

O DESENVOLVIMENTO DA ESCRITA EM FRANCÊS:

*OS TIPOS DE FEEDBACK DADOS PELO
PROFESSOR A PARTIR DOS GÊNEROS
TEXTUAIS*

Arthur Marra de OLIVEIRA¹

RESUMO: Este artigo tem como objetivo apresentar uma análise sobre os tipos de feedback utilizados pelo professor em produções escritas baseadas em gêneros textuais de alunos de FLE. Mais precisamente, buscamos mostrar de que maneira esse feedback é feito e classificá-lo de acordo com as capacidades de linguagem propostas por Bronckart (1999), para verificar quais capacidades ele aborda. Escolhemos cinco alunos do primeiro semestre da habilitação em francês do curso de Letras da Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo para coletar o feedback dado a dois textos produzidos durante o semestre por cada um deles. Os resultados apontam para dois movimentos de correção principais: um mais geral e outro mais pontual. Nossa pesquisa, assim como o programa desse curso, baseiam-se nos pressupostos teóricos do Interacionismo Sociodiscursivo proposto por Bronckart (1999).

PALAVRAS-CHAVE: Gêneros textuais, Capacidades de linguagem, Feedback.

¹ Universidade de São Paulo.
Graduando de Letras
(Francês e Português).
E-mail: arthur.marra@
hotmail.com

RESUMÉ : Cet article vise à présenter une analyse à propos des types de feedback utilisés par le professeur dans des productions écrites basées sur les genres textuels d'apprenants de FLE. En effet, nous cherchons à montrer comment ce feedback est fait et à le classifier selon les capacités langagières proposées par Bronckart (1999), pour vérifier quelles capacités il aborde. Nous avons choisi cinq étudiants au premier semestre du cours de Lettres de la Faculté de Philosophie, Lettres et Sciences Humaines de l'Université de São Paulo pour recueillir le feedback donné à deux textes produits pendant le semestre par chaque étudiant. Notre recherche, aussi bien que le programme du cours, se basent sur la théorie de l'Interactionnisme Socio-discursif comme proposé par Bronckart (1999).

MOT-CLÉS : Genres textuels, Capacités langagières, Feedback.

Introdução

Este artigo tem como objetivo apresentar uma análise sobre os tipos de *feedback* utilizados pelo professor em produções escritas baseadas em gêneros textuais de alunos de FLE. Mais precisamente, buscamos mostrar de que maneira esse *feedback* é feito e classificá-lo de acordo com as capacidades de linguagem propostas por Bronckart (1999), para verificar quais capacidades ele aborda. Por fim, visamos indicar o que esse *feedback* pode indicar sobre o corretor. Os *feedbacks* foram coletados em textos de alunos do primeiro semestre da habilitação em francês do curso de Letras da Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo. O presente artigo está inserido em nossa pesquisa de Iniciação Científica, que visou a analisar produções escritas e baseadas em gêneros textuais, com o objetivo de verificar a influência que o *feedback* dado pelo professor² (ou monitor) tem sobre o texto dos alunos do primeiro ano da habilitação em francês do curso de Letras da Universidade de São Paulo. Para tanto, foram analisados dois grupos de textos pertencentes aos gêneros *e-mail*, receita e *article pour la rubrique 24 heures avec*, procurando verificar como, a partir do *feedback* do professor aos primeiros textos, houve (ou não) desenvolvimento das capacidades de linguagem dos alunos, observando-se o segundo texto.

As correções (*feedback*) das produções escritas (PE) são aplicadas ao curso da habilitação em francês do curso de Letras da Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo anualmente. O corpus que será apresentado é composto por duas produções escritas produzidas em 2013. Foi pedido aos alunos o desenvolvimento de dois textos de gêneros diferentes, um “e-mail” e um “*article pour la rubrique 24 heures avec*”, os quais chamaremos de PE 2 e PE 3.

Os textos dos gêneros acima foram, primeiramente, estudados em sala de aula, a partir da análise de sua situação de produção e de suas características linguísticas e discursivas. Após isso, o professor pediu para que elaborassem uma produção escrita, que foi enviada pela plataforma *Moodle*, baseando-se no gênero original. Tendo a primeira PE dos alunos, o professor deu o *feedback* por meio de anotações ao longo do texto e um bilhete ao final para cada um deles e devolveu as PE corrigidas pela mesma plataforma. Foi sugerido/pedido aos alunos que observassem o *feedback*³ dado pelo professor para utilizá-los em suas produções escritas seguintes.

