perguntas, observações e informações relacionadas a aspectos discursivos do artigo de opinião em estudo e/ou ao gênero artigo de opinião (anexo D), (5) uma atividade escrita com perguntas, observações e informações relacionadas a aspectos textuais do artigo de opinião em estudo e/ou ao gênero artigo de opinião (anexo E), (6) uma atividade escrita com perguntas, observações e informações relacionadas a aspectos linguísticos do artigo de opinião em estudo e/ou ao gênero artigo de opinião (anexo F), (7) uma lista de constatação para uso do aluno (anexo G), (8) um questionário aberto para obtenção de dados sobre a percepção dos participantes sobre o *feedback* fornecido (anexo H), (9) um questionário aberto para obtenção de dados sobre a escolaridade dos participantes (anexo I), (10) um quadro com orientações para *feedback* relacionado a aspectos discursivos (anexo J), (11) um quadro com

---

<sup>9</sup>Essas aulas constavam no horário para acontecerem das 18h às 20h30min. Entretanto, os alunos apresentaram o hábito ou a necessidade de começarem a chegar somente após as 18h20min. Dessa forma, apenas a partir das 19h a pesquisadora dava início às atividades, uma vez que, até então, muitos alunos ainda estavam ausentes. Outro hábito apresentado por essa turma e que também afetou o tempo para desenvolvimento desta investigação foi o de não comparecer às aulas para, juntos e em local fora da instituição, comemorarem aniversários de colegas. Entretanto, pudemos perceber que, apesar de tais comportamentos, a grande maioria dos alunos demonstrou efetivo envolvimento na realização das atividades propostas.

orientações para *feedback* relacionado a aspectos textuais (K), (12) um quadro para orientações para *feedback* relacionado a aspectos linguísticos (anexo L) e um quadro contendo os critérios de avaliação da qualidade dos textos dos alunos (anexo U).

Para obtenção das produções textuais, no caso artigos de opinião, elaboramos uma SD e a aplicamos em 24 oficinas (aulas) de 50 minutos cada. Dividimos as atividades previstas nessa sequência didática (doravante SD) em duas principais etapas: a primeira delas voltou-se para o trabalho de (re)conhecimento do gênero artigo de opinião e de leitura e análise do modelo didático do gênero; a segunda voltou-se para a produção, revisão e reescrita de um artigo de opinião pelos alunos.

Na primeira etapa, foram desenvolvidas: (a) 1 atividade de reconhecimento do gênero artigo de opinião, (b) 2 atividades para levantamento do conhecimento dos alunos sobre o gênero artigo de opinião, (c) 1 atividade de leitura de um exemplar de um artigo de opinião, (d) 3 atividades para análise dos aspectos (1º) discursivos, (2º) textuais e (3º) linguísticos do modelo didático do gênero artigo de opinião.

Na segunda etapa, ocorreu: (a) apresentação da proposta, organização e realização de um debate regrado (b), apresentação da situação para produção textual, (c) apresentação e entrega da Lista de Constatação, (d) apresentação dos três quadros com orientações para *feedback* do professor, (e) apresentação e entrega dos questionários para coleta da opinião dos alunos sobre as orientações fornecidas e (f) produção, revisão e reescrita textual. O fornecimento de *feedback* aconteceu durante os três módulos de revisão e reescritas textuais.

A fim de obter dados que revelassem a percepção dos alunos sobre as orientações recebidas e possíveis motivos que os levaram a aplicá-las ou não, após cada etapa de revisão e reescrita textual, foi solicitado aos alunos que respondessem a um questionário (Anexo H) contendo cinco perguntas abertas. Os alunos respondiam a esse questionário opinativo sobre as orientações recebidas logo após a finalização de cada um dos três momentos de revisão e reescrita textual.

Para obtenção de tais dados, realizamos também uma entrevista oral com o grupo de participantes, orientada por perguntas que visavam investigar os pontos positivos e negativos do *feedback* recebido, sendo: *Como vocês se sentiram revisando e reescrevendo seus textos sob as orientações do feedback? Quais foram os pontos positivos desse procedimento? Quais foram os pontos negativos desse procedimento?*

A entrevista com o grupo aconteceu na semana seguinte à realização da última oficina/aula e foi gravada em áudio pela pesquisadora totalizando 39 minutos e 4 segundos de interação.

### 3.3.1 SEQUÊNCIA DIDÁTICA

No trabalho com o gênero artigo de opinião para formação do *corpus* desta pesquisa, tomamos como base a Sequência Didática sugerida por Bronkard (2001) que divide este trabalho em 4 fases, sendo: (I) elaboração de um modelo didático, (II) identificação das capacidades adquiridas, (III) elaboração e condução de atividades de produção e (IV) avaliação das novas capacidades adquiridas.

Bronkard (2001, *apud* Marcuschi, 2008) prevê, na fase III, a elaboração de módulos de Sequência Didática (SD) para a condução de atividades de produção textual. Assim sendo, para a elaboração de tais módulos, tomamos o esquema proposto por Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004) na organização das etapas de produção, revisão e reescrita do gênero artigo de opinião.

Apresentamos os quadros 1, 2 e 3 para melhor visualização da organização e aplicação da SD no desenvolvimento deste estudo.

<b>Trabalho com o gênero artigo de opinião como objeto de análise e tratamento numa Sequência Didática</b> (Baseado em Bronkard, 2001)					
<b>FASE</b>	<b>Identificação da Atividade</b>	<b>Nome da Atividade</b>	<b>Número das Aulas</b>	<b>Objetivo</b>	
<b>E T A P A 1</b>	I	A1	Tempestade de Ideias	1	Delimitar o conhecimento dos alunos sobre o gênero artigo de opinião.
	I	A2	(Re)conhecimento do gênero artigo de opinião	2	Levar o aluno a (re)conhecer o gênero artigo de opinião através do confronto com outros dois gêneros textuais.
	I	A3	Leitura do artigo de opinião “Energia Nuclear – por que tanta insistência?”	3	Apresentar aos alunos um modelo do gênero
	I	A4	Quem escreveu o quê, para quem e para quê?	4 e 5	Analisar aspectos discursivos do modelo do gênero

<b>E T A P A 2</b>	I	A5	Como, quem escreveu, escreveu o que escreveu?	6 e 7	Analisar aspectos textuais do modelo do gênero
	I	A6	Por que esta e não outra palavra? E o que esta palavra está fazendo aqui?	8 e 9	Analisar aspectos linguísticos do modelo do gênero
	II	A7	Tempestade de Ideias II	10	Identificar conhecimento dos alunos sobre o gênero
	III	A8	Proposta do Debate Regrado sob a temática “Construção da Usina Hidrelétrica de Belo Monte”	10	Apresentar e organizar a atividade “Debate Regrado”
	III	A9	Debate Regrado	11 e 12	Fomentar a argumentatividade e ampliar o conhecimento sobre o tema “Construção da Usina Hidrelétrica de Belo Monte”
	III	A10	Produção Textual	13,14,15,16, 17,18,19,20	Elaborar módulos de Sequências Didáticas para a produção de um artigo de opinião*
	IV	A11	Avaliação		Avaliar as novas capacidades adquiridas

Quadro 1- Organização da SD desenvolvida a partir do trabalho com o gênero artigo de opinião

<b>* Sequência Didática para os módulos de produção, revisão e reescrita do gênero artigo de opinião (A10)</b>		
(De acordo com o modelo proposto por Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004))		
Número do Módulo	Nome da Atividade	Objetivo
	Apresentação da situação	Apresentar aos alunos a proposta de trabalho para produção de texto.
	Produção Inicial	Orientar os alunos para a Produção Inicial.
1	QO 1 – Aspectos Discursivos	Apresentar aos alunos o QO1 e orientá-los para o seu uso na revisão e reescrita de seus textos.
2	QO 2 – Aspectos Textuais	Apresentar aos alunos QO2 orientá-los para o seu uso na revisão e reescrita de seus textos.
3	QO 3 – Aspectos Linguísticos	Apresentar aos alunos o QO3e orientá-los para o seu uso do na revisão e reescrita de seus textos.
	Produção Final	Orientar os alunos a produzir a versão final de seus textos.

Quadro 2 - Organização dos módulos da SD para produção, revisão e reescrita textual.

Para melhor visualização do fornecimento de *feedback* ao aluno pela professora, apresentamos o seguinte quadro:

<b>MÓDULO 1</b>	<b>Quadro de Orientações 1</b>	<b>Aspectos Discursivos</b>
<b>MÓDULO 2</b>	<b>Quadro de Orientações 2</b>	<b>Aspectos Textuais</b>
<b>MÓDULO 3</b>	<b>Quadro de Orientações 3</b>	<b>Aspectos Linguísticos</b>

Quadro 3 - Procedimento para fornecimento de *feedback* durante os módulos de revisão e reescrita textual.

### 3.3.1.1. (RE)CONHECIMENTO, LEITURA E ANÁLISE DO MODELO DIDÁTICO DE UM ARTIGO DE OPINIÃO

Nesta seção, descrevemos os passos e etapas referentes ao trabalho desenvolvido para o reconhecimento e análise de um modelo didático.

Primeiramente, os alunos foram orientados a registrarem, de forma escrita e individual, toda e qualquer informação relacionada ao gênero artigo de opinião que lhes viesse à mente. Tal atividade (A1), conhecida como ‘Tempestade de Ideias’, teve como objetivo delimitar o conhecimento dos alunos sobre o gênero. A partir desses registros, realizamos o primeiro levantamento do nível de conhecimento dos alunos sobre o artigo de opinião, o que nos permitiu perceber a baixa (ou mesmo nenhuma) familiaridade dos participantes com o gênero. Apresentamos tais registros no capítulo 4 desta pesquisa, destinado à análise dos dados.

Em um segundo momento, desenvolvemos uma atividade voltada para o(re)conhecimento do gênero textual artigo de opinião, um exemplar do gênero foi, primeiramente, apresentado com outros dois gêneros textuais, sendo estes um aviso e uma notícia impressa. Os textos foram expostos brevemente no *data show* e na seguinte ordem: (1) aviso, (2) artigo de opinião e (3) notícia. Algumas perguntas relativas aos gêneros apresentados foram lançadas, então, uma a uma e os alunos instruídos a respondê-las, oral e coletivamente. Essa atividade objetivou levar os alunos a (re)conhecerem aspectos centrais do artigo de opinião, como propósito comunicativo, tipo de tema e presença da argumentação.

Após a finalização dessas atividades, iniciamos o trabalho de leitura e análise do modelo didático do gênero artigo de opinião.

Segundo Cristóvão e Machado (2006) o modelo didático precisa estar adequado às capacidades de linguagem dos alunos que serão alvos do processo de transposição didática. Gonçalves considera que:

o modelo didático pode ser também tomado *a priori*, isto é, sua construção não necessita levar em conta o nível dos estudantes nem as particularidades de uma turma (princípio da pertinência à turma em que o gênero será trabalhado), ele pode ser elaborado de forma genérica e servir como base teórica para as adaptações necessárias em cada contexto de ensino (GONÇALVES, 2009, p.44).

Nosso modelo didático do gênero artigo de opinião, apesar de escolhido *a priori*, considerou as prováveis competências e habilidades dos participantes. Desta forma, ele foi submetido à avaliação e aprovação da professora de Língua Portuguesa dessa turma antes de ser definido como o modelo didático de gênero a ser usado.

A escolha do modelo, o artigo de opinião “Energia Nuclear – por que tanta insistência?”, escrito pelo professor Heitor Scalabrini Costa e publicado no portal EcoDebate em 19 de outubro de 2012 (anexo A), se deu também por acreditarmos que seu tema, “geração de energia”, se constituía como assunto de relevância e interesse para os participantes, estudantes da área de Eletrotécnica.

O artigo foi distribuído para cada aluno no início da aula seguinte e demos início, então, às atividades de análise do modelo do gênero artigo de opinião quanto a seus aspectos discursivos, textuais e linguísticos. Cada uma dessas três atividades foi realizada em, aproximadamente, duas aulas. Objetivamos, com essas atividades, promover ou ampliar o conhecimento dos alunos quanto a aspectos do gênero textual artigo de opinião de forma reflexiva e participativa.

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.

Na divisão proposta por Bronkard (2001) para o trabalho com o gênero em uma Sequência Didática, deve-se testar, na fase II, se os alunos adquiriram conhecimento relativo aos três aspectos trabalhados na fase I, ou seja, aos aspectos discursivos, textuais e linguísticos do gênero trabalhado. Como, posteriormente, nos aprofundaríamos na avaliação desse conhecimento (cf. subseção 3.4.1), nos limitamos, nesse momento, a realizar tal testagem de uma maneira mais superficial, mas que nos permitisse observar se, após as atividades anteriores, o nível de conhecimento dos alunos sobre o gênero artigo de opinião havia aumentado.

Desta forma, para identificar a possível elevação desse conhecimento, foi proposto aos alunos uma nova ‘Tempestade de Ideias’ com o tema “artigo de opinião”. Após a realização da atividade, os registros dos alunos foram recolhidos para uma análise comparativa entre esses registros e aqueles obtidos a partir da A1, o que nos permitiu constatar um significativo aumento de tal conhecimento.

Passamos, a seguir, à descrição da aplicação da segunda etapa da SD desenvolvida neste trabalho. Lembramos que essa etapa voltou-se para o desenvolvimento das atividades de produção, revisão e reescrita textual durante as quais foi elaborado e fornecido *feedback* aos alunos sobre suas produções.

### 3.3.1.2. PRODUÇÃO, REVISÃO E REESCRITA DE UM ARTIGO DE OPINIÃO

Com o objetivo de fomentar a argumentatividade e ampliar o conhecimento dos alunos sobre o tema a ser desenvolvido na futura produção escrita, “a construção da Usina hidrelétrica de Belo Monte”, foi proposta a realização de um Debate Regrado sobre o assunto. Segundo Doltz, Schneuwly e de Pietro (1998), sob o ponto de vista didático, o Debate Regrado trata-se de um meio pelo qual os alunos desenvolvem seus conhecimentos, ampliando seu ponto de vista, questionando-o e integrando, em diferentes graus, o ponto de vista dos outros debatedores.

Após a concordância dos participantes, realizamos a organização desse debate. Assim, através de um sorteio, os alunos foram divididos da seguinte forma: um mediador, três debatedores para o Grupo 1, três debatedores para o Grupo 2, três formuladores de perguntas para o Grupo 1 e dois formuladores de perguntas para o Grupo 2.

Aos debatedores foi atribuída a tarefa de pesquisar, apresentar e defender as seguintes questões:

Grupo 1: Vantagens das hidrelétricas para o Brasil e

Razões para apoiar a construção da Hidrelétrica de Belo Monte

Grupo 2: Desvantagens das hidrelétricas para o Brasil e

Razões para não apoiar a construção da Hidrelétrica de Belo Monte

Aos formuladores de perguntas foi atribuída a tarefa de pesquisar sobre o tema e formular três perguntas para serem feitas aos debatedores durante o Debate Regrado e ao mediador foi atribuída a de conduzir o Debate Regrado, atentando para a questão do tempo e turnos para exposição de argumentos pelos grupos, apresentação das perguntas pelos participantes responsáveis e respostas dos debatedores.

Para o desenvolvimento da atividade de produção textual de um artigo de opinião, incluindo as etapas de revisão e reescrita textual, nos orientamos, como já mencionado, pelo esquema de Sequência Didática proposto por Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004), apresentado no capítulo 2, destinado ao referencial teórico deste trabalho.

Seguindo tal esquema, iniciamos esta etapa apresentando aos alunos a proposta de produção textual, explicitando: (1) o gênero a ser trabalhado (artigo de opinião), (2) o público a quem se dirige a produção (comunidade escolar e os possíveis visitantes à instituição), (3) o tema abordado (a construção da hidrelétrica de Belo Monte) e o veículo no qual os textos seriam divulgados (mural da escola).

Após a apresentação da situação inicial, os alunos foram orientados a produzir individualmente, e com o uso da escrita convencional, um artigo de opinião sob a seguinte instrução escrita, fornecida a cada um deles:

Elabore um artigo de opinião para expressar seu ponto de vista em relação à construção da hidrelétrica de Belo Monte. Lembre-se de que seu texto poderá ser selecionado para divulgação em um mural da escola e lido por alunos, professores, funcionários e visitantes.

**Tema: Você é contra ou a favor a construção da Hidrelétrica de Belo Monte?**

**Instruções:**

1. Realize o rascunho de seu texto em uma folha à parte;
2. Passe-o a limpo, na folha em anexo, com letra legível e tinta azul ou preta;
3. Coloque seu número como participante no pequeno quadro do canto superior direito da folha em anexo.

A seguir, apresentamos aos alunos a Lista de Constatação<sup>10</sup> quando explicamos seu objetivo (guiá-los durante a produção inicial do artigo de opinião) e instrução de uso (instrumento para auto avaliação). Cada aluno recebeu, então, uma cópia dessa lista, que foi lida coletivamente e, nesse momento, dúvidas puderam ser sanadas pela pesquisadora.

A primeira versão textual (VT1) dos alunos foi recolhida pela pesquisadora para avaliação individual das produções usando como instrumento regulador desse processo o *Quadro com Critérios para Avaliação do Artigo de Opinião* (anexo M) e identificação de dificuldades relacionadas a *aspectos discursivos*, apresentadas pelos alunos na elaboração dos seus artigos de opinião. O primeiro quadro de orientação (QO1) foi elaborado com base nessa identificação. Esse quadro, assim como o segundo (QO2) e o terceiro (QO3) quadros contendo as orientações usadas para fornecer *feedback* aos alunos serão apresentados no próximo capítulo, dedicado à apresentação e discussão dos resultados.

Ressaltamos que optamos por fornecer ao aluno, no máximo, três orientações em cada módulo, pois, como Menegassi (2013, p.113), acreditamos que o professor corre

<sup>10</sup> Esta lista encontra-se no anexo G deste trabalho.

um grande risco de desmotivar o aluno ou até confundi-lo se apresentar muitas advertências ou, no nosso caso, muitas orientações de uma só vez.

As duas aulas seguintes foram usadas, primeiramente, para devolução aos alunos de suas VT1 já com as devidas orientações inseridas e entrega do QO1 a cada aluno. As orientações nele contidas foram, então, lidas e esclarecidas pela pesquisadora. A seguir, os alunos iniciaram a revisão e reescrita de seus artigos com o auxílio do *feedback* proporcionado. Após reverem e reescreverem seus textos, os alunos responderam ao questionário opinativo sobre as orientações recebidas (anexo H).

Essa segunda versão textual (VT2) dos alunos foi recolhida pela pesquisadora para classificação das alterações dos alunos em seus textos a partir das orientações do QO1 e identificação de dificuldades apresentadas pelos alunos quanto os *aspectos textuais* de seus textos. O segundo quadro com orientações (QO2) foi, então, elaborado com base nessa identificação.

Nas duas aulas seguintes, realizamos o segundo módulo de revisão e reescrita textual. No início da primeira aula, cada aluno recebeu sua VT2 com as devidas orientações e o QO2. As orientações nele contidas foram, então, lidas e esclarecidas pela pesquisadora. Os alunos iniciaram, então, a revisão e reescrita de seus artigos. Após finalizarem tal atividade, eles responderam ao questionário sobre as orientações recebidas nesse segundo módulo.

Essa terceira versão textual (VT3) foi recolhida pela pesquisadora para classificação das alterações dos alunos em seus textos a partir das orientações do QO2 e identificação de dificuldades apresentadas pelos alunos quanto os *aspectos linguísticos* de seus textos. O terceiro quadro com orientações (QO3) foi, então, elaborado com base nessa identificação.

No início do terceiro e último módulo para revisão e reescrita, os alunos receberam suas VT3 com as devidas orientações e o QO3. Após leitura e esclarecimentos pela pesquisadora das orientações contidas nesse quadro, os alunos realizaram a revisão e reescrita de seus artigos. À medida que finalizavam esse processo, os alunos respondiam ao questionário opinando sobre as orientações recebidas nesse terceiro módulo.

Uma vez finalizada, essa quarta versão textual (VT4) foi recolhida pela pesquisadora para classificação das alterações dos alunos em seus textos a partir das orientações do QO3 e avaliação das produções (VT4) com o uso do *Quadro com Critérios para Avaliação do Artigo de Opinião*.

Para melhor visualização dos procedimentos descritos acima, apresentamos, na Figura 2, como cada uma das quatro versões textuais produzidas pelos alunos foi usada durante a aplicação da SD:

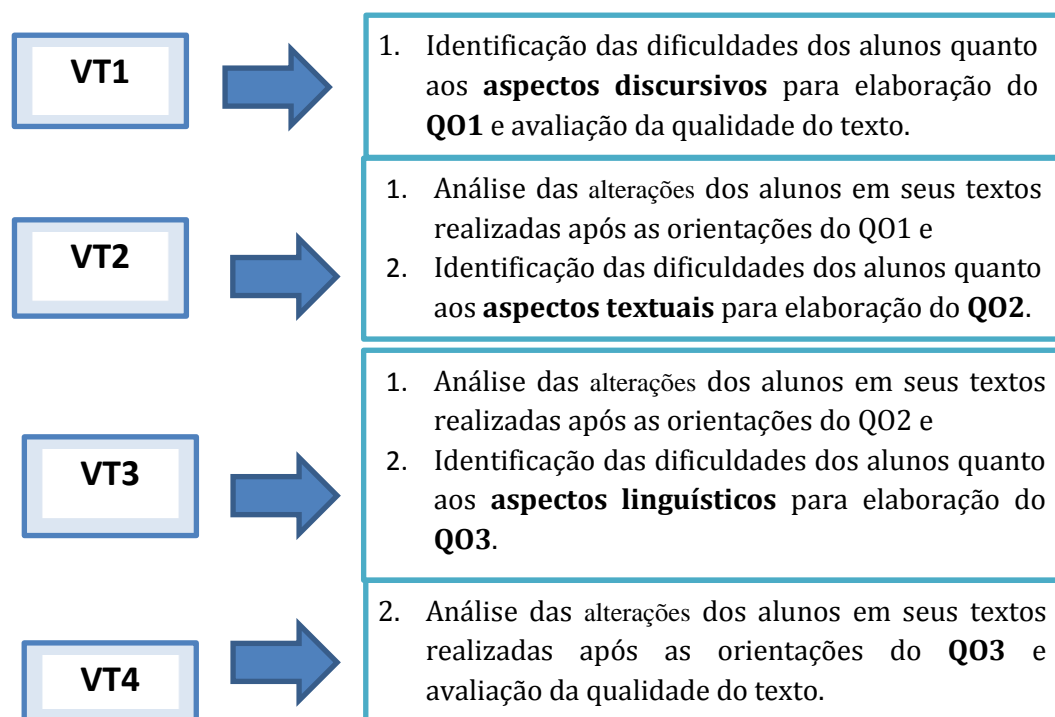


Figura 2: Movimento do uso das VT1, VT2, VT3 e VT4 para análise: das dificuldades dos alunos, das alterações realizadas pelos os alunos em seus artigos e da qualidade dos textos

Apresentamos, a seguir, o método de análise de dados usado nesta investigação.

### 3.4. MÉTODO DE ANÁLISE DOS DADOS

Para a análise realizada neste estudo, foram utilizados os dados coletados a partir (1) das VT1 e VT4 de cada aluno, (2) das produções textuais após revisão e reescrita mediadas pelo *feedback* da professora (VT2, VT3 e VT4), (3) das respostas e comentários dos alunos obtidos através questionários aplicados em cada um dos três módulos de revisão e reescrita e (4) das respostas e comentários dos alunos durante a realização da entrevista com o grupo.

Nesta seção, descrevemos como foi realizada a análise em cada uma dessas etapas.

### 3.4.1. RESULTADOS DA AVALIAÇÃO DAS VT1 E VT4

As VT1 e VT4 dos participantes compuseram o *corpus* de análise para verificação da influência do *feedback* na elevação da qualidade dos textos dos alunos considerando como fatores determinantes dessa qualidade a composição do gênero artigo de opinião, a coesão e a coerência textuais. Vejamos, primeiramente, a coesão e a coerência, como critérios para a avaliação da qualidade da produção textual dos participantes deste estudo.

Apesar de reconhecermos a relevância e a interdependência de todos os sete critérios de textualidade apontados por Beaugrande e Dressler (1981) - a coesão, a coerência, a informatividade, a situacionalidade, a intertextualidade, a intencionalidade e a aceitabilidade - tomamos a coesão e a coerência, como aqueles que nortearam a avaliação da qualidade das VT1 e VT4 dos alunos.

Quanto à coerência como fator de textualidade, nos baseamos em Charolles (1978) para quem um texto coerente satisfaz a quatro requisitos: a repetição, a progressão, a não-contradição e a relação. Esse estudo, como já mencionado, contemplará os três primeiros critérios apresentados por Charolles aos quais nos referiremos como *continuidade*<sup>11</sup>, *progressão* e *não-contradição*.

O requisito *continuidade* foi analisado considerando-o como a pertinência e a retomada de elementos presentes no texto - como informações e ideias - para que esse texto pudesse ter unidade e a relação entre as ideias do texto e entre estas e o tema. Analisamos a *progressão*, enquanto requisito da coerência, pela adição de novas informações e ideias àquelas anteriormente apresentadas pelos alunos na construção dos seus artigos de opinião e pelo devido desenvolvimento das ideias apresentadas. Quanto à análise da *não-contradição* como condição da coerência, consideramos a compatibilidade entre as informações e ideias apresentadas no texto, entre essas e o posicionamento do autor em relação à questão discutida e, ainda, entre o texto e o mundo a que ele se refere. Apoiando-nos em Costa Val (1991), consideraremos também a *contradição léxico-semântica* na avaliação da coerência dentro desse requisito.

Quanto à coesão, observamos o emprego adequado dos mecanismos *referencial* (através do emprego de pronomes pessoais e demonstrativos), *elipse*, *conjunção* e *coesão lexical* (através da repetição itens lexicais e do emprego de sinônimos,

---

<sup>11</sup>Assim como Costa Val (1999), optamos pelo termo *continuidade* para nos referirmos ao critério da coerência que Charolles (1991) denominou como *repetição*.

hiperônimos, termos genéricos e escolha lexical para construção de um campo semântico relacionado ao tema abordado e ponto de vista defendido pelo autor).

Apresentamos, a seguir, os aspectos discursivos, textuais e linguísticos do gênero artigo de opinião como fatores considerados para avaliação da qualidade da produção textual dos alunos.

Abordados no trabalho com o modelo didático e presentes na Lista de Constatação usada pelo aluno durante a elaboração de suas VT1, os aspectos discursivos, textuais e linguísticos do gênero artigo de opinião serviram também como referência para o estabelecimento dos critérios avaliativos referentes à qualidade das produções textuais dos participantes.

Consideramos, assim, na transposição didática do gênero artigo de opinião para esse grupo de alunos, os seguintes elementos do gênero:

a) Quanto aos **aspectos discursivos**:

- Atores sociais – autor: aluno /cidadão brasileiro (não autoridade no assunto) e leitor: comunidade escolar;
- Propósito comunicativo dos interlocutores (autor: defender um ponto de vista, convencer, persuadir; leitor: discordar ou concordar com o ponto de vista exposto, formar sua própria opinião);
- Processo interativo construído a partir de um ponto de vista.

b) Quanto aos **aspectos textuais**:

- Texto dissertativo argumentativo no qual o autor se posiciona a respeito de um tema polêmico, atual e relevante, podendo defendê-lo ou não;
- O título é convidativo, com a intenção de despertar o interesse e a curiosidade do leitor;
- A organização interna apresenta: (a) uma situação-problema, (b) uma discussão e (c) uma solução- avaliação <sup>12</sup>;
- O texto apresenta a extensão de meia página a uma página e meia;
- Na sequência argumentativa, o autor pode se colocar de forma pessoal (na primeira pessoa) ou impessoal (na terceira pessoa);

---

<sup>12</sup>Segundo Boff, Koche e Marinello (2009), essa estrutura do artigo de opinião não é rígida, mas o caracteriza, diferenciando-o de outros gêneros, a fim de facilitar os encaminhamentos didáticos presentes no seu processo de ensino-aprendizagem.

- Operação constante de sustentação das afirmações, realizada por meio da apresentação de dados consistentes, com frequente apoio em evidências dos fatos, opiniões e vozes sociais;
- Tipologia textual de base dissertativa, com fases argumentativas, expositivas, apelativas e/ou narrativas;
- Presença de estratégias discursivas para persuadir o leitor;
- Conclusão com apresentação de soluções curtas ou dicas para que o problema abordado seja evitado ou minimizado; manifestação de temores ou otimismo.

c) Quanto aos **aspectos linguísticos**:

- Emprego do padrão culto ou formal da língua;
- Linguagem não intelectualizada;
- Seleção lexical e gramatical adequadas ao propósito e exigências da situação comunicativa.

Os elementos acima apresentados foram contemplados dentro dos seguintes quesitos: (1) extensão e estrutura típica do gênero artigo de opinião com apresentação de título adequado, introdução (situação-problema), desenvolvimento (argumentação) e conclusão, (2) defesa de um ponto de vista, (3) argumentação e (4) uso adequado da norma culta da língua.

No processo de análise e avaliação das VT1 e VT4 dos alunos, à medida que cada um dos 11 quesitos era analisado, atribuíamos a ele uma pontuação entre 1 e 5, sendo 1 = insatisfatório, 2 = regular, 3 = bom, 4 = muito bom e 5 = excelente.

A fim de verificarmos se houve elevação na qualidade das produções textuais dos alunos após as etapas de revisão e reescrita mediadas pelo *feedback* da professora, obtivemos uma pontuação geral para cada VT1 e VT4<sup>13</sup> e realizamos uma análise comparativa entre os resultados obtidos. Os números contabilizados foram transformados em porcentagens que foram inseridas em gráficos e tabelas. Tais resultados são apresentados no capítulo 4 desta pesquisa, destinado à sua apresentação e discussão.

---

<sup>13</sup>Essa média geral foi obtida através da soma da média de cada um dos critérios de avaliação (composição do gênero, coerência e coesão textuais) e divisão por três.

### 3.4.2 ALTERAÇÕES DOS ALUNOS EM SUAS PRODUÇÕES TEXTUAIS

Ressaltamos que, na primeira etapa de revisão e reescrita textual, os alunos receberam orientações relacionadas a *aspectos discursivos* de seus textos que requeriam reformulações. Na segunda etapa de revisão e reescrita textual, os alunos receberam orientações relacionadas a *aspectos textuais* de seus textos que requeriam intervenções e, na terceira e última etapa de revisão e reescrita textual, os alunos receberam orientações relacionadas a *aspectos linguísticos* de seus textos que requeriam reformulações.

A pesquisadora 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.

As classificações das intervenções dos alunos em seus textos foram inseridas, primeiramente, em tabelas individuais (anexo N), o que nos permitiu observar o desempenho de cada participante em cada um dos três módulos. Posteriormente, inserimos essas classificações em uma tabela geral, a partir da qual pudemos quantificar as intervenções, gerar estatísticas e construir gráficos que são apresentados no próximo capítulo deste trabalho.

### 3.4.3. PERCEPÇÃO DOS ALUNOS SOBRE AS ORIENTAÇÕES FORNECIDAS

Como já explicitado no início deste capítulo, a fim de obter dados que revelassem a percepção dos alunos sobre as orientações recebidas e possíveis motivos que os levaram a aplicá-las ou não, após cada etapa de revisão e reescrita textual, foi solicitado aos alunos que respondessem a um questionário (Anexo H) contendo cinco perguntas abertas. Para obtenção de tais dados, realizamos também uma entrevista oral com o grupo de participantes, orientada por perguntas que visavam investigar os pontos positivos e negativos do *feedback* recebido a partir da perspectiva dos alunos.

As respostas e comentários dos alunos às perguntas contidas nos questionários e durante a entrevista oral foram analisados e categorizados, o que nos permitiu realizar algumas constatações quanto à sua percepção em relação à contribuição do *feedback* durante o processo de revisão e reescrita, aos motivos que os levaram a não seguir algumas orientações e a pontos positivos e negativos do *feedback* recebido.

No próximo capítulo, apresentamos e discutimos os resultados obtidos através da análise das VT1 e VT4 dos participantes, da análise das intervenções dos alunos em suas produções textuais após receberem *feedback* da professora e da análise das respostas e comentários dos alunos sobre o *feedback* recebido.

## 4. RESULTADOS E DISCUSSÕES

---

O objetivo deste capítulo é apresentar e discutir os resultados obtidos a partir da análise dos dados coletados nesta pesquisa. Deste modo, o capítulo é dividido em três seções: a primeira refere-se à apresentação e discussão dos resultados coletados através da análise das intervenções dos alunos em suas produções textuais após o fornecimento do *feedback* da professora; a segunda refere-se à apresentação e discussão dos dados coletados a partir da análise comparativa entre as produções textuais iniciais e as produções finais dos participantes; a terceira, por fim, refere-se aos dados obtidos relativos à percepção dos alunos sobre o *feedback* fornecido, a partir da análise de suas respostas escritas e orais.

### 4.1 ALTERAÇÕES DOS ALUNOS EM SUAS PRODUÇÕES TEXTUAIS APÓS O *FEEDBACK* DA PROFESSORA PARA REVISÃO E REESCRITA

Nesta seção, apresentamos e discutimos os resultados obtidos da análise das alterações que os alunos fizeram nas produções textuais deles após o *feedback* que receberam da professora, em forma de orientações escritas, fornecidas durante três etapas de revisão e reescrita textual. Para tanto, dividimos esta seção em duas subseções, da seguinte forma: na primeira subseção, tratamos do resultado geral da análise das alterações dos alunos em suas produções textuais, após as três etapas de revisão e reescrita textual; na segunda subseção, abordamos, separadamente, os resultados específicos de cada uma dessas três etapas. Importa-nos ressaltar que, durante todo o processo da produção textual e por etapas, os alunos receberam orientações quanto aos elementos dos seus textos que requeriam reformulações. Na primeira etapa, foram contemplados os *aspectos discursivos*; na segunda, os *aspectos textuais* e, na terceira e última etapa, os *aspectos linguísticos*.

Lembramos, ainda, que a análise das alterações dos alunos em seus textos objetivava investigar *se* e *como* os alunos haviam feito uso das orientações fornecidas pela professora durante as três diferentes etapas de revisão e reescrita textual. Assim,

uma vez constatado que o aluno havia modificado seu texto, buscando seguir a orientação recebida, investigávamos de que maneira essa alteração havia sido realizada.

Como mencionado no capítulo anterior, reservado à metodologia, as alterações dos alunos em suas produções textuais foram classificadas em quatro diferentes níveis quanto ao seu uso. São eles: *satisfatório* (S), *parcialmente satisfatório* (P), *insatisfatório* (I) e *ausente* (A). 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.

Passamos, a seguir, à apresentação da análise geral das alterações realizadas pelos alunos em seus artigos de opinião, após receberem *feedback* da professora, em forma de orientações escritas, fornecidas durante as três etapas de revisão e reescrita textual.

#### 4.1.1 ALTERAÇÕES REALIZADAS PELOS ALUNOS APÓS FORNECIMENTO DE *FEEDBACK* PELA PROFESSORA

Durante as três etapas de revisão e reescrita textual, foram fornecidas 89 orientações pela professora, como forma de *feedback* ao aluno para ajudá-lo durante a construção de seu artigo de opinião. Como exposto no início desta seção, a análise das alterações realizadas pelos alunos em seus textos tinha como objetivo investigar *se* e *como* as orientações fornecidas foram usadas pelos participantes, no momento de revisão e reescrita textual. Na tabela 1, apresentamos o número de alterações classificadas como *satisfatórias*, *parcialmente satisfatórias*, *insatisfatórias* e *ausentes*, em cada uma das três etapas de revisão e reescrita textual:

ORIENTAÇÕES → ALTERAÇÕES ↓	1ª Etapa: Aspectos Discursivos	2ª Etapa: Aspectos Textuais	3ª Etapa: Aspectos Linguísticos	TOTAL
Satisfatórias	04	12	19	35
Parcialmente satisfatórias	10	08	07	25
Insatisfatórias	03	08	06	17
Ausentes	08	03	01	12
<b>TOTAL</b>	<b>25</b>	<b>31</b>	<b>33</b>	<b>89</b>

Tabela 2 - Número de alterações: satisfatórias, parcialmente satisfatórias, insatisfatórias e ausentes

Como podemos visualizar pela tabela acima, dentre as 89 alterações almeçadas após o *feedback* da professora, 35 foram classificadas como *satisfatórias*, 25 como *parcialmente satisfatórias*, 17 como *insatisfatórias* e 12 como *ausentes*. Assim, as alterações classificadas como *satisfatórias* corresponderam a 39,32% das ocorrências; aquelas consideradas *parcialmente satisfatórias* a 28,08%; as consideradas *insatisfatórias* a 19,10% e as identificadas como *ausentes* a 13,48%.

