



O *FEEDBACK* DO PROFESSOR NO PROCESSO ENSINO- APRENDIZAGEM DO TEXTO ESCRITO EM LÍNGUA MATERNA

Josimar Soares da Silva¹

RESUMO: O Ensino da Língua Portuguesa obedece a três pilares básicos, a saber: a gramática, a literatura e a produção de texto. É nessa terceira base que surge o nosso interesse em realizar este estudo. De acordo com minhas experiências na Educação Básica inquietou-me em relação a produção do texto escrito, já que os discentes sentem muita dificuldade em produzir textos claros, objetivos e que seja materializado em algum gênero. Percebemos que o domínio das regras gramaticais, sintáticas e ortográficas não se configuram como domínio da língua em estudo, esse fato se evidencia na hora da produção do texto escrito, em que os alunos demonstram falhas substanciais durante esse processo. Desenhamos como objetivo para esse trabalho o seguinte: Analisar qualitativamente as produções dos textos escritos iniciais dos alunos antes do *feedback* e os resultados dessas produções após a reescrita mediadas pelo *feedback* do professor e ver a eficácia e a significação desse mecanismo na ampliação da qualidade dos textos dos alunos. Para alcançar o nosso objetivo fundamentamos nosso trabalho com: (MARCUSCHI, 2008[1997]); (KOCH e ELIAS, 2010); (DOLZ, NOVERRAZ E SCHNEUWLY, 2010); (INFANTE, 1991); (COSTA VAL, 1991); (SERAFINI, 1995); (RUIZ, 2013); (SCHWARTZ e WHITE 2000); (GOLDENBERG, 1997); (DESLAURIERS, 1991); (MINAYO, 2001); (BORTONI-RICARDO, 2013); (ORLANDI, 2007); (LEANDRO, 2011); (REINALDO, 2002); dentre outros. Nossa reflexão à guisa de conclusão nos leva a afirmar que o processo de ensino aprendizagem do texto escrito mediado pelo *feedback* do professor é significativo e propicia aos discentes uma aprendizagem relevante no tocante a produção escrita. Vemos nesse mecanismo a possibilidade de trabalharmos a reescrita textual e podemos ensinar a nossos alunos a desenvolverem textos claros, objetivos e significativos. É a partir do *Feedback* do professor que temos algo que facilita e possibilita o ensino e a aprendizagem do texto escrito pelo alunado.

PALAVRAS-CHAVE: Texto escrito. *Feedback* do professor. Reescrita textual

INTRODUÇÃO

O processo ensino e aprendizagem da língua portuguesa é orientado por documentos legais, nos quais constam a abordagem teórica metodológica para o desenvolvimento do ensino. Dentre esses referenciais temos: a Lei de Diretrizes e Bases (LDB/96), os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN/2000), Orientações Curriculares para o Ensino Médio (OCM/2006), além dos projetos políticos pedagógicos.

¹ Mestre em Formação de Professores da Educação Básica pela Universidade Estadual da Paraíba (2019). Possui Especialização em Língua Portuguesa pela Universidade Cândido Mendes (2018). Possui Especialização em Língua Espanhola pela Universidade Cândido Mendes (2018) Possui Especialização em Linguística Aplicada ao Ensino do Português pelas Faculdades Integradas de Patos - FIP (2014) e Graduação em Letras - Espanhol pela Universidade Estadual da Paraíba (2012). Atualmente é professor do Ensino Médio na Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio Antônio Guedes de Andrade (Campina Grande - PB). Professor Polivalente da Escola Municipal José Matias da Silva - Toritama - PE. Tem experiência na área de Letras, com ênfase no ensino de Língua Portuguesa, Literatura e Produção Textual e Língua Espanhola, Literatura e produção textual. (E-mail: soaresjosimar2009@gmail.com) Fone: (83) 981767775. (<http://lattes.cnpq.br/1921630572767028>)



Nesses documentos oficiais, a concepção de língua e a de ensino que os norteiam é a teoria do discurso sócio interacionista. No entanto, ao analisar o fazer pedagógico e o cotidiano escolar, o que visualizamos ainda é a *praxis* de um trabalho baseado na prescrição de normas e regras gramaticais, ortográficas e sintáticas.

Tendo como ponto de concretização o velho mito de que, quem domina e conhece as regras da língua detém o saber sobre o idioma, como também a visão do texto como conjunto entrelaçado de frases regidos por regras prescritivas de gramática, ou seja o texto sendo visto como um arquivo de mensagens e informações (produto).

Não é de se estranhar ou até mesmo causar surpresas que uma relevante parcela de alunos egressos no Ensino Médio não se apresente capaz de analisar, interpretar e aplicar meios viáveis no uso da linguagem, para isso, relacionando textos com seus contextos, mediante a natureza, função, organização e estrutura das manifestações, de acordo com as condições de produção e recepção, como visa os PCN's (2000).

A situação que ora exponho faz parte da minha realidade enquanto professor de Língua Portuguesa no Ensino Médio. O índice deficitário da competência escrita dos alunos no uso da língua materna se mostra de maneira clara e objetiva no âmbito educacional regular.

Essa limitação dos alunos no tocante ao produzir textos se evidencia em suas produções escritas ao longo do ano letivo, como também na apresentação de insegurança e desconforto dos alunos quando são postos para produzir texto.

Atribuímos a esse problema o fato dos alunos chegarem a séries mais complexas sem o domínio das noções básicas mínimas de Língua Portuguesa, sendo comprometedor para o desenvolvimento da aprendizagem da língua em estudo e dos demais componentes curriculares aos quais eles estudam. Acrescentando a esse fator podemos destacar outros de natureza social, individual e mesmo teórico metodológico que possibilitam o aumento dessa dificuldade.

Acreditamos ser indiscutível a responsabilidade que a educação básica formal possui de criar condições significativas, oportunidades e caminhos para que os discentes possam desenvolver com um melhor aproveitamento a competência discursiva linguística deles. Caracterizando e atribuindo a importância que a produção escrita desempenha no percurso estudantil, profissional e social de cada sujeito. Nesse caminho a ser trilhado por cada sujeito envolvido em seu aprofundamento discursivo cabe a cada discente na escola desenvolver sua competência linguístico-comunicativa na produção de textos.

Nosso estudo, à luz dos pressupostos teóricos da Linguística textual e da Análise do Discurso, volta-se para a produção do texto escrito no contexto da Educação Básica, e em



específico, o *feedback* dado pelo professor como facilitador do processo de escrita e reescrita textual no Ensino Médio.