Para apresentar os resultados da pesquisa relatados neste artigo, indicaremos os pressupostos teóricos nos quais nos baseamos; em

2 Neste curso, o professor foi auxiliado por monitores, que também participaram das correções e escrita dos bilhetes.

3 Em nossa pesquisa, consideramos que o *feedback* inclui o bilhete e as anotações e correções ao longo do texto.

seguida, mostraremos a análise e os resultados obtidos para, por fim, concluir sobre o papel do bilhete do professor no desenvolvimento da produção escrita dos alunos.

Pressupostos Teóricos

Tendo em vista que um dos objetivos atuais dos estudos de línguas estrangeiras é fazer com que o aluno se aproprie de diversos gêneros textuais para que sua interação linguageira seja melhor desenvolvida, consideramos que a prática de produção escrita pode contribuir para sua inserção nas práticas sociais em língua estrangeira. Isso ocorre pois, para escrever, este deve ter conhecimento não só linguístico, como também dos conteúdos temáticos de que vai tratar e das convenções sociais que caracterizam o uso dos textos (DOLZ, DECÂNDIO, GAGNON, 2010, p.14-15).

Nessa perspectiva, o ensino do francês por meio dos gêneros textuais proporciona aos alunos que desenvolvam suas capacidades de ação, discursivas e linguístico-discursivas em língua francesa. Nesse sentido, os gêneros são considerados por Schneuwly & Dolz (2004) uma unidade de ensino, mas sobretudo um instrumento de aprendizagem, que permite o desenvolvimento de capacidades que podem ser adaptadas para outras esferas de produção.

No que concerne às três capacidades de linguagem citadas acima, Cristovão *et al* (2010) explicam-nas deste modo:

a) *Capacidades de ação*: dizem respeito ao contexto de produção, sua adequação ao contexto e a mobilização dos conteúdos a partir de inferências sobre quem escreveu o texto (enunciador), para quem ele se dirige (destinatário) quando o texto foi produzido, onde foi produzido e qual era o seu objetivo; à avaliação do que é necessário para adequação do texto à situação de comunicação; à compreensão do vocabulário em sua relação com os aspectos sociais e/ou culturais; à compreensão da relação entre textos e a forma de ser, pensar, agir e sentir de quem os produz.

b) *Capacidades discursivas*: são os conhecimentos relacionados à organização do conteúdo de um texto, além de sua forma de apresentação. Para identificar as capacidades discursivas deve-se reconhecer a organização do texto: layout, a linguagem não verbal, como fotos, gráficos, títulos, entre outros.

c) *Capacidades linguístico-discursivas*: trata-se do domínio das

operações psicolinguísticas e das unidades linguísticas; podem estar relacionadas ao conhecimento sobre coesão e coerência, por exemplo. Essas capacidades são desenvolvidas por atividades que permitam ao aluno a compreensão dos elementos que operam na construção de textos, parágrafo, orações; o domínio de operações que colaborem para a coerência do texto – organizadores textuais, por exemplo; o domínio de operações que cooperam para a coesão verbal – o tempo verbal, por exemplo; a expansão do vocabulário que permite uma melhor compreensão e produção dos textos; a compreensão e a produção de unidades linguísticas adequadas às sintaxe, morfologia, fonética, fonologia e semântica da língua; a consciência de diferentes vozes que constroem o texto; a consciência das escolhas lexicais para tratar um determinado conteúdo temático; o reconhecimento das modalizações – ou não – de um texto; e a identificação da relação entre enunciados, frases e parágrafos de um texto, além de muitas outras operações.

As capacidades de linguagem foram propostas por Dolz, Pasquier, Bronckart (1993) com base no modelo de análise de textos proposto por Bronckart (1999), que se compõe de i) contexto de produção, em que se analisa a situação que gerou o texto, ou seja: quem o escreveu, para quem o escreveu, quando, onde e com qual objetivo, do ponto de vista físico e socio subjetivo; além de três níveis textuais: ii) a infraestrutura geral, contendo o plano global dos conteúdos temáticos, os tipos de discurso e as sequências; iii) os mecanismos de textualização, os quais Bronckart (1999) divide em: conexão, coesão nominal e coesão verbal; iv) os mecanismos enunciativos, que estabelecem a coerência pragmática e interativa a partir das vozes e as modalizações.

