

REVISÃO COLETIVA, CORREÇÃO DO PROFESSOR E AUTOAVALIAÇÃO: ATIVIDADES MEDIADORAS DA APRENDIZAGEM DA ESCRITA

COLLECTIVE REVIEW, PROFESSOR'S CORRECTION AND SELF- EVALUATION: MEDIATOR ACTIVITIES OF THE WRITING LEARNING

Gabriela Martins Mafra¹
Eliaana Merlin Deganutti de Barros²

Resumo: *Este trabalho tem como pilar teórico os estudos desenvolvidos pelo Interacionismo Sociodiscursivo, sobretudo na sua vertente didática. O objetivo é verificar as potencialidades das estratégias de revisão/reescrita textual sob a perspectiva da correção do professor, da revisão coletiva e da autoavaliação do aluno, para o desenvolvimento de capacidades de escrita dos aprendizes. O corpus de análise é composto por textos escritos por alunos do Ensino Fundamental II participantes de um subprojeto PIBID-UENP de Língua Portuguesa, a partir do desenvolvimento de uma sequência didática conduzida pelo gênero “carta-resposta do leitor”, o qual compôs o jornal escolar PIBID (2ª edição, ano 2015). Os resultados apontam a correção do professor como a atividade de maior impacto na aprendizagem da escrita. Isso revela a importância do papel agentivo do docente no processo de revisão/reescrita do texto, no âmbito escolar.*

Palavras-chave: *Sequência Didática; Gêneros Textuais; Revisão e Reescrita textual.*

Abstract: *This work has as theoretical pillar the studies developed by Sociodiscursive Interactionism, mainly in its didactic aspect. The objective is to verify the potential of textual review / rewriting strategies from the perspective of teacher correction, collective revision and student self-evaluation, for the development of the apprentices writing skills. The corpus of analysis is composed of texts written by Elementary II School students participants of a PIBID-UENP subproject of Portuguese Language, from the development of a didactic sequence conducted by the reader response-letter, which composed the scholar newspaper PIBID (2nd edition, year 2015). The results point the professor's correction as the greatest impact tool in the writing learning. This reveals the importance of the agentive role of the instructor in the review/rewriting process of the text, in the scholar scope.*

Keywords: *Didactic Sequence; Textual Genres; Textual Review and Rewriting.*

1 Introdução

Este trabalho investiga ações realizadas num subprojeto Programa de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) de Língua Portuguesa focado no conceito de gêneros textuais como objetos/ferramentas de ensino da língua, desenvolvido na Universidade Estadual do Norte do Paraná (UENP), *campus* de Cornélio Procópio. No ano de 2015, foi desenvolvido um projeto didático com quatro turmas diferentes do Ensino Fundamental da escola pública, a

¹ Docente na área de Letramentos no SESC de Cornélio Procópio/PR. Graduada em Letras Português/Inglês na Universidade Estadual do Norte do Paraná (UENP). Cornélio Procópio, Brasil, e-mail: gabi_martins_mafra@hotmail.com

² Docente Adjunta da Universidade Estadual Norte do Paraná (UENP/Cornélio Procópio), lotada no curso de Letras Português/Inglês. Doutorado em Estudos da Linguagem pela Universidade Estadual de Londrina (UEL). Cornélio Procópio, Brasil, e-mail: edeganutti@hotmail.com

fim de construir colaborativamente (professor da universidade/coordenador; professor do ensino fundamental/supervisor; alunos de letras/professores em formação inicial; alunos do ensino fundamental/participantes do PIBID) a 2ª Edição do Jornal PIBID. O foco do artigo em questão é o projeto desenvolvido em um 9º ano do Colégio Estadual Monteiro Lobato, Cornélio Procópio, PR. Os gêneros produzidos por essa turma foram: reportagem e carta-resposta do leitor – esta última, foco de análise neste texto.

A fundamentação teórico-metodológica que conduziu os trabalhos do subprojeto foram os estudos do Interacionismo Sociodiscurso (ISD) (BRONCKART, 2003; SCHNEUWLY; DOLZ, 2013; entre outros) e os trabalhos que privilegiam o letramento por meio da inserção dos gêneros de texto no contexto de sala de aula (PETRECHE, 2005; NASCIMENTO, 2014; BARROS; RIOS-REGISTRO, 2014; entre outros). Assim, para subsidiar os projetos de ensino desenvolvidos pelo subprojeto PIBID foram elaborados materiais didáticos embasados na metodologia das *sequências didáticas de gênero* (SDG), a qual privilegia um ensino processual, interativo e objetiva o desenvolvimento de *capacidades linguageiras* (DOLZ; SCHNEUWLY, 2013).