A partir dos documentos norteadores do processo de ensino e aprendizagem da língua portuguesa, nos orientam para um trabalho voltado para a grafia de modo processual – discursiva, no qual a reescrita assume um papel fundamental de aperfeiçoamento para obter os objetivos pretendidos.

É na etapa da reescrita que o aluno irá rever o que colocou no papel, analisar, refletir, dialogar sobre suas escolhas, seus argumentos, suas ideias e se as metas para aquele texto foram alcançadas. Através de minhas experiências, como professor de língua portuguesa, posso afirmar com propriedade que inerente à revisão textual está a reescrita de textos.

Tal prática possibilita ao aluno rever seu texto, como também externar seus conhecimentos, suas dúvidas, suas compreensões e incompreensões, buscando nesse processo 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 para o desenvolvimento de um trabalho eficaz de produção do texto escrito é necessário e vital o acompanhamento, supervisão e orientação do professor durante todo o processo de escrita, revisão e reescrita textual, sendo esses fatores determinantes 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.

No decorrer das minhas experiências no Ensino Médio no tocante ao ensino da produção de texto noto que o *feedback* dado aos alunos a partir de apontamentos, sugestões e correções mostra-se um método eficiente para conduzir os alunos durante as aulas de produção textual apresentando um melhor desempenho por parte das produções dos alunos.

Esse procedimento ao qual abordo aqui é o processo de produção do texto escrito mediado pelo *feedback* do professor e que não se refere a algo generalizado e focado em aspectos superficiais que não ajudam aos alunos na revisão e reescrita de seus textos de forma relevante e substancial, visamos com o *feedback* um trabalho voltado para reformulações das produções que contemplem a essência do texto, ou seja o sentido e a adequação real da obra, ademais das tradicionais correções referentes aos aspectos linguísticos.

A técnica de adoção do *feedback* nas aulas de produção de texto, não se deve seguir a tradição escolar do trabalho de reescrita textual limitado a ‘higienização’ dele, quero dizer os problemas de caráter fonológico, morfológico, lexical e sintático. Quando se detém apenas a



esses aspectos anteriormente mencionados o texto produzido e corrigido pelo professor continua apresentando inadequações do ponto de vista textual e discursivo.

Desta forma, elencamos como objetivo principal desse artigo o seguinte: Analisar qualitativamente as produções dos textos escritos iniciais dos alunos antes do *feedback* e os resultados dessas produções após a reescrita mediadas pelo *feedback* do professor e ver a eficácia e a significação desse mecanismo na ampliação da qualidade dos textos dos alunos. A seguir apresentamos nosso aporte teórico que nos ajuda a alcançar o nosso objetivo.

ASPECTO TEÓRICO-CONCEITUAL

Gênero textual

Naturalmente o ser humano sente a necessidade de se comunicar com os seus semelhantes, esse fato reflete a ideia vital de usar a linguagem verbal para tal fim. De acordo com Bakhtin *apud* Marcuschi (1997), que sustenta a tese de que na comunicação é impossível se comunicar verbalmente a não ser por algum gênero, assim como é impossível se comunicar verbalmente a não ser por algum texto. Portanto, toda comunicação verbal se insere nos gêneros textuais a partir dos textos. Neste sentido vemos o anseio pela centralidade da noção de gênero como processo sócio discursivo da produção linguística.

Segundo Marcuschi (2008), é inegável pensar em comunicação verbal que não seja por intermédio de algum gênero textual. Para o autor, “toda manifestação verbal se dá sempre por meio de textos realizados em algum gênero” (MARCUSCHI, 2008, p.154). Assim, os gêneros estão presentes em todas as interações verbais orais e escritas.

O vocábulo gênero textual, no sentido discursivo empregado por Marcuschi (2003) se refere “a textos materializados que encontramos em nossa vida diária e que representam características sócios - comunicativas definidas por conteúdos, propriedades funcionais, estilo e por sua composição característica.” Esses gêneros textuais em sua forma discursiva obedecem sobretudo a um suporte ao qual o veicula e que serve de instrumento de apoio para sua composição.

Ao adotar o ponto de vista de Carolyn Miller (1984), Marcuschi (2008) reconhece que os gêneros textuais são formas culturais e cognitivas de ação social, ou seja, são materializados na linguagem e concretizados em textos. De acordo com Koch e Elias (2010), distante de serem artefatos de ações individuais, os gêneros são consequência da união do trabalho global, formados e reformados em contatos entre sujeitos de uma determinada cultura.



A partir desse fato Marcuschi (2002) recorda-nos que apesar de os gêneros textuais serem formas sólidas e colaborar para organizar e solidificar as atividades diárias, não devemos imaginá-los como objetos estanques e como estruturas rígidas, mas como eventos textuais maleáveis e dinâmicos que surgem de acordo com as necessidades e atividades socioculturais. Koch e Elias (2010) comungam desse fato ao afirmarem o seguinte:

[...] 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).

Podemos perceber aqui que os gêneros textuais são episódios marcados sócio históricos que estão enraizados culturalmente e que são produtos de vínculos coletivos entre sujeitos determinados de uma cultura. Assim, produzidos no uso da linguagem em interação com o mundo, eles se constituem e se materializam em suas formas estáveis, mas não fixos e que são efetivados em textos orais ou escritos. Desta maneira, adotamos nesse estudo a concepção de gênero textual como evento sócio histórico que se constitui coletivamente em suas formas estáveis e não estanques.

Portanto, adotamos o gênero textual/discursivo relato pessoal para o desenvolvimento de nosso plano de trabalho docente. Através desse gênero buscamos compreender e concretizar o nosso objetivo.

Sequência Didática: Plano de trabalho docente

O processo de ensino e aprendizagem do texto escrito, ainda se constitui, como sendo uma atividade desafiadora para o professor de língua materna, especificamente para o professor de Língua Portuguesa. Este projeto se fundamenta no ensino a partir de Sequência Didática (doravante SD), para a aprendizagem de gêneros textuais determinados e que necessitam ser absorvidos e assimilados pelos estudantes no processo de aquisição do texto escrito. Podemos entender que SD é uma nova forma de planejar e desenvolver o processo de ensino de produções escritas de textos diversos, ou seja, é uma metodologia educacional através de vários estágios ou fases para atingir o processo de aprendizagem.