A concepção dos gêneros textuais como instrumentos tem sua origem no conceito de instrumento psicológico, proposto por Vigotski (1997) e retomado por Friedrich (2012). Friedrich (2012) explica que, para Vigotski (2004), a relação do homem com o mundo é sempre mediada por um instrumento. Por exemplo, para poder pregar um quadro na parede, utiliza-se um martelo. Com os instrumentos, elaborados ao longo da história, o homem pode modificar o mundo. No entanto, Vigotski (2004), ao estudar sua função, observou que existem instrumentos que atuam no plano psicológico, ou seja, eles permitem agir sobre si mesmo e sobre outros. Um exemplo são as diferentes maneiras que desenvolvemos a fim de ter acesso à memória, como amarrar um barbante no dedo, para lembrar-se de algo. É esta concepção de instrumento que está na base dos estudos de Schneuwly e Dolz (2004) sobre o papel dos gêneros textuais para o desenvolvimento das capacidades de linguagem dos alunos.

Além disso, nos baseamos no conceito de Zona de Desenvolvimento Proximal (ZPD), que, segundo Vigotski (1993), é a fase entre o desenvolvimento real e o desenvolvimento potencial em que o indivíduo não tem autonomia para solucionar problemas sem auxílio de um ‘mediador’ (aqui, visto como o professor). Ou seja, de acordo com Vigotski (1993), para o professor trabalhar na ZPD do aluno, este deve levá-lo a um novo nível de conhecimento. Nesse nível o aluno ainda não consegue trabalhar completamente sozinho, mas é capaz de fazê-lo com a ajuda desse ‘mediador’, que funciona como alguém mais experiente, auxiliando na organização do conhecimento.

Para analisar os comentários feitos nos textos dos alunos, utilizamos o conceito de *bilhete* apontado por PENTEADO e MESKO (2006) e também do de *feedback* que engloba tanto o bilhete quanto as correções feitas ao longo do texto. As autoras buscam em RUIZ (2003) esse conceito, que afirma que:

O bilhete, ou a correção textual-interativa, é uma maneira interessante de se estabelecer uma interlocução não codificada com o autor do texto que está sendo corrigido. Por meio do bilhete – em vez de símbolos rabiscados na margem da folha ou mesmo sinalizações no próprio texto – consegue-se resolver os problemas de um texto, indicando-os ou classificando-os, ou ainda chamando atenção para a própria tarefa de revisão do aluno e/ou o próprio trabalho de correção do professor.

Desse modo, acreditamos que os bilhetes deixados nos textos coletados em 2013, através de comentários dados ao final da página, coincidem com esse conceito dado por RUIZ (2003, p.221,). No entanto, salientamos que, nesses textos, encontramos também correções ao longo do texto. Vale observar também os resultados de uma pesquisa realizada por Penteado & Mesko (2003), em que trabalharam o gênero *relato* proposto pelo programa de formação continuada *Teia do Saber*, no curso *Ler para aprender: práticas de leitura e novas tecnologias*, direcionados a professores do ensino básico da rede pública estadual. Os autores dividem as respostas encontradas em seu corpus em três grupos:

- 1) emprego, pelo autor de estratégias textuais para incorporar, na reescrita do texto, enunciados que respondem às indagações de seu leitor e que ao mesmo tempo reconstróem a progressão textual da nova versão do relato;

- 2) quebra da cadeira coesiva do texto que estava sendo escri-

to, pois o autor estabelece um diálogo com o bilhete sem empreender, no entanto, uma reelaboração do próprio relato de forma a incorporar adequadamente as modificações na progressão textual de sua nova versão;

3) desenvolvimento do texto sem que haja diálogo explícito com o bilhete, em que o autor aparentemente ignora comentários e sugestões específicas de seu leitor.

Neste artigo, procuramos mostrar, portanto, o modo como é feito o bilhete e as correções, ou seja, o modo como é dado um *feedback* que se alinha ao quadro teórico do Interacionismo Sociodiscursivo. Para tanto, comparamos entre si os bilhetes feitos por uma mesma pessoa para levantar pontos positivos e negativos e buscamos identificar como esse *feedback* dado influenciou os textos dos alunos.

Metodologia

O corpus que utilizamos para fazer a pesquisa que dá origem a esse artigo foi produzido no ano de 2013. Insistindo no fato de que a escrita não se aprende por si só, mas em função dos textos a serem produzidos e das situações de comunicação em que são postos em funcionamento (DOLZ, DECÂNDIO, GAGNON, p.18, 2010), as atividades propostas em classe foram estruturadas em questões que contextualizassem os gêneros textuais para os alunos e promovessem o questionamento sobre suas capacidades de linguagem.