O gráfico exposto na Figura 3 nos possibilitará melhor visualização do resultado geral dessa análise.

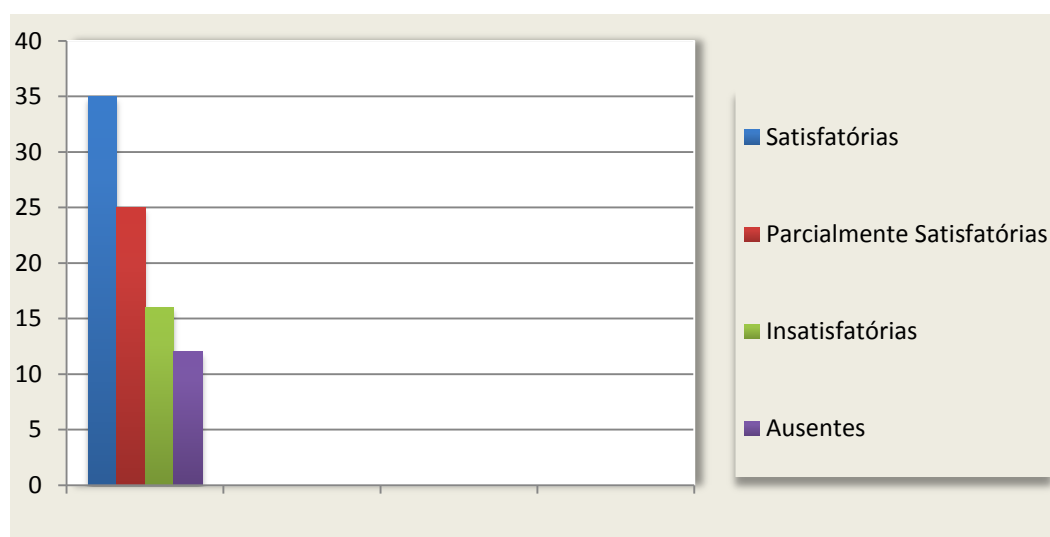


Figura 3: Resultado geral das alterações dos alunos em suas produções após *feedback*

Constatamos 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, temos 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*. Constatamos, 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.

Podemos visualizar melhor esses resultados no gráfico apresentado na Figura 4, abaixo:

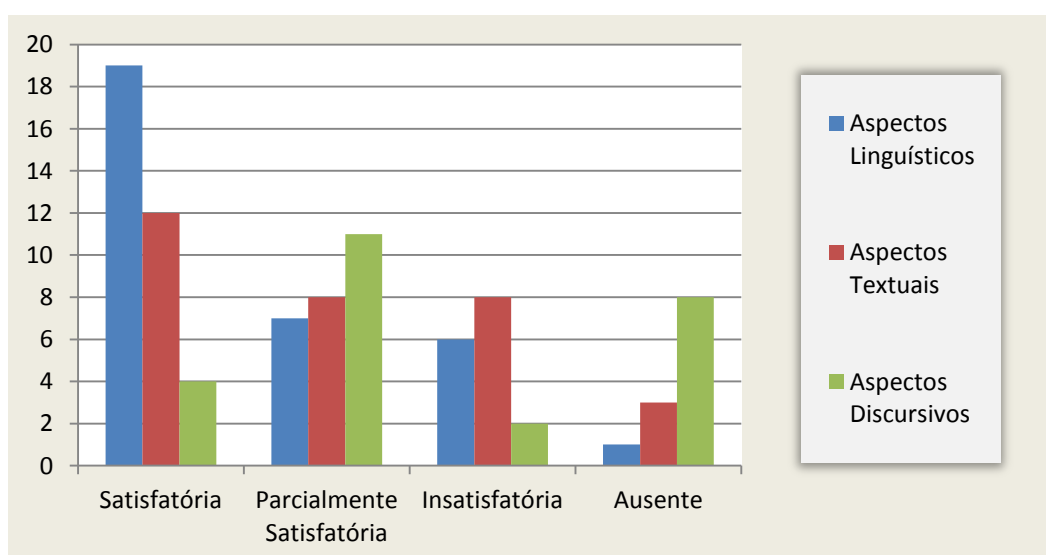


Figura 4: Resultado geral das classificações das alterações dos alunos em seus textos após *feedback*

Constatamos 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*. Observamos, 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. Apresentamos esses resultados no gráfico da Figura 5 para melhor visualização:

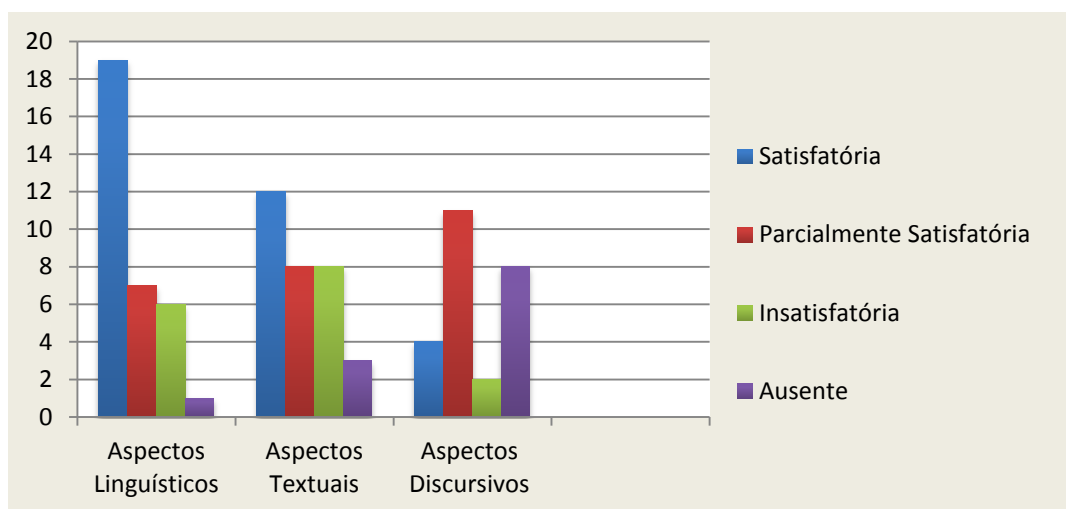


Figura 5: Resultado geral das classificações das alterações dos alunos em seus textos após *feedback*.

Acreditamos 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, acreditamos 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 nos parece revelar certa proximidade dos alunos com aspectos relativos à composição textual<sup>14</sup>, 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

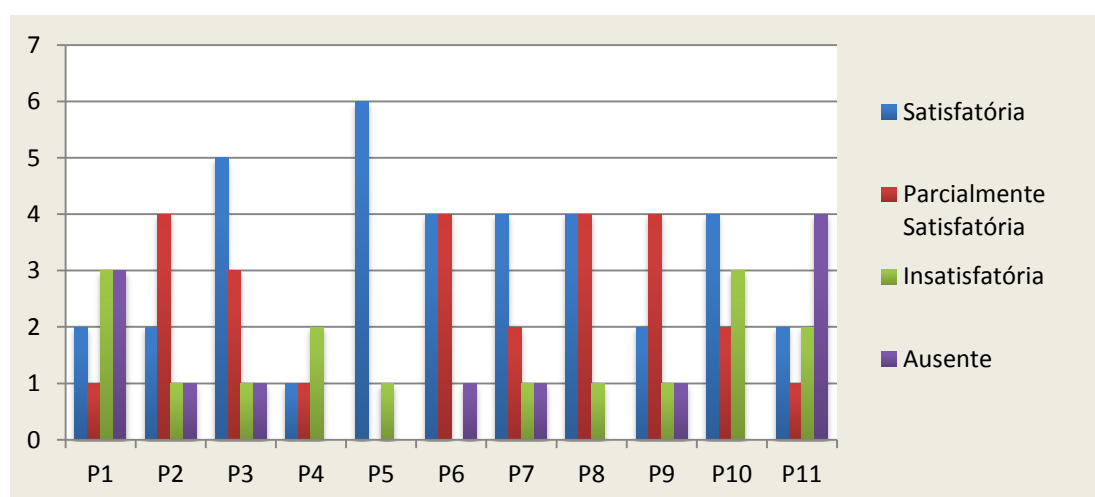
---

<sup>14</sup>Referimo-nos à configuração do texto, como gênero discursivo. Segundo Antunes (2009), conhecimentos relativos à composição de diferentes gêneros textuais são imprescindíveis para a eficiência comunicativa. Como exemplo desse conhecimento, a autora cita o tipo e gênero textual, sua divisão em blocos ou parágrafos, ou em tópicos e subtópicos, além das estratégias de interação com o interlocutor.

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 podemos, 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<sup>15</sup>.

Fatores individuais devem também ser considerados como capazes de exercer influência na utilização ou não, pelos alunos, das orientações fornecidas. Antes de discorrermos um pouco sobre tais fatores, parece-nos 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, elaboramos o gráfico apresentado na Figura 6:



<sup>15</sup>Apresentaremos tais ocorrências com mais detalhes, na próxima subseção, quando discorreremos sobre a análise dos resultados referentes às intervenções realizadas sob as orientações relativas aos aspectos textuais das produções dos alunos.

Figura 6: Resultado individual das alterações dos alunos em suas produções.

Observamos 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*.

Apresentamos, na tabela 3, 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.

PARTICIPANTE	Q01 (Aspectos Discursivos)			Q02 (Aspectos Textuais)			Q03 (Aspectos Linguísticos)		
	P1	P1	P1	P1	P1	P1	P1	P1	P1
Nº Orientação / Classificação	5 A	7 A	11 A	9 S	23 I	29 I	6 PS	11 I	16 S
PARTICIPANTE	P2			P2			P2		
Nº Orientação / Classificação	9 S	11 PS	-	2 S	21 PS	13 PS	3 A	10 I	13 PS
PARTICIPANTE	P3			P3			P3		
Nº Orientação / Classificação	9 PS	10 S	11 A	1 S	23 PS	29 PS	4 I	13 S	12 S
PARTICIPANTE	P4			P4			P4		
Nº Orientação / Classificação	-	-	-	22 I	-	-	3 S	6 PS	10 I
PARTICIPANTE	P5			P5			P5		
Nº Orientação / Classificação	9 I	-	-	14 S	17 S	21 S	4 S	19 S	20 S
PARTICIPANTE	P6			P6			P6		
Nº Orientação / Classificação	7 PS	10 S	11 PS	1 S	17 PS	29 A	3 S	6 PS	9 S
PARTICIPANTE	P7			P7			P7		
Nº Orientação / Classificação	8 PS	9 A	-	11 S	17 S	29 I	3 S	13 S	17 S

PARTICIPANTE	P8			P8			P8		
Nº Orientação / Classificação	8 PS	10 PS	12 PS	2 S	12 PS	20 I	6 S	9 S	10 S
PARTICIPANTE	P9			P9			P9		
Nº Orientação / Classificação	10 PS	11 I	-	27 A	26 S	29 PS	3 PS	10 S	12 PS
PARTICIPANTE	P10			P10			P10		
Nº Orientação / Classificação	5 PS	10 PS	12 PS	1 S	26 I	22 I	3 S	10 S	12 I
PARTICIPANTE	P11			P11			P11		
Nº Orientação / Classificação	2 A	10 A	11 A	9 S	17 A	29 I	3 I	7 S	18 PS

Tabela 3 - Números das orientações recebidas por cada participante e classificações das alterações realizadas

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.”<sup>16</sup>

Observamos, 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 nos leva a considerar, em um primeiro momento, a possibilidade de que esses alunos possuam pouca habilidade de escrita. Verificamos, 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*. Observamos 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 nos leva a considerar 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*.

<sup>16</sup>Tradução nossa para: “Perhaps the most important factors influencing revision are individual knowledge of writing and content, understanding of revision, and overall writing development.”.

Acreditamos, 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. Pensamos, 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<sup>17</sup> 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 mostra-nos 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 constatarmos, também, que 32,580% das alterações foram classificadas como *insatisfatórias* ou *ausentes* (19,10% e 13,48%, respectivamente), consideramos que houve, por grande parte dos alunos, a disposição e/ou habilidade para fazer uso do *feedback* recebido, na tentativa de aprimorarem seus textos.

Passamos, agora, à apresentação e discussão dos resultados da análise das alterações realizadas sob as orientações fornecidas em cada uma das três etapas de revisão e reescrita.

#### 4.1.2 ALTERAÇÕES REALIZADAS SOB AS ORIENTAÇÕES RELATIVAS AOS ASPECTOS DISCURSIVOS, TEXTUAIS E LINGUÍSTICOS DO TEXTO

Nesta subseção, apresentamos e discutimos os resultados da análise das alterações realizadas pelos alunos após as orientações fornecidas em cada uma das três

---

<sup>17</sup>Referimos à crença como “conhecimento intuitivo implícito (ou explícito) dos aprendizes constituído de crenças, mitos, pressupostos culturais e ideais sobre como aprender línguas. Esse conhecimento, compatível com sua idade e nível sócio – econômico, é baseado na sua experiência educacional anterior, leituras prévias e contatos com pessoas influentes” (BARCELOS, 1995, p. 40).

etapas de revisão e reescrita. Primeiramente, tratamos da análise das alterações realizadas sob as orientações relativas aos *aspectos discursivos*. A seguir, apresentamos e discutimos os resultados referentes às alterações realizadas depois das orientações relativas aos *aspectos textuais*. Finalmente, são abordados os resultados que consideram as alterações realizadas mediante as orientações relacionadas aos *aspectos linguísticos*.

Lembramos, como exposto no capítulo 3, que trata da metodologia desta pesquisa, que os alunos produziram quatro versões textuais durante a aplicação da SD. A primeira delas (doravante VT1) foi usada para identificação das dificuldades dos participantes, relativas a *aspectos discursivos*, na construção de seus artigos de opinião. A elaboração das orientações que comporiam o Quadro de Orientações 1 (QO1) tomou como base essa identificação. Essa primeira versão foi devolvida aos alunos contendo os números das orientações que eles deveriam considerar durante a primeira etapa de revisão e reescrita textual.

A segunda versão textual dos alunos (doravante VT2) foi usada para análise e classificação das alterações realizadas e identificação das não realizadas a partir das orientações constantes no QO1 e também para o levantamento das dificuldades dos participantes, relativas a *aspectos textuais*, na construção de seus artigos de opinião. A partir desse levantamento, foi elaborado o segundo quadro (QO2), contendo as devidas orientações. Os alunos receberam de volta essa segunda versão de seus textos contendo os números das orientações que deveriam seguir durante a segunda etapa de revisão e reescrita textual.

A terceira versão textual dos participantes (doravante VT3) foi usada para análise e classificação das alterações realizadas e identificação das não realizadas depois das orientações constantes no QO2 e também para identificação das dificuldades dos participantes, relativas a *aspectos linguísticos*, na construção de seus artigos de opinião. O terceiro quadro de orientações (QO3) foi elaborado a partir dessa identificação. Os alunos receberam, então, essa terceira versão de seus textos contendo os números das orientações que deveriam seguir durante a terceira etapa de revisão e reescrita textual.

A quarta e última versão dos textos (doravante VT4) foi usada para análise e classificação das alterações realizadas e identificação das não realizadas, considerando-se as orientações constantes no QO3.

Para melhor visualização dos procedimentos descritos acima, apresentamos, na Figura 7, como cada uma das quatro versões textuais<sup>18</sup> produzidas pelos alunos foi usada durante a aplicação das SD para obtenção dos dados descritos e analisados nesta seção:

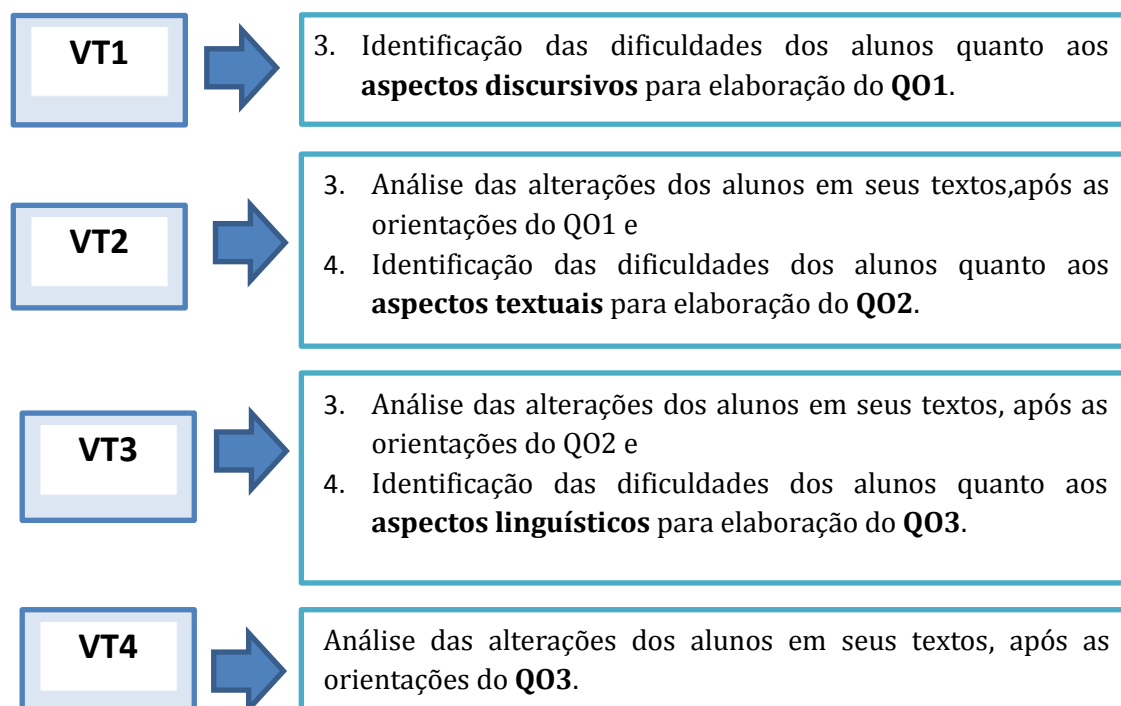


Figura 7: Movimento do uso das VT1, VT2, VT3 e VT4 para aplicação da SD e para a análise das alterações realizadas pelos alunos em seus textos.

A título de exemplificação, durante a apresentação e discussão dos resultados a que esta subseção se propõe, apresentamos trechos das versões textuais dos alunos que requeriam reformulações, as orientações fornecidas, as alterações realizadas, as classificações a elas atribuídas e suas respectivas análises. A análise completa das alterações dos alunos em seus textos encontra-se, no anexo R (relativa a aspectos discursivos), anexo S (relativa a aspectos textuais) e anexo T (relativa a aspectos linguísticos) deste trabalho.

<sup>18</sup> As versões textuais dos alunos encontram-se no anexo M (VT1), anexo N (VT2), anexo O (VT3) e anexo P (VT4).

#### 4.1.2.1 *FEEDBACK* COM ORIENTAÇÕES RELATIVAS A ASPECTOS DISCURSIVOS DO TEXTO

Neste trabalho, como já mencionado, adotamos uma concepção interacional de língua. A partir dessa perspectiva, as práticas de linguagem “só podem ser pensadas em termos dos espaços sociais (públicos ou privados) em que se configuram, a partir das finalidades que as motivam e dos lugares sociais nelas instaurados” (OCEM, 2006, p. 24). Assim, consideramos o texto escrito em sua totalidade. Isso significa concebê-lo para além das fronteiras da materialidade linguística no qual ele se manifesta, especialmente, na relação do autor com o seu leitor, voltado para a interação. Assim como Marcuschi (2009, p.90), falamos aqui de “texto como um evento que atualiza sentidos e não como uma entidade que porta sentidos na independência de seus leitores”.

Acreditamos, portanto, como apontado por Ruiz (2013), que uma correção que almeje ir além da higienização do texto deve se ocupar também do agenciamento, pelo aluno, de inúmeros fatores que interferem na construção da significação e que não são imanentemente linguísticos: a situação imediata, a imagem recíproca dos interlocutores, o conhecimento partilhado (ou não), as negociações e os ajustes de sentido, as pressuposições, os implícitos, etc. A autora afirma que para a constituição do aluno como sujeito pela linguagem escrita é “imprescindível que se dê a devida importância também a essas condições de determinação discursiva da significação” (RUIZ, 2013, p.181).

Antunes (2005, p. 28), lembra-nos que escrever, assim como falar, é uma atividade de interação, portanto, para a autora “não faz sentido escrever quando não se está procurando *agir com o outro*<sup>19</sup>, trocar com alguém alguma informação, alguma ideia, dizer-lhe algo, sob algum pretexto”. Marcuschi (2009), afirma que um dos problemas encontrados nas redações escolares é justamente a não definição precisa a quem o aluno se dirige em sua produção e, como não tem uma audiência bem definida, o aluno tem dificuldade em operar com a linguagem e dirige tudo o que escreve para o professor, seu único interlocutor.

---

<sup>19</sup>Grifo da autora.

Tudo isso considerado, as orientações fornecidas aos participantes, na primeira etapa de revisão e reescrita textual, buscavam guiá-los na reelaboração de suas produções, considerando aspectos discursivos intrínsecos à situação comunicativa proposta. Nosso objetivo era, portanto, levar os alunos a reformularem seus textos, uma vez conscientizados - através das orientações fornecidas - da necessidade de considerarem o contexto imediato de sua produção textual: “participantes, local e tempo da interação, objetivo da comunicação e meio de propagação” (KOCH, 2010, p, 79).

Através da análise das VT1, identificamos a necessidade de lembrar o aluno da existência de seu leitor e/ou do propósito comunicativo da interação. Esperávamos, assim, que as orientações fornecidas levassem o aluno a ajustar o seu dizer de modo a favorecer a compreensão de suas ideias e/ou a expressar-se de maneira adequada à situação e/ou a atingir seu propósito comunicativo. As reformulações textuais deveriam ocorrer, portanto, no nível de formalidade da língua, clareza e coerência das ideias, e relevância, sustentação e veracidade dos argumentos utilizados.

Quanto aos aspectos discursivos do texto foram fornecidas 8 diferentes orientações. Apresentamos, no quadro 4 abaixo, essas orientações, seus números correspondentes<sup>20</sup> e os participantes que as receberam.<sup>21</sup>

Número da orientação	QO1 (Orientações - Aspectos Discursivos)	Participantes
2	Antes de iniciar a revisão e reescrita de seu texto, reflita e responda para si mesmo: Para quem eu escreverei, ou seja, com quem estarei me comunicando: com um público jovem, adulto, esclarecido, não esclarecido, etc.?	P11
5	Antes de iniciar a revisão e reescrita de seu texto, reflita e deixe claro para si mesmo: “Quais eu argumentos usarei para justificar para meu leitor o posicionamento que assumo em relação à construção de Belo Monte?”.	P1 / P10
7	Procure posicionar-se com mais segurança e autoridade. Demonstre que acredita mesmo no que defende	P1 / P6
8	Antes de voltar a escrever, pare e recorde o propósito comunicativo de seu texto: defender um ponto de vista com argumentos bem fundamentados que visam convencer e/ou persuadir o leitor. Procure, então, desenvolver suas ideias com mais profundidade, deixando mais claro seu raciocínio e evitando contradições. Mantenha esse propósito em mente enquanto escreve.	P7 / P8
9	Você parece considerar que seu leitor já tem conhecimento de todos os aspectos que envolvem a questão levantada. Evite tomar como certo que ele domina o assunto. É importante facilitar o acompanhamento de sua	P2 / P3 / P5 / P7

<sup>20</sup>Por uma questão operacional, havíamos, *a priori*, elaborado orientações e composto os três QOs. Como muitas delas se fizeram úteis na elaboração dos QOs a serem usados com os participantes desta pesquisa, mantivemos a numeração original dos primeiros quadros e apenas inserimos as novas orientações. Isso explica porque os números das orientações dos QOs apresentados nesta seção não seguem uma sequência. Os quadros com todas as orientações formuladas constam nos anexos J, K e L deste trabalho.

<sup>21</sup>Lembramos que, como explicitado no capítulo referente à metodologia, por questões didáticas, cada participante recebeu, no máximo, três orientações em cada etapa de revisão e reescrita textual.

	argumentação apresentando, por exemplo, respostas claras às perguntas propostas ao longo do texto e preenchendo as lacunas decorrentes de afirmações superficiais, gerais ou muito amplas.	
10	Lembre-se de que, para ganhar a credibilidade do leitor você deve apresentar argumentos relevantes. Assim, evite usar informações que têm pouca ou nenhuma importância na defesa de seu ponto de vista e que acabam por distrair, confundir e, até mesmo, “irritar” seu leitor.	P3 / P6 / P8 / P10 / P11
11	Fundamente seus argumentos em fatos já comprovados ou de conhecimento do senso comum para não gerar desconfiança no leitor quanto ao seu conhecimento sobre o tema. Evite fazer afirmações que podem não ser completamente verdadeiras.	P1 / P2 / P3 / P6 / P9 / P11
12	A utilização de dados e informações disponíveis em diferentes fontes de consulta é bastante salutar para fundamentar argumentos que corroborem seu ponto de vista. Note, porém, que a reprodução integral de fragmentos dessas fontes, sem a devida indicação, constitui uma apropriação indevida, comprometendo a credibilidade de seu artigo. Lembre-se de que você deve ser autor(a) do texto.	P8 / P10

Quadro 4 - Orientações fornecidas aos participantes relativas a *aspectos discursivos* de seus artigos de opinião

Apresentamos essas orientações como meio de fornecer *feedback* aos alunos para revisão e reescrita textual, dividindo-as em dois grupos: orientações menos recorrentes (fornecidas a 1 ou 2 participantes) e orientações mais recorrentes (fornecidas a 3 ou mais participantes). Iniciamos esta apresentação pelas orientações menos recorrentes.

#### 4.1.2.1.1 ORIENTAÇÕES MENOS RECORRENTES

As orientações sob os números 2, 5, 7, 8 e 12 foram fornecidas aos alunos cujos textos requeriam, prioritariamente, reformulações quanto ao nível de formalidade da língua, à seleção dos argumentos utilizados na defesa do ponto de vista, à explicitação do posicionamento adotado frente à construção de Belo Monte, à fundamentação dos argumentos apresentados e à reprodução integral de fragmentos de outros textos sem a devida indicação de autoria e fonte, respectivamente. Como podemos observar na tabela 2, cada uma dessas orientações foi fornecida apenas a 1 ou 2 participantes. Isso porque poucos alunos apresentaram tais necessidades como prioritárias.

Apenas um dos participantes, no caso P11, recebeu a **orientação número 2**, cujo objetivo era chamar a atenção do aluno para a necessidade de considerar o seu leitor em potencial (comunidade escolar e os possíveis visitantes da Instituição). Uma vez que a VT1 de P11 apresentava, por vezes, uma linguagem bastante informal, com expressões muito coloquiais, esperávamos que, ao passar a considerar seu público alvo, o participante adequasse o nível de formalidade da língua à situação comunicativa. Apresentamos, abaixo, um trecho contendo uma das expressões mencionadas:

*“É difícil lutar contra aqueles que acham que são dono do mundo que na verdade não são dono do próprio nariz<sup>22</sup> (...)”*

A **orientação número 5** foi fornecida a 2 participantes, entre eles, P10, pois percebemos que, apesar de se posicionar claramente contra a construção da usina de Belo Monte e defender que pessoas humildes não podiam ser prejudicadas em prol do fator econômico, P10 utiliza argumentos que não são consistentes e, por vezes, nem mesmo relacionados ao ponto de vista defendido. O aluno lança ainda várias ideias ou dados em um mesmo parágrafo e os seis parágrafos que compõem sua VT1 não articulam entre si. Apresentamos, abaixo, o parágrafo introdutório dessa versão textual de P10:

*“Os impactos causados ao meio ambiente com a construção das duas maiores usinas hidroelétricas (Itaipu e Tucuruí) obteve já uma grande perda. Cerca de 20.000 pessoas irão ficar desabrigadas com essa construção da Usina Belo Monte, onde estará pronta em 2015, mas isso pode parar se nós jovens senhores revolucionários revertêssemos esse impacto ambiental.”*

Como observamos, nesse único e curto parágrafo, P10 lança várias ideias diferentes e desconectadas: (1) a construção das usinas de Itaipu e Tucuruí já causou muitos danos ao meio ambiente; (2) devido à construção de Belo Monte, 20.000 pessoas ficarão desabrigadas; (3) a usina ficará pronta em 2015; (4) isso pode ser revertido se jovens/ senhores/revolucionários reverterem esse impacto ambiental.

A **orientação número 7**, fornecida a P1 e P6, visava levar o aluno a expressar-se de maneira mais convincente e entusiasmada, deixando claro seu ponto de vista e defendendo-o de modo que pudesse atingir o propósito comunicativo de seu texto, ou seja, convencer seu leitor da validade de seus argumentos e, até mesmo, influenciá-lo em seu posicionamento sobre o tema. Verificamos, por exemplo, que se tornava difícil para o leitor ter empatia com o posicionamento de P6, uma vez que, mesmo adotando uma posição a favor da construção da usina, o aluno discorria, com excessiva ênfase, a respeito dos efeitos negativos provocados por essa construção. Apresentamos um dos trechos da VT1 desse participante, no qual esse problema foi identificado:

*“Belo Monte, por esse ponto de vista, é uma necessidade, mas para alguns é uma*

<sup>22</sup>Grifo nosso, assim como todos os trechos destacados em negrito, retirados dos textos dos alunos.

***atrocidade, já que seu reservatório vai alagar uma área na Amazônia equivalente a 1/3 da cidade de São Paulo, entre outros desequilíbrios ambientais. Por essas, Sting e o Cacique Raoni já atacavam Belo Monte em 1989.***

A **orientação número 8** foi fornecida a P7 e P8 com o objetivo de ajudá-los a fundamentar melhor seus argumentos, pois seus textos eram basicamente construídos por afirmações categóricas, não desenvolvidas de modo a demonstrar a pertinência e viabilidade das ideias ao leitor. Em sua VT1, P8, por exemplo, apresenta posicionamento favorável à construção de Belo Monte uma vez que, segundo o aluno, a usina irá gerar desenvolvimento para a região e para o país. Entretanto, P8 não apresenta argumentos suficientes para sustentar esse ponto de vista, pois a maior parte do texto é composta por informações relacionadas à potência da usina e à localização da barragem principal e do reservatório do Xingu. O texto apresenta, ainda, ideias que se contradizem, pois primeiramente, o aluno afirma:

***“O impacto ambiental é praticamente nulo perto dos benefícios e da quantidade de energia que será gerada (...)”***

Já no parágrafo seguinte, reservado à conclusão, P8 diz:

***“Assim, mesmo sabendo dos efeitos funestos para a região causados pelo impacto ambiental (...)”.***

A **orientação número 12** foi fornecida a 2 participantes cujos textos apresentavam reprodução integral de fragmentos de um texto encontrado em site da Internet.<sup>23</sup> Apresentamos, abaixo, um desses fragmentos, encontrado na VT1 de P8:

***“Desde seu início, o projeto de Belo Monte encontrou forte oposição de ambientalistas brasileiros e internacionais, de algumas comunidades indígenas locais e de membros da igreja católica.”***

#### 4.1.2.1.2 ORIENTAÇÕES MAIS RECORRENTES

Uma vez que muitos alunos apresentaram dificuldade em considerar o conhecimento limitado do leitor leigo sobre termos ou dados relativos a usinas

<sup>23</sup>Referimo-nos ao site [http://pt.wikipedia.org/wiki/Usina\\_Hidrel%C3%A9trica\\_de\\_Belo\\_Monte](http://pt.wikipedia.org/wiki/Usina_Hidrel%C3%A9trica_de_Belo_Monte)

hidrelétricas (44,44%), selecionar apenas informações e ideias relevantes para a argumentação (55,55%) e evitar generalizações e afirmações não fundamentadas (66,66%), as orientações sob os números 9, 10 e 11 foram as mais recorrentes nesta etapa de revisão e reescrita textual.

A **orientação número 9** tinha como objetivo levar o aluno a compreender sua escrita, como colocado por Koch e Elias (2010), não somente em relação à apropriação das regras da língua e ao pensamento e intenções do autor, mas também considerando que o leitor, com seus conhecimentos, é parte constitutiva desse processo. Os participantes P2, P3, P5 e P9 receberam essa orientação, pois, em várias partes de suas primeiras versões, esses alunos discorriam sobre questões relativas ao tema, mas sem a preocupação de explicitar aspectos importantes de suas afirmações e ideias. Tomamos, como exemplo, um trecho retirado da primeira versão do texto de P2:

*“E foi por preocupações ambientais que se optou pelo **regime de fio d’água**.”*

A partir desse ponto, já em outro parágrafo, o autor passa a discorrer sobre a potência de Belo Monte. Percebemos, assim, a ausência de informações que pudessem proporcionar ao leitor o estabelecimento de uma relação de sentido entre o regime de fio d’água e as questões ambientais. Essa não explicitação comprometia a progressão textual, pois, como observado por Costa Val (1991), a não apresentação de explicações ou esclarecimentos sobre afirmações feitas impede o leitor de ir além das declarações superficiais e pouco significativas do texto.

Fornecida a 5 participantes, a **orientação número 10** lembrava os alunos sobre a importância de evitarem apresentar informações irrelevantes para a defesa do ponto de vista, já que elas poderiam confundir ou distrair o leitor e comprometer a força dos argumentos. A VT1 de P3, por exemplo, apresentava um conjunto de informações soltas, sem relação com a argumentação iniciada no tópico do parágrafo e sem relevância para a defesa do ponto de vista adotado pelo aluno:

*“Mas Belo Monte também tem seus pontos a favor. Exemplos: as usina vai produzir energia suficiente para abastecer 40% do consumo residencial de todo o Brasil. 70% da energia produzida irá para 27 distribuidoras localizadas em 17 estados, dez por cento para as empresas autoprodutoras no Pará e sócias do empreendimento e 20% para o mercado.”*

A **orientação número 11** foi fornecida a 6 participantes que tendiam a fazer generalizações e/ou afirmações não fundamentadas, comprometendo, dessa forma, a credibilidade dos argumentos apresentados. O trecho abaixo faz parte da VT1 de P9:

*“Mas bem antes do início do projeto foi muito bem pensado na escolha do rio Xingu para não haver **nenhum** tipo de desastre ambiental Mesmo com o alagamento de algumas áreas de florestas, **tudo** está sendo recompensado. Os moradores dali serão **todos** amparado e serão deslocados para outro lugar, mais não sairão de sua região nem cultura.”*

Passamos, a seguir, a apresentação de exemplos das alterações realizadas pelos alunos em seus textos após receberam as orientações da professora para revisão e reescrita textual, relativas a aspectos discursivos.

#### 4.1.2.1.3 ALTERAÇÕES REALIZADAS SOB AS ORIENTAÇÕES RELATIVAS A ASPECTOS DISCURSIVOS DO TEXTO

Parece-nos importante lembrar que a análise e classificação das alterações dos alunos em seus textos, após as orientações relativas aos *aspectos discursivos* foram feitas a partir da VT2 dos alunos. Apresentamos, a análise de uma alteração classificada como *satisfatória*, a análise de uma alteração classificada como *parcialmente satisfatória*, a análise de uma alteração classificada como *insatisfatória* e a análise de uma alteração identificada como *ausente*, nesta ordem. Elaboramos, por fim, uma análise do resultado geral das alterações que ocorreram (ou que deveriam ocorrer) após *feedback* fornecido relativo a aspectos discursivos do texto.

Uma das alterações classificadas como *satisfatórias* foi realizada por P3, considerando a **orientação número 10**. No quadro 5, apresentamos a orientação fornecida, a análise dos problemas observados na VT1 de P3 e as modificações ocorridas em sua VT2:

10. Lembre-se de que, para ganhar a credibilidade do leitor você deve apresentar argumentos relevantes. Assim, evite usar informações que têm pouca ou nenhuma importância na defesa de seu ponto de vista e que acabam por distrair, confundir e, até mesmo, “irritar” seu leitor.	
<b>VT1</b>	<b>VT2</b>
Encontramos, no texto de P3, um	As informações identificadas como

<p>conjunto de informações soltas, sem relação com a argumentação iniciada no tópico do parágrafo:</p> <p><i>“Mas Belo Monte também tem seus pontos a favor. Exemplos: as usina vai produzir energia suficiente para abastecer 40% do consumo residencial de todo o Brasil. <b>70% da energia produzida irá para 27 distribuidoras localizadas em 17 estados, dez por cento para as empresas autoprodutoras no Pará e sócias do empreendimento e 20% para o mercado.</b>”</i></p> <p>No último parágrafo, encontramos outra afirmação que, por se encontrar solta, sem relação com as ideias que a precedem ou com as posteriores, não traz nenhuma contribuição para a sustentação do argumento:</p> <p><i>“O Brasil precisa de mais energia. A demanda no país, segundo a Agência Nacional de Energia, deve crescer 2,2% ao ano entre 2009 e 2035. <b>Serão criados 40 mil empregos diretos e indiretos. E é por esses e outros argumentos que eu sou a favor da construção.</b>”</i></p>	<p>irrelevantes na VT1 não estão presentes na VT2.</p>
---	--

Quadro 5 - Exemplificação de uma alteração classificada como *satisfatória*, realizada sob orientação relativa a *aspectos discursivos* do texto.