Tomamos como base, os representantes do Grupo de Francês como Língua Materna da Universidade de Genebra – especificamente, Dolz, Noverraz e Schneuwly. Pontuamos o seguinte: em todo planejamento que visa à produção do conhecimento os professores devem ajustar seu plano de trabalho docente para a realidade ao qual ele se insere. Dolz, Noverraz e



Schneuwly (2010) definem a SD como “um conjunto de atividades escolares organizadas, de maneira sistemática, em torno de um gênero textual oral ou escrito” (DOLZ, NOVERRAZ E SCHNEUWLY, 2010, p. 82).

Como em todo planejamento, a SD possuem metas e objetivos que precisam e devem ser alcançados, ou seja, “a definição dos objetivos de uma sequência didática devia adaptar-se às capacidades e às dificuldades dos alunos nela envolvidos”, visto que, tratase, sobretudo, de promover mudanças associadas a uma situação específica de aprendizagem” (DOLZ, SCHNEUWLY, 2004[1996], p. 53). A escolha desses autores se justifica pelo fato de eles empreenderem uma tempestade mental entre alunos e através de “práticas de linguagem historicamente construídas, os gêneros” (DOLZ, SCHNEUWLY, 2004 [1996], p.51).

O ensino desenvolvido a partir de SD possibilita que alunos/as construam e produzam sentidos com o gênero estudado, apropriando-se dele, reformulando-o, reconstruindo-o para, posteriormente, criarem sua própria versão. O gênero estudado deixa de ser apenas um *instrumento de comunicação e interação*, dentro deste viés passa a ser objeto de ensino e aprendizagem. A continuação apresento um recorte elaborado do plano de trabalho docente.

Recorte do Plano de Trabalho docente

O desenvolvimento da aula se deu da seguinte maneira: Pré-atividade, atividade, Pós-atividade e Avaliação.

No primeiro momento (4 h/a de 45 minutos - semanais) que foi a Pré-atividade apresentei aos alunos algumas imagens de acontecimentos ocorridos no Brasil e no mundo com pessoas de vários lugares, abri um debate e começamos a refletir sobre cada acontecimento apresentado a partir das figuras.

Durante essa etapa busquei atrair a atenção dos estudantes para falarem sobre suas próprias experiências e muitos deles não interagem. Após essa etapa, assistimos ao filme *Entre os Muros da Escola* (Filme baseado no livro de um professor sobre suas dificuldades no cotidiano de uma escola da periferia de Paris. Podemos destacar em sua trama algo similar que ocorre aqui no Brasil a respeito das dificuldades por nós enfrentadas).

Ao finalizar o filme iniciamos um diálogo sobre os pontos mais importantes de abordagem, aos quais acreditamos ser interessantes para comentar. Solicitei aos alunos que redigissem um pequeno comentário sobre o que chamou a atenção deles nas cenas da trama e a



relação que tem com a nossa realidade. Os referidos comentários foram lidos e debatidos por todos os envolvidos. Ao concluir essa etapa, iniciamos a etapa da Atividade.

No segundo momento (4 h/a de 45 minutos - semanais) que defini como o período da Atividade, levei o texto: *A viagem – Beatriz Ferreira Noble*, onde realizamos a leitura buscando compreender a estrutura, a linguagem utilizada, o conteúdo abordado e a mensagem transmitida.

Em seguida, apresentei o conceito do gênero, a tipologia textual predominante, o tipo da linguagem, a conjugação verbal usual, como também introduzi os conceitos de coesão e coerência que os textos apresentavam. Após isso, trabalhamos com outro relato, a saber: *Minha travessura – Thayná Serradura*. Lemos o texto e realizamos o exercício de identificação dos seguintes itens: a estrutura, a linguagem utilizada, o conteúdo abordado e a mensagem apresentada. Além disso, trabalhamos com questões gramaticais e sintáticas. Finalizada essa parte, partimos para a Pós-atividade que descrevemos a seguir.

No terceiro momento (4 h/a de 45 minutos - semanais) aludimos a Pós-atividade a qual propomos a produção de um relato pessoal. Solicitei ao grupo de alunos/as que escolhessem um acontecimento ocorrido com cada um e escrevessem individualmente o fato ocorrido. Houve muitas inquietações por parte dos alunos, a grande maioria perguntava quem iria ler, se mostraria a alguém, se teriam de ler para a turma, dentre outras questões. Respondi as interrogações feitas de forma ética, clara e objetiva para dar continuidade a nossa atividade de forma natural.

Nesse processo da Pós-atividade, orientei cada aluno durante o processo de escrita do texto. As orientações foram relativas aos títulos, a formulação dos parágrafos, a mensagem, a estrutura do texto, as informações descritas de forma clara e objetiva, a utilização adequada dos conectivos, das conjugações verbais, dentre outras orientações.

Ao finalizar as produções os alunos me entregaram os textos. Recebi um por um e comecei o processo de correção. No decorrer das avaliações foram encontradas inúmeras inadequações, a saber: gramatical, sintática, estrutural, sequencial, composicional, além de inadequações de conteúdo, de mensagem, de compreensão e de progressão textual.

Para minimizar esses problemas apresentados, propus aos estudantes que reescrevessem os textos produzidos com as orientações dadas e que daria assistência a cada um após as aulas no horário do intervalo. Para findar a aula, elaboramos a última etapa que se caracteriza como a Avaliação.

No quarto momento e último (4 h/a de 45 minutos - semanais) situamos a Avaliação onde elaborei uma bateria de exercícios de vocabulário, de classes gramaticais, de análise

sintática, de produção de parágrafos, de compreensão de textos, de leitura textual e de revisão de suas produções. Além de avaliar os alunos continuamente, através da participação, da pontualidade e da assiduidade.

Tipos de correção textual

De acordo com os PCN's (2000) e os OCEM (2006) que pautam o ensino da Língua Portuguesa no Ensino Médio em três pilares essenciais, a saber: Gramática, Literatura e Produção de texto. É a partir desse desenho de ensino de língua que surgem inúmeras indagações com relação ao terceiro pilar, ao ensino da produção de texto, em específico como se dá a correção, o que se corrige em um texto produzido pelos alunos e qual a finalidade em corrigir essas produções. Os professores ao tratarem deste tema sentem dificuldades, as quais são oriundas das concepções tradicionais do ensino de língua, que estabelecem o seu ensino a partir da gramática normativa.

O texto é entendido como uma atividade linguística dotada de sentido e que apresenta características próprias. Sua composição se dá em um gênero, que obedece a uma tipologia que são as sequências lógicas e uma progressividade. Segundo Infante (1991),

a palavra texto provém do latim *textum* que significa tecido, entrelaçamento. (...) O texto resulta de um trabalho de tecer, de entrelaçar várias partes menores, a fim de se obter um todo interrelacionado. Daí poder falar em textura ou tessitura de um texto: é a rede de relações que garantem sua coesão, sua unidade (INFANTE, 1991, p.18).