Trabalhando com o ensino de gênero textual, o professor propunha atividades diferenciadas em sala de aula, para que seus alunos fizessem, ao longo do semestre, diferentes produções escritas. Sempre baseado em gêneros adequados ao nível dos alunos, o curso buscou fazer os estudantes pensarem sobre os três níveis do folhado textual proposto por Bronckart (1999), porém de maneira adequada ao nível de reflexão dos alunos. Portanto, antes de entrar em contato com o texto original propriamente dito, os alunos eram sempre questionados pelos exercícios desenvolvidos pelo professor do curso quanto ao possível autor, leitor, objetivo, lugar de produção e plano global de cada um deles, por exemplo. Essa é a perspectiva adotada no curso de Língua Francesa I, cujas produções dos alunos foram analisadas neste artigo.

As produções, entregues pela plataforma Moodle, eram corrigidas e recebiam *feedbacks* para, então, voltarem para os alunos, que reliam seus textos e viam os pontos positivos e negativos de suas produções. O *feedback* utilizava-se de comentários feitos no próprio texto

sugerindo a adequação vocabular, de gênero, etc., seguida de um comentário a respeito do texto como um todo. Neste último comentário, entram a análise de coesão e coerência dos textos produzidos pelos alunos, bem como a organização das ideias e o apontamento de adequação do texto ao gênero textual proposto, a partir do contexto de produção.

Nosso trabalho foi coletar dois textos de cada aluno com o *feedback* já feito, para que pudessemos compará-los e analisar:

- i) como ele foi feito e
- ii) como ele influenciava os textos sucessivos dos alunos.

A próxima seção tem por objetivo exemplificar essas análises.

Resultados das Análises

No que concerne aos *feedbacks* dados aos alunos, é importante notar primeiramente *como* eles foram feitos. Para isso, devemos observar de que maneira eles abordavam as capacidades de linguagem propostas pelo Interacionismo Sociodiscursivo para que se desse o ensino dos gêneros textuais.

Em relação ao *feedback* dado, observamos um *feedback* informal, por meio de comentários. Por vezes, esses comentários se assemelhavam a uma legenda de correção e corrigiam os textos de maneira pontual; por outras, eles ocorriam ainda de maneira pontual, apontando cada erro ocorrido, mas por meio de comentários informais ao longo do texto. Ambos os estilos de correção eram seguidos por um grande comentário feito ao final da página, direcionado ao aluno. Demonstraremos a seguir, exemplos desse primeiro tipo de *feedback* feito ao longo do texto:

Tabela 1 - *Feedback* dado ao longo do texto

Texto do aluno	<i>Feedback</i>
6h00 : Commence ma journée	Je pense qu'il serait mieux d'écire Ma journée commence.

J'attende l'arrive des professeurs que veulent savoir plus sur les livres	J'attends l'arrivée. E(<i>prénom de l'élève</i>), quand le sujet du verbe vient avant, on utilise «qui». Quand il vient après, on utilise «que». Par exemple : «C'est Lucas qui travaille à Alstom.» ; «Le gâteau que Lucas mange est au chocolat.»
Les lundis et mercredis, Pierre dors à l'hôpital.	Quand on veut parler de ce qui se passe toutes les semaines, on met le devant les jours. Exemple : Je travaille le lundi (= Je travaille tous les lundis.)
Pierre dors à l'hôpital.	Pierre dort à l'hôpital Quand a n'est pas un verbe, on doit ajouter l'accent grave : à.

Essas propostas de correção ao longo do texto mostradas acima eram seguidas, como já foi dito, de um bilhete redigido ao final de cada texto. Esse era um comentário mais geral e em uma linguagem informal, sempre utilizando o *tu* francês ao invés do *vous*. Em seguida, vemos alguns desses exemplos:

Tabela 2 - Feedback dado ao final do texto

<p><i>Chère R(prénom de l'élève), ton texte présente très bien la journée d'une secrétaire.</i></p> <p><i>Tu as bien organisé tes idées.</i></p> <p><i>J'ai fait des remarques pour te faire réfléchir sur quelques erreurs linguistiques.</i></p> <p><i>Si tu as des questions, n'hésite pas à m'écrire</i></p> <p><i>Bien à toi,</i></p> <p><i>(prénom du correcteur)</i></p>
<p><i>A(prénom de l'élève),</i></p> <p><i>Ton texte est très bon ! Ce que tu peux améliorer : essaie d'écrire des paragraphes plus complets et essaie aussi de les connecter mieux. Ainsi tu vas améliorer ce qui est déjà très bon !</i></p> <p><i>Amicalement</i></p> <p><i>(prénom du correcteur)</i></p>