Constatamos que, após esta etapa de revisão e reescrita, as informações irrelevantes encontradas na VT1 não foram apresentadas na VT2 de P3, o que nos levou a concluir que o autor foi capaz de reconhecer sua irrelevância e, por isso, as omitiu. Parece-nos, portanto, que a orientação fornecida pela professora ajudou o aluno a selecionar melhor seus argumentos ao eliminar informações que não contribuía para a sustentação de suas ideias.

Uma das alterações classificadas como *parcialmente satisfatórias* foi realizada por P10, após a **orientação número 5**. No quadro 6, apresentamos a orientação fornecida, os problemas observados na VT1 de P10 e as modificações ocorridas na VT2:

5. Antes de iniciar a revisão e reescrita de seu texto, reflita e deixe claro para si mesmo:

“Quais argumentos usarei para justificar para meu leitor o posicionamento que assumo em relação à construção de Belo Monte?”.

VT1	VT2
<p><b>Parágrafo Introdutório:</b></p> <p>P10 lança, em um único e curto parágrafo, várias ideias diferentes e desconectadas sem, de fato, procurar desenvolvê-las: (1) a construção das usinas de Itaipu e Tucuruí já causou muitos danos ao meio ambiente; (2) devido à construção de Belo Monte, 20.000 pessoas ficarão desabrigadas; (3) a usina ficará pronta em 2015; (4) isso pode ser revertido se jovens/ senhores/revolucionários reverterem esse impacto ambiental. Vejamos:</p> <p><i>“Os impactos causados ao meio ambiente com a construção das duas maiores usinas hidroelétricas (Itaipu e Tucuruí) obteve já uma grande perda. Cerca de 20.000 pessoas irão ficar desabrigadas com essa construção da Usina Belo Monte, onde estará pronta em 2015, mas isso pode parar se nós jovens senhores revolucionários revertêssemos esse impacto ambiental.”</i></p>	<p><b>Parágrafo Introdutório:</b></p> <p>P10 discorre sobre apenas duas ideias centrais e conectadas entre si: (1) a construção de Itaipu e Tucuruí causou grande perda para o meio ambiente e (2) o governo decidiu construir outra usina:</p> <p><i>“Os impactos causados ao meio ambiente com as construções das duas maiores Usinas Hidrelétricas de Itaipu e Tucuruí no Brasil obteve uma grande perda. Apesar desses grandes impactos, o Governo decidiu construir outra usina na barragem principal do Rio Xingu, abaixo da Cidade de Altamira, chamada de Usina Belo Monte.”</i></p>
<p><b>Desenvolvimento</b></p> <p>✓ Apresentação de informações que não contribuem para a argumentação: (localização da barragem e do reservatório do Rio Xingu, como a água será desviada, alterações no projeto inicial, etc.):</p> <p><i>“O projeto prevê a construção de uma barragem (...) o reservatório dos canais foi renomeado para reservatório intermediário.”</i></p> <p>✓ Desvio do foco argumentativo no terceiro parágrafo:</p> <p>O aluno inicia o parágrafo defendendo que as pessoas e a natureza não precisam ser prejudicadas em nome do desenvolvimento do país e o finaliza questionando o benefício de uma usina que empregará estrangeiros.</p> <p>✓ Emprego de diferentes ideias para</p>	<p><b>Desenvolvimento</b></p> <p>✓ Estabelecimento de uma relação entre informações apresentadas e posicionamento assumido:</p> <p>No segundo parágrafo, P10 discorre um pouco sobre o projeto da usina, incluindo o desvio do Rio Xingu, e afirma que <i>“este projeto infelizmente prejudicará grande parte da população de Altamira e dos Índios que vivem e utilizam o rio para sobrevivência.”</i></p> <p>✓ Topicalização do terceiro parágrafo:</p> <p>A ideia central do terceiro parágrafo volta-se para a dificuldade da população indígena em se adaptar ao estilo de vida urbano e que, portanto, é muito difícil desalojar <i>“pessoas que vivem da pesca, caça e frutas”</i>, que <i>“contribuíram para nossa História Brasileira”</i> em nome do desenvolvimento do Brasil, uma vez que</p>

<p>justificar a proteção aos índios e dizer não à Belo Monte: (1) Somos o que somos graças à cultura indígena; (2) a cultura indígena é falada em várias instituições de ensino; (3) para os índios é difícil viver em outra terra.</p> <p>✓ Ausência de reflexão sobre algumas afirmações feitas. Entre elas:</p> <p>“ (...) <i>mas isso <b>pode parar</b> se nós jovens senhores revolucionários <b>revertêssemos esse impacto ambiental.</b>”</i></p> <p>“(...) <i>Somos o que somos devemos agradecer à cultura indígena.</i>”</p>	<p>o país possui várias alternativas. O autor, entretanto, não apresenta nenhum exemplo de tais alternativas.</p> <p>✓ Ausência de reflexão sobre algumas afirmações feitas. Entre elas:</p> <p>“(...) <i>não podemos deixar que a natureza e os índios sejam expulsos dos lugares que nós mesmos ajudamos a criar.</i>”</p> <p>“<i>Nós sabemos que o nosso país é rico em diversas culturas, <b>principalmente indígena</b>(...)</i>”</p>
--	--

Quadro 6 - Exemplificação de uma alteração classificada como *parcialmente satisfatória*, realizada após orientação relativa a *aspectos discursivos* do texto.

Observamos que, em sua VT1, o autor posiciona-se contra a construção da usina de Belo Monte e defende que pessoas humildes (em especial, os índios) não podem ser prejudicadas em prol do desenvolvimento do país. Entretanto, os diversos argumentos apresentados não são consistentes e contínuos e, por vezes, nem mesmo relacionados ao ponto de vista defendido. Observamos, que, após a primeira etapa de revisão e reescrita, o texto de P10 apresentou menor diversidade e maior consistência e continuidade dos argumentos utilizados na defesa do ponto de vista, apesar de ainda encontrarmos falhas resultantes de uma provável ausência de maior reflexão sobre os próprios argumentos. Isso parece-nos indicar que a orientação fornecida ao aluno levou-o a realizar modificações em seu texto que contribuam para que este se tornasse mais coeso e coerente, mas não foi capaz de provocar uma total conscientização do aluno sobre a importância de uma seleção cuidadosa dos argumentos a serem apresentados na defesa de seu ponto de vista.

Uma das alterações classificadas como *insatisfatórias* foi realizada por P9, sob a **orientação número 11**. Apresentamos, no quadro 7, a orientação fornecida, os problemas observados na VT1 de P9 e as modificações ocorridas em sua VT2:

<p>11. Fundamente seus argumentos em fatos já comprovados ou de conhecimento do senso comum para não gerar desconfiança no leitor quanto ao seu conhecimento sobre o tema. Evite fazer afirmações que podem não ser completamente verdadeiras.</p>	
VT1	VT2

“ <b>Poucos</b> sabem da Usina de Belo Monte.”	“(…) Belo Monte está sendo construída no município de Altamira (PA). <b>Poucos</b> sabem e muitos a criticam (…)
“Belo Monte é uma garantia de que <b>não</b> haverá mais esse tipo de problema.”  (O autor refere-se aqui ao fato de que há milhões de residências brasileiras sem energia elétrica).	“Belo Monte é necessária pois ela é a garantia de que <b>grande parte desse problema será solucionado</b> ”  (O autor refere-se aqui ao fato de que há milhões de residências brasileiras sem energia elétrica).
“Mas bem antes do início do projeto foi muito bem pensado na escolha do rio Xingu para não haver <b>nenhum</b> tipo de desastre ambiental”.	“(…) foi bastante estudado pelos engenheiros a escolha do Rio Xingu por conta da amplitude da hidrelétrica para que a região não sofra <b>nenhum</b> tipo de impacto ambiental.”
“Os moradores dali serão <b>todos</b> amparado e serão deslocados para outro lugar (…)	“(…) sem contar que <b>todos</b> os moradores que vivem próximo a construção está sendo deslocado para outras áreas”.

Quadro 7 - Exemplificação de uma alteração classificada como *insatisfatória*, realizada sob orientação relativa a *aspectos discursivos* do texto

Encontramos, na VT1 do aluno, afirmações que, por serem generalizações ou conjecturas, tornavam-se duvidosas. Observamos que, mesmo após a orientação, apenas uma das quatro afirmações (25%) que requeriam reformulação sofreu uma modificação eficiente. Isso nos indica que a orientação fornecida não foi capaz de levar esse aluno a realizar as modificações necessárias apontadas pela professora para a melhoria de seu texto.

Uma das alterações classificadas como *ausentes* foi apresentada por P11, em relação à **orientação número 2**. Apresentamos, no quadro 8, a orientação fornecida, os problemas observados na VT1 e na VT2 do participante:

2. Antes de iniciar a revisão e reescrita de seu texto, reflita e responda para si mesmo: “Para quem eu escreverei, ou seja, com quem estarei me comunicando: com um público jovem, adulto, esclarecido, não esclarecido, etc.?”	
<b>VT1</b>	<b>VT2</b>
“ <b>É uma vergonha</b> , Esse e o Brasil e o país do futebol.”	“ <b>É uma vergonha</b> , mais o Brasil e o país do futebol.”
“É difícil lutar com aqueles que acham que são dono do mundo que na verdade não são dono do próprio nariz.”	“É difícil lutar com aqueles que acham que são dono do mundo que na verdade não são dono do próprio nariz.”

	“Mas os nossos governantes fizeram vista grossa ou acham que as pessoas menos favorecidas posso <b>chocar</b> de um lado para o outro (...)”

Quadro 8 - Exemplificação de uma alteração classificada como *ausente*, realizada sob orientação relativa a *aspectos discursivos* do texto.

Observamos, na VT1 do aluno, o emprego de expressões bastante coloquiais, portanto, não adequadas à situação comunicativa em que o aluno se encontrava. Esperávamos que, após a orientação que o lembrava da necessidade de considerar seu público-alvo, o participante adequasse o nível de formalidade da língua à situação comunicativa. Entretanto, constatamos que a orientação fornecida não foi capaz de promover tal adequação, pois a VT2 do aluno não apresentou nenhuma mudança relativa a essa necessidade., uma vez que o aluno, não eliminou ou substituiu as expressões coloquiais empregadas em sua VT2.

Para visualização das classificações de todas as alterações almejadas nesta etapa, elaboramos o quadro 9, na qual constam as orientações fornecidas, os participantes que as receberam, a classificação das alterações realizadas e a identificação daquelas ausentes:

Participantes	Orientações – Aspectos Discursivos							
	2	5	7	8	9	10	11	12
P1		A	A				A	
P2					S		PS	
P3					PS	S	A	
P5					I			
P6			PS			S	PS	
P7				PS	A			
P8				I		PS		PS
P9						PS		I
P10		OS				PS		S
P11	A					A	A	

S = Satisfatória PS =Parcialmente Satisfatória I = Insatisfatória A = Ausente

Quadro 9 - Classificação das alterações dos alunos em seus textos, após receberem orientações relativas a *aspectos discursivos* do texto.

Os resultados apresentados no quadro acima nos fazem perceber uma variação nos usos das orientações fornecidas: dois participantes não seguiram nenhuma das orientações a eles fornecidas (P1 e P11), enquanto três deles, no caso, P2, P6 e P10, apresentaram somente resultados positivos em suas alterações, ou seja, PS ou S. Também observamos que um mesmo participante, P3, teve as suas alterações textuais classificadas de três diferentes maneiras (A, PS e S) e P5 recebeu apenas uma orientação, mas não foi capaz de segui-la de modo eficiente. Observamos, também, que nenhum dos participantes obteve S em todas as suas alterações e nenhum deles obteve a mesma classificação para todas as alterações realizadas.

Outro ponto a ser considerado é o fato de que uma mesma orientação (9), fornecida a quatro participantes, recebeu quatro diferentes classificações quanto à utilização pelos alunos. Também observamos que a **orientação 10** foi seguida de forma *satisfatória* ou *parcialmente satisfatória* por cinco entre os seis participantes que a receberam. O participante que não a seguiu (P1) também não seguiu nenhuma das outras duas orientações que recebeu. Isso nos faz considerar que a própria qualidade da orientação, como sua clareza e objetividade, pode ter facilitado sua utilização pelos alunos.

No gráfico da Figura 8, apresentamos o resultado geral das alterações dos alunos em suas produções textuais, considerando-se as orientações relativas aos *aspectos discursivos* da produção.

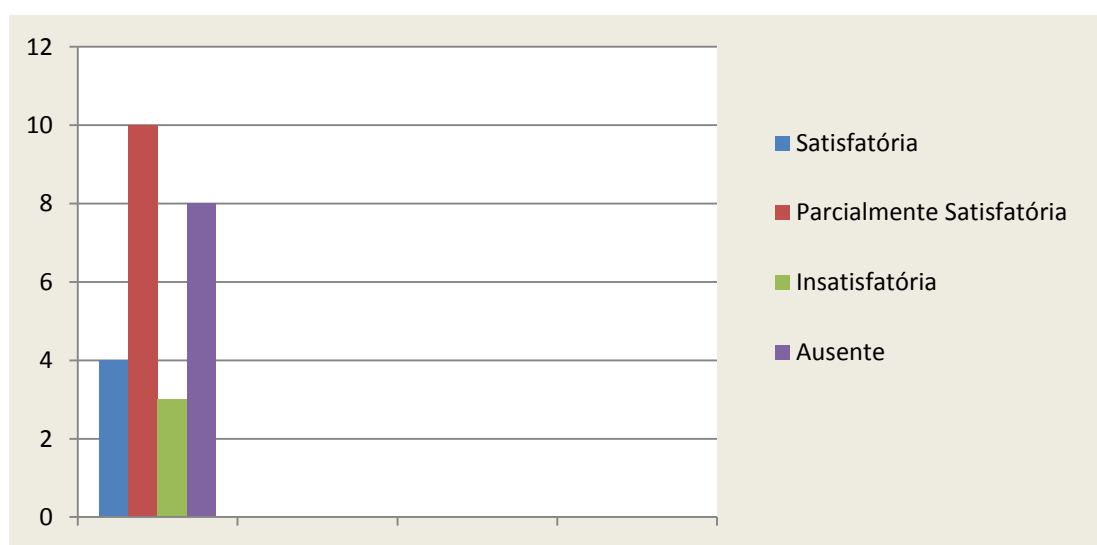


Figura 8: Resultado geral das alterações dos alunos em suas produções sob as orientações relativas a *aspectos discursivos* do texto.

Podemos verificar, pelo gráfico acima, que 10 alterações foram consideradas *parcialmente satisfatórias* (40%), enquanto 8 foram consideradas *ausentes* (32%), seguidas de 4 alterações classificadas como *satisfatórias* (16%) e, por fim, 3 alterações consideradas *insatisfatórias* (12%). Portanto, as alterações classificadas como *parcialmente satisfatórias* ocorreram em maior número, seguidas pelas *ausentes*, com apenas 8% de diferença entre elas. Em uma sequência decrescente, temos as alterações *satisfatórias* e, por fim, aquelas consideradas *insatisfatórias*.

Quanto à utilização pelos alunos das orientações relacionadas a *aspectos discursivos* da produção, o resultado das alterações nos textos nos parece, de certa forma, positivo se considerarmos que a soma das alterações classificadas como *parcialmente satisfatórias* e aquelas consideradas *satisfatórias* resulta em 56% de influência positiva do *feedback* na revisão e reescrita textual desta etapa. Por outro lado, se levarmos em conta apenas o percentual de intervenções classificadas como *satisfatórias* (16%), o resultado revela que as orientações se mostraram pouco eficientes na promoção de alterações necessárias nos textos. O alto número de alterações *ausentes* (32%) também é um fator negativo a ser considerado, pois nos revela que, ou os alunos não foram capazes de entender e/ou utilizar as orientações, ou não se interessaram por fazerem-no.

Esse resultado nos revela, portanto, que grande parte das orientações fornecidas pela professora (84%), relativas a aspectos discursivos dos textos, não foram capazes de conduzir os alunos a realizarem as modificações apontadas como necessárias em seus textos (32%) ou a realizarem-nas de forma satisfatória (52%).

Passemos agora à apresentação e discussão dos resultados relativos à análise das alterações dos alunos em suas produções textuais após receberem orientações relativas a *aspectos textuais* de suas produções.

#### 4.1.2.2 FEEDBACK COM ORIENTAÇÕES RELATIVAS A ASPECTOS TEXTUAIS DAS PRODUÇÕES

Como explicitado no capítulo referente à fundamentação teórica, para a realização desta pesquisa, nos baseamos na concepção de gênero textual como entidade

dinâmica, não estanque ou constituída por estruturas rígidas. Contudo, como apontado por Marcuschi (2009, p. 156), sabemos que os textos obedecem a padrões regulares de organização, em decorrência do tipo e, sobretudo, do gênero em que se materializam e que, portanto, os gêneros “têm uma identidade”. Isso significa que eles possuem uma organização interna que nos condiciona a certas escolhas durante a sua produção.

Antunes (2010) lembra que os modelos de gênero abarcam o que se tem chamado de forma composicional do gênero: a forma como o texto é composto e é desenvolvido. Segundo a autora, é essa forma composicional que regula o número de blocos ou de partes que um determinado texto deve ter, o que deve aparecer em cada um desses blocos, bem como a sequência em que eles devem ocorrer.

Assim sendo, na segunda etapa de revisão e reescrita textual, as orientações fornecidas objetivavam atentar o aluno para aspectos composicionais de seus artigos de opinião (título, introdução, desenvolvimento, conclusão e predomínio de sequências argumentativas) que requeriam intervenções e conduzi-los durante a revisão e reescrita de seus textos para que estes se adequassem ao gênero-alvo. As reformulações deveriam ocorrer não somente em relação à sua estrutura formal (apresentação do título, introdução, desenvolvimento, conclusão, nessa ordem), mas também em relação às funções retóricas de cada uma de suas partes, pois acreditamos, como Marcuschi (2009, p.159), que a “tipicidade de um gênero vem de suas características funcionais e organização retórica”. Desta forma, quando fornecemos uma orientação relativa ao título, por exemplo, não o fazíamos apenas por uma questão estrutural, mas, principalmente, pelo fato de considerarmos a função retórica que o título, em um artigo de opinião, possui, ou seja, apresentar o tema abordado, adiantar o posicionamento do autor em relação a esse tema e motivar para a leitura do texto.

A análise das VT2 dos alunos nos permitiu identificar a necessidade de alertar os alunos para questões referentes à extensão do texto, à elaboração ou adequação do título, introdução e conclusão de seus artigos e à organização, articulação, clareza e aprofundamento das ideias, fatores esses que comprometiam o reconhecimento dos textos como pertencentes ao gênero artigo de opinião.

Quanto aos *aspectos textuais* das produções, foram fornecidas 16 diferentes orientações. No quadro 10, apresentamos essas orientações, seus números correspondentes e os participantes que as receberam:

Nº da orientação	QO2 (Orientações – Aspectos Textuais)	Participantes
1	Elabore um título para seu artigo de opinião, procurando fazer com que seja coerente com o tema e com seu ponto de vista. Lembre-se de que ele também deve despertar o interesse do leitor pelo texto e motivar sua leitura.	P3 / P6 / P10
2	Trabalhe no título de seu texto e procure torná-lo mais convidativo. Lembre-se de que você deve despertar o interesse e a curiosidade de seu leitor.	P2 / P8
9	Trabalhe no título de seu texto e procure torná-lo menos abrangente. Lembre-se do assunto principal e de sua opinião a respeito dele.	P1 / P11
11	Reveja a extensão de seu texto e procure torná-lo mais longo. Desenvolva mais seus argumentos. Ou acrescente novos.	P7
12	Reflita: o primeiro parágrafo de seu artigo de opinião consegue introduzir satisfatoriamente o assunto em pauta? Lembre-se de que é necessário contextualizar a situação-problema que está sendo debatida, partindo sempre de uma visão mais geral para uma mais específica.	P8
13	Bom argumento, mas precisa desenvolvê-lo melhor. Você pode usar justificativas, exemplos e explicações.	P2
14	Repare como a elaboração da(s) frase(s) cria a impressão de que você está se contradizendo. Reveja com urgência.	P5
17	Organize as informações de seu texto, agrupando-as por ideias afins em diferentes parágrafos.	P5 / P6 / P7 / P11
20	Esta informação parece estar fora do lugar. Procure identificar onde ela seria realmente útil.	P8
21	Alguma(s) ideia(s) do parágrafo precisa(m) ser apresentada(s) de forma mais clara. Como está(ão) pode(m) dificultar sua compreensão pelo leitor	P2/ P5
22	O parágrafo apresenta muitas informações. É necessário subdividi-lo, procurando reagrupar os argumentos apresentados de modo que cada novo parágrafo desenvolva um assunto específico.	P4 / P10
23	As ideias que compõe o texto devem apresentar uma sequência lógica: cada parágrafo precisa estar encadeado com o anterior e também trazer novas informações. Isso gera a sensação de que o texto progride, ou seja, “caminha” em direção a um determinado ponto. Busque estabelecer essa continuidade e progressão temática em seu artigo de opinião.	P1 / P3
26	Procure <b>apresentar</b> informações que sejam capazes de ajudar a desenvolver eficientemente a ideia/argumento que sustenta seu parágrafo.	P9 / P10
27	Procure <b>organizar</b> as informações deste parágrafo de modo que sejam capazes de desenvolver eficazmente a ideia/argumento que o sustenta.	P9
28	Elabore um parágrafo de conclusão para seu texto, procurando reforçar o seu ponto de vista.	P1
29	A conclusão constitui um momento importante do texto, pois serve para reforçar seu ponto de vista, retomando os	P3 / P6 / P7 / P9 / P11

	aspectos mais importantes de sua argumentação. Procure dar mais atenção a ela, reformulando-a de modo a auxiliá-lo a persuadir o leitor.	
--	--	--

Quadro 10 - Orientações fornecidas aos participantes relativas a *aspectos textuais* de seus artigos de opinião

Essas orientações foram passadas aos alunos como *feedback* para revisão e reescrita textual. Elas estão divididas em dois grupos: orientações menos recorrentes (fornecidas a 1 ou 2 participantes) e orientações mais recorrentes (fornecidas a 3 ou mais participantes), como se segue. Iniciamos a apresentação pelas orientações menos recorrentes.

#### 4.1.2.2.1 ORIENTAÇÕES MENOS RECORRENTES

As orientações identificadas com os números 2, 9, 11, 12, 13, 14, 20, 21, 22, 23, 26, 27 e 28 foram fornecidas aos alunos cujos textos requeriam, prioritariamente, reformulações quanto a: adequação do título; extensão do texto; adequação da introdução; clareza, aprofundamento, organização e articulação das ideias; e elaboração de uma conclusão para o artigo.

A **orientação número 2** objetivava chamar a atenção do aluno para a necessidade de reelaboração do título de seu artigo, visando principalmente à sua função motivadora para a leitura do texto. Ela foi fornecida a P2 e P8 cujos textos apresentavam um título desinteressante e sem potencial para despertar o interesse do leitor para a leitura do artigo. P8, em sua VT1, apresentou o seguinte título para seu artigo de opinião: “*Belo Monte desenvolvimento para o Brasil*”. Além de ser muito amplo, da maneira como estava elaborado, ou seja, sem a ausência de dois pontos após “Belo Monte”, o título apresentava-se pouco convidativo ou interessante.

A **orientação número 9** foi fornecida aos participantes cujos textos apresentavam um título muito abrangente, que não era capaz de informar ao leitor sobre a questão discutida (a construção da usina de Belo Monte) e sobre o posicionamento do autor diante dessa questão (favorável ou não). Em suas VT2, P1 e P11 intitularam seus artigos, respectivamente: “*Usina de Belo Monte*” e “*A luta pela sobrevivência*”. O objetivo da orientação era lembrar os alunos que os títulos deveriam apresentar o tema do artigo e o posicionamento adotado pelo autor perante o mesmo.

Fornecida apenas a P7, a **orientação número 11** objetivava levar o aluno a desenvolver mais seu texto, uma vez que este era constituído por apenas um único

parágrafo, contendo treze linhas e poucos e breves argumentos. Apresentamos a VT2 de P7, abaixo:

*A usina de Belo Monte está localizada no estado do Pará no Rio Xingu é a maior obra de infraestrutura do Brasil ela terá 11233 megawates de potência e sua geração anual será de 38 790.156 megawats hora (MWh) provavelmente com o aumento de energia vai gerar uma energia mais barata, as cidades próximas as usinas irão crescer com a vinda de pessoas para trabalhar nesse lugar gerando dinheiro, empregos. É através dessa construção que o governo vai investir na saúde podendo construir posto de saúde, hospitais por meio da população com o aumento podendo levar o governo a construir novas escolas, creches, faculdades. Diante desses todos benefícios que nós brasileiros devemos apoiar essa mega construção.*

Também fornecida a um único participante, no caso, P8, a **orientação número 12** tinha como objetivo conduzir o aluno à reelaboração da introdução de seu texto, uma vez que, em sua VT2, P8 iniciava sua argumentação, já no primeiro parágrafo, sem preocupação de introduzir o tema e a questão que o envolvia:

*“É óbvia a vantagem de construir Belo Monte, com a construção da usina irá se produzir efetivamente cerca de 4500MW em média por ano, isso vai produzir energia que corresponde 40% da população de todo país o que representa 10% do consumo nacional. Belo Monte será a terceira maior hidrelétrica do mundo ficando atrás apenas da chinesa três gargantas que produz cerca de 20300MW e da brasileira e paraguaia Itaipu produzindo 14000 MW.”.*

A **orientação número 13** visava conduzir o aluno à reformulação de um argumento, cujo potencial de persuasão estava sendo comprometido pela desarticulação entre ideias nele contidas e pela ausência de maiores explicações e/ou justificativas. Apresentamos, abaixo, o referido argumento, encontrado na VT2 de P2<sup>24</sup>, único participante a receber essa orientação:

**“OS CRÍTICOS DE BELO MONTE ARGUMENTAM QUE A USINA SÓ PRODUIRÁ ENERGIA UTILIZANDO UMA PEQUENA PARTE DE SUA CAPACIDADE CERCA DE 42%, ISSO SIGNIFICA 11GW E UMA MEDIA DE 4,6 GW, COM ISSO BELO MONTE FICA A FRENTE DA CHINA E DE VÁRIOS PAÍSES EUROPEUS”.**

<sup>24</sup> Em sua VT2, P2 utiliza-se de letras maiúsculas na grafia de todas as palavras.

A **orientação número 14** objetivava chamar a atenção do aluno para ideias que pareciam contraditórias e conduzi-lo à sua reformulação. Essa orientação foi fornecida também a um único participante, no caso, P5. O aluno, durante o desenvolvimento de sua argumentação, afirma que o consumo de energia elétrica no Brasil continuará sempre crescendo e, ainda, que:

*“Não precisa ser especialista para saber que Belo Monte não será a solução **da demanda de energia elétrica no Brasil.**”*

Entretanto, em sua conclusão, P5 também afirma:

*“**Não precisamos de mais energia, precisamos utilizá-la de forma inteligente e sem desperdícios.**”*

Com certo esforço, o leitor é capaz de inferir que P5 refere-se à produção de mais energia, uma vez que, como o aluno argumenta, precisamos passar a usar melhor a energia que já produzimos. Entretanto, para trazer ao texto maior clareza, o aluno é orientado a rever tais trechos.

A **orientação número 20** tinha como objetivo alertar o aluno para o fato de que, onde estava inserida, uma ideia apresentava-se solta, sem relação com os outros argumentos. Essa orientação foi fornecida a P8, pois, entre o primeiro e o segundo parágrafo da VT2, o aluno apresentava uma informação deslocada, que teria maior valor caso iniciasse a primeira oração do período, logo após “Belo Monte (...)”. Apresentamos, no extrato abaixo, essa informação, destacada em negrito:

*“Belo Monte será a terceira maior hidrelétrica do mundo ficando atrás apenas da chinesa três gargantas que produz cerca de 20300MW e da brasileira e paraguaia Itaipu produzindo 1400MW.*

***é a maior hidrelétrica inteiramente brasileira***

*A quem se opõe a construção de Belo Monte. Muitos acham que o impacto ambiental será muito grande (...)”.*

A **orientação número 21** objetivava levar o aluno a apresentar alguma(s) ideia(s) do parágrafo de forma mais clara, facilitando, assim, sua compreensão pelo leitor. Um dos dois participantes a recebê-la, P5, em sua VT2, defende a ideia de que sempre haverá necessidade de construções de mais usinas enquanto o que determinar essa necessidade for o aumento do consumo de energia elétrica. Posicionando-se, então, contra a construção de Belo Monte e aqueles que defendem que a usina é indispensável para o desenvolvimento do Brasil, o aluno lança a pergunta destacada no extrato abaixo:

*“O Brasil será obrigado a parar de crescer após a construção da hidrelétrica de Belo Monte? Não precisa ser especialista para saber que Belo Monte não será a solução da demanda de energia elétrica no Brasil. E mais quantas Hidrelétricas serão construídas?”*

Apenas com considerável esforço o leitor seria capaz de entender a ideia que o aluno intenciona expressar com tal questionamento: se, para desenvolver, o país precisa de mais energia, portanto, da construção de Belo Monte, o que acontecerá após Belo Monte estar construída? Logicamente, o Brasil deve continuar a crescer e demandar mais energia e, assim, mais usinas. *Ou será obrigado a parar de crescer para não ter que construir mais hidrelétricas?*) Assim, para que esse raciocínio ficasse mais claro e fácil de ser entendido pelo leitor, o aluno foi orientado a rever a apresentação das ideias do parágrafo.

Em suas VT2 e VT1<sup>25</sup>, respectivamente, P4 e P10 apresentavam parágrafos longos, contendo muitas e diferentes ideias. A **orientação número 22** objetivava, pois, conduzir esses alunos à organização das ideias por tópicos e em diferentes parágrafos. A VT1 de P4, por exemplo, era composta por três parágrafos, sendo o segundo (reservado ao desenvolvimento) extremamente longo devido à diversidade e quantidade de informações nele apresentadas. Nesse parágrafo, o aluno discorre sobre o crescimento do Brasil e questões ambientais, economia verde, geradores de

---

<sup>25</sup>Lembramos que a VT1 de P4 foi usada para análise das dificuldades e fornecimento de orientações relativas a *aspectos textuais*, uma vez que essa versão não recebeu orientações relativas a *aspectos discursivos* por não apresentar necessidade.

energia solar e compara Belo Monte a uma obra inacabada no Nordeste do país. Apresentamos, abaixo, o referido parágrafo:

*“É fato que o crescimento do país consiste em gerar mais, produzir mais, a construir mais, no entanto o meio ambiente tem sido um item muito valorizado nos últimos anos, e tudo que afete direta ou indiretamente a este item tem gerado polêmica. A economia verde vem sendo cada vez mais desenvolvida. Daí eu pergunto, porque não investir em geradores de energia solares, de estruturas menos complicadas, que não causam alagamentos ou desapropriações e reinstalações de famílias, no nordeste onde se diz que “é verão o ano inteiro” sol é que não vai faltar. Comparando a uma outra infraestrutura que por sua vez prometia a irrigação de partes desérticas do Nordeste e amenizaria a seca era o desvio do rio São Francisco porém não foi se quer bem fundada e apresentou numerosos erros, foram investidos milhões de reais e o pior de tudo não foi concluída no prazo estabelecido e está parcialmente estaciona.”*

A **orientação número 23** buscava levar o aluno a realizar intervenções que contribuíssem para maior continuidade e progressão textual e, por conseguinte, para a compreensão dos argumentos apresentados. Observamos, por exemplo, na VT2 de P3, a necessidade de melhor organização e desenvolvimento dos fatos e ideias apresentados, uma vez que, além de mudar subitamente de assunto em alguns trechos de seu texto, o aluno não desenvolve efetivamente várias ideias lançadas. O aluno inicia sua produção discorrendo sobre Belo Monte ser um dos poucos lugares do Brasil para a construção de uma usina de alto porte, sem se preocupar em apresentar justificativa para tal afirmação. No segundo parágrafo, ele argumenta que o país está crescendo e por isso necessita de mais energia. No terceiro parágrafo, sem fazer a devida retomada, P3 volta a falar da usina, desta vez, sobre o seu potencial. No quarto parágrafo (que poderia ser a continuação do terceiro), P3 apresenta as alternativas de geração de energia sustentável que seriam necessárias para gerar a mesma quantidade de energia que Belo Monte sem, contudo, apresentar algum argumento para justificar por que tais opções não seriam melhores do que uma usina hidroelétrica. No quinto e último parágrafo, o aluno afirma que, apesar do impacto ambiental ser inevitável na região, há, por parte da empresa responsável pelas obras, a preocupação de acelerar as ações compensatórias, citando uma das prioridades dessas ações. A seguir, ele apresenta, como um novo dado, a existência de “um pacote de ações compensatórias que soma R\$3,88 bilhões”. Para finalizar, o aluno afirma: *“E é por esses e outros argumentos que eu sou a favor da*

*construção.*”. Não há, contudo, a inclusão de novos argumentos que possam justificar o emprego da expressão “outros argumentos”. Constatamos, portanto, diversas falhas relativas à continuidade e progressão, nessa versão textual do aluno, disponível no anexo N deste trabalho.

A **orientação número 26** tinha como objetivo levar o aluno a apresentar apenas informações que fossem relevantes para o desenvolvimento da ideia central do parágrafo e promovessem a continuidade e progressão textual. A ideia central do segundo parágrafo da VT2 de P10, por exemplo, é de que o desvio das águas do rio Xingu causará prejuízos a muitas pessoas. Entretanto, o aluno traz para o parágrafo informações (destacadas em negrito) que contribuem muito pouco para o desenvolvimento dessa ideia, pois não são retomadas ou aprofundadas em nenhum ponto da argumentação. Por outro lado, P10 deixa de desenvolver, através de exemplos, explicações, descrições, etc., o argumento principal do parágrafo, sublinhado no trecho abaixo:

*“Esta usina **a partir deste reservatório, irá obter dois canais de derivação**, onde a água do Rio Xingu será desviada e **formará o reservatório dos canais**, sendo que este projeto infelizmente prejudicará grande parte da população de Altamira que vivem e utilizam o rio para sua sobrevivência.”*

A **orientação número 27** alertava o aluno para a necessidade de reformular a organização de informações presentes no parágrafo, uma vez que a maneira como estavam apresentadas comprometia a continuidade textual e, por conseguinte, o potencial de persuasão do(s) argumento(s) que tais informações deveriam sustentar. O parágrafo introdutório da VT2 de P9, por exemplo, apresentava uma informação (em destaque) de forma desorganizada, o que comprometia o estabelecimento de sua relação com aquelas que a precediam:

*“A Usina de Belo Monte está sendo construída no município de Altamira (PA). Poucos sabem e muitos a criticam, ela vem com a promessa de solucionar a falta de energia elétrica em milhares de residências no Brasil. Belo Monte é necessária, pois ela é a garantia de que grande parte desse problema será resolvido, **são aproximadamente 18 milhões de residências sem nenhum tipo de energia.**”*

Para não comprometer a continuidade das ideias apresentadas nesse parágrafo,

a informação em destaque deveria ser apresentada logo após aquela que anteriormente apresenta a questão da falta de energia em muitas residências do país, ou seja:“(...) *ela vem com a promessa de solucionar a falta de energia elétrica em milhares de residência no Brasil*”.

A **orientação número 28** tinha como objetivo levar o aluno à formulação de uma conclusão para seu texto e foi fornecida apenas a P1, cujo último parágrafo de sua VT2 era composto por uma afirmação que encerrava, na verdade, uma argumentação iniciada no parágrafo anterior, não se aplicando à integridade do texto, mas apenas ao último argumento apresentado. Apresentamos essa informação (em destaque) no trecho abaixo:

*“Apesar de, nossos governantes gastaram milhões de reais num projeto que também está sendo pago com o dinheiro público para depois privatiza-la. E também o povo vai pagar e depois vai pagar para consumir a energia que sera reproduzida na mesma.  
**Portanto, vamos comprar uma coisa que praticamente seria nossa por direito.”***

Uma vez apresentadas as orientações menos recorrentes, dentre aquelas fornecidas aos alunos nesta etapa de revisão e reescrita textual, passamos, então, à apresentação das orientações mais recorrentes.