Corroborando com a definição de Infante (1991), Costa Val (1991) enfatiza o texto como sendo uma ocorrência linguística falada ou escrita, de qualquer extensão, dotada de unidade sócio comunicativa, semântica e formal. Ou seja, é uma atividade linguística realizada em uma situação comunicativa através de sujeitos culturalmente situados.

Conforme Koch (2003), o texto é fruto da nossa atividade comunicativa e para isso ocorrer é necessário que três pontos sejam considerados no percurso desta atividade.

A seguir de acordo com a autora supra citada menciono os três pontos relevantes que precisam ser vistos quando tratamos sobre a produção textual, a saber:

1. A produção textual é uma atividade verbal, a serviço de fins sociais e, portanto, inserida em contextos mais complexos de atividades.
2. Trata-se de uma atividade consciente, criativa, que compreende o desenvolvimento de estratégias concretas de ação e a escolha de meios adequados à realização dos objetivos; isto é, trata-se de numa atividade intencional que o falante, de conformidade com as condições sob as quais o texto é produzido, empreende, tentando dar a entender seus propósitos ao destinatário através da manifestação verbal;
3. É uma atividade interacional, visto que os interactantes, de maneiras diversas, se acham envolvidos na atividade de produção textual (KOCH, 2003, p. 26).

Seguindo essa linha de pensamento podemos destacar que para o trabalho voltado para a produção textual o professor deve escolher um gênero textual e a tipologia textual visando as características mais importantes para o ensino da língua portuguesa. É necessário que o professor trabalhe a produção a partir de uma SD como já foi mencionado neste trabalho.

O texto é o nosso objeto de análise e é a partir dele que concebemos e definimos o processo de correção textual. Interessa-nos discorrer neste trabalho a respeito de quatro tipos de correções que são desenvolvidas pelos professores de língua portuguesa. Serafini (2005) elenca três tendências: a *indicativa*, a *resolutiva* e a *classificatória*. A partir dos estudos desenvolvidos por esta autora as duas primeiras são bastantes usuais pelos professores, sendo a terceira seu uso limitado quanto ao seu uso pelos docentes. Em 2013, Eliana Maria Severino Donaio Ruiz publicou um livro intitulado, *Como se corrige redação na escola*, ao qual podemos verificar a ocorrência das duas primeiras tendências e raramente a terceira e surge uma quarta tendência denominada de textual-interativa.

A tendência indicativa é a primeira que vislumbra o processo de correção das produções de textos pelos professores. Esta orientação se baseia na fixação de palavras, frases ou períodos que expressam erros. Os problemas apresentados em forma de erro, na maioria das vezes, são de origem gramatical, ortográfica, lexical, semântica, dentre outros. Conforme 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).

A correção nessa perspectiva é efetivada por orientações, marcas ou demarcações deixadas no corpo da produção do texto para indicar as falhas apresentadas. Ruiz (2013) assegura que esta tendência é a mais usada pelos professores e que sua ocorrência pode acontecer tanto na margem do texto do aluno quanto no corpo do texto.

A segunda tendência é a chamada resolutiva, como seu próprio nome já diz ela serve para resolver as incorreções e os problemas presentes nas produções dos alunos, ou seja, o professor detém o papel de reescrever no texto do aluno palavras, frases ou períodos apontados como incorretos por ele em sua correção. É apresentado para o aluno o texto já corrigido, dessa maneira a solução das inadequações são detectados no texto por convicção do professor, neste sentido cabe ao aluno aceitar a correção passivamente.



De acordo com Serafini (1995), esse método se limita pois o professor apresenta: “uma única correção, um modelo determinado, sendo que em muitos casos várias correções são aceitáveis e correspondem a diferentes modos de expressão, todos corretos” (SERAFINI, 1995, p. 114).

A terceira tendência é a chamada classificatória, nessa perspectiva a correção da produção textual é marcada a partir do manuseio e uso de símbolos pelo professor visando o desempenho do aluno na correção de seu texto de forma individual.

O erro nesse método é tido de natureza não ambígua, ou seja, na identificação do erro o aluno só tem uma alternativa para saná-lo. As pistas deixadas pelo professor durante a correção auxiliam no processo de correção do texto pelo aluno. Há nessa perspectiva o uso de metalinguagem codificada que servem para mostrar a procedência do erro.

Esta terceira perspectiva de correção é apontada por Serafini (1995) como classificatória, pois: 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 sozinha o seu erro (SERAFINI, 1995, p. 114).

A quarta tendência de correção de produção textual é a textual-interativa, nesta perspectiva utiliza-se o recurso de bilhetes, isto é, uma maneira alternativa de auxílio na correção de textos. Nesse método o professor fixa comentários como o objetivo de fazer com que o aluno revise seu texto a partir das orientações deixadas por ele. Durante esse processo ocorre a interação aluno-professor, professor-corretor e aluno-revisor. Ruiz (2013) descreve essa tendência da seguinte forma:

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).

O procedimento de correção de texto propicia ao aluno a reescrita de seu texto contribuindo para o seu melhor aprendizado. Sendo assim, esse processo de orientação durante as correções se caracteriza como *feedback*. Comentários, sugestões, opiniões, correções gramaticais, ortográficas, sintáticas, textuais, discursivas são tidas como retroalimentação com o objetivo de produzir textos compreensíveis coerentes e coesos. Conforme Ruiz (2013), a reescrita textual é realizada por intermédio da reelaboração, da reestruturação e da retextualização do seu texto a partir da correção realizada pelo professor.



Feedback: conceito e tipo adotado

No processo interacional em sala de aula, nas conversas espontâneas, nas conversas telefônicas, nos aplicativos *online* (*Whatsapp*, *Facebook*, etc.), dentre outras relações, necessitamos de sinalizações para podermos manter a interação. Esses mecanismos são apresentados a partir de uma expressão facial, um sorriso, um gesto, uma fala, um som, um sinal paralinguístico e até mesmo a partir do silêncio. Esses aspectos favorecem ao entendimento e a motivação dos participantes envolvidos no intercâmbio face a face.

As sinalizações as quais nos reportamos aqui pode ser de duas maneiras, a saber: a sinalização de natureza avaliativa e a sinalização interativa. A primeira se refere a aceitação, ajuda, desaprovação, desconfianças, suspeitas, receios, dúvidas, hipóteses, etc. Já a segunda refere-se as motivações apresentadas pelo interlocutor para compreender nossa fala.