Tendo exemplificado os tipos de *feedback* que os alunos receberam, elaboramos uma tabela que classifica os bilhetes de maneira a tentar enxergar quais capacidades de linguagem foram abordadas por essas correções dadas aos alunos. Vale ressaltar que também procuramos encontrar se há uma tendência nos *feedbacks* a enfatizar uma ou outra capacidade; ao mesmo tempo, buscamos investigar se absolutamente todos os *feedbacks* enfatizavam todas as três capacidades de

linguagem. No entanto, tivemos alguma dificuldade para a atribuição de categorias aos tipos de *feedback* pelo fato de que nem sempre os comentários focavam em uma capacidade de linguagem específica. Portanto, tivemos que fazer uma interpretação dos comentários relacionando-os a determinadas capacidades.

Usamos três cores para designar três ocorrências diferentes. Preto para quando o *feedback* trouxesse um comentário sobre determinada capacidade de linguagem, suscitando a correção; cinza para quando o *feedback* trouxesse um comentário sobre determinada capacidade de linguagem que já estava utilizada corretamente; branco para quando o *feedback* não trouxesse comentário sobre determinada capacidade de linguagem⁴. Além dessa primeira categorização, subdividimos o item 2 em duas outras categorias. Mostramos, então, a seguir, a divisão proposta inicialmente e sua subdivisão:

Aqueles que trazem comentário sobre determinada capacidade e suscitam correção (marcados em preto);

Aqueles que trazem comentário sobre determinada capacidade, mas não suscitam correção (marcados em cinza);

2.1) Aqueles que trazem comentário sobre determinada capacidade em forma de **elogio pontual**, mas não suscitam correção;

2.2) Aqueles que trazem comentário sobre todas as capacidades em forma de **elogio geral**, mas não suscitam correção;

Aqueles que não trazem comentário sobre determinada capacidade (marcados em branco)

Para subdividir o item 2, utilizamos os termos: elogio pontual e elogio geral⁵.

Na tabela abaixo, mostramos a classificação do *feedback* de acordo com as capacidades de linguagem e com nossa nomeação.

Tabela 3 - Classificação dos feedbacks da PE 2 de acordo com as capacidades de linguagem

Alunos	A	B	D	E	R
Capacidades de ação	(Elogio geral)	(Suscita correção)	(Elogio pontual)	(Elogio pontual)	(Suscita correção)

⁴ Notamos, contudo, que não houve nenhum *feedback* que não trouxesse comentário sobre determinada capacidade de linguagem.

⁵ Segundo o Novo dicionário da Língua Portuguesa (FERREIRA, 2004), a palavra *elogio* tem dois significados, dos quais nos interessa o primeiro: 1. Expressão de admiração, aprovação, louvor, etc.

Capacidades discursivas	(Elogio pontual)	(Elogio geral)	(Elogio geral)	(Elogio geral)	(Elogio geral)
Capacidades linguístico-discursivas	(Suscita correção)	(Elogio geral)	(Elogio geral)	(Suscita correção)	(Elogio geral)

No quadro abaixo, vemos um exemplo do *feedback* que o professor dá em forma de elogio pontual.

Tabela 4 - *Feedback em forma de elogio pontual*

<p>Il contient toutes les informations demandées (D).</p> <p>Tu as bien organisé tes idées (R).</p>

A seguir, vemos um outro exemplo de *feedback*, que chamamos de “elogio geral”, pois podemos dizer que eles se aplicam a todas as capacidades e são também mais subjetivos se comparados aos de cima.

Tabela 5 - *Feedback em forma de elogio geral*

<p>Ton texte est très bon (A); Ton texte est super (B) ; Ton texte est très bon. C’est rapide (D); Ton texte est très bon (D) ; Ton texte est bon (E) ; Ton texte est bien écrit (R).</p>
--

No exemplo acima, vemos que dizer a um aluno “seu texto está muito bom” é elogiar, de maneira geral, seu texto e afirmar que ele atingiu com proeza as capacidades de linguagem de um gênero.