#### 4.1.2.2.2 ORIENTAÇÕES MAIS RECORRENTES

Através da análise das VT2 dos alunos, constatamos que vários textos não continham um título (27, 27%), não apresentavam topicalização dos parágrafos (36,36%) e apresentavam conclusões que não cumpriam, de forma eficaz, a função retórica de enfatizar o ponto de vista defendido ao longo do texto (45,45%).

Dessa forma, as orientações sob os números 1, 17 e 29 foram as mais recorrentes e fornecidas aos alunos cujos textos requeriam, respectivamente, a elaboração de um título para seu artigo de opinião, a organização das ideias por assunto e em diferentes parágrafos e a reformulação da conclusão apresentada.

A **orientação número 1** pretendia levar o aluno à elaboração de um título para o artigo de opinião, coerente com o tema e com o seu posicionamento perante esse tema e capaz de motivar para a leitura do texto.

A **orientação número 17** objetivava conduzir o aluno à organização das informações apresentadas, agrupando-as por ideias afins, em diferentes parágrafos. P6

foi um dos participantes a receber essa orientação, pois, em sua VT2, as ideias foram apresentadas em um único e longo parágrafo, contendo quarenta e quatro linhas.<sup>26</sup>

Como já mencionado, grande parte dos alunos (45,45%) apresentou necessidade de reelaboração da conclusão de seus textos. Assim, fornecida ao maior número de participantes (5) nesta etapa de revisão e reescrita textual, a **orientação número 29** tinha como objetivo conscientizar o aluno sobre a importância da função retórica da conclusão (ênfatisar o ponto de vista defendido e apresentar uma solução-avaliação para o problema), levando-o a reformulá-la de forma eficaz. Entre os participantes que a receberam, constava P9, cuja conclusão não era desenvolvida de modo a reforçar seu ponto de vista e os argumentos utilizados para defendê-lo (a usina de Belo Monte é necessária, pois solucionará o problema da falta de energia em milhares de residências brasileiras, além de trazer desenvolvimento para a região de Altamira). Apresentamos, abaixo, o último parágrafo da VT2 desse aluno:

*“As obras já começaram, não podemos parar o que já iniciou seria outro prejuízo com nosso dinheiro, devemos cobrar até o fim para termo certeza do avanço e resultado do investimento.”*

#### 4.1.2.2.3 ALTERAÇÕES REALIZADAS SOB AS ORIENTAÇÕES RELATIVAS AOS ASPECTOS TEXTUAIS

Ressaltamos que a análise e a classificação das alterações dos alunos em seus textos, realizadas após as orientações relativas aos *aspectos textuais* foram feitas a partir da VT3 dos participantes.

Apresentamos, primeiramente, a análise de uma alteração classificada como *satisfatória*. Na sequência, analisamos uma alteração classificada como *parcialmente satisfatória*, seguida da abordagem de uma alteração classificada como *insatisfatória* e, por fim, tratamos de uma alteração identificada como *ausente*. Elaboramos, por fim, uma análise do resultado geral das alterações que ocorreram (ou que deveriam ocorrer) após *feedback* fornecido relativo a aspectos textuais das produções.

Como já explicitado, a análise e classificação das alterações dos alunos em seus textos, realizadas após as orientações relativas aos *aspectos textuais*, foram feitas a partir da VT3 dos participantes.

---

<sup>26</sup> Essa versão textual encontra-se no anexo N. Por uma questão de espaço, optamos por não apresentá-la aqui.

Uma das alterações classificadas como *satisfatórias* foi realizada por P5, sob a **orientação número 14** que chamava a atenção do aluno para ideias em seu texto que pareciam contraditórias. No quadro 11, apresentamos a orientação fornecida, os trechos contendo essas ideias na VT2 de P5 e as modificações ocorridas em sua VT3:

14. Repare como a elaboração da(s) frase(s) cria a impressão de que você está se contradizendo. Reveja com urgência.	
VT2	VT3
<p>No desenvolvimento de sua argumentação, P5 afirma que <b>o consumo de energia elétrica no Brasil continuará sempre crescendo</b> e, ainda:</p> <p><i>“Não precisa ser especialista para saber que Belo Monte não será a solução da demanda de energia elétrica no Brasil.</i></p> <p>Entretanto, em sua conclusão, o aluno afirma:</p> <p><i>“Não precisamos de mais energia, precisamos utilizá-la de forma inteligente e sem desperdícios.”</i></p>	<p><i>“Precisamos sim de energia elétrica, mais até quando continuaremos a construir usinas hidrelétricas (...) A solução não é somente a construção de Usinas de Energia Elétrica e sim na forma em que utilizamos essa energia produzida.”</i></p>

Quadro 11 - Exemplificação de alteração classificada como *satisfatória*, realizada sob orientação relativa a *aspectos textuais* das produções.

Podemos observar pelos extratos da VT2 de P5 apresentados acima, que, apenas com certo esforço, o leitor é capaz de inferir que o aluno, refere-se, no caso, à produção de mais energia, e não ao fato de que o país não precisa de energia. Observamos, porém, em sua VT3, P5 consegue apresentar sua visão sobre a demanda de energia do país e a construção de usinas, com maior clareza e coerência, ficando claro para o leitor a que o autor se refere. Isso parece nos indicar que a orientação fornecida foi eficiente para ajudar o aluno a modificar seu texto de forma satisfatória.

Uma das alterações classificadas como *parcialmente satisfatórias* foi realizada por P9, sob a **orientação número 29**. No quadro 12 apresentamos a orientação fornecida e os parágrafos de conclusão presentes na VT2 e na VT3 de P9:

29. A conclusão constitui um momento importante do texto, pois serve para reforçar seu ponto de vista, retomando os aspectos mais importantes de sua argumentação. Procure dar mais atenção a ela, reformulando-a de modo a auxiliá-lo a persuadir o leitor.	
VT2	VT3

<p><i>“As obras já começaram, não podemos parar o que já iniciou seria outro prejuízo com nosso dinheiro, devemos cobrar até o fim para termo certeza do avanço e resultado do investimento.”</i></p>	<p><i>“As obras já começaram e preveem início de atividade para 2015 o futuro está próximo e o desenvolvimento que chegam a região abastada caracterizam um Brasil que cresce e leva o seu povo junto, oferecendo energia elétrica, instrutura de metrópole e dignidade a estas regiões. Belo Monte trará perspectivas que mudaram a realidade do Pará e do Brasil.”</i></p>
---	--

Quadro 12 - Exemplificação de alteração classificada como *parcialmente satisfatória*, realizada sob a orientação relativa a *aspectos textuais* das produções.

Como podemos visualizar nos extratos acima, na conclusão elaborada em sua VT2, o aluno não reforça seu ponto de vista e nem mesmo os argumentos utilizados para defendê-lo (a usina de Belo Monte é necessária, pois solucionará o problema da falta de energia em milhares de residências brasileiras, além de trazer desenvolvimento para a região de Altamira). Na conclusão apresentada em sua VT3, P9 retoma adequadamente o tema (a construção de Belo Monte), seu posicionamento perante a ele (favorável) e seus argumentos (Belo Monte é necessária, pois trará energia elétrica e desenvolvimento para a região e para o Brasil). Entretanto, a afirmação *“oferecendo instrutura de metrópole (...) a estas regiões”* não corresponde à realidade do mundo exterior ao texto, caracterizando-se, pois, como uma contradição<sup>27</sup>. A grafia incorreta de um verbo (“mudaram” em vez de “mudarão”) e o emprego inadequado do termo “abastada” e do termo “perspectivas” prejudica a coerência das ideias, comprometendo, desta forma, o potencial de persuasão das ideias do parágrafo.

Isso nos revela que a orientação fornecida foi eficiente na medida em que levou o aluno a realizar alterações importantes na conclusão de seu texto, como a retomada do tema e de seu ponto de vista. Contudo, após a reescrita, outros problemas são identificados: uma afirmação que contradiz o mundo exterior ao texto e a grafia incorreta de um termo que provoca certa incoerência ao argumento apresentado. Desta forma, parece-nos que o *feedback* pode ajudar o aluno a reformular, de forma eficiente, alguns aspectos da conclusão, mas não garantiu que esta se tornasse totalmente adequada ao propósito comunicativo do gênero.

Uma das alterações classificadas como *insatisfatórias* foi realizada por P1, após a **orientação número 28**, que visava levar o aluno à elaboração de uma conclusão para

<sup>27</sup>Segundo Costa Val (1991), para ser coerente, o texto não pode contradizer o mundo a que se refere, ou seja, o mundo textual tem que ser compatível com o mundo que ele representa.

seu artigo. No quadro 13, apresentamos a orientação fornecida, os dois parágrafos finais das VT2e VT3 do participante e os problemas observados relativos à conclusão:

28. Elabore um parágrafo de conclusão para seu texto, procurando reforçar o seu ponto de vista e argumentos.	
VT2	VT3
<p>O último parágrafo, da VT2 de P1, é composto por uma afirmação (em destaque) que encerra, na verdade, uma argumentação iniciada no parágrafo anterior. Assim, ela não se aplica à integridade do texto, mas apenas ao último argumento apresentado. Vejamos os dois últimos parágrafos da VT2 do aluno:</p> <p><i>“(…) nossos governantes gastaram milhões de reais num projeto que também está sendo pago com o dinheiro público para depois privatiza-la. E também o povo vai pagar e depois vai pagar para consumir a energia que sera reproduzida na mesma.</i></p> <p><b><i>Portanto, vamos comprar uma coisa que praticamente seria nossa por direito.”</i></b></p>	<p>Observamos que P1 parece considerar a orientação, pois em seu último parágrafo retoma um dos argumentos usados para defender a não construção de Belo Monte (o emprego de dinheiro público em obras que serão privatizadas). Porém, a tentativa de elaboração de uma conclusão não é levada a termo, uma vez o aluno não finaliza seu raciocínio, não retoma o outro argumento usado para sustentar seu ponto de vista (Belo Monte trará prejuízo ambiental e social) e também não apresenta uma solução- avaliação. A impressão que o leitor tem é de descontinuidade e incompletude das ideias. Apresentamos, abaixo, os dois últimos parágrafos da VT3 do aluno:</p> <p><i>“Eu sou a favor da construção da Usina de Belo Monte. Porém contra o modo em que o governo pensa na empresa antes do próprio usuário.</i></p> <p><i>No Brasil tem o mau abto de fazer projetos milionario com o imposto pago por nós, para ser de benefício nosso, como a Belo Monte. Ou seja, vender para empresas privada.”</i></p> <p>Ao afirmar <i>“Eu sou a favor da construção da Usina de Belo Monte”</i>, P1 ainda entra em contradição com o seu posicionamento desfavorável à construção da usina, explicitado desde o início de seu texto.</p>

Quadro 13 - Exemplificação de alteração classificada como *insatisfatória*, realizada sob orientação relativa a *aspectos textuais* das produções.

Como podemos constatar pelos extratos e análise apresentados no quadro acima, em sua VT2, P1 finaliza seu texto sem apresentar, pelo menos, um parágrafo no qual o ponto de vista defendido pudesse ser reforçado e os argumentos usados, retomados. A análise da conclusão apresentada em sua VT3 nos revela que a orientação fornecida não foi capaz de promover essa elaboração, pois, apesar das alterações que o aluno realiza

em sua VT3, o parágrafo final não apresenta as características de uma conclusão, com retomada e ênfase do ponto de vista defendido durante a argumentação.

Uma das alterações classificadas como *ausentes* ocorreu no texto de P11, considerando-se a **orientação número 17**, que objetivava conduzir o aluno à organização das ideias por tópicos e em diferentes parágrafos. Apresentamos, no quadro 14, a orientação fornecida, extratos do segundo parágrafo das VT2 e VT3 e observações relativas ao problema observado:

17. Organize as informações de seu texto, agrupando-as por ideias afins em diferentes parágrafos.	
VT2	VT3
<p>Na VT2 de P11, os parágrafos não estão organizados por tópicos e apresentam uma distribuição desarmônica dos números de linhas. Há, por exemplo, muitas e diversificadas informações no segundo parágrafo, que contém vinte e uma linhas, enquanto o terceiro contém quatro e o quarto e último apenas três. Apresentamos, abaixo, as primeiras 10 linhas do segundo parágrafo da VT2 do aluno:</p> <p><i>“O governo federal juntamente com o governo Paranaense aprovou uma construção de uma hidrelétrica vencida pelo consórcio Norte Energia. Essa hidrelétrica de Belo Monte, 70% irão para 27 distribuidoras localizadas em 17 estados e gerará 11,233MW. Mas o nossos governantes fizeram vista grossa ou acham que pessoas menos favorecidas posso chocar de um lado para o outro nesse caso estou falando dos índios que são pessoas que morram isoladas, sem perturbar ninguém que estão sem arrangados de suas tendas (...)</i></p>	<p>A VT3 de P11 não apresenta alterações relativas à orientação fornecida, pois contém 54 linhas e apenas quatro parágrafos, que não são organizados por tópicos. No parágrafo inicial, por exemplo, P11 discorre sobre (1) a admiração de brasileiros e estrangeiros pelo Brasil, devido principalmente, às suas belezas naturais, (2) a dificuldade em sobreviver em um país onde há desigualdades e onde políticos, que só querem aparecer na mídia e não tiram projetos da gaveta; (3) impostos e juros altos; (4) aplicação de dinheiro público na construção da usina de Belo Monte. Apresentamos, abaixo, as primeiras 11 linhas do segundo parágrafo da VT3 que permanece extenso (19 linhas) e ainda apresenta muitas e diversificadas informações:</p> <p><i>“O governo federal juntamente com o governo Paranaense aprovou uma construção de uma hidrelétrica localizada no rio Xingu, no estado do Pará, que se chama usina de Belo Monte que foi vencida pelo consórcio Norte Energia. Pois produzirá uma capacidade de 11,233,1mega Walts (MW) que representa 40 % do consumo residencial em todo o Brasil que será 17 estados. Até agora muito bom, mas e o outro lado da moeda? Vimos dados que realmente podi sair do papel que impressiona, agrada muito e os que serão prejudicados Quer</i></p>

	<i>um exemplo? Os índios.(...)”</i>
--	-------------------------------------

Quadro 14: Exemplificação de alteração classificada como *ausente*, realizada sob orientação relativa a *aspectos textuais* das produções.

Constatamos que a orientação fornecida ao aluno não atingiu seu objetivo, pois mesmo após a etapa de revisão e reescrita, a VT3 de P11 não apresenta alterações relativas à orientação fornecida, ou seja, essa versão de seu texto também não apresenta organização das ideias através da topicalização dos parágrafos.

Para uma boa visualização da classificação das alterações almejadas nesta segunda etapa de revisão e reescrita textual, apresentamos no quadro 15, os números das 16 orientações fornecidas, os participantes que as receberam, as classificações das alterações realizadas e a identificação daquelas ausentes:

ORIENTAÇÕES – ASPECTOS TEXTUAIS																
Participantes	1	2	9	11	12	13	14	17	20	21	22	23	26	27	28	29
<b>P1</b>			S									I			I	
<b>P2</b>		S			PS					PS						
<b>P3</b>	S											PS				PS
<b>P4</b>											I					
<b>P5</b>							S	S		S						
<b>P6</b>	S							PS								A
<b>P7</b>				S				PS								I
<b>P8</b>		S			PS				I							
<b>P9</b>													S	A		PS
<b>P10</b>	S										I		I			
<b>P11</b>			S					A								I

S = Satisfatória PS =Parcialmente Satisfatória I = Insatisfatória A = Ausente

Quadro 15- Classificação das alterações dos alunos em seus textos, após receberem orientações relativas a *aspectos textuais* das produções

O quadro acima nos permite visualizar algumas recorrências. Observamos, por exemplo, que todas as alterações realizadas a partir das **orientações números 1, 2 e 9**,

dirigidas à formulação ou reformulação do título, foram bem sucedidas, portanto, consideradas *satisfatórias*. Por outro lado, as **orientações 28 e 29**, relativas à elaboração ou reelaboração da conclusão, não provocaram nenhuma alteração *satisfatória*. Acreditamos que esse resultado possa estar relacionado ao grau de complexidade que as reformulações em questão representavam para os alunos, ou seja, menor complexidade para a formulação ou reformulação do título e maior para a elaboração ou reelaboração da conclusão.

Apresentamos, no gráfico da Figura 9, o resultado geral das alterações realizadas pelos alunos em seus textos, sob as orientações relativas aos *aspectos textuais*:

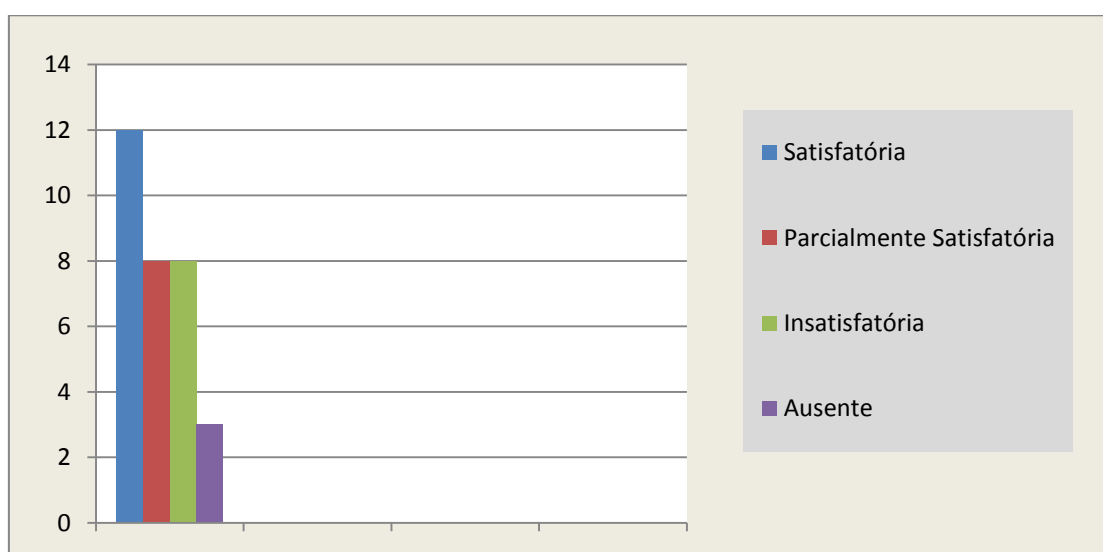


Figura 9: Resultado das alterações dos alunos em suas produções, sob as orientações relativas a *aspectos textuais* das produções.

Observamos que, nesta segunda etapa de revisão e reescrita textual, as alterações classificadas como *satisfatórias* ocorreram em maior número (12), seguidas pelas *parcialmente satisfatórias* e *insatisfatórias* (8 cada) e, por fim, as *ausentes* (3). Em percentuais, temos 38,71%, das alterações classificadas como *satisfatórias*; 25,81% das alterações consideradas *parcialmente satisfatórias*; 25,80% das alterações consideradas *insatisfatórias* e 9,68%, das intervenções classificadas como *ausentes*.

Considerando a soma das alterações *satisfatórias* e *parcialmente satisfatórias*, teremos 64,50% de alguma influência positiva do *feedback* nesta etapa de revisão e reescrita textual. A diminuição de alterações *ausentes* em relação à primeira etapa de revisão e reescrita pode ser resultado de um maior empenho e/ou facilidade dos alunos

em seguir as orientações recebidas, o que poderia explicar também o aumento de alterações *insatisfatórias*.

Através da comparação dos resultados obtidos na etapa de revisão e reescrita relativa a *aspectos textuais* com aqueles relativos a *aspectos discursivos*, observamos uma significativa elevação na porcentagem de alterações consideradas *satisfatórias* (de 16 % para 38,7 %) e uma queda na porcentagem de alterações identificadas como *ausentes* (de 32% para 9,67 %). Por outro lado, observamos a diminuição de alterações consideradas *parcialmente satisfatórias* (de 40% para 25,8%) e um aumento elevado daquelas consideradas *insatisfatórias* (de 12% para 25,8%). O número maior de alunos que, nesta etapa, fez uso das orientações recebidas possivelmente contribuiu para essas variações.

Pensamos que a elevação do número de alterações *satisfatórias* e a diminuição das *ausentes*, nesta segunda etapa de revisão e reescrita em relação à primeira, pode ser decorrente de um maior conhecimento dos alunos sobre questões relativas à composição textual e/ou melhor compreensão das orientações fornecidas nesta segunda etapa de revisão e reescrita, em comparação com a primeira. Consideramos, ainda, a possibilidade de que a maior eficiência das orientações desta segunda etapa em relação à primeira esteja relacionada ao tipo de problema a que elas se dirigiram, pois acreditamos que existem problemas na construção do texto que requerem outro tipo de *feedback* para sua solução. Para MacArthur (2012), por exemplo, por possibilitar a oportunidade de discussão, o *feedback* fornecido durante uma conversa entre o professor e o aluno pode ser mais eficiente para auxiliá-lo em relação às ideias e argumentos utilizados no texto, do que outros tipos existentes.

O resultado acima apresentado nos revela, portanto, que o *feedback* fornecido pela professora, relativo a *aspectos textuais* das produções, mostrou-se como um instrumento pedagógico bastante eficiente para auxiliar os alunos durante essa etapa de revisão e reescrita textual, levando muitos deles a realizarem reformulações que contribuíram significativamente para que seus textos se adequassem melhor ao gênero artigo de opinião.

Passemos, agora, à apresentação e discussão da análise das alterações dos alunos em suas produções textuais, após receberem orientações relativas aos *aspectos linguísticos* dos seus textos.

#### 4.1.2.3 FEEDBACK COM ORIENTAÇÕES RELATIVAS A ASPECTOS LINGUÍSTICOS DO TEXTO

Marcuschi (2008) lembra-nos que adotar a visão sóciointeracionista da língua não significa desconsiderar o aspecto sistêmico que ela possui, ou seja, de que a língua é sistemática e constitui-se de um conjunto de símbolos ordenados. De acordo com o autor, não é possível trabalhar a língua sem atinar para o sistema que a subjaz.

Segundo Antunes (2007), a língua é constituída de dois componentes que estão em permanente e íntima inter-relação: um léxico (que inclui o vocabulário da língua) e uma gramática (que inclui as regras para se construir palavras e sentenças da língua). Entretanto, a autora ressalta que a língua é mais que um sistema em potencial e em disponibilidade, pois ela “supõe *um uso*, supõe *a atualização concreta* – datada e situada - em interações complexas, que necessariamente, compreendem a composição de textos e uma situação de interação”.<sup>28</sup> (ANTUNES, 2007, p. 40-41).

Isso considerado, o *feedback* fornecido aos alunos na terceira e última etapa de revisão e reescrita textual, objetivava, pois, conduzi-los ao uso adequado e eficiente de tais componentes linguísticos para maior legibilidade das ideias apresentadas, para maior coesão e coerência textual e, por conseguinte, para maior possibilidade de êxito do aluno na interação. Assim, as orientações fornecidas nessa etapa visavam levar os alunos a reformulações no emprego de elementos linguísticos quando estes se apresentavam inadequados, ineficazes ou mesmo ausentes (como, por exemplo, ausência ou mau uso dos sinais de pontuação, desvios ortográficos, emprego de léxico inadequado, ausência ou uso indevido de conectores etc.).

Por se tratar de uma situação comunicativa em que o uso da norma padrão culta<sup>29</sup> se fazia necessário, esse *feedback* tinha também como objetivo levar o aluno a realizar reformulações em seu texto em prol dessa necessidade. A orientação que buscava promover reformulações relativas à acentuação gráfica, por exemplo, visava não só à maior legibilidade textual, mas também, à adequação do registro empregado pelo aluno ao nível de formalidade da língua exigido na produção de um artigo de

---

<sup>28</sup> Grifo da autora.

<sup>29</sup>De acordo com Antunes (2007, p. 88), a norma padrão culta é “um requisito linguístico-social próprio para as situações comunicativas formais, sobretudo para aquelas atividades ligadas à escrita”.

opinião, pois, como colocado por Antunes (2007, p. 47), “a qualidade de um texto depende muito da adequação entre a situação e o registro usado”.

Em suma, podemos dizer que o principal objetivo dessa etapa era levar o aluno ao sucesso de sua interação verbal, através do uso eficaz da gramática e do léxico na construção de seu texto.

Quanto aos aspectos linguísticos das produções dos alunos que requeriam alterações, foram fornecidas 14 orientações pela professora, como *feedback* às produções textuais dos alunos. No quadro 16 apresentamos essas orientações, seus números correspondentes e os participantes que as receberam:

Nº da orientação	QO3 (Orientações – Aspectos Linguísticos)	Participantes
3	Confira o significado desta palavra em um dicionário e confirme se é realmente ela que você deseja empregar. Caso contrário, substitua-a.	P2/ P4 / P6 / P7 / P9 / P10 / P11
4	Evite repetições desnecessárias. Busque alternativas como, por exemplo, o uso de sinônimos.	P3 / P5
6	A organização frasal está comprometendo a clareza das ideias. Procure substituir ou empregar palavra(s), expressão(ões) e/ou operador(es) argumentativo(s) que auxilie(m) a ligar corretamente as partes da sentença.	P1 / P4 / P6 / P8
7	Lembre-se de que o pronome relativo refere-se a seu antecedente. Reveja, então, a informação que antecede esse pronome nesta parte do texto, substituindo tal informação ou inserindo aquela necessária para que o pronome estabeleça a devida relação entre a informação que o antecede e aquela que o segue.	P11
9	Revise ortografia.	P6 / P8/
10	Revise pontuação.	P2 / P4 / P8 / P9 / P10
11	Apesar de sua preocupação em estabelecer uma conexão entre as informações, o uso deste conector não está adequado. Substitua-o.	P1
12	Revise concordância verbal e/ou nominal.	P3 / P10
13	Revise acentuação gráfica.	P2 / P3 / P7 / P9
16	Procure manter o paralelismo para dar ao enunciado maior clareza e harmonia	P1
17	Há, neste ponto, a necessidade de um conector para “ligar” as ideias apresentadas.	P7
18	O uso de um pronome pessoal normalmente dispensa o emprego do nome a que ele se refere. Portanto, reveja a necessidade ou maneira de apresentar o nome quando esse já foi retomado por um pronome no texto.	P11
19	Você emprega esse pronome como meio de retomar um termo ou informação já apresentada. Repare, porém, como	P5

	tal termo ou informação não foi (devidamente) mencionado.	
<b>20</b>	Há, neste ponto, a necessidade de (1º) revisar o emprego de um termo inadequado ao sentido do enunciado e (2º) deixar claro qual o sujeito da ação indicada pelo verbo.	P5

Quadro 16 - Orientações fornecidas aos participantes relativas a *aspectos linguísticos* dos textos

Essas orientações foram fornecidas aos alunos como *feedback* para revisão e reescrita textual. Elas foram divididas em dois grupos: orientações menos recorrentes (fornecidas a 1 ou 2 participantes) e orientações mais recorrentes (fornecidas a 3 ou mais participantes). Iniciamos nossa apresentação pelas orientações menos recorrentes.

#### 4.1.2.3.1 ORIENTAÇÕES MENOS RECORRENTES

As orientações números 4, 7, 9, 11, 12, 16, 17, 18, 19 e 20 foram fornecidas aos alunos cujos textos requeriam, prioritariamente, reformulações que sanassem ausência ou emprego inadequado de conectores ou pronomes pessoais e relativos, desvios ortográficos, repetição desnecessária de itens lexicais, infrações quanto à concordância verbal ou nominal, ausência de paralelismo e elipse inadequada.

A **orientação número 4** tinha como objetivo levar o aluno a eliminar repetições excessivas e desnecessárias do mesmo item lexical, uma vez que estas tornavam a leitura do texto um pouco cansativa. Essa orientação também sugeria ao aluno buscar alternativas para evitar tais repetições, como, por exemplo, com o emprego de sinônimos. Esperávamos, assim, que a alteração pretendida proporcionasse ao texto do aluno maior fluidez das ideias apresentadas. Entre os dois participantes que receberam tal orientação, está P5, cuja VT3 apresentava a repetição do termo “considerado” em um mesmo parágrafo e dos termos “construir” e “construção” ao longo do texto. Apresentamos, abaixo, alguns trechos dessa versão do aluno, nos quais podemos constatar tais repetições:

*“Esse modelo energético é **considerado** um dos mais eficientes pela grande produção e por ser **considerado** renovável.*

*Apesar de todos os benefícios trazidos por essa matriz energética também existem muitos problemas que ocorre no processo de **construção** dessas Usinas.*

*Desvio de dinheiro público, projeto mal elaborado, questões ambientais acompanham a **construção** de Usinas Hidrelétricas, principalmente quando essas obras são de grande porte como a de Belo Monte.*

*Precisamos sim de energia elétrica, mais até quando continuaremos a **construir** usinas hidrelétricas. Não precisa ser especialista para entender que é um círculo vicioso falta energia o governo **constrói** Hidrelétrica, o consumo aumenta novamente e estamos dentro do problema. Mais quantas Belo Morro, Belo Serra, Belo sei lá o quê devemos **construir** para resolver o problema energético do Brasil? A solução não é somente a **construção**(...)”.*

Fornecida apenas a um dos participantes, no caso, P11, a **orientação número 7** objetivava levar o aluno à revisão e adequação do emprego do pronome relativo “que” em dois trechos de sua VT3. Em um desses trechos, o uso desse pronome era inadequado, já que ficava muito distante do termo a que se referia, dificultando sua retomada. Em outro trecho, no qual P11 emprega o pronome introduzindo uma segunda oração subordinada adjetiva, o aluno não usa a conjunção coordenativa “e” para estabelecer a devida relação de acréscimo à oração subordinada adjetiva anterior, pois ambas retomam a mesma informação, ou seja, “11.233,1 megawatts” (sic). Isso comprometia o sentido pretendido, pois o pronome passava a retomar o antecedente “40% do consumo residencial”. Vejamos o trecho que apresenta tal problema:

*Pois produzirá uma capacidade de 11.233,1 megawatts (MW) que representa 40% do consumo residencial em todo o Brasil **que** será para 17 estados.”*

Considerando o nível de formalidade da língua exigida pela situação comunicativa proposta, isto é, a elaboração de um artigo de opinião, cujo público-alvo seria a comunidade escolar e prováveis visitantes à instituição, a **orientação número 9** visava levar o aluno a corrigir desvios ortográficos em suas produções textuais, uma vez que esses prejudicavam a construção de uma imagem positiva do autor<sup>30</sup>, além de

<sup>30</sup>Segundo Koch e Elias (2010), obedecer às normas ortográficas é um recurso que contribui para a construção de uma imagem positiva daquele que escreve, porque, dentre outros motivos, demonstra atitude colaborativa do escritor no sentido de evitar problemas no plano da comunicação, atenção e consideração dispensadas ao leitor.

promoverem problemas na compreensão das ideias. Essa orientação foi fornecida a dois participantes, entre eles P6, cuja VT3 apresentava os seguintes desvios de ortografia (em destaque):

“O Brasil está crescendo e com isso grandes **descisões há** serem tomadas (...)”  
 (...) nesse **ritimo** o Brasil precisaria dobrar a sua capacidade de produção (...)”  
 “Belo Monte por sua **ves** veio para (...)”  
 “(...) **dis** que Belo Monte é uma atrocidade.”  
 “(...) isso não **faz** sentido pois seria(...)”  
 “(...) seriam **necessárias** 19 termoelétricas (...)”  
 “(...) não devemos **esmoecer** com a nossa opinião (...)”

A **orientação número 11**, fornecida apenas a P1, objetivava levar o aluno a substituir o conector “apesar de”, usado inadequadamente, uma vez que a ideia apresentada exigia um elemento que estabelecesse a relação de adição e não de concessão. Tal infração comprometia a continuidade textual, pois impedia o estabelecimento de uma relação coerente entre os argumentos apresentados anteriormente (desfavoráveis à construção de Belo Monte) e aquele apresentado após esse conector (também desfavoráveis à construção da usina). Apresentamos, abaixo, extratos da VT3 do aluno, em que tal uso ocorreu:

“Trazendo um impacto muito grande tanto na economia quanto na infraestrutura desses locais.  
**Apesar de** que, nossos governantes estão empregar o dinheiro de impostos caríssimos nesse projeto para privatiza-lo (...)”

Para adequação da escrita do aluno à norma culta padrão da língua, a **orientação número 12** foi fornecida a alunos cujas VT3 apresentavam infrações relativas à concordância verbal e/ou nominal. A VT3 de P10, por exemplo, apresentava infrações relacionadas à concordância verbal e nominal, como podemos verificar nos trechos retirados dessa versão textual do aluno:

“(...) mas sem prejudicar essas pessoas que necessitam e precisam ser **conservados**”.  
 (...) que sua cultura seja **prioridades**, antes de pensarem em destruir suas **moradia**.  
 Sabemos que podemos reverter e mobilizar a todos contra a construção da Usina protegendo os índios e fazendo com que **pare** com a construção.”

A **orientação número 16** buscava ajudar o aluno a estabelecer um paralelismo na construção frasal de modo a trazer maior legibilidade à ideia apresentada. Essa orientação foi fornecida a P1, cuja VT3 apresentava uma estrutura frasal que comprometia a compreensão do enunciado pela ausência da preposição “com”, exigida pelo termo regente “preocupando” diante do termo regido “o financeiro”. Apresentamos essa estrutura frasal no extrato abaixo:

*“A empresas não se **preocupa com o** recursos naturais e so **o** financeiro.”*

Como colocado por Antunes (2010, p. 69), em relação à progressão textual, “tudo no texto precisa estar em convergência, precisa estar encadeado”. Considerando que os conectores são elementos linguísticos que ajudam a promover esse encadeamento entre os segmentos do texto, a **orientação número 17** objetivava conduzir P7 para fazer uso de conectores em alguns trechos de seu texto, de modo a estabelecer a devida relação entre as ideias. Apresentamos, abaixo, tais trechos:

*“A usina vai abastecer quase a metade da população brasileira. Com tudo isso vai garantir uma energia mais firme sem apagões. **nossa energia vai ficar mais barata, as cidades próximas as usinas irão crescer, gerando empregos, dinheiro.** Com isso melhorar á qualidade de vida da população, **podendo-se construir posto de saúde, hospitais, escolas, faculdades dar ao povo um futuro melhor.** **Belo Monte também se preocupa com impacto ambiental, a usina vai funcionar em sistema de fio d’água ou seja a água do rio passa (...)**”*

A **orientação número 18** tinha como objetivo lembrar o aluno da função substitutiva dos pronomes pessoais e, assim, levá-lo a eliminar o emprego desnecessário de palavra esclarecedora entre parênteses. P11 recebeu essa orientação, pois, em sua VT3, além de usar pronomes para retomadas anafóricas do referente “índios”, o aluno apresentava essa palavra entre parênteses, como podemos observar nos exemplos abaixo, retirados da referida versão textual do aluno:

*“Não podemos tirá-los (**índios**) de onde aprenderam suas (...)”*  
*“(...)aqueles que mora na mata e porque eles (**índios**) não vão(...)”*

Em sua VT3, P5 usa o pronome anafórico “dessas” sem, contudo, ter apresentado o elemento a ser retomado, comprometendo a continuidade textual. Assim, a **orientação número 19**, fornecida apenas a P5, pretendia levar o aluno a uma

reformulação que sanasse tal comprometimento. O trecho abaixo apresenta o emprego indevido desse pronome pelo aluno:

*“Apesar de todos os benefícios trazidos por essa matriz energética também existem muitos problemas que ocorrem no processo de construção **dessas** Usinas.”*

Encontramos, na VT3 de P5, a construção de uma oração na voz passiva analítica, em que o emprego de um termo inadequado ao sentido do enunciado dificultava a identificação do sujeito elíptico. A **orientação número 20**, fornecida apenas a P5, objetivava, então, conduzi-lo na realização de duas alterações em um mesmo ponto de seu texto: primeiro, rever o emprego inadequado de um termo e, segundo, explicitar o sujeito da ação indicada pelo verbo. Apresentamos abaixo, o trecho no qual essa necessidade foi observada:

*“Vamos nos educar. **Te** sido feito com o desperdício de água e funcionado (...)”*

#### 4.1.2.3.2 ORIENTAÇÕES MAIS RECORRENTES

As orientações mais recorrentes foram as de números 3, 6, 10 e 13. Essas orientações foram fornecidas aos participantes cujos textos requeriam, prioritariamente, reformulações, devido a emprego de item lexical inadequado ao contexto, comprometimento da clareza textual pela má organização e apresentação das ideias, ausência ou emprego indevido dos sinais de pontuação e ausência da acentuação gráfica em vocábulos nos quais ela se fazia necessária.