As sinalizações descritas anteriormente nos remetem ao processo de *feedback*. Compreendemos esse termo como um processo de informações oferecidas aos aprendizes sobre sua atuação em uma tarefa de aprendizagem, geralmente com o objetivo de melhorar seu desempenho. Segundo Mário Rinvoluceri (1994) a terminação *feedback* surgiu no campo da Biologia e faz referência as informações que retornam ao seu ponto de partida inicial. Porém, a partir de Robert Beaugrande (1981) esse vocábulo era usado na Engenharia Elétrica. Pode-se confirmar esse fato de acordo com a segunda edição do dicionário *Oxford English Dictionary*.

Nesse glossário o *feedback* foi registrado como sendo usado primeiramente em Engenharia Elétrica e sua origem se deu em 1920. Caracterizando-se como o retorno da fração do sinal de resposta de um estágio de um circuito amplificador a alimentação do mesmo estágio ou de seu precedente, ou seja, o retorno da resposta de uma máquina, sistema ou circuito a alimentação de forma a afetar sua performance, nas palavras da Enciclopédia Eletrônica Encarta.

A Encarta propõe um outro significado mais apropriado para o nosso objetivo – *feedback* se configura como uma resposta, isto é, comentários na forma de ponto de vista, opiniões e reações a acontecimentos com propósitos de apresentar informações utilitárias para novas decisões e ampliação do desenvolvimento desses fatos ocorridos. Verificamos esse juízo presente no *Longman Dictionary of Applied Linguistics* (2010) que considera *feedback* a partir de quaisquer mensagens informacional sobre a conclusão de um resultado de determinado comportamento. Nessa mesma perspectiva encontramos no dicionário *American Heritage* que



define *feedback* como o retorno de informação sobre o resultado de um processo ou atividade, ou seja, uma resposta avaliativa.

Os conceitos descritos nesse trabalho nos remetem a elaborarmos um conceito mais amplo que servirá para sustentar e fundamentar o nosso estudo. Podemos definir *Feedback* no ensino do texto escrito da seguinte maneira, a saber: *feedback* no ensino do texto escrito se refere às orientações didáticas-metodológicas para aquisição do texto escrito com o objetivo de motivar e orientar o desempenho dos alunos no processo de ensino aprendizagem do texto, como também refletir sobre essas orientações dadas durante o processo de produção.

De acordo com a definição elencada acima e da concepção de *feedback* encontrada no *Longman Dictionary of Language Teaching and Applied Linguistics* (2010), no processo de ensino, esse termo se refere aos comentários ou outras orientações que os alunos recebem no decorrer de sua aprendizagem em sala de aula, nos testes, avaliações, produções textuais e na oralidade tanto por seus professores quanto por outras pessoas envolvidas no processo da docência.

O *feedback* para Schwartz e White (2000) apresentam-se no âmbito educacional sobre duas formas, o somativo e o formativo. O *feedback* somativo testa uma atividade ou avalia os discentes com o objetivo de dar-lhe uma nota; Já o *feedback* formativo transforma o raciocínio ou a conduta dos estudantes almejando seu desenvolvimento intelectual. Ressaltamos que essa segunda forma de *feedback* é a que nos interessa nesse estudo.

Conforme Shute (2007), o *feedback* formativo, geralmente, mostrar-se sendo uma mensagem informacional ao principiante, como réplica a alguma atuação por ele causada, apresentando-se de diversas maneiras. Através da avaliação do professor aos exercícios realizados pelos alunos, na verificação da veracidade da resposta e na explicação dessas afirmativas dadas pelo aluno. Percebemos então que, a partir da autora o objetivo principal do *feedback* formativo é ampliar a visão do aluno/aprendiz sobre seu conhecimento, habilidades e compreensão a partir do conteúdo e na capacidade para resoluções de situações-problemas.

Nesse trabalho, fazemos alusão ao processo de *feedback* como a resposta do docente frente as orientações didáticas-metodológicas à produção do texto escrito do aluno/aprendiz com o intuito de orientá-lo, auxiliá-lo e motivá-lo na revisão e reescrita de sua produção, norteando-o na edificação de um texto coeso e coerente e que atenda aos parâmetros, aos propósitos da proposta e as exigências da conjuntura comunicativa sugerida.



ASPECTOS METODOLÓGICOS

Nossa pesquisa se classifica quanto à abordagem em qualitativa. Nós pesquisadores nos preocupamos no aprofundamento de um tema de base social visando assim explicar o acontecimento com base nas informações coletadas de acordo com a qualidade e interpretatividade e não nos preocupamos em quantificar os fatos. Seus representantes: (GOLDENBERG, 1997); (DESLAURIERS, 1991); (MINAYO, 2001); (BORTONI-RICARDO, 2013); dentre outros.

Quanto à natureza esse estudo é aplicado, pois visa gerar conhecimentos novos e úteis para o avanço da ciência, aplicando a teoria para solucionar problemas específicos. Quanto aos nossos objetivos nossa pesquisa se insere no tipo de estudo descritivo. (BORTONI, RICARDO, 2013); (THIOLLENT, 2013), dentre outros.

A pesquisa descritiva exige do pesquisador uma série de informações sobre o objeto que pretende investigar, ou seja, de forma minuciosa o pesquisador descreve os fatos e fenômenos observados em seu estudo. Principais autores que representam esse tipo de pesquisa: (TRIVIÑOS, 1987); (GIL, 1997); (MATTOS e CASTRO, 2011); etc.

A partir dos procedimentos utilizados nosso trabalho se enquadra dentro da pesquisa-ação. Esse tipo de pesquisa pode ser conceituado como uma investigação social com base empírica que é concebida e realizada em estreita associação com uma ação ou com a resolução de um problema coletivo no qual os pesquisadores e os participantes representativos da situação ou do problema estão envolvidos de modo cooperativo ou participativo. (THIOLLENT, [1988] 2013); (FONSECA, 2002); (GIL, 2007); etc.

Nosso estudo desenvolveu-se em uma escola estadual do município de Campina Grande – PB, com uma turma da 1ª série do Ensino Médio, composto por 31 alunos na primeira turma, sendo 17 meninas e 14 meninos. Na faixa etária entre 15 e 23 anos.