A seguir, exemplificaremos a classificação que propusemos em nossa pesquisa dos *feedbacks* de acordo com as capacidades de linguagem. Observa-se que, na categoria das capacidades de ação, procuramos dividir os comentários segundo os elementos do contexto sociosubjetivo: enunciador, destinatário, objetivo e lugar social:

Tabela 6 - *Exemplo de feedbacks da PE 2 de acordo com as capacidades de linguagem*

Capacidades de ação	<p>Objetivo: il contient toutes les informations demandées (D).</p> <p>Objetivo: ils veulent savoir quels sont tes heures libres dans la journée, et tu ne les as pas informées dans l’email (B).</p> <p>Destinatário: Tu as parlé des horaires et des jours de la semaine où tu n’es pas libre. Pense à ton lecteur. Il préférerait savoir quelle est ta disponibilité, non? (R).</p>
---------------------	--

Capacidades discursivas	Ton texte est très organisé (A).
Capacidades linguístico-discursivas	Tu as eu de toutes petites fautes (A). Ton texte est super, surtout du côté de la langue (B). Pour la grammaire , fais attention à l’usage de que/qui, d’accord ? (E).
Elogios gerais	Ton texte est très bon (A); Ton texte est super (B) ; Ton texte est très bon . C’est rapide (D); Ton texte est très bon (D) ; Ton texte est bon (E) ; Ton texte est bien écrit (R).

Apontamos que os comentários que tivemos dificuldade em classificar (os elogios gerais) são subjetivos, talvez pelo fato de serem uma tentativa do corretor de se aproximar do aluno e tocam em todas as capacidades. Afirmar que um texto é “bom” não deixa de ser um modo pelo qual o corretor (que se baseia no folhado textual) se expressa para dizer que, de maneira geral, o texto atingiu as três capacidades.

Agora, apresentaremos a relação do *feedback* dado à PE 3:

Tabela 7- Classificação dos *feedbacks* da PE 3 de acordo com as capacidades de linguagem

Alunos	A	B	D	E	R
Capacidades de ação	(Elogio geral)	(Elogio pontual)	(Sem comentário)	(Elogio geral)	(Elogio geral)
Capacidades discursivas	(Elogio geral)	(Elogio pontual)	(Suscita correção)	(Suscita correção)	(Elogio pontual)
Capacidades linguístico-discursivas	(Suscita correção)	(Suscita correção)	(Elogio pontual gramática)	(Suscita correção)	(Suscita correção)
			(Suscita correção)		

Em seguida, apresentamos a mesma classificação dos *feedbacks* de acordo com as capacidades, como feito acima:

Tabela 8 - Exemplo de *feedbacks* da PE 3 de acordo com as capacidades de linguagem

Capacidades de ação	Objetivo : <i>bien adéquat à son objectif</i> (B).
---------------------	--

Capacidades discursivas	<p>Toutefois, comme c'est un texte à propos d'une profession, tu devrais avoir indiqué¹ quel était le métier depuis le début de ta production écrite, pour être plus clair(E).</p> <p>Il serait mieux de faire un texte comme dans l'exemple. Ta production est divisée par items (D).</p> <p>Tu as bien organisé tes idées J (R).</p>
Capacidades linguístico-discursivas	<p>Coesão : <i>Ce que tu peux améliorer</i> : essaie d'écrire des paragraphes plus complets et essaie aussi de les connecter mieux (A).</p> <p>Textualização : <i>Cela n'est pas incorrect, mais ainsi tu ne pratiques pas les mécanismes de cohésion textuelle</i> (D).</p> <p>Tes erreurs ont été tout à fait petites. Mais fais attention à la liaison²: <i>d'activités, pas de activités</i>, par exemple. (B).</p> <p>Pour le côté de la grammaire, fais attention à l'utilisation de <i>tout/tous/toute/toutes</i> et de <i>qui/que</i> (E).</p>
Elogios gerais	<p>Bravo pour le texte (E) ; Félicitations pour ton texte. Il est très bon !(A); Bravo pour le texte. Il est très bon (E); ton texte présente très bien la journée d'une secrétaire (R);</p>

As tabelas acima mostram não a área de maior dificuldade dos alunos, mas quais capacidades o professor julgou relevantes e tendeu a fazer um comentário, sendo esse, positivo ou negativo. Na PE 2, podemos ver que as capacidades que o professor mais aponta no *feedback* (bilhete, nesse caso) suscitando correção, são as capacidades de ação e as capacidades linguístico-discursivas. Na PE 3, a área mais comentada (suscitando correção) de acordo com o *feedback* foi a capacidade linguístico-discursiva. Em segundo lugar, as discursivas, sendo dois comentários sobre problemas no plano global.