Fornecida ao maior número de participantes (7), a **orientação número 3** tinha como objetivo levar o aluno a substituir termos empregados inadequadamente por outros que possibilitassem a construção do sentido pretendido. Costa Val (1991) refere-se a esse emprego indevido de vocabulário, em que o significante empregado não condiz com o significado pretendido ou cabível no texto, como uma contradição léxico-semântica. Segundo a autora, isso ocorre por desconhecimento, por parte do autor, do vocabulário recorrido. Na VT3 de P6, por exemplo, encontramos o emprego inadequado de dois vocábulos: “obvia” e “demanda”. Tal inadequação se devia ao fato de que, semanticamente, esses termos não eram coerentes com a ideia expressa. Apresentamos, abaixo, os trechos em que tais palavras são empregadas:

*“O Brasil está crescendo e com isso grandes decisões há serem tomadas, como a **obvia** construção da hidrelétrica (...)”*  
*“Hoje o Brasil precisaria de uma **demand**a maior de energia.”*

A **orientação número 6** tinha o objetivo de levar o aluno à reorganização de ideias para apresentá-las de modo mais claro e coeso. Na VT3 de P4, um dos 4 participantes que receberam essa orientação, havia sério comprometimento da clareza e compreensão do texto devido, entre outros fatores, à má organização das ideias apresentadas e da relação estabelecida entre elas. O parágrafo abaixo, retirado da VT3 do aluno, por exemplo, apresentava ideias fragmentadas e truncadas:

*“A economia hoje se baseia em um desenvolvimento totalmente sustentável portanto devemos investir em curto prazo em tipos de energia como geradores, energia solar e explorarmos mais nosso norte, nordeste onde o sol predomina o ano todo, **uma grande corrente de vento do litoral nordestino evitando assim grandes alagamentos, afetando a bio-diversidade da região como a remoção de famílias, povos indígenas.** Comparado a esta obra esta a mega irrigação do Rio São Francisco que amenizaria a seca de parte **da região, mau planejada** onde foram investidos milhões de reais e hoje se tornou mais uma obra abandonada pelo poder público.”*

Como a pontuação é um dos operadores fundamentais para o estabelecimento do sentido entre as partes do texto, o descuido em relação a seu uso pode comprometer a clareza textual. Nesse sentido, a **orientação número 10**, visava justamente promover maior clareza às ideias apresentadas no texto do aluno, levando-o a sanar falhas relativas à ausência ou emprego inadequado dos sinais de pontuação. Entre os 5 participantes que a receberam, P8 apresentava, em sua VT3, várias falhas desse tipo. Como exemplo, apresentamos dois trechos dessa versão textual do aluno. No primeiro, não há o emprego da vírgula em uma situação em que esta se fazia obrigatória (para separar o adjunto adverbial entre o sujeito e o predicado) e, no segundo, a vírgula é usada indevidamente no lugar do ponto final para encerrar um período:

*“Belo Monte **desde o início do projeto de sua construção** vem se tornando (...)”*  
*“(...) a usina irá produzir efetivamente cerca de 4500MW em média **por ano**, isso vai produzir energia que corresponde (...)”.*

A **orientação número 13** objetivava conduzir o aluno no emprego adequado da acentuação gráfica em prol da legibilidade das ideias apresentadas em seu texto e, também, como demonstração de conhecimento e domínio das normas da língua padrão

culta, cujo uso se fazia necessário na situação comunicativa em que o aluno se encontrava. Essa orientação foi fornecida a 4 participantes, entre eles P2, cuja VT3 apresentava a ausência do uso obrigatório do acento gráfico, indicador da sílaba tônica, em muitos vocábulos. Abaixo, apresentamos alguns trechos dessa versão textual do aluno, nos quais essa ausência pode ser observada:

“Com a construção de Belo Monte a **area** alagada **sera** aproximadamente (...)”.  
 “E também Belo Monte só **utilizara** 40% de sua capacidade (...)”.  
 “Com a certeza da necessidade que o **país enfrentara** (...)”

#### 4.1.2.3.3 ALTERAÇÕES REALIZADAS APÓS ORIENTAÇÕES RELATIVAS A ASPECTOS LINGUÍSTICOS

Apresentamos a análise de uma alteração classificada como *satisfatória*, a análise de uma alteração classificada como *parcialmente satisfatória*, a análise de uma alteração classificada como *insatisfatória* e a análise de uma alteração identificada como *ausente*, nesta ordem. Elaboramos, por fim, uma análise do resultado geral das alterações que ocorreram (ou que deveriam ocorrer) após *feedback* fornecido relativo a aspectos linguísticos do texto. Lembramos que a análise e classificação das alterações dos alunos em seus textos, realizadas após as orientações que receberam quanto aos aspectos linguísticos, foram feitas a partir da VT4 dos alunos.

Uma das alterações classificadas como *satisfatórias* foi realizada por P8 sob a **orientação número 6**, que sugeria a reorganização frasal em vários trechos de sua VT3. Apresentamos, no quadro 17, esses trechos e suas respectivas reformulações na VT4 do aluno, bem como a orientação fornecida:

6. A organização frasal está comprometendo a clareza das ideias. Procure substituir ou empregar palavra(s), expressão(ões) e/ou operador(es) argumentativo(s) que auxilie(m) a ligar corretamente as partes da sentença.	
<b>VT3</b>	<b>VT4</b>
Trecho 1: “Belo Monte se trata de uma vantajosa construção para o desenvolvimento do Brasil, a usina irá, produzir efetivamente cerca de 4.500MW em média por ano (...)”	Trecho 1: “Belo Monte se trata de uma vantajosa construção para o desenvolvimento do Brasil <b>porque</b> a usina irá produzir efetivamente cerca de 4.500MW em média por ano. (...)”
Trecho 2: “(...) isso vai produzir energia que	Trecho 2: “(...) isso vai produzir energia que

<p><i>corresponde 40% da população de todo país, representa 10% do consumo nacional.”</i></p>	<p><i>corresponde 40% da população de todo país e 10% do consumo nacional.”</i></p>
<p>Trecho 3:  <i>“(…) a solução para igualar a produção de Belo Monte seria necessária como por exemplo 19 termoelétricas que seria muito mais agressivo para o meio ambiente e conseqüentemente muito mais a população (…)”</i></p>	<p>Trecho 3:  <i>“(…) a solução para igualar a produção de Belo Monte seria necessária como por exemplo 19 termoelétricas o que seria muito mais agressivo para o meio ambiente e conseqüentemente <b>para</b> a população (…)”</i></p>
<p>Trecho 4:  <i>“Tendo em vista em dados (…)”</i></p>	<p>Trecho 4:  <i>“Tendo em vista dados (…)”</i></p>

Quadro 17 - Exemplificação de alteração classificada como *satisfatória*, realizada sob orientação relativa a aspectos linguísticos do texto

Podemos observar, nos trechos 1 e 3, retirados da VT3 do aluno, a ausência de relação sintático-semântica entre as orações. O trecho 2 apresenta frases truncadas, soltas e fragmentadas e o trecho 4 apresenta uma construção em que há o emprego indevido da preposição “em”.

Após a etapa de revisão e reescrita durante a qual o aluno recebeu a orientação acima, observamos modificações que contribuíram para a melhoria do texto: a inserção da conjunção “porque” no texto 1 ajuda a estabelecer a devida relação sintático-semântica entre as orações, a supressão do verbo “representa” e a adição do conectivo “e” promovem maior clareza e progressão ao trecho 2, há o emprego do pronome demonstrativo “o” seguido do relativo “que” para retomar e enfatizar a ideia anteriormente expressa e a omissão da expressão “muito mais”, precedendo “a população” e a inclusão da preposição “para”, auxiliando a continuidade textual no texto 3, e, no trecho 4, a preposição “em” antes de “dados” é eliminada tornando a construção correta.

Consideramos, assim, que o *feedback* fornecido através desta orientação mostrou-se como uma ferramenta eficiente para ajudar P8 durante esta etapa de revisão e reescrita, uma vez que levou-o a realizar diversas alterações significativas em seu texto, de forma satisfatória.

Uma das alterações classificadas como *parcialmente satisfatórias* foi realizada por P9, depois de receber a **orientação número 3**, que tinha como objetivo levar o aluno a substituir termos empregados inadequadamente por outros que possibilitassem a

construção do sentido pretendido. Apresentamos, no quadro 18, essa orientação, os trechos contendo os itens lexicais tidos como inadequados na VT3 do aluno e os trechos com sua substituição ou reincidência em sua VT4:

3. Confira o significado desta palavra em um dicionário e confirme se é realmente ela que você deseja empregar. Caso contrário, substitua-a.	
VT3	VT4
<p>Trecho 1:  <i>“E apesar dos <b>ajustes</b> ambientais e realocação de alguns povoados os benefícios de Belo Monte trarão maior organização (...)”</i></p> <p>Trecho 2:  <i>“Belo Monte trará <b>perspectivas</b> que mudaram a realidade do Pará e do Brasil.”</i></p> <p>Trecho 3:  <i>“(...) e esse número só <b>tem a</b> crescer.”</i></p> <p>Trecho 4:  <i>“(...) o desenvolvimento que chega a região <b>abastadas</b> caracterizam o Brasil que cresce e leva seu povo junto.”</i></p>	<p>Trecho 1:  <i>“E apesar de alguns <b>desastres</b> ambientais e realocação de alguns povoados, os benefícios de Belo Monte trarão maior organização (...)”.</i></p> <p>Trecho 2:  <i>“Belo Monte trará um <b>crescimento</b> que mudaram a realidade do Pará e do Brasil.”</i></p> <p>Trecho 3:  <i>“(...) e esse número só <b>vem a</b> crescer.”</i></p> <p>Trecho 4:  <i>“(...) o desenvolvimento que chega nas regiões <b>mais pobres</b> caracterizam um Brasil que cresce e leva seu povo junto.”</i></p>

Quadro 18 - Exemplificação de alteração classificada como *parcialmente satisfatória*, realizada sob orientação relativa a *aspectos linguísticos* do texto.

Na VT3 de P9, os termos *ajustes* e *perspectivas* apresentam-se semanticamente inadequados ao contexto em que são empregados (trechos 1 e 2). No trecho 3, retirado dessa mesma versão, a expressão “*só tem a*” não é adequada para expressar o sentido pretendido, ou seja, a tendência da demanda de energia elétrica no Brasil a um constante crescimento e, no trecho 4, observamos que o emprego de um termo (*abastada*) traz incoerência à ideia apresentada.

Ao observamos esses mesmos trechos na VT4 do aluno, constatamos as seguintes alterações satisfatórias: a substituição do vocábulo “*ajustes*” por “*desastres*” e “*perspectivas*” por “*crescimento*”, termos adequados ao contexto e a substituição de “*abastadas*” por “*mais pobres*”, expressão adequada ao contexto. Entretanto, a expressão “*tem a crescer*”, que deveria ser substituída por “*tende a crescer*” é substituída por “*vem*

a crescer”, continuando, portanto, inadequada. Consideramos, assim, que a orientação mostrou-se parcialmente eficiente para auxiliar P9 a rever e a substituir termos empregados inadequadamente em seu texto

Uma das alterações classificadas como *insatisfatórias* foi realizada por P10, mediante a **orientação número 12**. Apresentamos, no quadro 19, a orientação fornecida, alguns trechos da VT3 do aluno contendo tais infrações e os correspondentes trechos em sua VT4:

12. Revise concordância verbal e/ou nominal.	
VT3	VT4
<p>Trecho 1:  <i>“(...) mas sem prejudicar essas pessoas que necessitam e precisam ser conservados.”</i></p> <p>Trecho 2:  <i>“(...) que sua cultura seja <b>prioridades</b>, antes de pensarem em destruir suas <b>moradia</b>. Sabemos que podemos reverter e mobilizar a todos contra a construção da Usina protegendo os índios e fazendo com que <b>pare</b> com a construção.”</i></p>	<p>Trecho 1:  <i>“(...) mas sem prejudicar essas pessoas que necessitam e precisam ser conservados.”</i></p> <p>Trecho 2:  <i>“(...) que sua cultura seja <b>prioridades</b>, antes de pensarem em destruir suas <b>moradias</b>. Sabemos que podemos reverter e mobilizar a todos contra a construção da Usina protegendo os índios e fazendo com que <b>pare</b>.”</i></p> <p>(P10 apresenta uma única alteração de acordo com a orientação fornecida, flexionando o substantivo “moradia” como o possessivo “suas”).</p>

Quadro 19 - Exemplificação de alteração classificada como *insatisfatória*, realizada sob orientação relativa a *aspectos linguísticos* do texto.

A VT3 de P10 apresenta diversas infrações relacionadas à concordância verbal e nominal, como exemplificado nos trechos 1 e 2 acima. Constatamos, porém, que a orientação fornecida não contribuiu de forma significativa para que tais falhas fossem sanadas, durante a etapa de revisão e reescrita, pois a VT4 do aluno apresentou apenas uma única modificação relativa a essa orientação (ver quadro 19).

A única alteração identificada como *ausente* foi apresentada na VT3 de P2, considerando-se a **orientação número 3**, uma vez que o aluno emprega um termo que não pertence ao campo semântico do tema “construção da usina de Belo Monte”. Apresentamos, no quadro 20, a orientação fornecida, o trecho da VT3 do aluno contendo esse emprego e o correspondente trecho em sua VT4:

3. Confira o significado desta palavra em um dicionário e confirme se é realmente ela que você deseja empregar. Caso contrário, substitua-a.

VT3	VT4
“(…) <i>VAMOS ACABAR COM AS MENTIRAS E ENIGMAS E APOIAR A CONSTRUÇÃO DESSA MEGA USINA (…)</i> ”	“(…) <i>vamos acabar com as mentiras e enigmas e apoiar a construção dessa mega usina (…)</i> ”

Quadro 20: Exemplificação de alteração classificada como *ausente*, realizada sob orientação relativa a aspectos linguísticos do texto.

Em sua VT3, P2 emprega o vocábulo “enigmas” de forma indevida, já que este não pertence ao campo semântico do tema abordado. Verificamos, entretanto, que a orientação fornecida não foi capaz de levá-lo à necessária substituição do termo, pois o aluno manteve o emprego do vocábulo em sua VT4. Isso nos leva a constatar que o *feedback* da professora, fornecido através dessa orientação, mostrou-se ineficiente como um meio para ajudar P2 a realizar a devida alteração em seu texto.

As classificações das 33 alterações dos alunos em seus textos, almejadas nesta terceira etapa de revisão e reescrita textual, são apresentadas no quadro 21, na qual constam, também, os números das orientações fornecidas e os participantes que as receberam:

		Orientações – Aspectos Linguísticos													
PARTICIPANTES	3	4	6	7	9	10	11	12	13	16	17	18	19	20	
P1			PS				I			S					
P2	A					I			PS						
P3		I						S	S						
P4	S		PS			I									
P5		S											S	S	
P6	S		PS		S										
P7	S								S		S				
P8			S		S	S									
P9	PS					S		PS							

<b>P10</b>	S				S		I					
<b>P11</b>	I		S							PS		
S = Satisfatória PS =Parcialmente Satisfatória I = Insatisfatória A = Ausente												

Quadro 21 - Classificação das alterações dos alunos em seus textos, após receberem orientações relativas a *linguísticos* dos textos.

Como o quadro acima nos permite constatar, nesta etapa de revisão e reescrita textual, há o predomínio de alterações classificadas como *satisfatórias* e a ocorrência quase total do uso das orientações, pois há apenas uma alteração identificada como *ausente*. Assim, ainda que não de forma totalmente eficaz (pois, como podemos observar, há alterações consideradas *parcialmente satisfatórias* e *insatisfatórias*), verificamos que a grande maioria dos alunos utilizou as orientações recebidas.

O gráfico exposto na Figura 10 nos possibilita uma boa visualização do resultado geral das alterações que os alunos fizeram em seus textos após receberem as orientações relativas a *aspectos linguísticos*.

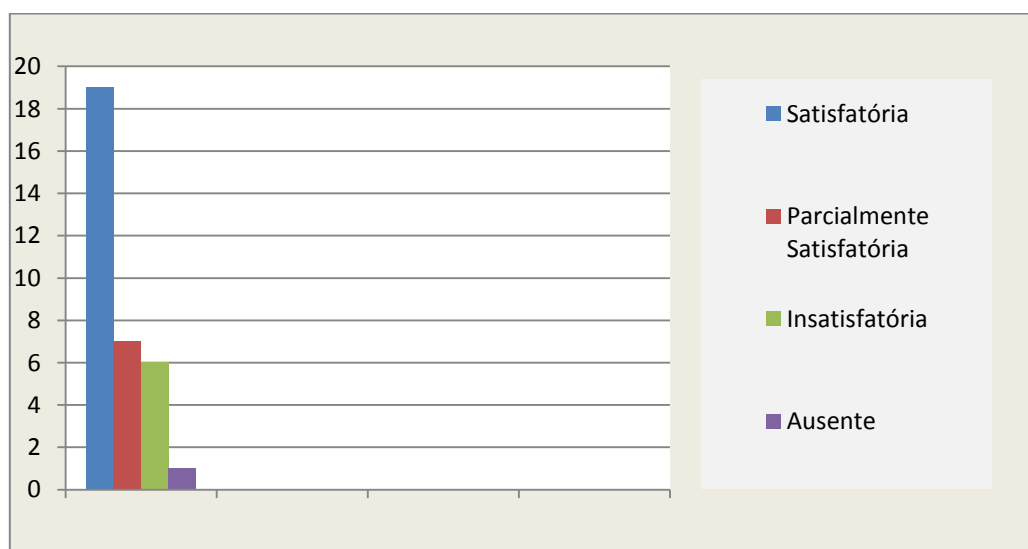


Figura 10: Resultado das alterações dos alunos em suas produções, sob as orientações relativas a *aspectos linguísticos* dos textos.

Observamos que, nesta terceira etapa de revisão e reescrita textual, as alterações classificadas como *satisfatórias* ocorreram em maior número (19), seguidas pelas *parcialmente satisfatórias* (7), *insatisfatórias* (6) e, por fim, a *ausente* (1). Em percentuais, temos 57,57% das alterações classificadas como *satisfatórias*; 21,21% consideradas *parcialmente satisfatórias*; 18,18% consideradas *insatisfatórias* e 3,4% classificadas como *ausentes*.

Se considerarmos a soma das alterações *satisfatórias* e *parcialmente satisfatórias*, teremos 78,78 % de grande influência positiva do *feedback* para conduzir os alunos na reformulação de aspectos linguísticos de seus textos. Ao compararmos o percentual das alterações classificadas como *satisfatórias* nesta terceira etapa de revisão e reescrita textual com a primeira e a segunda etapa, constatamos um respectivo aumento de 41,57% e 18,87%. Ao realizarmos essa mesma comparação relativa às alterações identificadas como *ausentes*, verificamos uma queda de 29% e 6,67%, respectivamente.

A elevação do número de alterações classificadas como *satisfatórias* e a diminuição de alterações identificadas como *ausentes* nesta etapa de revisão e reescrita, em relação à primeira e segunda, demonstra maior facilidade e/ou empenho dos alunos em seguir as orientações recebidas. Acreditamos que essa possível facilidade pode estar relacionada a um maior conhecimento dos participantes sobre os *aspectos linguísticos* abordados pelas orientações do que sobre os *aspectos discursivos* e *textuais*. Quanto ao maior empenho, pensamos que ele pode estar relacionado à própria crença do aluno sobre o que é importante para a construção de um bom texto, ou seja, um maior empenho para seguir as orientações relativas aos *aspectos linguísticos* do que as relativas aos *aspectos discursivos* e *textuais*, pode se dever, também, à maior importância que os alunos atribuem aos *aspectos linguísticos* na produção de um texto de qualidade.

Como meio de investigarmos a influência do *feedback* da professora na elevação da qualidade dos textos dos alunos, realizamos a análise comparativa entre a VT1 e VT4 dos alunos, seguindo os critérios apresentados no capítulo referente à metodologia. Passamos, a seguir, à apresentação e discussão dos resultados obtidos após essa análise.

#### 4.2 QUALIDADE DAS VT1 E VT4 DOS ALUNOS

Nesta seção, interessa-nos apresentar, comparar e discutir o resultado obtido a partir da análise da qualidade da produção inicial (VT1) e da produção final (VT4) dos participantes como forma de avaliar a influência do *feedback* fornecido pela professora na elevação da qualidade do textos dos alunos. Para tanto, dividimos esta seção em duas subseções: na primeira delas, apresentamos e discutimos um resultado geral da análise

dos dados e, na segunda, abordamos resultados mais específicos, considerando, separadamente, os critérios estabelecidos para a análise da qualidade das VT1 e VT4 dos participantes.

#### 4.2.1 QUALIDADE GERAL DAS VT1 E VT4

A fim de verificarmos se o *feedback* fornecido durante a aplicação da SD foi uma metodologia de trabalho eficaz para o professor auxiliar o aluno na construção de um texto mais coerente, mais coeso e mais adequado à composição do gênero textual proposto, artigo de opinião, analisamos a qualidade das VT1 e VT4<sup>31</sup> dos participantes e comparamos os resultados gerais obtidos após essa análise. Na presente subseção, apresentamos e discutimos tais resultados.

Como explicitado no Capítulo 3, reservado à apresentação da metodologia utilizada nesta pesquisa, foram estabelecidos três critérios para análise da qualidade das produções textuais dos alunos: (1) fatores relativos à composição do gênero artigo de opinião, (2) fator de textualidade: coerência e (3) fator de textualidade: coesão.

Lembramos que, após a análise das VT1 e VT4 dos alunos, cada um desses critérios recebeu um conceito, sendo: 1 = insatisfatório, 2 = regular, 3 = bom, 4 = muito bom e 5 = excelente. A soma das médias alcançadas em cada um dos três critérios foi, então, dividida por três para obtermos uma média geral da qualidade da produção textual de cada aluno.

Apresentamos, na tabela 4, os resultados obtidos após a realização dessa análise.

Participantes	PRODUÇÕES INICIAIS - (VT1)				PRODUÇÕES FINAIS - (VT4)			
	Configuração do artigo de opinião	Coerência	Coesão	Média Geral	Configuração do artigo de opinião	Coerência	Coesão	Média Geral
P1	2,0	3,0	3,5	<b>2,8</b>	1,7	1,6	4,0	<b>2,4</b>
P2	2,5	2,3	2,7	<b>2,5</b>	3,0	3,3	3,2	<b>3,1</b>
P3	2,5	3,0	3,2	<b>2,9</b>	3,2	3,3	5,0	<b>3,8</b>
P4	3,7	3,3	2,7	<b>3,2</b>	3,7	4,0	3,2	<b>3,6</b>
P5	2,7	3,0	3,2	<b>2,9</b>	4,0	4,0	4,2	<b>4,0</b>
P6	1,5	3,3	3,6	<b>2,8</b>	3,3	3,3	4,0	<b>3,5</b>
P7	2,2	2,6	3,5	<b>2,7</b>	3,0	3,3	3,2	<b>3,1</b>
P8	2,7	1,3	3,5	<b>2,5</b>	4,0	3,3	4,0	<b>3,7</b>
P9	3,2	2,6	4,2	<b>3,3</b>	4,0	3,6	3,7	<b>3,7</b>
P10	3,0	2,3	3,2	<b>2,8</b>	3,7	3,6	4,0	<b>3,7</b>
P11	2,0	2,0	3,5	<b>2,5</b>	2,2	2,6	3,5	<b>2,7</b>

<sup>31</sup> A análise e avaliação da qualidade dos textos dos alunos encontra-se no anexo Q deste trabalho.

<b>Média do Grupo</b>	2,5	2,6	3,3	<b>2,8</b>	3,2	3,2	3,8	<b>3,4</b>
-----------------------	-----	-----	-----	------------	-----	-----	-----	------------

Tabela 4 - Resultado Geral da Análise das Produções Iniciais e Finais (VT1 e VT4).

A partir dos resultados expostos acima, podemos chegar a algumas constatações. Quanto à análise das VT1 dos alunos, verificamos que a média geral alcançada por nove participantes (81,82%) foi entre 2,0 e 2,9, o que corresponde ao conceito **regular**. A média geral alcançada pelos outros dois participantes (18,18%), na análise da qualidade de suas VT1, foi entre 3,0 e 3,9, o que corresponde ao conceito **bom**. A média do grupo (obtida através da soma das médias gerais e dividida pelo número de participantes) foi 2,8, o que corresponde ao conceito **regular**.

Quanto à análise da qualidade das VT4, observamos que a média geral alcançada por oito participantes (72,72%) foi entre 3,0 e 3,9, o que corresponde ao conceito **bom**. Um dos participantes (9,1%) obteve 4,0 na análise geral da qualidade de sua VT4. Essa pontuação corresponde ao conceito **muito bom**. A média geral alcançada por dois participantes (18,18%), na análise da qualidade de suas VT4, foi entre 2,0 e 2,9, o que corresponde ao conceito **regular**. A média do grupo foi 3,4, o que corresponde ao conceito **bom**.

Considerando os conceitos adotados para a análise da qualidade dos textos dos alunos, ao compararmos os resultados da análise das VT1 com os das VT4, observamos que houve mudança no conceito de sete participantes (63,64%), indo de **regular** para **bom** (54,55%) ou para **muito bom** (9,09%). Quatro participantes (36,36%) não apresentaram mudança nos conceitos obtidos em suas VT1 e VT4, sendo que P4 e P9 obtiveram o conceito **bom** em suas VT1 e VT4 e P1 e P11 obtiveram o conceito **regular**, tanto na análise da qualidade de suas VT1 quanto na de suas VT4.

Assim, constatamos que, após as etapas de revisão e reescrita mediadas pelo *feedback* da professora e tendo em vista a mudança dos conceitos obtidos na análise da qualidade das VT1 e VT4 dos alunos, 63,64% dos textos *apresentaram* elevação em sua qualidade e 36,36% dos textos *não apresentaram* tal melhoria. Em relação à média geral do grupo, constatamos uma elevação do conceito **regular** para **bom**.

Se compararmos a média geral da VT1 de cada aluno com a de sua VT4, observamos que, com exceção de P1, todos os demais participantes (90,1%) apresentaram alguma elevação na qualidade de seus textos. Apesar de, como já mencionado, as VT1 e VT4 de

P11 terem obtido o mesmo conceito **regular**, houve uma elevação de 8% na qualidade da produção textual do aluno. Constatamos ainda que a elevação na qualidade do texto dos outros alunos foi de, no mínimo, 12,12% e de, no máximo, 48%. Quanto a P1, constatamos que, apesar de suas VT1 e VT4 terem obtido o mesmo conceito (**regular**), a pontuação obtida em sua VT4 foi mais baixa (2,4) do que a de sua VT1 (2,7), ou seja, houve um decréscimo de 12,5% na qualidade do texto do participante.

O gráfico apresentado na Figura 11 foi construído considerando tais médias e nos permite visualizar o desempenho individual dos participantes quanto à qualidade de suas VT1 e VT4:

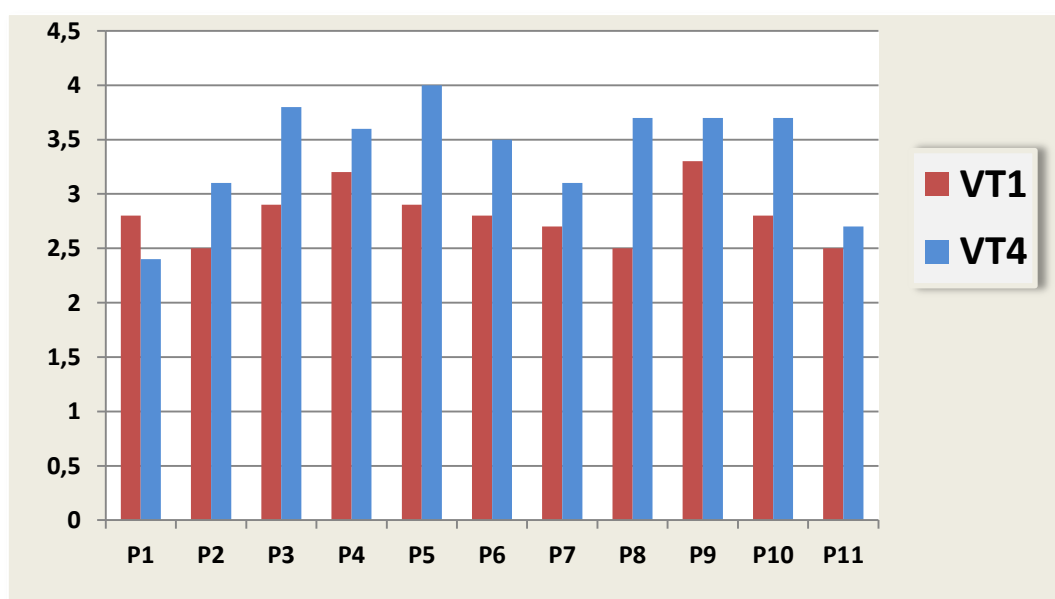


Figura 11: Resultado individual da análise da elevação da qualidade dos textos dos alunos

A partir da observação dos resultados expostos no gráfico acima, concluímos que o *feedback* fornecido contribuiu para a elevação da qualidade dos textos de grande parte dos alunos (90,82%). Entretanto, é possível perceber também que houve uma grande variação no grau dessa elevação entre os participantes - variação essa que, em percentuais, compreende de 8% até 48%. Apresentamos, na tabela 5, o percentual de elevação da qualidade dos textos de cada aluno:

Participantes	Elevação na qualidade textual (%)
<b>P1</b>	<b>-15%</b>
<b>P2</b>	<b>24%</b>
<b>P3</b>	<b>31%</b>
<b>P4</b>	<b>12,5%</b>
<b>P5</b>	<b>38%</b>
<b>P6</b>	<b>25%</b>
<b>P7</b>	<b>15%</b>
<b>P8</b>	<b>48%</b>
<b>P9</b>	<b>12%</b>
<b>P10</b>	<b>32%</b>
<b>P11</b>	<b>8%</b>

Tabela 5: Percentual de elevação da qualidade dos textos de cada participante

Considerando que uma elevação a partir de 25% representa uma significativa melhoria na qualidade textual, os resultados nos revelam que, para cinco alunos, (45,5% dos participantes), o *feedback* foi um recurso pedagógico eficiente, capaz de levá-los a realizar alterações positivas em suas produções. Para outros cinco alunos (45,5% dos participantes), entretanto, o *feedback* se mostrou bem menos eficaz, uma vez que a melhoria na qualidade de seus textos não foi tão significativa. Constatamos, por fim, que, para um dos alunos (9,1% dos participantes), o *feedback* se apresentou como uma ferramenta pedagógica ineficaz, pois a VT4 do aluno apresentou qualidade mais baixa do que sua VT1. Pensamos que o desempenho desse aluno pode estar relacionado, entre outros fatores (como motivação ou o próprio entendimento das orientações recebidas), a baixa experiência do aluno com a produção textual, pois, segundo MacArthur (2012, p.468), “quando são requisitados a revisar, escritores inexperientes realizam mudanças que, frequentemente, tornam seus textos piores”.<sup>32</sup>

Em relação ao desempenho individual dos participantes, acreditamos, portanto, que a maior ou menor eficiência do *feedback* pode estar estreitamente relacionada à habilidade de escrita de cada aluno. Assim, após conscientizar-se - através das orientações recebidas - das necessárias reformulações em seu texto, o aluno que

<sup>32</sup> Tradução nossa para: “Inexperienced writers engage in minimal substantive revision, when they are asked to revise, the changes they make often make the paper worse” (MACARTHUR, 2012, p. 468).

possui maior habilidade na escrita consegue realizar as devidas intervenções, enquanto que aquele que possui baixa habilidade na escrita, ainda que reconheça o problema assinalado pela orientação recebida, pode sentir dificuldade para reformular seu texto de forma eficaz. Esse nos parece ser o caso de P1 e P11, pois as apesar de procurarem seguir algumas orientações, as modificações realizadas por esses alunos em seus textos ou não provocaram significativa elevação na qualidade textual (no caso de P11), ou provocaram a queda dessa qualidade (no caso de P1).

Ao compararmos o resultado do desempenho individual dos alunos a seu grau de escolaridade<sup>33</sup>, observamos não haver uma relação significativa entre esses fatores. Os dois participantes (P2 e P6) que não haviam ainda concluído o Ensino Médio, por exemplo, apresentaram elevação em sua qualidade textual equivalente a 24% e 25%, respectivamente. Uma desses resultados (25%) representa uma significativa melhoria na qualidade textual. Por outro lado, alunos que já haviam concluído o Ensino Médio (P1, P4, P7, P9 e P11) apresentaram porcentagens mais baixas na elevação da qualidade de seus textos (-15%, 12,5%, 15%, 12% e 8%, respectivamente).

Lembramos que, como apresentado na Seção 4.1 deste capítulo, à medida que as orientações fornecidas aos alunos 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. Isso nos faz reconhecer que, em termos gerais, o *feedback* mostrou maior eficiência para levar os alunos a realizarem alterações mais eficazes na superfície do texto e, depois, em sua composição, do que nas questões mais voltadas prioritariamente para a interação, ou seja, a relação autor-leitor, o propósito comunicativo do texto e o nível de formalidade da situação comunicativa. Isso pode ser explicado pelo fato de que, devido à provável baixa familiaridade dos alunos com um trabalho voltado para aspectos discursivos do texto, como já comentado na Seção 4.1, estas últimas alterações requeriam maior esforço do aluno tanto para a compreensão quanto para a aplicação das orientações recebidas.

Entretanto, como afirma Ruiz (2013), quanto mais problemática for a tarefa de revisão para o aluno, mais importância terá o problema assinalado pelo professor no

---

<sup>33</sup>Como apresentado no capítulo 3 deste trabalho, alguns alunos desse grupo do PROEJA já haviam concluído o Ensino Médio.

contexto geral da produção textual do aluno e, quanto mais fácil parecer ao aluno a revisão, menos importante será esse problema no contexto geral da produção. Sendo assim, parece-nos que o fato de os alunos apresentarem, de modo geral, desempenho baixo na aplicação das orientações relativas a aspectos discursivos do texto pode ter comprometido sobremaneira uma maior elevação da qualidade de seus textos.

Como explicitado no Capítulo 3, referente à metodologia, para análise da qualidade das VT4, foi considerado o texto como um todo e não apenas as alterações realizadas pelos alunos a partir das orientações fornecidas. Assim sendo, alterações auto motivadas também podem ter contribuído para maior ou menor elevação da qualidade dos textos e, mesmo, para o decréscimo dessa qualidade.

Outra questão a ser considerada é o número limitado de orientações fornecidas a cada aluno em cada uma das três etapas de revisão e reescrita textual. Uma vez que algumas produções apresentavam muitos problemas e as orientações não conseguiam contemplar todos eles, isso, possivelmente, também contribuiu para a limitação na elevação da qualidade dos textos.

Passamos, a seguir, à apresentação e discussão dos resultados da análise das VT e VT4 dos participantes, contemplando, separadamente, cada um dos três critérios estabelecidos para avaliação da qualidade textual.

#### 4.2.2 CRITÉRIOS ADOTADOS PARA AVALIAÇÃO DA QUALIDADE DOS TEXTOS DOS ALUNOS

Na presente subseção, apresentamos, comparamos e discutimos os resultados da análise das VT1 e VT4 dos alunos, considerando, separadamente, os critérios estabelecidos para a análise da qualidade das produções textuais. Dessa forma, serão apresentados, primeiramente, os resultados referentes à análise dos textos considerando o critério *composição do gênero textual artigo de opinião*; a seguir, apresentamos os resultados obtidos tendo como critério o fator de textualidade da *coerência*; finalmente, trataremos dos resultados obtidos considerando como critério o fator de textualidade *coesão*. Durante a exposição desses resultados, apresentamos algumas análises das VT1 e VT4 dos participantes como forma de exemplificação.

##### 4.2.2.1 CRITÉRIO 1: COMPOSIÇÃO DO GÊNERO ARTIGO DE OPINIÃO

Quanto à composição do gênero artigo de opinião, foram considerados os seguintes quesitos para análise da qualidade das VT1 e VT4 dos participantes: (1) extensão e estrutura típica do gênero artigo de opinião, com apresentação de título adequado, introdução (com contextualização da situação-problema), desenvolvimento (argumentação) e conclusão (com uma solução-avaliação); (2) defesa de um ponto de vista; (3) argumentação e (4) uso adequado da norma culta da língua.