É, pois, do desenvolvimento de uma sequência didática da carta-resposta do leitor no contexto de ensino fomentado pelo PIBID que foram gerados os dados para esta investigação, cujo objetivo é analisar as atividades que conduziram o processo de revisão e reescrita textual do gênero e as ferramentas que as operacionalizaram, a fim de validar a sua relevância e compreender o seu funcionamento no interior dessa metodologia de ensino.

Para tanto, neste estudo, analisamos três atividades de revisão/rescrita textual abordadas no projeto: 1) correção do professor via grade de controle; 2) revisão coletiva via grade de controle (os dois primeiros, após a primeira produção); 3) autoavaliação do aluno via grade de controle, após a escrita da segunda versão textual, que culminou na última produção. No projeto de ensino, seguimos essa sequencialidade pensando nas atividades que necessitam de mais mediação do professor (correção do professor) até a que exige mais autonomia do aluno (autoavaliação), a fim de oportunizar ao aprendiz aprimoramento de capacidades linguageiras para a escrita da carta-resposta do leitor, gênero tomado como objeto de ensino e aprendizagem.

A pesquisa tem abordagem qualitativa e constitui-se como uma pesquisa-ação (THIOLLENT, 2011), cujo objetivo é verificar a eficiência dessas atividades e ferramentas na aprendizagem do gênero “carta-resposta do leitor”. As autoras do trabalho são sujeitos ativos da pesquisa, pois estão envolvidas na rede colaborativa em que o subprojeto se desenvolve.

Para dar suporte à análise do processo de ensino do gênero “carta-resposta do leitor”, principalmente, no que tange às atividades de revisão/reescrita, primeiramente, abordamos teoricamente atividades e ferramentas utilizadas no processo de revisão/reescrita textual, nos valendo dos estudos do ISD, a partir da perspectiva do *interacionismo instrumental* (DOLZ; SCHNEUWLY, 2013, p.39) e da *tripolaridade da atividade* (MACHADO; BRONCKART, 2009). Em seguida, trazemos um breve panorama em relação ao contexto empírico da pesquisa e apresentamos o modelo prototípico da “carta-resposta do leitor”, que serviu de base para a sua didatização, bem como os objetos selecionados para compor a SDG. Já a análise, foco da pesquisa, é feita com base nos exemplares textuais de um aluno da turma assistida, em comparação contínua com o desenvolvimento geral da turma. Nessa análise investigamos e avaliamos o processo de revisão/reescrita textual, tomando por base as atividades e ferramentas mobilizadas no projeto de ensino no desenvolvimento de capacidades linguageiras. Por fim, concluímos trazendo uma discussão sobre a potencialidade dessas atividades e ferramentas trabalhadas durante o desenvolvimento da SDG.

2 Procedimentos de revisão e reescrita conjugados à ferramenta “grade de controle”

Entendemos, neste trabalho, que é essencial nas intervenções didáticas focadas na produção de textos escritos abordarmos dois processos: a revisão e a reescrita textual. O processo de revisão antecede o de reescrita; nele é possível, entre outras ações, rever a escrita como um todo, localizar e classificar os erros (MENEGASSI, 1998). Já no processo de reescrita, a partir da conscientização dos problemas detectados no processo de revisão, o texto é reescrito com a finalidade de aprimorá-lo, objetivando alcançar uma comunicação eficaz.

Na perspectiva do *interacionismo instrumental* (DOLZ; SCHNEUWLY, 2013) do ISD, no processo de ensino da produção textual escrita, o professor, por meio de uma rede de saberes sobre os aspectos do gênero, concretizada na sua modelização didática, e a partir da mediação de *ferramentas* diversas, deve conduzir processos de revisão/reescrita para que o aluno aprimore as capacidades linguageiras (contextuais, discursivas e linguístico-discursivas) requeridas para a produção do gênero.

No que se refere à *revisão* no meio escolar, Barros e Mafra (2016) apontam que esse processo é heterogêneo no que diz respeito aos *atores*³ que o conduzem, podendo ser tanto o

³ Na semiologia do agir do ISD, *ator* é conceitualizado quando “as configurações textuais constroem o actante como sendo fonte de um processo, dotando-o de capacidades, motivos e intenções” (BRONCKART, 2008, p. 121).

professor, o próprio aluno-autor, o colega de sala ou mesmo a turma, de forma coletiva. Essa visão é importante para que consigamos compreender a mediação instrumental quando o objeto da interação é a revisão do texto no âmbito escolar.