Vemos, então, que em ambas as correções dos textos, houve uma tendência de privilegiar uma ou outra capacidade no *feedback*. Levantamos duas hipóteses para que isso tenha ocorrido: 1) o corretor ignorou uma ou outra capacidade, ou esqueceu-se de comentar igualmente sobre todas elas; 2) o corretor julgou desnecessário comentar sobre todas as capacidades, visto que as PE já estavam pondo-as em prática corretamente, e ora elogiava-as, ora apontava aquelas que ele-geu problemáticas.

Procuramos encontrar um “padrão” de correção ou a evolução do corretor. Notamos (como podemos observar a tabela de 6) que o *feedback* dado à PE 2 foi composto de um grande número de elogios ge-

rais, sendo oito num total de 15. Enquanto que no *feedback* da PE 3 somamos quatro num total de 15. Essa diminuição do número de elogios gerais da PE 2 para a PE 3 pode ser vista como maior rigor do corretor na PE 3, já que esse tipo de comentário era dado de uma maneira mais geral para comentar que o texto do aluno estava satisfatório. Sua diminuição pode também demonstrar que os alunos realizaram a PE 2 de maneira melhor que a PE 3. Além disso, enxergamos que essa mudança pode estar ligada ao gênero trabalhado. Enquanto com a PE 2 (e-mail), os alunos poderiam estar já familiarizados com o gênero, e não realizaram nenhum erro em relação às capacidades discursivas; com a PE 3, entretanto, dois alunos (D e E) receberam comentários sobre a necessidade de refacção das mesmas capacidades. Vale ressaltar que **todos** os alunos receberam algum tipo de comentário que suscitasse a refacção das capacidades linguístico-discursivas em suas PE 3. Contudo, esse *feedback*, chamou a atenção de alguns pontos que os alunos ainda não haviam trabalhado. Para o aluno E, por exemplo, o corretor pediu que o estudante fizesse atenção ao uso dos pronomes relativos “*qui* e *que*”, assunto ainda não trabalhado em sala de aula. O restante dos *feedbacks* chamava a atenção dos alunos para pontos como coesão, conexão, *liaison*, adjetivo *tout/toute* e sua concordância, entre outros “erros linguísticos”, como denominado pelo próprio *feedback*.

Conclusão

A avaliação desses *feedbacks* nos mostrou uma não linearidade de correção, ou seja, nem todos os *feedbacks* tocavam igualmente em todas as capacidades. Acreditamos que isso não deva ser visto como um ponto negativo, ou como ineficiência do corretor, visto que as produções escritas tem erros em diversos pontos e, para cada PE, o corretor adota uma maneira de corrigir diferente. Enxergamos, também, que o corretor, para suavizar esse desbalanceamento da correção procurou distribuir aos alunos palavras que indicavam que determinadas capacidades de linguagem já estavam sendo usadas de maneira correta. É o caso dos elogios pontuais e dos elogios gerais. Para que as capacidades não ficassem sem ser comentadas, ele utilizou recursos diferentes de correção, ora mostrando ao aluno que seu texto – de maneira geral – estava adequado (através do elogio geral), ora mostrando que uma capacidade específica estava adequada (através do elogio pontual). Isso nos leva a crer que, para o professor que trabalha com gêneros textuais e acredita que eles são unidades de ensino (Schneuwly & Dolz, 2004), mas também um instrumento de aprendizagem, que permite o desenvolvimento de capacidades que podem ser adaptadas para outras

esferas de produção, fazer um comentário que dê destaque a todas as capacidades de linguagem é de extrema importância, ainda que o aluno tenha realizado de maneira satisfatória certa capacidade. Acreditamos, entretanto, que esses comentários devam ser um pouco menos sucintos ou subjetivos.

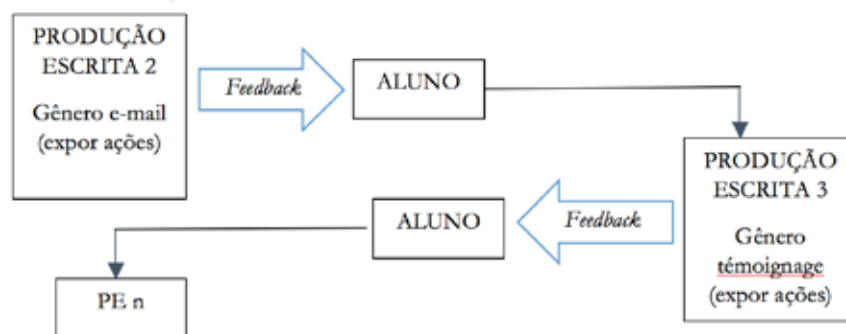
Com base na pesquisa que realizamos, propomos, então, três movimentos para a correção de produções escritas em francês. Primeiramente, suscitar a correção dos textos pelos alunos a partir de todas as capacidades. Portanto, um aluno que não tenha iniciado um e-mail com uma saudação, não formalizando seu plano global, poderia receber como *feedback*: Pense no aspecto formal do gênero e-mail; ou: Pense no seu leitor, é um pouco inadequado não começar um e-mail com uma saudação.