Lembramos que, após a análise das VT1 e VT4, cada um desses quatro critérios recebeu uma pontuação que correspondia a um conceito, sendo: 1 = insatisfatório, 2 = regular, 3 = bom, 4 = muito bom e 5 = excelente. A soma da pontuação obtida em cada um dos aspectos foi, então, dividida por quatro para obtermos uma média representativa do desempenho do aluno quanto aos fatores relativos à composição do gênero.

Apresentamos, na tabela 6, os resultados alcançados após a análise e atribuição de conceitos às produções textuais dos alunos, considerando a composição do gênero artigo de opinião:

Participantes	VT1					VT4					Elevação da qualidade textual (%) <sup>34</sup>
	Quesitos				Média do aluno	Quesitos				Média do aluno	
	1	2	3	4		1	2	3	4		
<b>P1</b>	1	2	3	2	2,0	2	1	2	2	1,7	-15%
<b>P2</b>	2	3	2	3	2,5	3	3	3	3	3,0	20%
<b>P3</b>	2	2	2	4	2,5	3	3	3	4	3,2	28%
<b>P4</b>	4	5	4	3	3,7	4	5	4	3	3,7	0%
<b>P5</b>	2	3	2	4	2,7	4	4	4	4	4,0	48%
<b>P6</b>	1	3	1	1	1,5	3	5	4	2	3,3	120%
<b>P7</b>	1	3	2	3	2,2	2	4	3	3	3,0	36%
<b>P8</b>	3	3	2	3	2,7	4	5	4	3	4,0	48%
<b>P9</b>	3	5	3	2	3,2	4	5	5	2	4,0	25%
<b>P10</b>	3	5	2	2	3,0	4	5	3	3	3,7	23%
<b>P11</b>	2	3	2	1	2,0	2	3	2	2	2,2	10%
<b>Média do grupo<sup>35</sup></b>	2,2	3,4	2,3	2,5	<b>2,6</b>	3,2	3,9	3,4	2,8	<b>3,3</b>	<b>27%</b>

Tabela 6 - Resultado geral das avaliações das VT1 e VT4 quanto ao critério à *composição do gênero artigo de opinião*

<sup>34</sup> Foram feitos arredondamentos a partir da primeira casa decimal.

<sup>35</sup> Foram feitos arredondamentos a partir da segunda casa decimal.

Quanto ao primeiro quesito analisado – **estrutura e extensão típicas do gênero artigo de opinião** – observamos que a média geral alcançada pelo grupo de alunos (2,2), após análise de suas VT1, equivale ao conceito **regular**. Esse conceito foi resultante do fato de que as VT1 de sete participantes (63,64%) apresentaram muitas inadequações quanto à sua extensão, estrutura, título e funções retóricas de suas partes, sendo atribuídas a esses textos, portanto, o conceito **insatisfatório** ou **regular**.

Após análise e avaliação de suas VT4, a média alcançada pelo grupo (3,2), nesse mesmo critério, corresponde ao conceito **bom**. Essa média, comparada à das VT1, representa uma elevação de quase 45% na qualidade textual. Observamos que esse resultado é decorrente do fato de que as VT4 de nove participantes apresentaram melhoria em relação a esse critério. Em outros termos, isso significa que 81,82% dos participantes conseguiram realizar alterações positivas em seus textos quanto à sua extensão e estrutura, o que demonstra alta eficiência do *feedback* nesse critério. Como exemplo, tomamos P1, cuja VT1 recebeu o conceito **insatisfatório**. Entretanto, à sua VT4, foi atribuído o conceito **regular**, uma vez que essa versão contém um título e apresenta extensão mais adequada ao gênero. Apresentamos, no quadro 22, as análises realizadas, que nos levaram a essas atribuições:

VT1	VT4
<p>O texto não contém um título. Apesar de constituir-se de quase uma página, o artigo apresenta extensão curta, contendo somente 139 vocábulos. Esse baixo número de palavras mostra-se insuficiente para o desenvolvimento do tema e a construção adequada do gênero. Quanto à estrutura, o texto tem uma curta introdução, na qual a situação problema é apresentada de forma bastante breve e superficial:</p> <p><i>“A usina de Belo Monte vai trazer benefício mas também malefício para o lugar.”</i></p> <p>O aluno apresenta sua argumentação em quatro parágrafos, o que nos parece um número excessivo em um texto de extensão curta. Existe, ainda, uma divisão inadequada dos dois últimos parágrafos, uma vez que a primeira afirmação do</p>	<p>O texto apresenta extensão típica do gênero, constituindo-se de pouco mais de uma página. O título “Meio Ambiente X Usina de Belo Monte” apresenta-se adequado por situar o leitor sobre o que será tratado no corpo do texto: a polêmica questão gerada pela construção da usina de Belo Monte e, especificamente, o impasse entre aqueles que apregoam que a obra trará sérios impactos ambientais para a região e aqueles que defendem que Belo Monte é necessária para o desenvolvimento do país. Entretanto, a ideia lançada no título cria uma expectativa no leitor que não é devidamente preenchida, pois, em sua argumentação, o aluno trata das questões ambientais apenas em um dos parágrafos de seu desenvolvimento. Os demais parágrafos tratam da privatização da usina. Quanto à introdução, P1 consegue apresentar sua proposta nas três primeiras</p>

<p>quarto parágrafo não introduz um novo tópico ou uma nova abordagem do tópico anterior. Ela é, na verdade, parte da ideia apresentada anteriormente:</p> <p><i>“(...) parece que o benefício para a população. Gastam milhões de reais um projeto que está sendo pago com o nosso dinheiro para privatizá-la”</i></p> <p>O texto não contém uma conclusão.</p>	<p>linhas de seu texto: <i>“A Usina de Belo Monte vai trazer benefícios e também malefícios para o lugar onde está sendo realizada esta obra.”</i></p> <p>Contudo, neste mesmo parágrafo, o aluno já inicia sua argumentação, discorrendo, de forma breve, sobre os benefícios que a usina trará para a região. O segundo e terceiro parágrafos são usados, respectivamente, para apresentar os malefícios causados ao local pela construção de Belo Monte e discorrer sobre o gasto do dinheiro público com uma empresa que será privatizada. No quarto parágrafo, o leitor tem a impressão de que o autor vai concluir seu texto:</p> <p><i>“Eu sou a favor da construção da Usina de Belo monte, porém contra o modo que o governo pensa na empresa antes do próprio usuário.”</i></p> <p>Porém, no quinto e último parágrafo, P1 volta a argumentar sobre gastos públicos e privatização, sem retomar sua proposta inicial e o ponto de vista iniciado. Não há, portanto, a apresentação de uma conclusão.</p>
<p>Conceito atribuído: Insatisfatório (1)</p>	<p>Conceito atribuído: Regular (2)</p>

Quadro 22 - Exemplificação da análise e avaliação das VT1 e VT4 dos alunos quanto à composição do gênero artigo de opinião

Quanto ao segundo quesito analisado - **defesa do ponto de vista** - observamos que a média geral alcançada pelo grupo de alunos (3,2) em suas VT1 equivale ao conceito **bom**. Observamos que as VT1 de apenas dois alunos receberam o conceito **regular** quanto à defesa do ponto de vista; as demais, ou receberam o conceito **bom** (seis versões), ou o conceito **excelente** (três versões). Isso nos mostra que grande parte dos participantes (81,82%) foi capaz de se posicionar com satisfatória clareza em relação ao tema desde a sua primeira versão textual.

Em relação às VT4, a média do grupo foi 3,9, o que também corresponde ao conceito **bom**, apesar de observarmos um aumento de 15% nessa média em relação à obtida na VT1. Observamos, porém, que a VT4 de um dos participantes obteve um conceito mais baixo do que sua VT1, o que significa que houve uma queda na qualidade de seu texto em relação à defesa do ponto de vista. Constatamos, ainda, que dois alunos não apresentaram melhoria nesse critério, pois o conceito obtido em suas VT4 foi o

mesmo que o de suas VT1, no caso, **bom**. Quanto aos outros participantes, observamos que três deles mantiveram o conceito **muito bom**, obtido em suas VT1, e outros cinco apresentaram elevação na qualidade de seu texto, pois obtiveram um conceito melhor em suas VT4 do que em suas VT1. Sendo assim, constatamos que a elevação na qualidade textual quanto à defesa do ponto de vista ocorreu em cinco dos oito textos que apresentavam deficiência nesse critério. Isso significa 62,5 % de influência positiva do *feedback* nesse critério. A fim de exemplificação, apresentamos, no quadro 23, a análise realizada quanto à defesa do ponto de vista de P8 em suas VT1 e VT4, sendo que esta última versão apresentou melhoria nesse requisito:

VT1	VT4
<p>Não encontramos, na VT1 de P8, autoria na defesa de seu ponto de vista. A maior parte do texto é construída por apresentações de dados, informações e recursos que levam o leitor a apreender o posicionamento favorável de P8 à construção da usina. No parágrafo inicial, por exemplo, o emprego do conectivo “mas” prepara o leitor para a apresentação de uma ideia que venha como contra argumento à “forte oposição ao projeto”, ideia anteriormente apresentada. Somente na conclusão, o autor consegue deixar bem claro porque defende a instalação da usina:</p> <p><i>“Assim, mesmo sabendo dos efeitos funestos para a região causados pelo impacto ambiental, que espero sejam minimizados ao máximo, mas acreditando que tanto economicamente como para a geração de energia necessária para o desenvolvimento do nosso país e, ainda, evitando futuros apagões, então eu apoio a construção da hidrelétrica de Belo Monte.”</i></p>	<p>P8 posiciona-se a favor da construção da usina e defende, de forma explícita, que ela é uma vantajosa construção para o desenvolvimento do Brasil. Implicitamente, também defende que a falta de informação é que leva o povo a não apoiá-la. Encontramos alguma autoria na defesa do ponto de vista, especialmente no terceiro parágrafo:</p> <p><i>“Há que se opõe à construção de Belo Monte. Muitos acham que o impacto ambiental será muito grande (...); “(...) o que seria muito mais agressivo para o meio ambiente e conseqüentemente para a população”.</i></p>
<p>Conceito atribuído: Bom (3)</p>	<p>Conceito atribuído: Excelente (5)</p>

Quadro 23 - Exemplificação da análise e avaliação das VT1 e VT4 dos alunos quanto ao quesito *defesa de um ponto de vista*

Quanto ao terceiro quesito adotado para avaliação da qualidade textual dos alunos – **argumentação**, verificamos que as VT1 dos alunos obtiveram uma média de 2,5, o que equivale ao conceito **regular**. Esse conceito é resultante do alto número de VT1 que receberam conceitos **insatisfatório** (uma versão) ou **regular** (sete versões), o que significa que 72,73% dos alunos apresentaram significativa deficiência quanto à argumentação. As VT1 de dois outros participantes receberam conceito **bom** e a VT1 de um participante recebeu o conceito **muito bom**.

Em relação às VT4, a média alcançada pelo grupo foi 3,4, correspondendo ao conceito **bom** e a uma elevação da qualidade de 48% no critério relativo à argumentação. Observamos, contudo, que a VT4 de um dos participantes obteve um conceito mais baixo do que sua VT1, o que significa que houve uma queda na qualidade de seu texto em relação à argumentação. Constatamos, ainda, que dois alunos não apresentaram melhoria nesse critério, pois o conceito obtido em suas VT4 foi o mesmo que o de suas VT1. Quanto aos outros oito participantes, observamos que todos eles apresentaram melhoria em sua argumentação, obtendo, assim, conceitos mais altos. Isso nos revela que o *feedback* foi eficiente para conduzir 72,73% dos alunos na reformulação de sua argumentação. Apresentamos, no quadro 24, a análise realizada quanto à defesa do ponto de vista de P5 em suas VT1 e VT4, sendo que essa última versão apresentou significativa melhoria quanto à argumentação:

VT1	VT4
<p>P5 utiliza-se do conhecimento compartilhado com o leitor a respeito da produção atual de energia elétrica no país como estratégia de facilitação de acesso ao tema e de motivação à leitura do texto (cf. linhas 1 e 23). O aluno também elabora perguntas visando fomentar a reflexão do leitor acerca da questão abordada e conduzir a argumentação na defesa de seu ponto de vista. Encontramos essa estratégia no segundo e quinto parágrafos, este último transcrito abaixo:</p> <p><i>“O Brasil deve parar de crescer após a construção da Hidrelétrica de Belo Monte? Todos seus problemas energéticos resolvidos para todo o sempre? Ou serão necessárias as construções das Usinas de Belo Morro, belo Barranco, Belo sei lá mais o que?”.</i></p>	<p>O autor apresenta informações, fatos e opiniões relacionados ao tema proposto, capazes de sustentar seu ponto de vista. Apresentando suas ideias de forma bastante organizada e consistente, P5 mostra, ainda, autoria na defesa de seu ponto de vista, uma vez que não faz uso de argumentos do senso comum. Como estratégia de persuasão, observamos o uso de questionamentos que levam o leitor à reflexão. P5 procura responder tais questionamentos em sua argumentação. Apresentamos, no trecho abaixo, um dos usos dessa estratégia:</p> <p><i>“Precisamos sim de energia elétrica, mais até quando continuaremos a construir usinas hidroelétricas? Não precisa ser especialista para entender</i></p>

Tais perguntas, entretanto, não são, de fato, respondidas, nem explicita, nem implicitamente. Apenas nas linhas 20, 21 e 22, o autor faz uma tênue tentativa de responder ao questionamento levantado no parágrafo anterior.

As ideias e fatos apresentados na argumentação são coerentes com o ponto de vista defendido, mas não são desenvolvidas de maneira aprofundada, ou seja, não há, por parte do autor, uma seleção de argumentos consistentes, bem relacionados entre si e organizados de maneira a propiciar ao leitor a compreensão clara das informações, fatos e opiniões apresentados. Assim, não fica muito claro a que, de fato, o autor se propõe.

*que é um círculo vicioso falta energia, o governo constrói Hidrelétrica o consumo aumenta e novamente estamos dentro do problema (...)*”

O autor também utiliza o apelo à sensibilidade do leitor como estratégia de persuasão:

*“Devemos mudar nossos pensamentos em relação ao consumo de energia elétrica, o problema está no exagero do consumo de alguns.*

*Vamos nos educar!”*

A conclusão, entretanto, apresenta-se frágil e pouco consistente, uma vez que o autor, além de não estabelecer a devida relação entre os dois argumentos apresentados (a necessidade de mudarmos nossos pensamentos em relação ao consumo de energia e o fato de que o problema está do exagero do consumo de alguns), também não desenvolve tais argumentos com maior profundidade. Dessa forma, não há a devida retomada e ênfase do ponto de vista defendido durante o desenvolvimento do texto.

Conceito atribuído: Regular (2)

Conceito atribuído: Muito bom (4)

Quadro 24 - Exemplificação da análise e avaliação das VT1 e VT4 dos alunos quanto ao quesito *argumentação*.

Quanto ao quarto e último quesito relativo à composição do gênero artigo de opinião – **uso adequado da norma culta da língua**, observamos, após análise das VT1, que a média do grupo foi 2,5, o que corresponde ao conceito **regular**. Essa média resulta do fato de que, embora seis participantes (54,5%) tenham obtido o conceito **bom** ou **muito bom** em suas VT1, os conceitos obtidos pelos outros cinco participantes (45,5%) foram **insatisfatório** ou **regular**. Isso demonstra que ocorreram muitas infrações quanto à norma culta da língua nas VT1 desses alunos, como relativas à ortografia, acentuação, pontuação, seleção lexical etc.

Os resultados da análise das VT4 dos participantes nos revelaram baixa evolução da qualidade dos textos dos alunos em relação ao uso da norma culta da língua. A média do grupo (2,8) equivale ao conceito **regular**, o mesmo obtido em suas VT1. Observamos que a VT4 de oito alunos (72,73%) manteve o mesmo conceito obtido após

análise de suas VT1 e a VT4 de três participantes (27,27%) apresentou melhoria nesse critério. Isso nos leva a concluir que o *feedback* fornecido não contribuiu para que os textos dos alunos, de modo geral, apresentassem maior adequação à norma culta da língua. Acreditamos que esse resultado pode estar relacionado ao nível de conhecimento dos alunos sobre a norma padrão da Língua Portuguesa.

Uma das VT4 que apresentou alguma melhoria nesse critério foi a de P11, pois seu texto apresenta uma significativa diminuição de infrações relativas à norma culta da língua em relação à sua VT1. Apresentamos, no quadro 25, a análise das VT1 e VT4 desse aluno:

VT1	VT4
<p>Há diversas infrações quanto à norma culta, relacionadas à ortografia (“arrandos”, “a déias”, “abitar”, “desmatação”, “si”, “habitar”, “Paranaense”), acentuação (“ninguem”, “ganancia”, “esta” - em vez de “está” -, “ai” - em vez de “aí”, “pais” - em vez de “aí”, “e” - em vez de “é”, “luta” - em vez de “lutar”), pontuação (“Quando falamos em sobrevivência pensamos (...)”; “(...) não só os homens que lutam pela sobrevivência o homem também (...)”; “(...) sem ver o outro lado da moeda pois (...)”; “(...) Ai eu pergunto para que tanto (...)”; “(...) É uma vergonha, Esse e o Brasil e o país do futebol.”; “(...) Há também um problema um grave (...)”; “(...) fizeram vista grossa para perda riquezas naturais, de árvores frutíferas, árvore medicinais, estamos perdendo (...)”; “(...) não são dono do próprio nariz, estamos(...)”), concordância verbal e nominal (“(...) animais nas florestas que luta (...)”; “(...) árvore medicinais (...)”, “(...) não são dono (...)”, etc.) e regência (“(...) perda riquezas (...)”). São usadas expressões coloquiais (“sem ver o outro lado da moeda”, “gostam de pisar nas pessoas” e “donos do próprio nariz”), não adequadas ao nível de formalidade da língua exigida pela situação comunicativa proposta.</p>	<p>Há diversas infrações quanto à norma culta, relacionadas: à ortografia (“mega watts”; “empressiona”; “teram”; “si” em vez de “se”; “Concerteza”; “residi” em vez de “reside”; “ti” em vez de “de”; “aonde” em vez de “onde”, “habitar” em vez de “hábitat”, “vam” em vez de “vão”; “alogada”; “deixaram” em vez de “deixarão”; “podi”; “extrangeiros”; “acorda” em vez de acordar”), acentuação (“consorcio” em vez de “consórcio”; “esta” em vez de “está”; “tira-los”; “sera”; “e” em vez de “é”), pontuação (“(...) uma hidrelétricalocalizada no rio Xingu no estado do Pará, que se chamará Belo Monte que terá uma capacidade de 11.233,1 mega watts isso significa um consumo de 40% em todo o Brasil a licitação foi vencida pelo Consorcio norte energia [...]”; “[...] Com essa construção teremos pessoas prejudicadas estou falando dos índios pois terem que si mudar dos lugares aonde si residi (...)” etc.), concordância verbal e nominal (...) será que nossos políticos parou para pensar (...); “(...) árvore medicinais (...)”; “(...) Creio que para nossos político(...)”; “(...) grandes deficiências que prejudica(...)”; “(...) pessoas que não tem(...)”), regência (“(...) vam as urnas (...)”). A seleção lexical é adequada à situação comunicativa, exceto pelo emprego da expressão “(...) é uma vergonha”.</p>

Conceito atribuído: Insatisfatório (1)	Conceito atribuído: Regular (2)
--	---------------------------------

Quadro 25 - Exemplificação da análise e avaliação das VT1 e VT4 dos alunos quanto ao quesito *uso da norma culta da língua*.

Passamos, a seguir, à apresentação e discussão dos resultados obtidos após a análise das VT1 e VT4 tendo como critério o fator de textualidade *coerência*.

#### 4.2.2.2 CRITÉRIO 2: FATOR DE TEXTUALIDADE - COERÊNCIA

A coerência, ao lado da coesão, foi um dos dois fatores de textualidade considerados na análise da qualidade das VT1 e VT4 dos participantes. Em relação à coerência textual, foram consideradas as seguintes condições: (1) a continuidade; (2) a progressão e (3) a nãocontradição. Lembramos que, após a análise das VT1 e VT4, cada um desses três quesitos recebeu uma pontuação que correspondia a um conceito, sendo: 1 = insatisfatório, 2 = regular, 3 = bom, 4 = muito bom e 5 = excelente. A soma da pontuação obtida em cada um dos quesitos foi, então, dividida por três para obtermos uma média representativa do desempenho do aluno quanto à coerência na sua produção textual.

Apresentamos, na tabela 7, os resultados alcançados a atribuição de conceitos às produções textuais dos alunos, considerando a coerência textual:

Participantes	VT1				VT4				Elevação da qualidade textual (%)
	Quesitos				Quesitos				
	1	2	3	Média do aluno	1	2	3	Média do aluno	
	Pontuação				Pontuação				
<b>P1</b>	2	2	4	2,7	2	2	1	1,6	-37%
<b>P2</b>	2	2	3	2,3	4	3	3	3,3	44%
<b>P3</b>	2	2	5	3,0	3	2	5	3,3	10%
<b>P4</b>	4	3	3	3,3	4	3	5	4,0	21%
<b>P5</b>	2	3	4	3,0	3	4	5	4,0	33%
<b>P6</b>	3	3	4	3,3	3	3	4	3,3	0%
<b>P7</b>	3	2	3	2,6	3	3	4	3,3	27%
<b>P8</b>	2	1	1	1,3	3	3	4	3,3	154%
<b>P9</b>	2	4	2	2,6	3	4	4	3,6	38%

<b>P10</b>	2	3	2	2,3	4	3	4	3,6	56%
<b>P11</b>	1	2	3	2,0	2	3	3	2,6	30%
<b>Média do grupo:</b>	2,4	2,5	3,1	<b>2,6</b>	3,1	3,0	3,8	<b>3,3</b>	<b>27%</b>

Tabela 7 - Resultado geral das avaliações das VT1 e VT4 quanto ao critério *coerência textual*.

Quanto à primeira condição da coerência analisada, ou seja, a **continuidade**, os resultados nos revelam que 72,7% das VT1 apresentavam-se como **insatisfatória** (9,1%) ou **regular** (63,6%). Isso contribuiu para que o grupo alcançasse a média 2,5, equivalente ao conceito **regular**. Uma das outras três VT1 obteve o conceito **muito bom** e duas obtiveram o conceito **bom**.

Os resultados nos mostram que as VT4 de sete participantes (63,6%) apresentaram elevação em sua qualidade quanto à **continuidade**, sendo que duas dessas versões alcançaram o conceito **muito bom**, contribuindo para que a média do grupo (3,1) alcançasse o conceito **bom**. As VT4 dos outros participantes (36,4%) mantiveram o mesmo conceito: **regular** ou **bom**. Esse resultado representa 63,6 % de influência positiva do *feedback* para elevação da qualidade textual quanto ao critério da continuidade. Apresentamos, no quadro 26, a análise das VT1 e VT4 de P3, quanto à continuidade:

VT1	VT4
<p>O tema e o posicionamento do autor perpassam todo o texto, o que lhe confere certa continuidade. Contudo, as informações e ideias apresentadas são, muitas vezes, lançadas sem a devida correlação com as que as precedem ou antecedem. Assim, observamos várias rupturas na continuidade dos argumentos e vários desvios do foco argumentativo. Isso compromete a clareza das ideias e prejudica o propósito comunicativo dos argumentos de persuadir o leitor. Observamos, ainda, que as ideias apresentadas ao longo do texto não correspondem à expectativa do leitor criada pela pergunta - título "<i>Isto pode prejudicar a todos: por que persistir?</i>", pois P10 discorre sobre prejuízos causados à população indígena e não a todas as pessoas.</p>	<p>O tema "a construção de Belo Monte", assim como o posicionamento do aluno desfavorável a essa construção, perpassam todo o texto, o que lhe confere bastante unidade. O argumento que P10 utiliza para defender seu ponto de vista também é mantido desde o segundo parágrafo até o último: os índios serão muito prejudicados pela implantação da usina. Observamos, porém, a não retomada da ideia lançada no título - "Isto pode prejudicar a todos: por que persistir?" - uma vez que P10 discorre apenas sobre os prejuízos causados aos índios pela construção de Belo Monte e não a todas as pessoas, como o título sugere. Encontramos também uma afirmação que parece solta, sem relação com as que a antecedem ou precedem, o que lhe confere irrelevância:  <i>"Assim, com diversas culturas existentes</i></p>

<i>no país, podemos perceber que a maior destruição será a saída de vários índios de seus abrigos (...)</i>	
Conceito atribuído: Regular (2)	Conceito atribuído: Bom (3)

Quadro 26 - Exemplificação da análise e avaliação das VT1 e VT4 dos alunos quanto ao quesito *continuidade*.

Em relação à segunda condição da coerência analisada – a **progressão**, os resultados nos mostram que as VT1 de cinco alunos (45,5%) receberam o conceito **insatisfatório** (9,1%) ou **regular** (36,4%), as de outros cinco alunos (45,5%) receberam o conceito **bom** e a de um participante (9,1%) recebeu o conceito **muito bom**. A média do grupo foi 2,5, o que equivale ao conceito **regular**. Esse resultado nos revela que um significativo número de textos apresentava muitas ou algumas deficiências quanto à **progressão**.

Comparando os resultados da análise das VT4 com os das VT1, observamos que cinco textos (45,5%) apresentaram uma elevação em sua qualidade em relação à **progressão** e seis (54,5%) mantiveram os conceitos obtidos em suas VT1. A média do grupo (3,0) correspondeu ao conceito **bom**. De acordo com esse resultado, concluímos que, em relação à **progressão**, o *feedback* mostrou-se eficiente para 45,5% dos alunos e ineficaz para 54,5%. Apresentamos, no quadro 27, a análise das VT1 e VT4 de P2, tendo como foco a **progressão** textual, como exemplo dessa elevação:

VT1	VT4
<p>O texto apresenta, em seus parágrafos, novas informações, não havendo repetições de ideias. Há, porém, ausência de maior aprofundamento e explicações de diversos dados, como no seguinte trecho:</p> <p><i>“E foi por preocupações ambientais que se optou pelo regime de fio d’água.”</i></p> <p>A partir desse ponto, o autor, já em outro parágrafo, passa a discorrer sobre a potência de Belo Monte. Percebemos, assim, a ausência de informações que pudessem proporcionar ao leitor o estabelecimento de uma relação de sentido entre o regime de fio d’água e as questões ambientais. Em outro trecho, o autor usa de um argumento comparando os custos</p>	<p>O texto apresenta, em seus parágrafos, novas informações, não havendo repetições de ideias. Identificamos, porém, a necessidade de melhor desenvolvimento de duas afirmações do autor. A primeira delas, destacada em negrito no trecho abaixo, encontra-se na introdução:</p> <p><i>“BELO MONTE É UM PROJETO DE UMA USINA HIDRELÉTRICA NO ESTADO DO PARÁ, NA CIDADE DE ALTAMIRA, QUE VEM DESDE DA DÉCADA DE 1970 SENDO ALVO DE AMBIENTALISTAS E DEFENSORES DOS POVOS INDÍGENAS, PELO LOCAL ESCOLHIDO.”</i></p> <p>O autor não deixa claro a que tipo de alvo ele se refere (e.g. críticas, contestação,</p>

<p>da construção da usina com os gastos para o Brasil sediar a Copa de 2014. No entanto, ele não estabelece efetivamente a comparação pretendida, como podemos observar no extrato abaixo:</p> <p><i>“A construção de Belo Monte está em 30 milhões de reais com 80% financiados pelo BNDS comparado com o custo para Brasil sediar a copa de 204, que deverá ser de 112 bilhões segundo estudos.”.</i></p>	<p>discussão, elogio etc.).</p> <p>A outra afirmação, em destaque no trecho abaixo, está presente na conclusão do texto:</p> <p><b><i>“COM A CERTEZA DA NECESSIDADE QUE O PAÍS ENFRENTARÁ COM A FALTA DE ENERGIA NOS PRÓXIMOS ANOS E VENDENDO TODOS OS BENEFÍCIOS QUE BELO MONTE IRÁ PROPORCIONAR, VAMOS ACABAR COM AS MENTIRAS (...).”</i></b></p> <p>Não são explicitados para o leitor quais são esses benefícios e/ou se eles são relacionados à produção de energia ou ao desenvolvimento da região. Essa não explicitação de dados necessários provoca uma lacuna na compreensão da ideia pelo leitor.</p>
<p>Conceito atribuído: Regular (2)</p>	<p>Conceito atribuído: Bom (3)</p>

Quadro 27 - Exemplificação da análise e avaliação das VT1 e VT4 dos alunos quanto ao quesito *progressão*

Em relação à terceira condição da coerência – a **não contradição**, os resultados da análise das VT1 nos revelam uma grande diversidade quanto à qualidade desse critério entre os textos dos alunos, pois uma dessas versões recebeu o conceito **insatisfatório** (9,1%), duas foram categorizadas como **regular**(18,2%), quatro receberam o conceito **bom**(36,4%), três receberam o conceito **muito bom** (27,2%) e uma foi considerada **excelente** (9,1%). A média do grupo foi 3,1, correspondendo, assim, ao conceito **bom**. Constatamos, portanto, que a maioria das VT1 (72,7%) apresentava, no mínimo, uma boa qualidade quanto a essa condição da coerência.

A partir dos resultados da análise das VT4, observamos que, entre os dez textos que apresentavam deficiências quanto à não contradição, seis (60%) apresentaram elevação na qualidade desse critério. Entre os quatro textos que não apresentaram esse aumento, três (30%) apresentaram os mesmos conceitos obtidos nas VT1(**bom** ou **muito bom**) e um (10%) apresentou diminuição na qualidade relativa à não contradição. A média do grupo (3,8) continuou com o conceito **bom**, apesar de observarmos uma elevação na qualidade de 23%, aproximadamente, em relação à media do grupo nas VT1. Esses resultados nos levam a concluir que, em relação à não contradição, o *feedback* contribuiu para que 60% dos alunos realizassem reformulações positivas em

seus textos. No quadro 28, apresentamos, a análise das VT1 e VT4 de P1, aluno cuja VT4 apresentou diminuição na qualidade textual quanto à não contradição:

VT1	VT4
<p>As informações e ideias apresentadas são compatíveis entre si e coerentes com o posicionamento do aluno. Há, porém, uma afirmação duvidosa que pode contradizer o mundo exterior ao texto e deixar o leitor confuso.</p> <p><i>“Nossos governantes começaram um projeto que não sabem se vai dar certo e não pediram opinião e nem satisfação para ninguém.”</i></p> <p>Observamos, ainda, uma contradição léxico-semântica com o emprego inadequado do termo “reproduzida” na afirmação: <i>“O povo paga para fazer e depois paga para consumir a energia que será <b>reproduzida</b> na mesma.”</i></p>	<p>Na linha 24, P1 se diz a favor da usina, mas não apresenta argumentos que comprovem tal afirmação. Na verdade, seus argumentos deixam implícita uma posição contrária a Belo Monte (cf. parágrafos 2, 3 e 5). O autor contradiz, ainda, aquilo que apresenta como benefício proveniente da construção de Belo Monte (aumento da economia e desenvolvimento das cidades em volta da usina), uma vez que, mais adiante, ele afirma:</p> <p><i>“(...) os cidadãos sairão prejudicados pois os benefícios ficarão para as empresas as quais podemos limitar empregos, exploração do lugar, não se preocupando com os recursos naturais e só com o financeiro(...)”.</i></p>
Conceito atribuído: Muito bom (4)	Conceito atribuído: Insatisfatório (I)

Quadro 28 - Exemplificação da análise e avaliação das VT1 e VT4 dos alunos quanto ao quesito *não-contradição*.

Passamos, agora, à apresentação e discussão dos resultados relativos à qualidade das VT1 e VT4, tendo como critério o fator de textualidade *coesão*.

#### 4.2.2.3 CRITÉRIO 3: FATOR DE TEXTUALIDADE - COESÃO

A **coesão** foi o segundo fator de textualidade estabelecido como critério para a análise da qualidade das VT1 e VT4 dos alunos, observado o emprego dos seguintes mecanismos: (1) referência, (2) elipse, (3) conjunção e (4) coesão lexical. Ressaltamos que, após a análise das VT1 e VT4, cada um desses quatro mecanismos recebeu uma pontuação que correspondia a um conceito, sendo: 1 = insatisfatório, 2 = regular, 3 = bom, 4 = muito bom e 5 = excelente. A soma da pontuação obtida em cada um dos mecanismos de coesão foi, então, dividida por quatro para obtermos uma média representativa do desempenho do aluno nesse aspecto.

Apresentamos, na tabela 8, os resultados referentes à análise das VT1 e VT4 dos alunos, considerando a coesão textual:

Participantes	VT1					VT4					Elevação da qualidade textual (%) <sup>36</sup>
	Quesitos				Média do aluno	Quesitos				Média do aluno	
	1	2	3	4		1	2	3	4		
<b>P1</b>	3	5	1	5	3,5	3	5	4	4	4,0	14%
<b>P2</b>	4	1	2	4	2,7	4	1	4	4	3,2	19%
<b>P3</b>	4	3	3	2	3,2	5	5	5	5	5,0	56%
<b>P4</b>	2	3	3	3	2,7	3	4	3	3	3,2	19%
<b>P5</b>	4	3	3	3	3,2	5	5	3	4	4,2	31%
<b>P6</b>	4	4	3	3	3,6	4	5	3	4	4,0	11%
<b>P7</b>	5	5	1	3	3,5	3	5	2	3	3,2	8%
<b>P8</b>	3	5	3	3	3,5	3	5	4	4	4,0	14%
<b>P9</b>	5	4	3	5	4,2	4	3	4	4	3,7	12%
<b>P10</b>	3	5	3	2	3,2	5	3	5	3	4,0	25%
<b>P11</b>	4	4	3	3	3,5	3	5	3	3	3,5	0%
<b>Média do grupo<sup>37</sup></b>	3,7	3,7	2,5	3,3	<b>3,3</b>	3,8	4,2	3,6	3,7	<b>3,8</b>	<b>15%</b>

Tabela 8 - Resultado geral da avaliação da qualidade das VT1 e VT4 quanto ao critério *coesão textual*.

Em relação ao primeiro mecanismo de coesão analisado – a **referência**, os resultados das VT1 nos mostram bastante diversidade entre os textos dos alunos, pois uma das VT1 recebeu o conceito **regular** (9,1%), três receberam **bom** (27,2%), cinco receberam o conceito **muito bom** (45,5%) e duas receberam o conceito **excelente** (18,2%). A média do grupo foi 3,7, correspondendo, assim, ao conceito **bom**. Podemos observar, portanto, que a grande maioria das VT1 (91,1%) apresentava, no mínimo, uma boa qualidade quanto a essa condição de textualidade. Isso significa que foram encontrados poucos desvios relativos ao emprego de pronomes pessoais, demonstrativos e advérbios de lugar com função referencial.

A partir dos resultados das VT4 e comparando-os com os da VT1, observamos que os textos de quatro alunos (36,4%) apresentaram elevação da qualidade no uso da referência como mecanismo de coesão. Entre os sete textos que não apresentaram esse aumento (63,6%), quatro (36,4%) mantiveram o mesmo conceito e três (27,2%) apresentaram queda em sua qualidade. A média do grupo (3,8) continuou com o

<sup>36</sup> Foram feitos arredondamentos a partir da primeira casa decimal.

<sup>37</sup> Foram feitos arredondamentos a partir da segunda casa decimal.

conceito **bom** e foi observada uma elevação na qualidade de aproximadamente 2,5%. Tais resultados nos revelam que o *feedback* contribuiu para que apenas 36,4 % dos alunos realizassem reformulações positivas em seus textos quanto ao mecanismo de coesão referencial. Apresentamos, no quadro 29, a análise das VT1 e VT4 de P10, aluno cuja VT4 apresentou elevação na qualidade textual quanto ao quesito em foco:

VT1	VT4
<p>Observamos, por todo o texto de P10, o emprego adequado de pronomes com função anafórica, sendo: pessoais retos e oblíquos (cf. linhas 7, 16, 17,35 e 38); possessivos (cf. linhas 30, 31, 32, 33, 34, 36 e 38) e demonstrativos (cf. linhas 4, 16, 20, 21, 24, 33, 36 e 39).</p> <p>Constatamos algumas infrações quanto ao uso de pronomes como mecanismo de remissão e retomada: na linha 3, P10 emprega o pronome demonstrativo “essa” como referência à construção de Belo Monte sem, contudo, haver mencionado essa construção anteriormente; na linha 7, o aluno emprega “deste” em vez de “desse”, referindo-se a um termo já mencionado (reservatório); na linha 19, o aluno emprega “nós” em uma construção que requer o uso do pronome oblíquo “nos”; na linha 27, P10 emprega o pronome “eles” como referência a “índio”.</p>	<p>O autor emprega elementos de referência de maneira adequada ao longo de seu texto. Observamos que, algumas vezes, P10 usa o pronome pessoal “eles” para retomar “índios” como em “(...) <i>fazendo com que eles deixem de viver (...)</i>” e também os pronomes demonstrativos: “desses” (linha 4, referindo-se a “impactos” e linha 16, referindo-se a “índios”); “essas” (linhas 19 e 33, em “essas pessoas”, retomando anaforicamente “índios”); “essa” ( linha 30, retomando a destruição mencionada). Há, também, emprego adequado do pronome pessoal oblíquo “se” (cf. linha 11) e dos possessivos “sua” (cf. linhas 14, 27 e 34) e “nosso” (cf. linha 32).</p>
Conceito atribuído: Bom (3)	Conceito atribuído: Muito bom (4)

Quadro 29 - Exemplificação da análise e avaliação das VT1 e VT4 dos alunos quanto ao quesito *coesão referencial*.