A nossa coleta de dados realizou-se a partir da observação das turmas participantes do estudo onde utilizamos os sentidos na obtenção de determinados aspectos da realidade investigada. Com o objetivo de ver, ouvir e examinar fatos ou fenômenos da aplicação do plano de ação docente. (MARCONI & LAKATOS, 2006). Além da observação participante natural, utilizaremos para análise o plano de ação docente e as produções iniciais dos alunos e as produções finais.

Após a coleta de dados, a próxima etapa foi a tabulação deles. Iniciamos então o método de análise dos dados a partir da análise do conteúdo coletado. Essa análise de conteúdo



obedeceu a três eixos, a saber: a pré-análise, a exploração do material coletado e por fim, a inferência e a interpretação (BARDIN, 2009). A análise dos dados foi regida pelos estudos da Análise do discurso (PECHEUX, 1988). O objetivo desta é compreender as condições de produção e apreensão dos significados dos textos a serem analisados.

ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS

Ao nos debruçarmos sobre o plano de trabalho docente ora apresentado nesse estudo podemos observar o trabalho baseado nos PCN's (2000), além de enfatizar o processo ensino aprendizagem do texto escrito e a importância que o *feedback* do professor assume antes, durante e no final da produção textual.

No primeiro momento – a Pré-atividade, o professor levou os alunos a refletirem e a participarem do desenvolvimento da aula a partir de mecanismos que os chamassem a atenção, valorizando assim a perspectiva sócio interacionista da linguagem. É nessa atividade que professor e aluno se aproximam gerando assim uma relação simétrica. Com esse fato os alunos despertam o interesse e a motivação por estar em harmonia e próximo do seu professor. Não se trata de algo novo, mas de alguma coisa que precisa ser destacado e trabalhado para aproximar aluno e professor, despertando o interesse pelas atividades referentes a disciplina em estudo. Através das orientações dadas pelo professor podemos notar que durante essa etapa o *feedback* está presente desde o início até o seu término.

Para ilustrar minha reflexão “busquei atrair a atenção dos alunos – abri um debate”; “solicitei que redigissem um pequeno comentário – os comentários foram lidos e debatidos”. A partir desses enunciados o professor comanda a atividade e ao mesmo tempo trabalha com o *feedback*, através das discussões e dos diálogos entre os sujeitos envolvidos.

No segundo momento que foi a atividade podemos dizer que o caminho teóricometodológico desta proposta segue uma visão sócio interacionista quanto ao processo de produção textual, investindo no conhecimento de natureza cognitiva (conhecimento de mundo, textual, discursivo, gramatical, sintático, pragmático, etc.), de um lado conhecimento de natureza pragmática (contexto, interlocutor, objetivos, lugar de circulação) e de outro o conhecimento voltado para a natureza da textualidade do texto em questão (tipo de composição).



Percebemos alguns desses conceitos nos seguintes trechos: “apresentei o conceito do gênero, a tipologia textual, o tipo da linguagem, a conjugação verbal usual; introduzi os conceitos de coerência e coesão”. A primeira ação antecipa todas as outras. Já os três verbos seguintes dão conta de produções de textos bem específicos (o relato, o resumo, as anotações, os esquemas etc.), os quais deverão ser concebidos estratégias relacionadas à aprendizagem de outros conteúdos de ensino. Nesse sentido podemos dizer que essas produções se enquadram no universo dos gêneros escolares

No terceiro momento ou pós-atividade se configura como o momento chave do plano, é onde o alunado foi posto a produzir seus textos. É importante destacar as ações que são especificadas para o aluno/escritor, como planejar, elaborar, tomar notas, esquematizar, expressar. Ilustrando esse trabalho podemos destacar os seguintes enunciados: “solicitei ao grupo de alunos que escolhessem um fato ocorrido na vida deles e escrevessem sobre tal fato”. Ainda, durante essa fase o *feedback* do professor aparece para ajudar e direcionar a atividade. “Respondi as interrogações feitas”. Para Leandro (2011), “uma reflexão que decorre desses estudos e incide no ensino é a compreensão de que o ensino da produção de texto não deve ter como referência um único procedimento para qualquer texto, mas ampliar o leque de informações acerca das especificidades textuais.”

Nesse terceiro momento colocou-se em prática os tipos de correção de textos ora elencados nesse trabalho, predominando assim o tipo de correção textual interativa, considerando a textualidade e a interação entre texto/professor/aluno. Com a finalização das correções o processo do *feedback* inicia-se em vários momentos, a saber: “propus aos alunos que reescrevessem os textos a partir de minhas orientações; melhoria no título, na escrita forma, na estruturação das orações, na progressão textual, na clareza das informações”.

No quarto e último momento ou Avaliação realizamos o processo de *feedback* iniciado na execução da proposta. Toda orientação, correção e sugestão dada pelo professor para melhoria da produção textual escrita se configura como *feedback*. “Os exercícios propostos, produções de parágrafos, leitura, revisão, reescrita, etc.” Partindo dessa reflexão, procuramos utilizar diversas maneiras possíveis para desenvolvermos o processo de produção de texto, como o resumo, a pesquisa (anotações), transcrição da fala, a reescrita, dentre outras possibilidades.



A reescrita é importante pois é um componente fundamental do processo da escrita. A razão disso é que nenhum texto ganha forma da primeira vez em que as palavras são lançadas no papel. Reescreve-se para chegar ao que se quer dizer, portanto o aluno deve estar consciente de que transcreve para se fazer entender. Com a ajuda do professor e dos colegas, o jovem começa a avaliar os próprios textos. Numa etapa posterior, ele trabalha os textos de outros. Esse é o momento de transformar gêneros, estilos, registros de linguagem, visando fazer uma ponte entre o que se escreve na escola e fora dela. O objetivo é mostrar ao estudante que produzir textos é uma forma de interagir socialmente.

No intuito de exemplificar o que estamos abordando aqui nesse estudo e ilustrarmos de forma mais clara e objetiva, apresentamos um texto elaborado a partir da aplicação desse plano de trabalho docente. Iremos apresentar a primeira versão e depois a versão após o *feedback* dado e sua reescrita. A seguir temos os textos:

TEXTO 1

1 POR UM FIO

A minha família é composta por seis pessoas, minha mãe, meu padrasto, dois irmão e 3 uma irmã, entre esses dois irmãos os dois são mais velhos que eu, e entre eles há uma 4diferença de dois anos, um de 18 e o outro de 20,o que eu quero falar é o de 20,ele 5simplesmente tem um comportamento totalmente diferente dos demais da família,e 6esse comportamento que eu falo já levou a vida dele a beira da morte por conta da 7teimosia dele, ele faz coisas que acabam com ele como roubar,usar drogas, 8desrespeitar os outros e se fir precisa, matar.Ele tem um problema que na cabeça dele 9ele tem peito de aço, que todo mundo tem medo dele,literalmente uma estupidez.