Continuando, um aluno que tenha seguido o plano global de um texto do gênero e-mail corretamente, deve receber também um *feedback* positivo. Entretanto, acreditamos que a forma que denominamos de **elogio pontual** mais apropriada, já que mostra mais explicitamente ao estudante o que ele fez de maneira correta: i) Você compreendeu o aspecto formal do gênero e-mail; ou ii) Você pensou no seu leitor;

Esses comentários nos parecem mais eficientes do que o elogio geral, como por exemplo: Parabéns.

Para finalizar, este artigo teve por objetivo analisar os tipos de *feedback* dados às produções escritas de uma turma de alunos do primeiro ano do curso de francês como língua estrangeira da graduação em Letras da Universidade de São Paulo. Estudamos os *feedbacks* utilizados em duas produções e os classificamos de acordo com as capacidades de linguagem em que eles tocavam (ou não). Acreditamos que essas correções estão inseridas em um processo de desenvolvimento da escrita que pode ser visto na seguinte figura:

Tabela 9 - O processo de correção com *feedback*



Acreditamos que o *bilhete* seja apropriado para o trabalho de correção na perspectiva de ensino por meio de gêneros textuais, visto que pretende tocar em todas as capacidades de linguagem. Nesse sentido, sugerimos a construção de um bilhete que toque nas três capacidades de linguagem somado à refacção dos textos pelos alunos como um instrumento no ensino de gênero textuais, no sentido de Vigotski (1993) e Friedrich (2012). No entanto, ressaltamos a importância de aplicar essas novas formas de *feedback* em correções de produções escritas baseadas em gêneros textuais, para que possamos analisar os efeitos que as diferentes formas de correção podem gerar nas produções dos alunos.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BRONCKART, J-P. “Atividade de linguagem, textos e discursos”. *Por um interacionismo sócio-discursivo*. São Paulo: Educ, 1999/2012.
- CRISTOVÃO, Vera Lúcia Lopes. Entrevista: o interacionismo socio-discursivo em discussão. Concedida a Alessandra Augusta Pereira da Silva e Maria Izabel Rodrigues Tognato. *Revista NUPEM*, Campo Mourão, v. 2, n. 3, ago./dez, 2010
- DECANDIO, Fabricio; DOLZ, Joaquim; GAGNON, Roxane. *Produção Escrita e dificuldades de aprendizagem*. Campinas: Mercado de Letras, 2010
- DOLZ, J.; DECÂNDIO, F; GAGNON, R. *Produção escrita e dificuldades de aprendizagem*. Rio de Janeiro: Mercado das Letras, 2010.
- DOLZ, J.; PASQUIER, A.; BRONCKART, J.-P. L’acquisition des discours: Emergence d’une compétence ou apprentissage des capacités langagières » ? *Etudes de Linguistique Appliquée*, 1993, 92, p. 23-37.
- FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. *Novo dicionário da língua portuguesa – Século XXI*. Rio de Janeiro: Positivo, 3ªed. 2004.
- FRIEDRICH, J. Lev Vigotski: *Mediação, aprendizagem, desenvolvimento*. Campinas: Mercado de Letras, 2012.
- MACHADO, A. R; BEZERRA, M. A. *Gêneros textuais & Ensino*. São Paulo: Editora Parábola, 2002.
- PENTEADO, Ana & Mesko, Wladimir (ano). *Como se responde a um bilhete?* São Paulo: Editora Parábola, 2006.

RUIZ, E. (2003). *Como se corrige redação na escola*. Campinas: Mercado das Letras.

SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. *Gêneros orais e escritos na escola*. 1.ed. Campinas: Mercado das Letras, 2004

VIGOTSKI. *Pensamento e linguagem*. São Paulo: Martins Fontes, 1993

_____. *Teoria e método em psicologia*. São Paulo: Martins Fontes, 2004.