Em relação ao segundo mecanismo de coesão analisado – **elipse**, os resultados das VT1 nos revelam que quatro textos (36,4%) não apresentaram problemas quanto ao emprego desse recurso de coesão, pois obtiveram o conceito **excelente**. Dentre as sete VT1 (63,6%) que apresentaram inadequação ou ausência do uso elipse para evitar repetições desnecessárias, três (aproximadamente 27,2%) receberam o conceito **muito bom**, três (aproximadamente 27,2%) receberam o conceito **bom** e uma (9,1%) recebeu o conceito **insatisfatório**. A média do grupo foi 3,7, o que equivale ao conceito **bom**.

Comparando os resultados da análise das VT4 com os das VT1, observamos que ocorreu uma elevação na qualidade textual quanto ao emprego da elipse em cinco

(71,4%) dos sete textos que haviam apresentado problemas. Um dos outros dois textos (28,6%) não apresentou elevação nesse critério, mantendo, portanto, o mesmo conceito (**insatisfatório**), e o outro texto apresentou decréscimo na qualidade, considerando o mecanismo em questão. Observamos, também, um decréscimo nesse critério em um dos textos, cuja VT1 não havia apresentado problemas quanto ao emprego da elipse. A média do grupo (4,2) é equivalente ao conceito **muito bom**. A partir desses resultados, consideramos que o *feedback* se mostrou eficiente para promover 71,4 % de elevação na qualidade textual quanto ao emprego da elipse. Como exemplificação dessa elevação, apresentamos a análise das VT1 e VT4 de P3, no quadro 30:

VT1	VT4
<p>O aluno realiza adequadamente a elipse do termo “usina” no trecho abaixo, em que o emprego do artigo definido “a” permite ao leitor retomar o termo omitido com facilidade:</p> <p><i>“Até onde eu sei Belo Monte é um dos poucos lugares no Brasil para fazer uma usina hidrelétrica de alto porte como a que eles estão construindo lá.”</i></p> <p>Em outro trecho (linha 5), o aluno realiza inadequadamente a elipse do sujeito do verbo “vai”. Como não há um sujeito pressuposto que pode ser retomado, apenas através de um considerável esforço, o leitor é capaz de inferir que o autor se refere à “construção da usina de Belo Monte”, sintagma nominal não empregado anteriormente:</p> <p><i>“Até onde eu sei Belo Monte é um dos poucos lugares no Brasil para fazer uma usina hidrelétrica de alto porte como a que eles estão construindo lá.”</i>  <i>Vai ter um impacto ambiental muito grande na região, também vai afetar as populações indígenas e ribeirinhas.”</i></p>	<p>P3 faz uso adequado do mecanismo de coesão por elipse em várias partes de seu texto e evita, assim, repetições desnecessárias:</p> <p><i>“O Brasil está crescendo, e precisa de mais energia.”</i> (elipse do sujeito “Brasil”);</p> <p><i>“A demanda no país (...)”</i> (elipse do complemento nominal “de energia”);</p> <p><i>“(...) 40% do consumo (...)”</i> (elipse do complemento nominal “de energia”);</p> <p><i>“(...) que eu sou a favor”</i> (elipse do complemento nominal “construção de Belo Monte”).</p>
<p>Conceito atribuído: Bom (3)</p>	<p>Conceito atribuído: Muito bom (4)</p>

Quadro 30 - Exemplificação da análise e avaliação das VT1 e VT4 dos alunos quanto ao quesito *elipse*

Quanto ao terceiro mecanismo de coesão analisado – **conjunção**, a análise da qualidade das VT1 nos revelou que todos os textos apresentaram problemas quanto ao

emprego desse recurso, pois os conceitos obtidos foram **insatisfatório** (18,2%), **regular** (9,1%) e **bom** (72,7%). A média do grupo foi 2,5, o que equivale ao conceito **regular**.

A partir dos resultados das VT4 e comparando-os com os da VT1, observamos que, em relação ao emprego da conjunção, ocorreu elevação na qualidade de sete textos (63,6%). Os outros quatro textos (36,4%) não apresentaram elevação ou decréscimo nessa qualidade, mantendo, dessa forma, os conceitos obtidos na primeira análise, no caso, **bom**. A média do grupo foi 3,6, o que corresponde ao conceito **bom**. A diferença entre essa média e aquela alcançada pelo grupo após análise das VT1 representa 44% de elevação na qualidade dos textos. Esse resultado demonstra uma influência positiva do *feedback* em 63,6% dos textos para elevação da sua qualidade quanto ao emprego da conjunção como mecanismo de coesão. Como exemplo dessa elevação, apresentamos, no quadro 31, as análises das VT1 e VT4 de P10:

VT1	VT4
<p>P10 emprega adequadamente as conjunções: <b>explicativa</b> “porque” em “(...) <i>porque somos o futuro (...)</i>” e “(...) <i>porque nem todas (...)</i>”; <b>adversativas</b> “mas” em “(...) <i>mas isso pode parar(...)</i>” e “e” em “(...) <i>e sim, fazer com que o governo (...)</i>”; <b>conclusiva</b> “desta (dessa) forma” em “<i>Desta forma, o reservatório (...)</i>”; <b>aditiva</b> “e” em “(...) <i>até hoje é falada e discutida (...)</i>” e também nas linhas 32, 33, 36 e 38.</p> <p>O emprego mais frequente de conjunções contribuiria para uma melhor continuidade textual, pois auxiliaria a estabelecer relações entre várias ideias que parecem soltas e fragmentadas. Como exemplo, apresentamos o trecho abaixo, em que a inserção de uma conjunção conclusiva evitaria a impressão de descontinuidade da ideia:</p> <p><i>“Somos capazes de criar forças para proteger nossa natureza e as pessoas que necessitam dela para sobreviver, vamos procurar meios para parar (...)</i> <b>(Portanto,</b> vamos procurar (...)).</p>	<p>Para estabelecer relações entre as orações, P10 emprega adequadamente as conjunções: <b>concessiva</b> “apesar de” (cf. linha 4), <b>aditivas</b> “e” (cf. linhas 19, 37 e 38) e “mas também” (cf. linha 27), <b>adversativa</b> “mas” (cf. linha 32).</p> <p>O aluno também faz uso das conjunções <b>coordenativas e conclusivas</b> “assim”, “então” e “portanto”, estabelecendo a devida relação entre os parágrafos.</p>
Conceito atribuído: Bom (3)	Conceito atribuído: Excelente (5)

Quadro 31 - Exemplificação da análise e avaliação das VT1 e VT4 dos alunos quanto ao quesito *conjunção*

A **coesão lexical** foi o quarto mecanismo de coesão considerado como quesito na análise da qualidade das VT1 e VT4 dos participantes. Os resultados das VT1 nos revelam que 81,8% dos textos apresentaram inadequações quanto ao emprego desse mecanismo, uma vez que uma versão (9,1%) recebeu o conceito **muito bom**, seis (54,5%) versões receberam o conceito **bom** e duas versões (18,2%) receberam o conceito **regular**. A média do grupo foi 3,3, o que corresponde ao conceito **bom**.

Comparando os resultados relativos às VT4 com os das VT1, constatamos uma elevação na qualidade de 55,5% dos textos que apresentaram deficiências em relação ao emprego do mecanismo de coesão lexical. Os outros textos (45,5%) não apresentaram elevação ou queda em sua qualidade, mantendo o conceito **bom**. Constatamos, ainda, que os dois textos (18,2%) que apresentaram **excelente** qualidade quanto a esse critério na primeira análise realizada sofreram uma diminuição nessa qualidade, obtendo, assim, o conceito **muito bom** após a segunda análise realizada. A média do grupo foi 3,7, nos revelando uma elevação da qualidade dos textos de aproximadamente 12% em relação às VT1. Observamos, portanto, que, de acordo com esses resultados, o *feedback* foi eficaz para levar 55,5% dos alunos a realizarem alterações em seus textos que promovessem elevação em sua qualidade, através do emprego adequado do mecanismo de coesão lexical. Apresentamos, no quadro 32, a análise das VT1 e VT4 de P5, como exemplificação:

VT1	VT4
<p>P5 emprega apresenta mecanismos de coesão lexical, tanto por reiteração quanto por colocação. Entretanto, a coesão por <b>repetição do mesmo item lexical</b> é excessivamente utilizada pelo autor, o que torna o texto um pouco cansativo. Os vocábulos “energia”, “hidroelétricas”, “consumo” e “construções”, por exemplo, são empregados sete, quatro, três e quatro vezes, respectivamente. Outros termos, como “Brasil”, “país”, “construções”, “energético”, “elétrica”, são empregados, no mínimo, em três situações. Há o emprego de alguns <b>hiperônimos</b> (projeto, usina, país).</p> <p>O <b>vocabulário</b> empregado sinaliza o tema ao longo da construção do texto, bem como marca o posicionamento do autor em relação à questão (“irregularidades</p>	<p>O texto de P5 apresenta mecanismos de coesão lexical, tanto por reiteração quanto por colocação. Observamos, por exemplo, o emprego dos <b>hiperônimos</b> “país”, para a devida retomada de “Brasil”, e “obras”, para referência à “implantação de Usinas hidrelétricas” (cf. linhas 1 e 10, respectivamente). Entretanto, a coesão por <b>repetição do mesmo item lexical</b> é excessivamente utilizada com os vocábulos “consumo”, “energia” e “hidroelétricas”, que são empregados seis, oito e três vezes, respectivamente, tornando a leitura do texto, por vezes, cansativa.</p> <p>Ao longo da construção do texto, o <b>vocabulário</b> empregado sinaliza o tema, assim como o posicionamento do autor em relação a esse (“Brasil”, “geração de</p>

ambientais”, “extravio”, “consumo racional”, “desperdícios”, “educação” etc.) Há, todavia, o emprego indevido de um termo, o que impede a compreensão da ideia exposta: “(…) é elogiado por especialistas e <b>aceito</b> pela população por ser considerado um grande produtor de energia renovável”.	energia”, “relevo”, “construção” “hidroelétrica”, “círculo vicioso”, “consumo racional”, “eficiência”, “educação”, “população”, “economia” etc.). Não encontramos emprego inadequado de vocábulos.
Conceito atribuído: Bom (3)	Conceito atribuído: Muito bom (4)

Quadro 32 - Exemplificação da análise e avaliação das VT1 e VT4 dos alunos quanto ao quesito *coesão lexical*.

Pelos resultados expostos nesta seção, constatamos que, entre os critérios estabelecidos para avaliação das produções dos alunos, houve uma grande variação no número de textos que apresentaram elevação em sua qualidade. Observamos, por exemplo, que, em relação à *extensão e estrutura típicas do gênero*, 81,8 % dos textos apresentaram melhorias, enquanto que apenas 27,3% dos textos apresentaram elevação em sua qualidade quanto ao *uso da norma culta da língua*. Para melhor visualização desse resultado, mostramos, na tabela 9, os percentuais dos textos que apresentaram elevação em sua qualidade, em cada um dos critérios considerados:

Critérios	Quesitos	Textos que apresentaram elevação em sua qualidade (%) <sup>38</sup>
<b>1. Composição do gênero</b>	1. Extensão e estrutura típicas do gênero	81,8%
	2. Defesa do ponto de vista	62,5%
	3. Argumentação	72,7%
	4. Uso da norma culta da língua	27,3%
<b>2. Coerência</b>	1. Continuidade	63,0%
	2. Progressão	54,5%
	3. Não contradição	60%
<b>3. Coesão</b>	1. Referencial	36,4%
	2. Elipse	71,4%
	3. Conjunção	63,6%
	4. Coesão Lexical	55,5%

Tabela 9 - Percentuais dos textos que apresentaram elevação em sua qualidade, dentro dos critérios considerados para avaliação da qualidade textual

<sup>38</sup> Foram feitos arredondamentos a partir da segunda casa decimal.

Ao compararmos os resultados da análise das VT1 com os da VT4, constatamos, também, que, em alguns critérios, alguns textos apresentaram uma queda no nível de sua qualidade, enquanto outros mantiveram o mesmo nível.

Os resultados apresentados nos levam a concluir que, além de alguns fatores, como habilidade na escrita e motivação do aluno, quantidade e qualidade das orientações (como clareza e objetividade) e tipo de problema a que elas se dirigem, a maior ou menor eficiência do *feedback* pode estar também relacionada ao conhecimento linguístico e textual dos alunos. Isso explicaria, por exemplo, o baixo número de textos que apresentaram elevação da qualidade nos critérios *uso adequado da norma culta da língua e coesão referencial*.

Passamos, a seguir, à apresentação dos resultados relativos à percepção dos alunos sobre o *feedback* recebido, obtidos através da análise das respostas dos alunos aos questionários e à entrevista oral.

#### 4.3 PERCEPÇÕES DOS ALUNOS QUANTO AO *FEEDBACK* RECEBIDO

Nesta seção, discutimos resultados que indicam de que modo os alunos perceberam o *feedback* oferecido pela professora, ou seja, como eles avaliaram a influência das orientações recebidas durante o processo de revisão e reescrita dos artigos de opinião que produziram. A partir da percepção dos alunos sobre o *feedback*, discutimos, também, resultados que indicam alguns fatores que podem ter influenciado no uso de tais orientações.

Os dados analisados foram obtidos através de um questionário, disponível no Anexo H e de uma entrevista, orientada pelas seguintes perguntas: *O que vocês sentiram ao revisar e reescrever seus textos procurando seguir as orientações recebidas? Em sua opinião, quais os pontos positivos desse tipo de procedimento? E os negativos?*

A análise das respostas e comentários dos participantes contemplou dois aspectos: primeiro, como eles avaliaram a influência do *feedback* recebido durante o processo de revisão e reescrita textual, isto é, como as orientações haviam contribuído para melhoria de seus textos e, segundo, os motivos que os impediram de aplicar algumas das orientações recebidas. Sendo assim, os dados obtidos são apresentados da

seguinte forma: quanto à percepção dos participantes sobre a contribuição do *feedback* e quanto aos fatores que interferiram no uso de orientações.

Primeiramente, discutimos os resultados referentes à análise dos dados que nos indicam a percepção dos alunos quanto à contribuição do *feedback* durante o processo de revisão e reescrita textual e, a seguir, discutimos os resultados referentes à análise de dados que evidenciam alguns fatores que interferiram no uso de orientações segundo a perspectiva dos alunos.

#### 4.3.1 CONTRIBUIÇÃO DO *FEEDBACK* DURANTE O PROCESSO DE REVISÃO E REESCRITA

A fim de obter dados que indicassem a visão dos alunos sobre o *feedback* recebido após cada uma das três etapas de revisão e reescrita textual, os participantes responderam um questionário (Anexo H) com perguntas abertas e participaram de uma entrevista conduzida pela pesquisadora.

Em relação à avaliação dos alunos sobre a contribuição do *feedback*, após análise, suas respostas e comentários contidos nos questionários foram categorizadas como: (1) texto melhor de forma geral; (2) melhor organização das ideias/parágrafos; (3) maior clareza das ideias; (4) melhor argumentação; (5) conscientização das falhas e/ou necessidades; (6) visão melhor sobre o próprio texto e (7) reflexão sobre o próprio texto. O gráfico apresentado na Figura 11 foi construído com base no número de respostas, por participante, identificadas em cada uma dessas categorias:

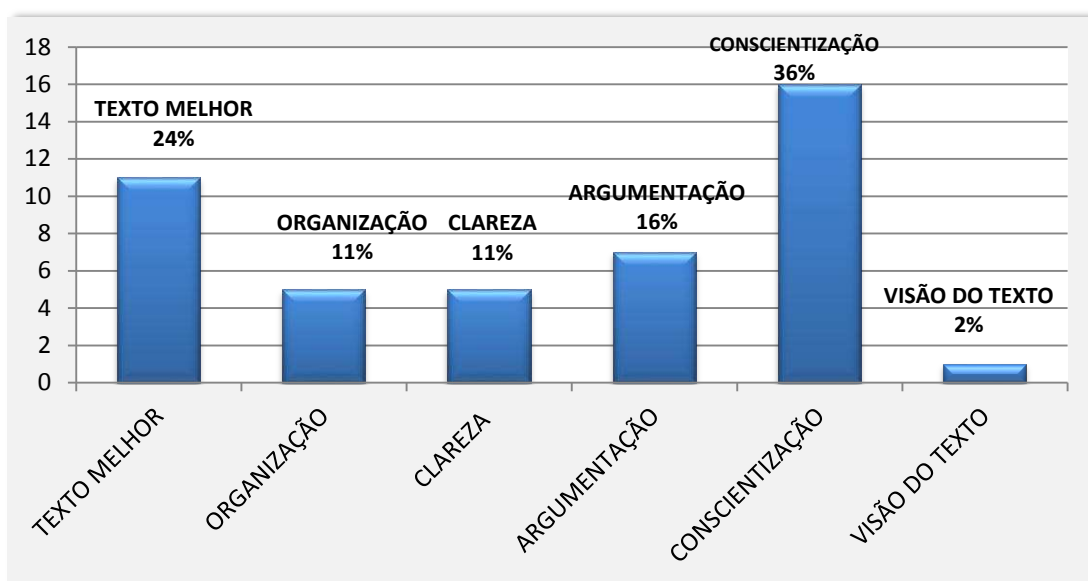


Figura 11: Percepção dos alunos sobre a contribuição do *feedback* para melhoria de seus textos.

Como podemos perceber pelos dados expostos acima, as três respostas mais recorrentes dos alunos sobre a contribuição do *feedback* para revisão e reescrita de seus textos são a conscientização das falhas e/ou necessidades, o texto melhor de forma geral e melhor argumentação.

Correspondendo a 36% das respostas categorizadas, a *conscientização de falhas e/ou necessidades* foi a contribuição mais recorrente atribuída ao *feedback*. Apresentamos algumas respostas dos alunos à pergunta “Você considera que as orientações fornecidas te ajudaram durante a revisão e reescrita de seu texto, nesta etapa? Se “SIM”, explique-nos de que modo elas te ajudaram”:

*“Sim, evidenciaram algumas falhas que passaram despercebidas.” (P5).*

*“Sim, porque eu nunca havia escrito um artigo e ele me mostrou em que parte do artigo eu poderia melhorar.” (P8)*

*“Me despertaram para ver meus erros pois o meu texto estava confuso com pouco entendimento para o leitor.” (P11)*

Observamos que, de acordo com a percepção dos alunos, o *feedback* foi positivo na medida em que os ajudou a perceber necessidades ou falhas em seus textos que, sem as orientações, talvez não fossem percebidas.

Muitos alunos responderam à pergunta anterior de uma forma mais vaga, isto é, sem maiores especificações sobre como as orientações os haviam ajudado durante as etapas de revisão e reescrita de seus textos. Entretanto, ainda que sem tais detalhes, suas respostas indicam que eles acreditam que o *feedback* levou-os a reformulações positivas e que tornou seus textos melhores. Essa contribuição do *feedback* corresponde a 24% das opiniões categorizadas. Tomamos algumas respostas de P1, P3 e P10 como exemplos da expressão dessa visão:

*“O feedback foi muito importante nessa pesquisa sem ele eu não saberia fazer um artigo. Com esse material na mão, o mesmo foi melhorando e chegou no final com aproveitamento.” (P1)*

*“Foi muito bom, pois meu texto ficou muito melhor depois que eu refiz ele”. (P11)*

*“As orientações foram de grande importância para minha produção textual e meu desenvolvimento na escrita. A orientação 26 foi de grande importância.” (P10)*

A contribuição do *feedback* para melhorar a argumentação em seus textos correspondeu a 16% das respostas dos alunos. Isso parece representar uma conscientização de muitos alunos sobre a importância dos argumentos em um artigo de opinião. Apresentamos as respostas de alguns alunos que revelam essa percepção:

*“Sim. As informações ajudaram reforçar os parágrafos assim como o sentido do texto” (P1)*

*“Organizar os parágrafos, frases, melhorar os argumentos” (P2)*

*“Sim, Por que ampliou meus argumentos.” (P7)*

#### 4.3.1.1 PONTOS POSITIVOS E NEGATIVOS DO *FEEDBACK*

A entrevista, realizada em um encontro ao final da aplicação da SD, foi conduzida pela pesquisadora através de perguntas que visavam investigar os pontos positivos e negativos do *feedback* recebido. Para a materialização dos dados a serem analisados, gravamos a entrevista em áudio, o que totalizou 39 minutos e 4 segundos de interação. A análise das respostas dos alunos nos permitiu fazer as seguintes constatações:

Como ponto negativo, um dos alunos apontou sua dificuldade em seguir algumas orientações, o que o levou a cortar partes de seu texto, o que, segundo o aluno, causou outro problema, pois comprometeu a continuidade das ideias:

*“Quando cortava alguma palavra que tava lá repetitiva no texto, aí eu não conseguia um elemento de ligação ou sinônimo daí eu cortava o parágrafo inteiro para poder aproveitar e já ficar menor. Só que aí o que tava escrito em cima não tinha uma ligação direta com que tava falando no parágrafo abaixo e eu tentava de alguma forma, achar alguma coisa para tentar ligar isso. Aí ficou um pouco truncado.”*

Outro ponto negativo levantado foi em relação à duração das etapas de revisão e reescrita<sup>39</sup>, pois, segundo um dos participantes, seria preciso muito tempo para refletir sobre o texto e reescrevê-lo de forma eficiente:

*“Precisaria de muito tempo pra ficar da forma que eu queria...”*

Apontado por um dos participantes, um terceiro ponto negativo do *feedback* se refere à falta de objetividade e à extensão de algumas orientações, o que levava o aluno a ficar confuso, sem saber o que exatamente deveria reformular em seu texto:

*“Eu só achei assim, porque tipo assim... ela poderia ser mais objetiva, ir logo ao ponto. Igual aqui na minha primeira ...antes de voltar a escrever volte e recorde o propósito comunicativo... Até que você vai ... É tipo assim ...Você usa muitas palavras isso pode se confundir. Aonde que eu errei, entendeu? É... propósito comunicativo? Aonde é que tenho que corrigir? Propósito comunicativo? Voltar a escrever outro texto? Ela poderia ser mais objetiva. Igual aqui. Revise a ortografia. Revise a pontuação. Entendeu?”*

A partir da observação das respostas dos alunos, percebemos que um dos pontos negativos do *feedback* está relacionado aos aspectos discursivos, pois foi possível aferir a falta de prática e a dificuldade em refletir sobre e atender às necessidades da situação comunicativa. Observamos, ainda, que a limitação vocabular impediu que um aluno seguisse a orientação de forma proveitosa. Ficou evidente também a preponderância de maior facilidade e/ou familiaridade de alguns alunos para lidar com elementos linguísticos do texto.

Em relação aos pontos positivos, alguns alunos apontaram o fato de que a professora não corrigia o texto apontando erros, mas usava as orientações para conduzi-los a refletir sobre o próprio texto e a reformulá-lo de forma autônoma e consciente:

*“A gente relendo a gente consegue achar o erro.”*

*“Até mesmo o método que o pessoal usou de dar feedback em relação aos erros. antigamente ia lá e corrigia o que tava errado nem prestava atenção no estava errado e você pouco se importava com aquilo”.*

---

<sup>39</sup>Cada etapa de revisão e reescrita tinha, em média, a duração de duas aulas, o que equivale a 1h40m.

*“Às vezes em uma primeira escrita você e não consegue você lê correndo e acha está tudo bom. Outra pessoa lê e te dá para você ler de novo, você pode ver que ali tem algo de errado você vai analisar e você vai achar...”*

*“Você instiga a gente a pensar...”*

*“Muito interessante. Também com as orientações que você passou fez com que , reformulando...”*

Outro ponto positivo do *feedback* destacado pelos alunos foi que ele possibilitou trabalhar o mesmo texto em três etapas, o que os possibilitou perceber a evolução de sua produção:

*“E o bacana é não houve assim... ah o seu texto tá errado, né? Foi um texto só, o primeiro texto que a gente fez, esse tempo todo, e reajustando ele. Não teve ...ah, faz outro texto porque seu texto tá todo errado.”*

*“Pela evolução aqui, nas dicas, a gente vê que como o texto foi evoluindo com as orientações que você foi dando. Aí que motivou mais... O mesmo texto, consertando ele para chegar ao mais perfeito”*

Um terceiro ponto positivo do *feedback* apontado pelos participantes foi ajudá-los na construção de seus artigos de opinião - gênero textual que a maioria desconhecia –, considerando seus aspectos constitutivos, ou seja, discursivos, textuais e linguísticos:

*“Processo de experiência que eu não tinha visto, não tinha estudado nas escolas públicas, formar um artigo de opinião foi bom”*

*“Esse trabalho traz muito mais resultado do que ficar passando coisa no quadro, para poder você copiar, decorar e gramática”*





A análise das respostas dos alunos indica que um dos pontos positivos do *feedback* é que ele garantiu aos participantes autonomia sobre o próprio texto. Uma vez que as orientações não tinham caráter corretivo, isso permitiu aos alunos serem construtores de seus artigos e não meros receptores das intervenções do professor. A percepção da evolução do próprio texto revela uma tomada de consciência da escrita como um processo dinâmico, com idas e voltas ao mesmo texto. O fato de o *feedback* contemplar os aspectos discursivos e textuais parece ter possibilitado ao aluno perceber que o texto é constituído por outros elementos, além dos linguísticos, pois que se resulta de uma rede de relações e de intenções que partilhamos com os outros.

Os resultados obtidos através da análise das respostas dos alunos aos questionários e à entrevista nos indicam uma visão positiva dos alunos sobre o *feedback* recebido. Percebemos que, de modo geral, os alunos consideraram as orientações bastante úteis, pois, segundo eles, elas os levaram à conscientização de falhas e necessidade e a realizar reformulações que proporcionaram a elevação da qualidade de seus textos. Esses resultados também nos revelam que grande parte dos alunos se mostrou receptiva ao *feedback* da professora como meio de orientá-los para a revisão e reescrita de seus artigos.

Apresentamos, a seguir, os principais fatores que interferiram no uso das orientações, identificados após a análise das respostas dos alunos aos questionários.

#### 4.3.2 FATORES QUE INTERFERIRAM NO USO DAS ORIENTAÇÕES

Quanto aos motivos que impediram determinados alunos de aplicar algumas das orientações recebidas, a análise de suas respostas às perguntas dos questionários nos indica que a maior parte das justificativas (87,5%) se relaciona a fatores pessoais como autossuficiência, dificuldade na compreensão das orientações recebidas, dificuldade de expressão escrita e problemas particulares. Apresentamos, no quadro 33, alguns exemplos dessas justificativas:

<b>AUTOSSUFICIÊNCIA</b> 	<i>“Eu acho que me ajudaram, mas eu preferi seguir as minhas orientações” (P7)</i>
<b>DIFICULDADE PARA COMPREENDER A ORIENTAÇÃO</b> 	<i>“A orientação foi boa me ajudou, mas eu acho que difícil de entender e achar o erro no 1º texto.” (P2)</i>
<b>DIFICULDADE NA EXPRESSÃO ESCRITA</b> 	<i>“Falta de conhecimento e dificuldade de passar para o papel algo que esta na mente pois tenho dificuldade de me expressar.”(P11)</i>
<b>PROBLEMAS PARTICULARES</b> 	<i>“Tive muitos problemas em meu trabalho nos últimos dias. E também assuntos pessoais. Por esses motivos faltou tempo e concentração.” (P5)</i>

Quadro 33 - Exemplos das justificativas dos alunos para a não utilização de orientações recebidas.

Em relação aos outros fatores (12.5%), esses se relacionavam à qualidade das orientações, especificamente, à sua falta de objetividade, como a resposta abaixo nos indica:

*“Eu só acho que ele poderia ser mais objetivo, mostrando logo, indo ao ponto do que ele quer dizer (...)” (P8)*

Os resultados acima indicam a preponderância de fatores pessoais como responsáveis pela interferência no uso de algumas orientações por alguns alunos. De forma geral, os alunos atribuíram a si mesmos a responsabilidade por essa interferência, especialmente, à sua dificuldade para expressar as ideias e para compreender as orientações fornecidas pela professora.

Passamos, agora, às nossas considerações finais.

## 5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

---

Neste capítulo, interessa-nos apresentar as respostas que os resultados obtidos puderam fornecer para as questões das quais se ocupou esta pesquisa.

Como apresentado na introdução deste trabalho, esta pesquisa teve como interesse principal investigar a eficiência do *feedback* do professor como instrumento pedagógico para auxiliar alunos do PROEJA na produção de seus artigos de opinião.

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, 2002; BYUIN, 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.

Esta pesquisa buscou analisar, ainda, a percepção dos alunos quanto ao *feedback* recebido, incluindo sua avaliação e os motivos que os levaram a não usar todas as orientações recebidas.

Tendo em vista a situação de vida de muitos professores, cujo tempo é escasso para se debruçarem continuamente sobre as produções textuais de seus alunos, procuramos, neste estudo, tornar prático e viável o fornecimento do *feedback* pela professora, numerando e inserindo as orientações em um quadro. Dessa forma, após a identificação das dificuldades do aluno, cabia à professora buscar no quadro e anotar no texto do aluno os números das orientações que o ajudariam a realizar as devidas alterações em seu texto durante o processo de revisão e reescrita. À medida que se fazia necessário, novas orientações eram elaboradas e inseridas no quadro.

Nossas considerações iniciam-se pela resposta à questão central para a qual se voltou esta pesquisa, ou seja, a influência do *feedback* do professor no processo de revisão e reescrita textual. Como meio de investigarmos essa influência, consideramos a elevação da qualidade dos textos dos alunos e estabelecemos a composição do gênero artigo de opinião, a coesão e a coerência textuais como critérios para a avaliação dessa qualidade.

Os resultados obtidos nos indicam que o *feedback* contribuiu para a elevação da qualidade dos textos de grande parte dos alunos (90,82%). Entretanto, percebemos 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. Constatamos, 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, verificamos 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, acreditamos, 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. Pensamos que, assim, o *feedback* poderia ser capaz de ajudar, de forma mais significativa, um maior número de alunos, senão todos.

Quanto à segunda questão que esta pesquisa buscou responder - se e como os alunos fariam uso das orientações recebidas - os resultados indicam também uma significativa variação nesse uso entre os aspectos contemplados. As orientações relacionadas a aspectos linguísticos das produções foram as mais usadas pelos alunos, seguidas daquelas relacionadas a aspectos textuais. As orientações relativas a aspectos discursivos apresentaram o maior número de ausência de uso pelos participantes. Os resultados também revelaram que as orientações relativas a aspectos linguísticos foram as mais usadas de forma satisfatória, seguidas pelas relativas a aspectos textuais. As orientações relacionadas a aspectos discursivos apresentaram o menor número de alterações satisfatórias.

Como discutido no capítulo 4, acreditamos que esse resultado reflete o tipo de trabalho realizado nas aulas de Língua Portuguesa e com o qual os participantes tiveram mais, ou menos, contato. Em um contexto educacional em que as aulas de Língua

Portuguesa e o trabalho com texto ainda se voltam prioritariamente para questões gramaticais, parece-nos natural que os alunos apresentem mais segurança e melhor desempenho para realizar alterações relativas a aspectos linguísticos de seus textos do que alterações relativas a aspectos textuais e/ou a aspectos discursivos. Isso parece confirmar que, para ser eficiente, o *feedback* do professor precisa contemplar problemas ou necessidades que requeiram a mobilização de conhecimentos já dominados pelos alunos ou, pelo, menos, aos quais eles já tenham sido expostos.

Essa constatação parece lançar alguma luz sobre a reflexão acerca da necessidade de se colocar em prática um trabalho com a revisão e reescrita textual que se volte não apenas para problemas de ordem linguística, mas também para aqueles de natureza discursiva e textual. Como os resultados nos fazem acreditar, os alunos precisam, primeiramente, ser expostos com mais frequência a um trabalho que contemple questões textuais e, especialmente, questões discursivas dos textos. Isso provavelmente os tornará mais capazes de revisar e reescrever seus textos de forma mais competente, consciente e autônoma.

Em relação à terceira questão que buscamos responder com esta pesquisa – o modo como os alunos perceberam o *feedback* oferecido pela professora – os resultados indicam que os alunos avaliaram de forma muito positiva a influência das orientações recebidas durante o processo de revisão e reescrita de seus artigos de opinião. Tal resposta vai ao encontro de estudos que demonstram que o *feedback* do professor apresenta alta aceitabilidade e receptividade entre os alunos (SAITO, 1994; SENGUPTA, 1998; ZHANG, 1995).

A partir da perspectiva dos alunos, obtivemos, também, resultados que indicam a preponderância de fatores pessoais como responsáveis pela interferência no uso de algumas orientações por alguns alunos. De forma geral, os alunos atribuíram a si mesmos a responsabilidade por essa interferência, especialmente, à sua dificuldade para expressar as ideias “no papel” e para compreender as orientações recebidas.

Como esse resultado também indica, a maior ou menor eficiência do *feedback* da professora parece estar estreitamente relacionada ao nível de conhecimento linguístico dos participantes. Tal resultado corrobora a importância de um trabalho pedagógico prévio e/ou paralelo às etapas de revisão e reescrita textual para possível potencialização da eficiência deste tipo de *feedback* como instrumento pedagógico do professor de Língua Portuguesa.

## 5.1 CONSIDERAÇÕES PARA FUTURAS PESQUISAS

O *feedback* proposto nesta investigação contemplou, além dos aspectos linguísticos, os aspectos textuais e discursivos do gênero artigo de opinião, buscando caminhos que possam nos levar ao ensino e à aprendizagem da língua e ao trabalho de produção textual do gênero de forma mais reflexiva, produtiva e menos normativa e estanque.

Esperamos, assim, que os resultados obtidos através deste trabalho possam vir a contribuir, de alguma forma, para pesquisas que levem à expansão e/ou reformulação do *feedback* do professor como meio de acompanhamento e auxílio aos alunos durante o processo de revisão e reescrita textual, de modo que o torne uma ferramenta pedagógica mais eficiente e que possa, assim, ser incorporado, com mais frequência, na prática do professor de Língua Portuguesa, no contexto da Educação de Jovens e Adultos.

Considerando os resultados aqui apresentados, uma primeira sugestão para futuras pesquisas seria investigar a influência do *feedback* do professor na qualidade da produção textual do aluno aliado a um trabalho pedagógico prévio e/ ou paralelo que objetivasse a promoção ou elevação do conhecimento linguístico, textual e discursivo dos alunos.

Uma segunda sugestão para futuras pesquisas seria a realização de investigações sobre eficiência do *feedback* do professor, fornecido através de orientações que contemplem os aspectos discursivos, textuais e linguísticos, na elevação da qualidade das produções de diferentes gêneros textuais e escritos por alunos de diferentes segmentos escolares.

Uma terceira e última sugestão para futuros estudos voltados para o aprimoramento da escrita dos alunos, seria o de investigar a eficiência das orientações elaboradas para o desenvolvimento desta pesquisa como meio de fornecer *feedback* a outros grupos de estudantes da Língua Portuguesa durante o processo de produção do gênero de artigo de opinião.

## 6 REFERÊNCIAS

---

ANTUNES, I. *Lutar com as palavras: coesão e coerência*. São Paulo: Parábola, 2005.

ANTUNES, I. *Muito além da gramática: por um ensino de línguas sem pedras no caminho*. São Paulo: Parábola, 2007.

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.

BARCELOS, A. M. F. Crenças sobre aprendizagem de línguas, Linguística Aplicada e ensino de línguas. In: LEFFA, V.(Org.). *A interação na aprendizagem das línguas. Linguagem & Ensino*, Pelotas, v. 7, n. 1, p. 123-156, jan./jul. 2004.

BEACH, R; FRIEDRICH, T. Response to writing. In: MACARTHUR, C. A.; GRAHAM, S.; FITZGERALD, J. *Handbook of writing research*. New York: The Guilford Press, 2006.