Esses atores precisam de mediação instrumental para realizarem o processo de revisão, o qual deve culminar sempre com a reescrita textual. O objetivo é, pois, aprimorar a produção do texto do aprendiz para que ele desenvolva capacidades para agenciar a sua ação de linguagem, essa sempre configurada em um gênero de texto.

Na concepção de Miranda e Ferraz (2014, p. 148), a revisão “[...] não é uma tarefa a ser realizada apenas pelo professor, pois o aluno-autor também pode revisar seu próprio texto. Além disso, é possível também que esse exercício reflexivo seja realizado em pares ou em grupos, atividade essa que constitui a ‘revisão coletiva’”.

Sistematizamos, na Figura 1, um esquema que representa as quatro atividades didáticas que identificamos como condutoras do processo de revisão/reescrita textual:

- i) autoavaliação;
- ii) avaliação em pares;
- iii) revisão coletiva;
- iv) correção textual do professor.

Todas essas atividades podem ser mediadas por grades de controle, ferramenta que definimos após a apresentação da Figura 1.



Figura 1 – Atividades e instrumentos do processo da revisão/reescrita textual

Fonte: Elaborado pelas autoras

Na concepção interacionista instrumental, a aprendizagem é sempre mediada por instrumentos. No trabalho com as SDG, os estudiosos da área recomendam a grade de

controle⁴ como ferramenta mediadora do processo de revisão/reescrita textual. Em outras palavras, trata-se de uma ficha com as principais características do gênero textual de referência da SDG, formulada a partir do seu *modelo didático* (cf. BARROS, 2012). Essa grade pode ser elaborada, *a priori*, como ferramenta mediadora da atividade de avaliação diagnóstica feita pelo professor na primeira produção textual do aluno ou das atividades de revisão realizadas em versões posteriores.

A grade de controle pode, posteriormente, servir de base para a elaboração de fichas de avaliação para mediar a revisão textual, tendo como ator o próprio aluno (autoavaliação), um colega de classe (avaliação em pares) ou a coletividade da sala (revisão coletiva). Nesse caso, torna-se necessário um processo de *retextualização* (MARCUSCHI, 2005) para didatizar a grade para o contexto apropriado. Ela pode ter formas diferentes, como: questionários com questões fechadas, abertas, fechadas e abertas; com “SIM” ou “NÃO” como opção de respostas; com espaço para sugestão de reescrita; uma lista de características para que o aluno marque as que mobilizou no texto; etc. Além disso, ela também pode lançar mão de suportes diferentes, por exemplo, pode ser construída no quadro (coletivamente, pelo professor, por um aluno ou grupo), ser entregue pelo professor num dispositivo didático específico, ser afixada na parede da sala, em forma de cartaz, etc. Segundo Dolz e Schneuwly (2001), essa grade de controle simplifica o trabalho complexo que é o processo de revisão/reescrita. Ela é descrita por Bain e Schneuwly (1993 *apud* GONÇALVES, 2013) como uma ferramenta que sintetiza, de forma explícita, os objetos das atividades desenvolvidas durante a SDG.

A função da grade de controle é, pois, auxiliar a *autorregulação* (VIGOSTSKI, 2008) em relação à escrita do gênero em processo de ensino. A mediação simbólica dessa ferramenta semiótica pode possibilitar o desenvolvimento de capacidades linguageiras autogeradas, o que pode levar, posteriormente, à autonomia para a produção textual. Além disso, essa ferramenta possibilita explicitar aos estudantes os objetos realmente ensinados e, conseqüentemente, os critérios que serão avaliados no seu texto.

Quando o aluno é o ator do seu próprio texto, temos uma configuração de atividade denominada de autoavaliação. Segundo Perrenoud (1999), esse processo pretende formar o aluno para a regulação de seus próprios pensamentos e aprendizagem. Moutinho (2012, p.26) retoma Fernández (2011) para trazer à tona a discussão sobre “a competência dos alunos para

⁴ Esse instrumento possui diversas nomenclaturas: lista/ficha/grade de constatação; de revisão; de controle; de avaliação, etc., no entanto, todas têm o mesmo objetivo: servir como material de apoio para a revisão/reescrita textual e para a correção do professor (diagnóstica ou não).

se autoavaliarem e a confiança depositada pelos professores nessa capacidade”. Segundo a autora, para tomar a autoavaliação como estratégia de aprendizagem é preciso mudanças nas crenças e atitudes pedagógicas dos professores. “Para que a avaliação resulte [ou seja, possibilite um bom resultado], é preciso, operacionalizar uma série de instrumentos eficazes, explicitando objetivos e critérios de correção que deem sustentabilidade a um processo que se pretende coerente e claro” (MOUTINHO, 2012, p. 26). No caso da nossa pesquisa, essa atividade é instrumentalizada pela mediação das grades de controle, mais especificamente, pela ficha de autoavaliação direcionada para um contexto singular de aprendizagem de um gênero textual.