10 Certo dia ele tava com os “Amigos” bebendo,e depois de um tempo bebendo o dono 11da casa deu uma saidinha para ir ao vizinho e nessa saída ele achou uma brecha para 12roubar um gás,então ele pegou o gás e saiu da casa,quando ele ia saindo da casa dele 13com um gás nas costas,eles não pensaram duas vezes, sacaram a arma e dispararam 14varias vezes, graças a Deus nenhuma bala pegou nele,então meu irmão largou o gás e 15correu para o mato e lá ficou, dormiu, passou dia no mato, passou dias sem 16comer,andou tanto e achou a casa fo meu pai lá ele dormiu e comeu, segundo meu 17pai,o meu irmão estava todo sujo e fedendo e imediatamente ele foi tomar banho, essa 18notícia chegou em nossos ouvidos pelo meu pai que ligou para minha mãe,nós 19estávamos viajando e com essa notícia nós tivemos que voltar imediatamente para 20casa.

21 Chegando em casa ele contou tudo a minha mãe,hoje ele esta bem,mas corre um 22risco de vida por conta desse fato ocorrido ele não pode andar nas ruas onde ele 23morava senão ele morre , é triste, mas é como diz o ditado, “Você colhe o que você 24planta”. (Aluno 1ª série do Ensino Médio, Campina Grande-PB – 2017)

De acordo com o nosso objetivo iniciamos aqui a análise do texto escolhido para ilustrar nosso estudo. O texto em estudo apresenta muitas falhas no tocante a sua organização textual, gramatical, sintática, semântica, de uso da linguagem e de produção de sentidos. Para nós o sentido aqui trata-se do efeito de sentido aplicado e defendido pela



AD, ou seja

As palavras não são só nossas. Elas significam pela história e pela língua. O que é dito em outro lugar também significa nas 'nossas palavras'. O sujeito diz, pensa que sabe o que diz, mas não tem acesso ou controle sobre o modo pelo qual os sentidos se constituem nele (ORLANDI, 2007, p.32).

Na perspectiva da AD, o sentido trata-se do efeito de sentido veiculado no texto entre sujeito em enunciação, isto é, nega-se a ideia de mensagem pronta e acabada em si, sempre se indaga o significado. Para exemplificar podemos citar aqui o próprio título do texto escolhido pelo aluno "Por um fio". Este enunciado já foi dito anteriormente isso reflete a ideia de que não somos donos dos nossos dizeres. O discurso tem sua existência na exterioridade linguística, no social, é marcado sócio-histórico-ideologicamente (ORLANDI, 2007).

Para a elaboração da reescrita aplicamos o tipo de correção textual-interativa, em que mostramos as inadequações apresentadas durante todo o texto e direcionamos o aluno/escritor para o processo de reescrita, sendo assim não trabalhamos apenas a construção linguística do texto, mas também o processo de raciocínio lógico dos alunos e esse fato vamos notar a partir da reescrita do texto.

O aluno foi orientado a reescrever seu texto a partir de orientações, comentários, oficinas de ortografia, de semântica e de organização textual tudo isso para produzir o material linguístico e para poder apresentar um instrumento de fácil compreensão.

Essas diretrizes didáticas para a reestruturação e reescrita do texto se configura como o *feedback* do professor para melhoria do processo de ensino e aprendizagem do texto escrito, isto é, a reescrita do texto apresentará não apenas a voz do aluno, mas vozes que se entrecruzam, gerando assim um texto polifônico, em que se entrecruzam a voz do aluno, do professor, da sociedade, da família, do jovem problemático, dentre outras. O sujeito discursivo se constitui na interação social, isto é

É preciso acrescentar que a noção de sujeito de direito se distingue da de indivíduo. O sujeito de direito não é uma entidade psicológica, ele é efeito de uma estrutura social bem determinada: a sociedade capitalista. Em consequência, há determinação do sujeito mas há, ao mesmo tempo, processos de individualização da sujeito pelo Estado (ORLANDI, 2007, p. 51).

O indivíduo entendido aqui se constitui na interação social, ele não é o centro de seu dizer, em sua própria voz se manifestam outras vozes heterogêneas, sendo assim ele é polifônico. São essas vozes que demonstram a ideologia enraizada nos dizeres dos sujeitos discursivos participantes dessa produção. Neste sentido o texto reescrito apresenta uma



diversidade de interpretações, ou seja, dizeres que se caracterizam como efeitos de sentidos para a Análise do discurso (ORLAND, 2007)

Além das distorções ortográficas, gramaticais e sintáticas o texto apresenta desorganização em sua própria formatação e conflitos também nas condições de produções dadas. São essas condições que orientam o aluno/escritor para o desenvolvimento da atividade de escrita. Em outras palavras, são os aspectos históricos, sociais e ideológicos que envolvem o discurso, o que possibilitam a produção deles. (ORLANDI, 2007).

A pontuação quase não aparece, o único símbolo que aparece é a vírgula em alguns casos, o espaçamento não é obedecido, a paragrafação não existe. É um texto que de acordo com a Linguística Textual demonstra muitos erros de coesão e coerência e que precisa rever essas distorções para não afetar a textualidade da produção. Esses aspectos apresentados para reescrita e correção foram de ordem textual para a melhoria da parte escrita do texto, mas além disso, tivemos a preocupação em organizar o texto e deixá-lo compreensível para os leitores.

Essa compreensão dependerá da ideologia do leitor e de seu próprio escritor, ou seja, isso se configura como a concepção de mundo determinada pelo grupo social em estudo em uma circunstância histórica, onde a linguagem e o sistema de ideias são entrecruzadas e estão materializadas entre si. Ideologia é inerente ao signo em geral, dessa forma, qualquer palavra enunciada verifica-se que valor (es) a integra (m). (ORLANDI, 2007)

Procuramos basear nosso trabalho com foco na teoria integrada da escrita como prática social situada, levando em consideração o texto como produto e como processo. Segundo Reinaldo (2002), compreender a escrita como produto implica necessariamente a dimensão da escrita como processo. Na primeira, a ênfase é sobre as opções de organização da textualidade que são sistematicamente utilizadas pelos escritores de determinada comunidade de escrita; na segunda, é sobre as formas como os escritores selecionam suas opções e sobre os processos de tomada de decisão envolvidos na construção desses mesmos textos escritos, em função do propósito, da audiência, da situação e do sentido presente nas escolhas lexicais.