BEAUGRANDE R. A.; DRESSLER, W. *Introduction to Text Linguistic*. London: Longman, 1981.

BELCHER, D. Authentic interaction in a virtual classroom: leveling the playing field in a graduate seminar. *Computers and Composition*, v. 16, n. 2, Editlib, 1990.

BOFF, O. M. B.; KÖCHE, V. S.; MARINELLO, A. F. *O gênero textual artigo de opinião: um meio de interação*. *ReVEL*, v. 7, n. 13, 2009. Disponível em: <<http://www.revel.inf.br>>. Acesso em: 15 abr. 2013

BOGDAN, R.; BIKLEN, S. K. *Qualitative Research for Education*. Boston: Allyn and Bacon, 1982.

BORTONI-RICARDO, S. M. *O professor pesquisador: introdução à pesquisa qualitativa*. São Paulo: Parábola, 2011.

BOSCOLO, P. Teacher Based Writing Research. In: BERNINGER, V. W. (Org). *Past, Present, and Future Contributions of Cognitive Writing Research to Cognitive Psychology*. Nova York: Psychology Press, 2012.

BRASIL. Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa. 1998.

BRASIL. Parâmetros Curriculares Nacionais Ensino Médio. 2000.

BRASIL. Decreto nº 5.478, de 24 de julho de 2005.

BRASIL. Decreto nº 5.840, de 13 de julho de 2006.

BRASIL. Decreto nº 5.478, de 24 de julho de 2005.

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.

CARDOSO, A. C. S. *Feedback aluno-aluno em um curso de extensão universitária on-line*. Dissertação de Mestrado. 2011. 214 p. Rio de Janeiro: UFRJ / Faculdade de Letras, 2011.

CHAROLLES, M. Introdução aos problemas da coerência dos textos. In: ALVES, C.; ORLANDI, E.; OTONI, P. (Orgs.). *O texto: leitura e escrita*. Campinas: Pontes, 1978.

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.

COSTA VAL, M. G. *Redação e textualidade*. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

CRISTOVÃO, V. L. L.; MACHADO, A. R. A construção de modelos didáticos de gêneros: aportes e questionamentos para o ensino de gêneros. *Linguagem em (Dis)curso*, Tubarão, SC, v. 6, n. 3, p. 547-573, set./dez. 2006.

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.

ERICKSON, F. Qualitative methods in research on teaching. In: WITTROCK, M. C. (Ed.). *Handbook of Research on Teaching*. Nova York: MacMillan, 1986.

GARCEZ, L. H. C. *A escrita e o outro: os modos de participação na construção do texto*. Brasília: Editora da Universidade de Brasília, 1998

GONÇALVES, A. V. *Gêneros textuais e reescrita: uma proposta de intervenção interativa*. 2007. 343p. Tese de Doutorado. Universidade Estadual Paulista. Araraquara - SP, 2007.

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

HALLIDAY, M. A. K.; HASAN, R. *Cohesion in English*. London: Longman, 1976.

HYLAND, K.; HYLAND, F. Contexts and issues in feedback on L2 writing: An introduction. In: HYLAND, K; HYLAND, F. (Orgs.). *Feedback in Second Language Learning: Contexts and Issues*. Nova Iorque: Cambridge University Press, 2006.

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.

MACHADO, A. R.; CRISTÓVÃO, V. L. L. A construção de modelos didáticos de gêneros: aportes e questionamentos para o ensino de gêneros. São Paulo: Pontes, 2006.

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

MEGANASSI, R. J. A revisão de textos na formação docente inicial. In: GONZALVES, A. V.; BAZARIM, M. (Orgs.). *Interação, gêneros e letramento: a (re)escrita em foco*. São Paulo: Pontes, 2013.

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.

PORTUGAL, R. A. *A influência da intertextualidade e da sequência didática na retextualização da resenha acadêmica*. 1º Colóquio Internacional de Estudos Linguísticos e Literários. Universidade Estadual do Maringá. Maringá, 2010. *Anais...*

POWERS, J. *Rethinking writing center conferencing strategies for the ESL writer*. *Writer Center Journal*, 1993.

RICHARDS, J. C.; SCHMIDT, R. *Dictionary of Language Teaching and Applied Linguistic*. Harlow: Pearson, 2010.

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

SAITO, H. *Teachers' practices and students' preferences for feedback on the second language writing: a case of study of adult ESL learners*. TESL Canada Journal, 1994.

SCHWARTZ, F.; WHITE, K. Making sense of it all: Giving and getting online course feedback. In: WHITE, K. W; WEIGHT, B. H. (Eds.). *The online teaching guide: A handbook of attitudes, strategies, and techniques for the virtual classroom*. Boston: Allyn and Bacon, 2000.

SENGUPTA, S. *Peer evaluation: "I am not the teacher"*. ELT Journal, 1998.

SERAFINI, M. T. *Como escrever textos*. São Paulo: Globo, 1995.

SHUTE, V. Focus on formative feedback. *ETS Research & Development*. Princeton, NJ, March 2007. Disponível em: <<http://www.ets.org/Media/Research/pdf/RR-07-11.pdf>>. Acesso em: set. 2013.

SILVEIRA, D. T; CÓRDOVA, F. P. A pesquisa científica. In: GERHARDT, T. E.; SILVEIRA, D. F. (Orgs.). *Métodos de Pesquisa*. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2009.

SIMÕES, D. M. P. Retextualização: a internet como recurso didático pedagógico. In: SANTOS, L.; SIMÕES, D. (Orgs.). *Ensino de português e novas tecnologias*. Coletânea de textos apresentados no I SIMELP. Rio de Janeiro: Dialogarts, 2009.

TSUI, A. B.; NG, M. *Do secondary L2 writers benefit from peer comments?* Journal of Second Language Writing, 2000.

ZHANG, S. *Re-examining the affective advantages of peer feedback in the ESL writing class*. Journal of Second Language Writing, 1995.

## ANEXOS

## ANEXO A

**Energia nuclear: por que tanta insistência?**

Após o desastre nuclear de Fukushima, ocorrido em 11 de março de 2011 no Japão, o mundo é surpreendido por revelações que mostram o quanto a questão nuclear é um tema que a indústria do setor e governantes omitem e escondem informações da população.

A última revelação em relação ao desastre na central nuclear japonesa operada pela empresa Tokyo Electric Power Company (Tepco) foi o relatório tornado público recentemente (depois de um ano e meio do ocorrido) intitulado “Política fundamental para a reforma da organização da energia nuclear da Tepco” (tradução livre). É relatado nas 32 páginas deste documento que, mesmo antes do terremoto seguido do tsunami ter provocado a inundação dos reatores nucleares com a liberação para o meio ambiente de produtos radioativos, a empresa já sabia que os sistemas de proteção dos reatores existentes eram insuficientes para um evento da magnitude do ocorrido. Como declarado pelos dirigentes da empresa, eles negaram fechar a central para implantar as medidas de segurança apontadas como necessárias para garantir a segurança, meramente por razões econômicas. Houve uma clara omissão dos dirigentes da Tepco numa tentativa de minimizar o risco da ocorrência de um tsunami na região e suas consequências. Demonstrando assim, o quanto amam o dinheiro e odeiam a vida. O que nos parece ser uma visão predominante no setor nuclear mundial.

Depois da descoberta das inúmeras “trapaças” realizadas pela Tepco, a população japonesa tem pressionado o governo, realizando inúmeras manifestações públicas demonstrando ser contrária a continuidade e a expansão desta fonte de energia no país. Toda a pressão popular acabou surtindo efeito, e em setembro último foi anunciada pelo governo a decisão do país em afastar progressivamente o modelo nuclear, substituindo-o pelas fontes renováveis de energia.

Além do Japão, anteriormente a Alemanha, Itália, Bélgica, Áustria, entre outros países, já haviam decidido abandonar a construção de novas usinas nucleares e fecharem as existentes. Até mesmo a França, ícone do uso da nucleoeletricidade no mundo, também decidiu iniciar um processo de redução da participação do nuclear em sua matriz energética.

O que surpreende é que no Brasil autoridades do Ministério de Minas e Energia, “lobistas” da área nuclear e membros da academia continuam insistindo no Programa Nuclear que prevê a construção de Angra III e mais quatro usinas nucleares até 2030, sendo duas delas no Nordeste brasileiro.

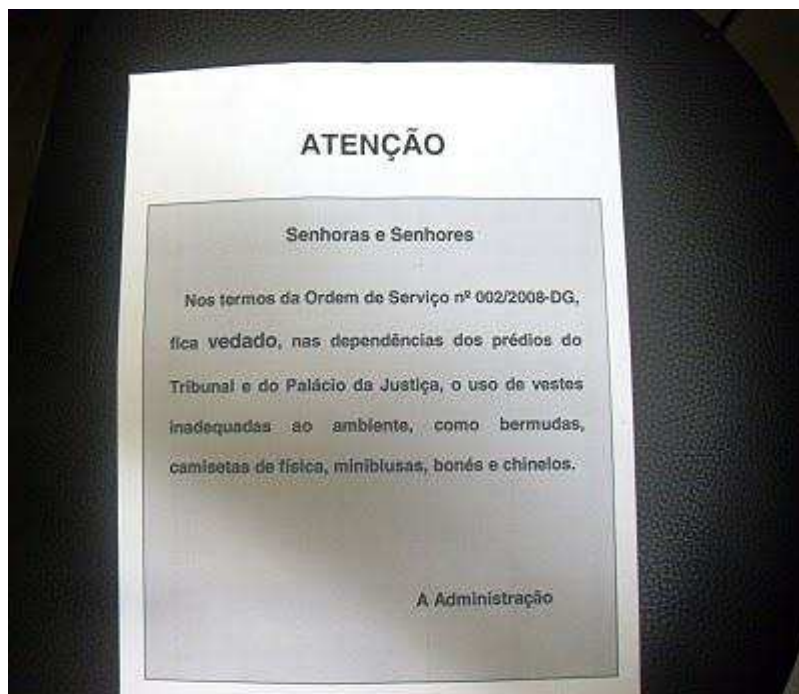
Mesmo com ampla maioria da população (79 %) se posicionando contra o uso da energia nuclear no país, segundo uma pesquisa de opinião realizada pela BBC, não foi suficiente para convencer o governo federal de rever sua decisão autoritária. No caso da instalação de usinas no Nordeste, um dos locais pré-selecionados foi o município de Itacuruba (481 km de Recife),

que teve amplo apoio do governo de Pernambuco que se posicionou publicamente favorável à instalação em seu território desta central, mas após a catástrofe de Fukushima tergiversa sobre o assunto.

Os movimentos antinucleares (<http://www.brasilcontrausinanuclear.com.br/>, <http://www.greenpeace.org/brasil/pt/> e <http://antinuclearbr.blogspot.com.br/>) têm realizado inúmeras atividades e campanhas de esclarecimento e de informações junto à população sobre os riscos intrínsecos da energia nuclear e os perigos de um acidente. A receptividade desta mensagem demonstra o quanto é rejeitada a decisão governamental de incluir na expansão da oferta de energia elétrica as usinas nucleares em nosso país. Na Rio +20, houve um espaço, a “Tenda Antinuclear”, local onde ocorreram várias atividades, desde palestras, depoimentos e relatos de atingidos por desastres nucleares, debates, filmes, mostrando os riscos da tecnologia nuclear, desde a mineração do urânio. Foi enfatizado e demonstrado que pela riqueza da biodiversidade e da disponibilidade das fontes renováveis, o Brasil não precisa da eletricidade nuclear para atender suas necessidades de energia, nem no presente e nem para o futuro.

Em razão de todos os argumentos e das ações contrárias ao uso da energia nuclear em todo o mundo, alertamos a população brasileira que mesmo este assunto não estando na pauta da mídia empresarial de nosso país, o governo federal continua com o firme intento de construir novas usinas nucleares e investe hoje mais de 10 bilhões de reais na construção de Angra 3. Daí, não devemos esmorecer esta luta e exigir das autoridades que interrompam imediatamente o programa nuclear em andamento, e que seja afastada definitivamente a ameaça que ronda o povo brasileiro.

*Heitor Scalabrini Costa, Articulista do Portal EcoDebate, é Professor da Universidade Federal de Pernambuco  
EcoDebate, 19/10/2012*

**ANEXO B**

## ANEXO C

13/06/2013 - 13h45

## Jogadores da Nigéria entram em greve e perdem voo para o Brasil

DAS AGÊNCIAS DE NOTÍCIAS



Atualizado às 15h15.

O time de futebol da Nigéria entrou em greve nesta quinta-feira, recusando-se a deixar seu hotel na Namíbia e perdendo o voo para o Brasil, onde eles deveriam [participar](#) da Copa das Confederações, que tem início no sábado.

"Eles se recusam a sair", disse o secretário-geral da Associação de Futebol da Namíbia, Barry Rukoro. "Eles deveriam ir às 11h desta manhã, mas disseram que sua associação lhes deve [dinheiro](#) e querem a questão resolvida antes de deixar o hotel".

"Todos os funcionários partiram em um voo no início desta manhã, mas os jogadores e o técnico ainda estão aqui. Até agora não há nenhuma indicação de que estejam saindo", acrescentou o dirigente.

Por meio de uma entrevista concedida no Rio de Janeiro, nesta quinta, o secretário-geral da Fifa, Jérôme Valcke, afirmou que a seleção nigeriana desembarcará sábado em Belo Horizonte e afirmou que [a questão já foi resolvida](#).

"Falamos com o técnico [Stephen Keshi] e nos disse que irão disputar a Copa das Confederações", disse o dirigente.

### PREMIAÇÃO

Fontes disseram que os jogadores nigerianos estavam irritados por conta do não [pagamento](#) de bônus em dinheiro prometidos pela vitória sobre o Quênia nas eliminatórias da Copa do Mundo, na semana passada.

Foi prometido aos jogadores o pagamento após o [empate por 1 a 1 com a Namíbia](#), em Windhoek, que deixou a seleção mais próxima da classificação para a Copa do Mundo de 2014.

A equipe de 23 jogadores da Nigéria deveria voar de Windhoek para Joanesburgo e pegar uma conexão para o Brasil, onde deveria chegar na noite de quinta-feira, confirmou um porta-voz da Fifa, em Zurique.

A primeira partida da Nigéria na competição é contra o Taiti, em Belo Horizonte, na segunda-feira.

**COPA DAS CONFEDERAÇÕES**

## ANEXO D

### Quem escreveu o quê, para quem e para que? (Análise das atividades discursivas)

- a. Quem é o autor desse texto?
- b. Com que intenção ou propósito comunicativo vocês acham que o autor o escreveu?
- c. Para que tipo de leitor ele o escreveu?
- d. Vocês acham que a escolha do gênero textual “artigo de opinião” pelo autor para expressar suas ideias foi adequada? Justifiquem.
- e. E quanto à escolha do suporte onde o texto foi divulgado? Vocês consideram que foi adequada para a finalidade do autor?

Lembrem-se de que em um artigo de opinião, o autor defende uma opinião, um ponto de vista sobre um tema polêmico e atual e se dirige a seu leitor com a intenção de convencê-lo e/ou persuadi-lo, levando-o a uma tomada de posição frente à questão apresentada. O autor pode ou não ser uma autoridade no assunto abordado.

Considerando tudo isso, respondam:

- f. Qual a questão polêmica tratada pelo autor do artigo “Energia Nuclear- por que tanta insistência”?
- g. Qual a posição defendida por ele?
- h. Qual a profissão e local de trabalho do autor?
- i. Vocês consideram que ele seja uma autoridade no assunto abordado? Por quê?
- j. O autor tenta convencer ou persuadir o leitor? Exemplifiquem com trechos do texto.
- k. Como leitor, como você se posiciona diante do ponto de vista exposto?

## ANEXO E

### Como quem escreveu, escreveu o que escreveu?

#### (Análise da tipologia textual)

1. Observem o título do artigo de opinião em estudo.  
 Vocês o consideram convidativo? Em que aspectos?  
 Ele foi capaz de despertar o seu interesse para a leitura do texto? Por que (não)?
2. Um artigo de opinião geralmente tem a extensão entre meia página a uma página e meia e apresenta em sua organização interna (a) uma situação-problema, (b) uma discussão e (c) uma solução-avaliação. Identifiquem essa organização no texto lido.
  - Onde a situação-problema é apresentada?
  - Em quantos e quais parágrafos o autor discute a questão abordada?
  - Em quantos e quais parágrafos a conclusão é apresentada pelo autor?
2. A introdução de um texto dissertativo, como é o caso do artigo de opinião, tem as seguintes funções: a. apresentar o assunto de que trata o texto; b. mostrar a posição crítica do autor em relação ao assunto abordado; c. despertar o interesse do leitor e de caminhar para o desenvolvimento do assunto (LUZ, 2012, p.9). Identifiquem, na introdução do texto, tais funções.
3. Na sequência argumentativa, em um artigo de opinião, o autor pode se colocar de forma pessoal (na primeira pessoa) ou impessoal (na terceira pessoa). Como o autor do texto lido, o professor Heitor Scalabrini Costa, se coloca?
4. Dissertar significa argumentar. O artigo de opinião é um texto predominantemente dissertativo, apesar de conter fases narrativas, apelativas e expositivas. Localizem, no texto lido, um exemplo de cada uma dessas fases.
5. Elaborar um artigo de opinião, como já vimos, implica delimitar um tema (polêmico, atual e relevante) a ser discutido, definir uma posição crítica diante deste tema, (favorável ou contrária) e defender a posição assumida. Para defender essa posição, sustentar suas afirmações e argumentos, dar maior credibilidade ao ponto de vista assumido e influenciar o seu leitor, o autor de um artigo de opinião normalmente apoia-se em **verdades, opiniões e vozes de autoridade**.  
 Voltem ao texto e identifiquem se o professor Hélio apoiou sua argumentação em:
  - a. Verdades (dados objetivos que podem ser comprovados);

b. Opiniões (impressões pessoais do autor);

c. Vozes sociais

6. O autor de um artigo de opinião tem em mente possíveis contra-argumentos que seu leitor possa ter em relação ao ponto de vista por ele defendido, ou seja, ele “sabe” que o leitor pode ter uma posição e argumentos contrários aos seus. Em seu firme propósito de defender o seu posicionamento e “ganhar” o leitor, o autor, muitas vezes antecipa sua resposta a essa possível contra argumentação do leitor. Observem o trecho abaixo, contido no parágrafo 7 e respondam: **A qual possível contra-argumento do leitor o autor se antecipa e busca responder?**

“Foi enfatizado e demonstrado que, pela riqueza da biodiversidade e da disponibilidade das fontes renováveis, o Brasil não precisa da eletricidade nuclear para atender suas necessidades de energia, nem no presente e nem para o futuro”.

## ANEXO F

### Por que esta e não outra palavra? E o que esta palavra está fazendo aqui?

#### (Análise de aspectos linguísticos)

A. Observem a linguagem empregada no texto.

1. Que variedade linguística foi empregada: a formal ou a informal? Justifiquem a resposta com exemplificações.
2. Considerando-se o tema, o veículo em que o texto foi publicado e o perfil do público leitor, pode-se dizer que a escolha dessa variedade linguística foi adequada? Justifiquem sua resposta.

B. Qual o tempo e o modo verbal predominante no artigo lido? O que pode explicar o predomínio do uso desse tipo e tempo verbal em artigos de opinião?

C. Para a sustentação da coerência temática e da coesão, o articulista pode fazer uso de **operadores argumentativos** (elementos linguísticos que orientam a sequência do discurso: mas, porém, conforme, portanto, além disso, etc.) e **dêiticos** (este, agora, hoje, nesse momento, ultimamente, recentemente, ontem, há alguns dias, antes de, de agora em diante etc.). Identifiquem e analisem o uso, no texto, de, pelo menos, dois operadores argumentativos e dois dêiticos.

## ANEXO G

**Lista de Constatação do Aluno**

Para ajudá-lo nesta primeira etapa da produção de seu artigo de opinião, elaboramos esta lista de constatação. Use-a como um instrumento para auto avaliação. Esclarecemos que o objetivo dessa lista **não é determinar** o que você deve fazer, mas lembrá-lo de aspectos comuns típicos do gênero.

Em seu artigo de opinião, você ...

1. Apresenta um título <b>interessante, coerente</b> com seu posicionamento diante do tema e <b>adequado</b> ao seu leitor?
2. Respeita a extensão típica do artigo de opinião, de meia a uma página e meia?
3. Organiza seu texto com uma apresentação da situação-problema, uma discussão e uma solução-avaliação?
4. Apresenta seu ponto de vista de forma clara e o defende <b>com argumentos bem fundamentados</b> , coerentes com o tema e posição assumida?
5. Apresenta em cada parágrafo do desenvolvimento (discussão) informação nova e relevante ao tema?
6. Procura <b>persuadir seu leitor</b> através do emprego de estratégias discursivas tais como: acusações claras aos oponentes, insinuações, digressões; apelações à sensibilidade; tomada de distância através das construções impessoais para dar objetividade e consenso à análise desenvolvida; humor satírico ou ironia?
7. Elabora contra argumentos?
8. Seleciona vocabulário, modo e tempo verbal e nível de formalidade da língua adequado à proposta comunicativa?
9. Expressa suas ideias de forma clara, com ausência de frases truncadas e/ou incompletas e <b>repetições desnecessárias</b> ?
10. Faz uso adequado dos operadores argumentativos (até, e, também, além disso, portanto, conseqüentemente, ou, ou então, já que, porque, pois, mas, tudo, todos, nenhum, etc.) articulando a coesão do texto?
11. Demonstra cuidado em relação à ortografia, acentuação, pontuação, concordância verbal e nominal, entre outros aspectos gramaticais?
12. Usa seu posicionamento diante da questão abordada para conduzir todo o seu texto, ou seja, há em seu texto um eixo temático?
13. Apresenta uma conclusão clara e coerente com o ponto de vista defendido e com os argumentos apresentados ao longo do texto?

**ANEXO H**Questionário Opinitivo sobre *Feedback* Recebido

Módulo / Etapa Nº \_\_\_\_\_

Participante Nº \_\_\_\_\_

Caro participante,

Gostaríamos de obter sua opinião quanto às orientações fornecidas **nesta etapa** de revisão e reescrita textual. Solicitamos que responda as perguntas abaixo, por favor,.

1. Você usou todas as orientações fornecidas? \_\_\_\_\_

(Se “SIM”, vá para a pergunta nº3. Se “NÃO”, vá para a pergunta nº 2)

2. O que você acha que te impediu de usar algumas das orientações fornecidas?

---

---

---

---

---

3. Você considera que as orientações fornecidas te ajudaram durante a revisão e reescrita de seu texto, nesta etapa? (Se “SIM”, explique-nos de que modo elas te ajudaram e vá para a questão nº5. Se NÃO, vá para a questão 4).

---

---

---

---

4. Por qual ou quais motivo(s)?

---

---

---

---

5. Use o espaço abaixo para fazer outras observações sobre o *feedback* fornecido nesta etapa, se assim desejar.

---

---

---

---

---

---

---

---

**ANEXO I**  
**QUESTIONÁRIO ESCOLARIDADE**

Participante: \_\_\_\_\_

Idade: (opcional) \_\_\_\_\_

1. Em qual escola você concluiu o Ensino Fundamental?

\_\_\_\_\_

2. Em que ano você concluiu o Ensino Fundamental?

\_\_\_\_\_

3. Você já concluiu o Ensino Médio? \_\_\_\_\_

a. ( ) SIM Em que ano? \_\_\_\_\_

Por que você optou cursá-lo novamente pela modalidade Ensino Médio Integrado PROEJA?

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

b. ( ) NÃO

4. Você já interrompeu seus estudos alguma vez?

a. ( ) SIM

Por quê? \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

b. ( ) NÃO

5. Você já estudou

a. em escola particular?

( ) SIM Quanto tempo? \_\_\_\_\_ Qual curso? \_\_\_\_\_

( ) NÃO

b. pela modalidade EJA?

( ) SIM Quanto tempo? \_\_\_\_\_ Qual curso? \_\_\_\_\_

( ) NÃO

c. pelo Ensino a Distância (EAD)?

( ) SIM Quanto tempo? \_\_\_\_\_ Qual curso? \_\_\_\_\_

( ) NÃO

## ANEXO J

### Quadro com Orientações para *Feedback* relativo a *Aspectos Discursivos* do Texto

1. Antes de iniciar a revisão e reescrita de seu texto, reflita e responda para si mesmo: Qual voz eu assumirei como autor deste texto: de estudante, cidadão/cidadã brasileiro(a), pai /mãe de família, especialista, não-especialista, otimista, pessimista, realista, indignado(a), admirado(a), etc. ? Ou seja: quem está “falando” aqui?
2. Antes de iniciar a revisão e reescrita de seu texto, reflita e responda para si mesmo: Para quem eu escreverei, ou seja, com quem estarei me comunicando: um público jovem, adulto, esclarecido, não esclarecido, etc.?
3. Antes de iniciar a revisão e reescrita de seu texto, reflita e responda para si mesmo: Qual ponto de vista eu assumirei e defenderei? Depois, deixe-o claro para seu leitor.
4. Lembre-se de seu leitor. Mantenha-o em mente enquanto escreve. (Você parece não considerar que tem uma audiência).
5. Antes de iniciar a revisão e reescrita de seu texto, reflita e deixe claro para si mesmo: Quais argumentos usarei para justificar para meu leitor o posicionamento que assumo em relação à construção de Belo Monte?
6. Posicione-se com mais entusiasmo. Contagie seu leitor!
7. Procure posicionar-se com mais segurança e autoridade. Demonstre que acredita mesmo no que defende.
8. Antes de voltar a escrever, pare e recorde o propósito comunicativo de seu texto: <b>defender um ponto de vista visando convencer e/ou persuadir o leitor</b> . Para isso, precisa usar argumentos bem fundamentados. Procure, então, desenvolver suas ideias com mais profundidade, deixando claro seu raciocínio e evitando contradições. Mantenha esse propósito em mente enquanto escreve.
9. Você parece considerar que seu leitor já tem conhecimento de todos os aspectos que envolvem a questão levantada. Evite tomar como certo que ele domina o assunto. É importante facilitar o acompanhamento de sua argumentação apresentando, por exemplo, respostas claras às perguntas propostas ao longo do texto e preenchendo as lacunas decorrentes de afirmações superficiais, gerais ou muito amplas.
10. Lembre-se de que para ganhar a credibilidade do leitor, você deve apresentar <b>argumentos relevantes</b> . Assim, evite usar informações que têm pouca ou nenhuma importância na defesa do seu ponto de vista e que acabam por distrair, confundir e, até mesmo, “irritar” seu leitor.

11. Fundamente seus argumentos em fatos já comprovados ou de conhecimento do senso comum, para não gerar desconfiança no leitor quanto ao seu conhecimento sobre o tema. Portanto, **evite fazer afirmações que podem não ser completamente verdadeiras.**

12. A utilização de dados e informações disponíveis em diferentes fontes de consulta é bastante salutar para fundamentar argumentos que corroborem seu ponto de vista. Note, porém, que a reprodução integral de fragmentos dessas fontes, sem a devida indicação, constitui uma apropriação indevida, comprometendo a credibilidade de seu artigo. Lembre-se de que você deve ser autor(a) do texto.

## ANEXO K

### Quadro com Orientações para *Feedback* relativo a *Aspectos Textuais* do Artigo de Opinião

1. Elabore um título para seu artigo de opinião, procurando fazer com que seja coerente com o tema e com o seu ponto de vista. Lembre-se de que ele também deve despertar o interesse pelo texto e motivar sua leitura.
2. Trabalhe no título de seu texto e procure torná-lo mais convidativo. Lembre-se que você deve despertar o interesse e a curiosidade de seu leitor.
3. Trabalhe no título de seu texto e procure torná-lo mais coerente com o assunto abordado. Como está, você cria falsas expectativas no leitor.
4. Trabalhe no título de seu texto e procure torná-lo mais coerente com o ponto de vista que assume e defende. Como está, você confunde o leitor.
5. Trabalhe no título de seu texto e procure torná-lo mais curto.
6. Trabalhe no título de seu texto e procure torná-lo mais longo.
7. Trabalhe no título de seu texto e procure torná-lo mais simples.
8. Trabalhe no título de seu texto e procure torná-lo mais abrangente. Lembre-se do assunto principal e de sua opinião a respeito dele.
9. Trabalhe no título de seu texto e procure torná-lo menos abrangente. Lembre-se do assunto principal e de sua opinião a respeito dele.
10. Reveja a extensão de seu texto e procure torná-lo mais curto. Escolha alguns bons argumentos e atenha-se a eles.
11. Reveja a extensão de seu texto e procure torná-lo mais longo. Desenvolva mais seus argumentos. Ou acrescente novos.
12. Reflita: o primeiro parágrafo de seu artigo de opinião consegue introduzir satisfatoriamente o assunto em pauta? Lembre-se de que é necessário contextualizar o problema que está sendo debatido, partindo sempre de uma visão mais geral para uma mais específica.
13. Bom argumento, mas precisa desenvolvê-lo melhor. Você pode usar justificativas, exemplos e explicações.
14. Repare como a elaboração da(s) frase(s) cria a impressão de que você está se contradizendo. Reveja com urgência.

15. Você está se perdendo do assunto principal neste ponto. Volte e mantenha o foco para não distrair seu leitor.
16. Você já disse isto em algum outro lugar. Melhor substituir ou eliminar esta informação para não se tornar repetitivo.
17. Organize as informações de seu texto, agrupando-as por ideias afins em diferentes parágrafos.
18. Procure mudar de argumento somente depois que já tiver concluído o anterior. Isso evitará o “vai-e-vem” desnecessário das ideias que pode cansar seu leitor.
19. Acho que esta informação é desnecessária aqui. Reveja com cuidado.
20. Esta informação parece estar fora de lugar. Procure identificar onde ela seria realmente útil.
21. Alguma(s) ideia(s) do parágrafo precisa(m) ser apresentadas de forma mais clara. Como está(ão), pode(m) dificultar sua compreensão pelo leitor.
22. O parágrafo apresenta muitas informações. É necessário subdividi-lo, procurando reagrupar os argumentos apresentados de modo que cada novo parágrafo desenvolva um assunto específico.
23. As ideias que compõem o texto devem apresentar uma sequência lógica: cada parágrafo precisa estar encadeado com o anterior e trazer também novas informações. Isso gera a sensação de que o texto progride, ou seja, “caminha” em direção a um determinado ponto. Busque estabelecer essa progressão temática em seu artigo de opinião.
24. Procure ser mais objetivo nesta argumentação. Parece muito apelativo.
25. Decida entre usar a 1ª pessoa (Penso, Acredito, etc.) ou 3ª pessoa (Acredita-se, Espera-se, etc.). E use essa mesma pessoa durante todo o texto.
26. Procure apresentar informações que sejam capazes de desenvolver eficientemente a ideia/ o argumento que sustenta seu parágrafo.
27. Procure organizar as informações deste parágrafo, de modo que sejam capazes de desenvolver eficazmente a ideia/ o argumento que o sustenta.
28. Elabore um parágrafo de conclusão para seu texto, procurando reforçar seu ponto de vista.
29. A conclusão constitui um momento importante do texto, pois serve para reforçar seu ponto de vista, retomando os aspectos mais importantes de sua argumentação. Procure dar mais atenção a ela, reformulando-a de modo a auxiliá-lo a persuadir o leitor.

## ANEXO L

Quadro com Orientações para *Feedback* relativo a Aspectos Linguísticos do Artigo de Opinião

1. Procure reler seu texto tendo em mente o público-alvo. Reveja o uso de termos demasiadamente <b>informais</b> .
2. Procure reler seu texto tendo em mente o público-alvo. Reveja o uso de termos demasiadamente <b>formais</b> .
3. Confira o significado desta palavra em um dicionário e confirme se é realmente ela que você deseja empregar. Caso contrário, substitua-a.
4. Evite repetições desnecessárias. Busque alternativas como, por exemplo, o uso de um sinônimo.
5. Há, neste ponto, a necessidade do emprego de um pronome possessivo para você consiga deixar claro para seu leitor <b>a que a informação seguinte</b> se refere.
6. A organização frasal está comprometendo a clareza das ideias e o sentido pretendido. Procure substituir ou empregar palavras ou expressões que o auxiliem a ligar corretamente as partes da sentença.
7. Lembre-se de que o pronome relativo refere-se a seu antecedente. <b>Reveja, então, a informação que antecede esse pronome</b> nesta parte do texto, substituindo tal informação ou inserindo aquela necessária para que o pronome estabeleça a devida relação entre a informação que o antecede e aquela que o segue.
8. Estabeleça a relação entre estes parágrafos com o emprego de um conector.
9. Revise ortografia.
10. Revise pontuação.
11. Apesar de sua preocupação em estabelecer uma conexão entre as informações, o uso deste conector não está adequado. Substitua-o.
12. Revise concordância verbal e/ou nominal.
13. Verifique acentuação.
14. Procure lembrar-se de que nomes próprios são sempre escritos com letra inicial maiúscula
15. Redundância.
16. Procure manter o paralelismo para dar ao enunciado certa harmonia.

17. Há, neste ponto, a necessidade de um conector para “ligar” as ideias apresentadas.
18. O uso de um pronome normalmente dispensa o emprego do nome a que ele se refere. Portanto, reveja a necessidade ou maneira de apresentar o nome quando já esse já foi retomado por um pronome no texto.
19. Você emprega este pronome como meio de retomar um termo ou informação já apresentada. Repare, porém, como tal termo ou informação não foi (devidamente) mencionado. Busque uma maneira de deixar claro para seu leitor a que/quem você se refere aqui.
20. Há, neste ponto, a necessidade de (1º) revisar o emprego de um termo inadequado ao sentido do enunciado e (2º) deixar claro qual o sujeito da ação indicada pelo verbo.
21. Repare como a segunda parte da sentença (“... está sendo devastado um bom pedaço da natureza”), ficou desconectada da primeira que tem como sujeito “Ela” (Usina de Belo Monte). Você precisa, aqui, usar algum recurso linguístico que possa retomar esse sujeito, ou seja, você precisa incluir algum elemento que estabeleça um <b>elo</b> entre a informação apresentada na <b>segunda parte</b> da sentença e o <b>sujeito da primeira</b> .
22. Deixe claro quem é o sujeito da(s) ação(ões) apresentada(s).
23. O entendimento de sua ideia está sendo comprometido pela escrita equivocada do termo desejado. Confira a forma adequada do registro de tal termo.

**ANEXO M  
EM CD-ROM**

Produções Iniciais dos Alunos (VT1)

**ANEXO N  
EM CD-ROM**

Segunda Versão Textual dos Alunos (VT2)

**ANEXO O  
EM CD-ROM**

Terceira Versão Textual dos Alunos (VT3)

**ANEXO P  
EM CD-ROM**

Produções Textuais Finais dos Alunos (VT4)

**ANEXO Q  
EM CD-ROM**

Análise das VT1 e VT4

**ANEXO R  
EM CD-ROM**

Análise das alterações dos alunos em seus textos com o uso das orientações  
relativas a **aspectos discursivos**

**ANEXO S  
EM CD-ROM**

Análise das alterações dos alunos em seus textos com o uso das orientações  
relativas a **aspectos textuais**

**ANEXO T  
EM CD-ROM**

Análise das alterações dos alunos em seus textos com o uso das orientações  
relativas a **aspectos linguísticos**

## ANEXO U

QUADRO COM OS CRITÉRIOS DE AVALIAÇÃO DA QUALIDADE DAS PRODUÇÕES  
TEXTUAIS DOS PARTICIPANTES

<b>Análise da Produção Inicial de P_____</b>				
<b>I. ASPECTOS RELATIVOS À CONFIGURAÇÃO GERAL DO GÊNERO ARTIGO DE OPINIÃO</b>				<b>Pontuação obtida:</b>
1. Extensão e estrutura típica do gênero artigo de opinião com apresentação de título adequado, introdução (situação-problema), desenvolvimento (argumentação) e conclusão.				
2. Defesa de um ponto de vista.				
3. Argumentação.				
4. Uso adequado da norma culta da língua.				
<b>Média:</b>				
<b>Condições de Textualidade Consideradas:</b>				
<b>II. COERÊNCIA</b>				<b>Pontuação obtida:</b>
5. Continuidade.				
6. Progressão.				
7. Não contradição.				
<b>Média:</b>				
<b>III. COESÃO</b>				<b>Pontuação obtida:</b>
8. Referencial				
9. Elipse				
10. Conjunção				
11. Coesão Lexical				
<b>Média:</b>				
<b>Média Geral:</b>				
1 = Insatisfatório	2 = Regular	3 = Bom	4 = Muito Bom	5 = Excelente