Após todo o processo de escrita e reescrita textual mediada pelo *feedback* do professor apresentamos abaixo o texto 1 “Por um fio” reescrito.

A vida de Laranja por um fio

Nossa vida é construída a partir de experiências, fases e acontecimentos, sejam eles bons ou ruins. Minha família é pequena tem apenas seis pessoas. A saber: eu que me chamo azul, minha mãe que se chama Rosa, meu padrasto de nome Preto, dois irmãos ambos Vermelho e Laranja e uma irmã chamada Lilás. Meus irmãos são mais velhos



que eu. Um tem 18 anos e o outro tem 20 anos. Vou falar um acontecimento que ocorreu com meu irmão Laranja de 20 anos. Seu comportamento é diferente dos demais da minha família, é graças a esse comportamento indisciplinar que o levou à beira da morte.

Em uma tarde de domingo, Laranja estava com seus “amigos” ou melhor dizendo colegas, pois nos tempos que estamos ninguém tem amigos. Estavam todos bebendo, após encherem a cara de cachaça o dono da casa precisou sair de casa e ir até o vizinho, confiando assim em seus amigos e deixou Laranja em sua casa. Ao voltar para casa onde estava bebendo viu um rapaz com um botijão de gás nas costas.

Perceberam que se tratava de um roubo em sua casa. De imediato sacaram as armas e começaram a atirar.

Graças a Deus nenhum tiro pegou em Laranja, assustado pelos disparos ele largou o botijão de gás e correu para o mato, permanecendo lá por alguns dias. Durante esses dias no mato ficou sem comer, beber, tomar banho e acabou andando bastante até encontrar a casa do nosso pai. Chegando lá ele tomou banho, dormiu, comeu e refletiu sobre suas travessuras reais. Ele chegou na casa do pai todo sujo e fedendo muito (palavras do meu pai). Essa notícia não demorou muito até chegar aos nossos ouvidos.

Nós estávamos viajando e com essa notícia inesperada acabamos voltando para casa imediatamente. Chegando em casa, meu irmão Laranja contou tudo a minha mãe sobre o fato, hoje em dia ele melhorou um pouco, mas corre risco de morte por causa desses acontecimentos provocados por ele. É uma situação difícil e triste, mas é como diz o ditado ‘você colhe o que planta’. (Aluno da 1ª série do Ensino Médio, Campina Grande-PB, 2017).

CONCLUSÃO

Ao iniciar as reflexões que por ora encerramos, empreendemos a ousadia de traçar um percurso que possibilitasse aos professores e estudantes em geral uma compreensão do Campo Teórico dos Gêneros Textuais, dos Tipos de Correção Textual, do *Feedback* do professor, da Reescrita Textual, da Análise do Discurso e da Produção de Texto.

O ensino da produção do texto escrito pautada na reescrita textual perpassa por várias abordagens teóricas e que uma vai contribuindo com a outra em um processo de construção do aprendizado. As lacunas deixadas por algumas teorias são finalizadas por outras. Mas, é necessário complementá-las com as novas abordagens para tornar o ensino mais significativo, visto que o mundo evolui, a sociedade muda e o processo de ensino da escrita precisam acompanhar este ritmo. O *feedback* do professor durante a reescrita textual é fundamental para conseguir alcançar o objetivo pretendido.

A estrutura de nossa língua é importante para todos nós e mais importante ainda é sabermos utilizar nossa língua em diversos contextos de forma coerente. O ensino voltado para o gênero na perspectiva do texto como processo é um meio que possibilita o aprendizado e seu uso adequadamente. Porém, o professor deve ser paciente, pois os resultados são demorados, contudo, significativos.



Em suma, as aulas de produção escrita que aborda o texto como *continuum* valoriza cada conhecimento que nosso aluno já possui e a partir de seus conhecimentos vão sendo abertos novos horizontes de aprendizado. É relevante o trabalho pautado no texto como processo em uma perspectiva social orientada para melhoria, prática e amplitude dos conhecimentos e da utilização não apenas na escola, mas para a sua vida em sociedade.

REFERÊNCIAS

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 2009.

BEAUGRANDE R. A.; DRESSLER, W. **Introduction to Text Linguistic**. London: Longman, 1981.

BORTONI-RICARDO, Stella Maris. **O professor pesquisador: Introdução à pesquisa qualitativa**. São Paulo: Parábola Editorial, [1945[2008] 2013.

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

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

_____. **Parâmetros Curriculares Nacionais Ensino Médio**. 2000.

COSTA VAL, M. G. **Redação e textualidade**. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

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

FONSECA, J. J. S. **Metodologia da pesquisa científica**. Fortaleza: UEC, 2002. Apostila.

GIL, A. C. Como elaborar projetos de pesquisa. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2007.

GOLDENBERG, M. **A arte de pesquisar**. Rio de Janeiro: Record, 1997.

INFANTE, Ulisses. **Do texto ao texto: Curso prático de leitura e redação**. Editora Scipione. São Paulo. 1991

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

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

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



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

LEANDRO, Maria de Lourdes da Silva. **Pesquisa em língua portuguesa: da construção do objeto à perspectiva analítica**. João Pessoa: Editora da UFPB, 2011.

MARCONI, M. de A. e LAKATOS, E. M. **Técnicas de Pesquisa**. 6 ed. São Paulo: Atlas, 2006.

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

ORLANDI, Eni P. **Análise De Discurso: Princípios e Procedimentos**. 7ª Edição, Campinas – SP: Pontes, 2007.

Oxford English Dictionary. Online.

PECHEUX, Michel. **Semântica e discurso**. Campinas: UNICAMP, 1988/1997

REINALDO, Maria Augusta G. M. **Teorias de escrita: implicações para o ensino/aprendizagem de produção de texto**. Dep. Letras – UFCG: 2002.

RICHARDS, J. C.; SCHMIDT, R. **Dictionary of Language Teaching and Applied Linguistic**. Harlow: Pearson, 2010.

RINVOLUCRI, M. Key. **Concepts in ELT: feedback**. *ELT Journal*. v.48 n.3, p. 287-288 July, 1994.

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

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.

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-0711.pdf>>. Acesso em: abril. 2017.

THIOLLENT, M. **Metodologia da pesquisa-ação**. São Paulo: Cortez & Autores Associados, [1988] 2013.

TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais:** a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas, 1987.