Embora nossas análises não abordem a avaliação em pares, entendemos que seria importante trazê-la como uma possibilidade no processo de ensino da produção escrita. Diferentemente da autoavaliação, a avaliação em pares pressupõe dois atores diferentes (dois alunos da mesma turma). Ela abre o leque de possibilidades para a revisão, pois entra em cena um outro sujeito, com outro ponto de vista, com uma bagagem de conhecimentos diferenciada, e que tem maiores chances de visualizar os problemas do texto, pois não tem acesso à intenção do sujeito-produtor. Para representar as duas atividades didáticas – autoavaliação e avaliação em pares – trazemos a Figura 2:

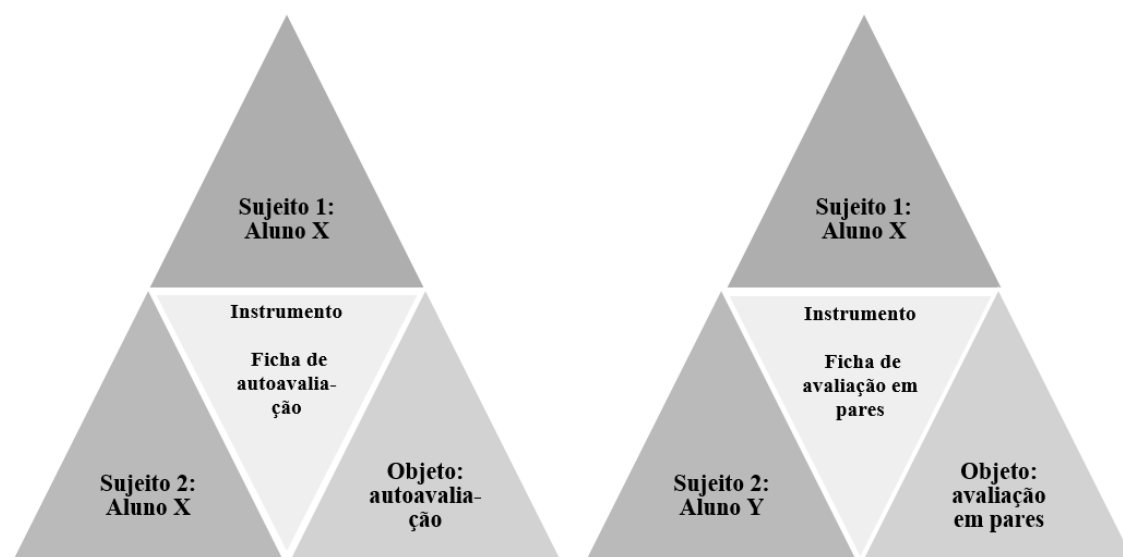


Figura 2 – Atividades de autoavaliação e avaliação em pares

Fonte: Elaborado pelas autoras.

Esse esquema é baseado na perspectiva tripolar da atividade (MACHADO; BRONCKART, 2009), que busca a interação a partir dos sujeitos da interação (sujeitos 1 e 2), do objeto da ação e dos instrumentos mediadores.

- *Sujeitos* da interação, na maioria das vezes, representados pelo professor e pelo(s) aluno(s);
- *Objeto* da ação do professor é a “criação/organização de um meio que seja favorável ao desenvolvimento de determinadas capacidades dos alunos e à aprendizagem de determinados conteúdos a elas correlacionados” (MACHADO; BRONCKART, 2009, p.39). Dessa forma, tomamos como *objeto* da atividade docente não a aprendizagem em si, mas os meios para se chegar a ela, uma vez que, segundo Amigues (2004), a aprendizagem não pode ser atingida direta e imediatamente pelo professor, por isso não pode ser o seu objeto;
- *Ferramenta/instrumento* mediadores da ação “toda coisa finalizada [no sentido de que se destina a uma finalidade] de origem humana, que pode ser material (o objeto, o utensílio, a máquina), imaterial (o programa de computador) ou simbólica (signos, regras, conceitos, metodologias, planos, esquemas, etc.) sócio-historicamente construída, presente no processo operatório e inscrita nos usos” (MACHADO; BRONCKART, 2009, p. 38).

A Figura 2 traz a representação de duas atividades no âmbito do processo de revisão/reescrita textual. A primeira mostra a interação gerada pela *atividade de autoavaliação*, na qual o próprio aluno (*aluno X*) interage consigo mesmo, sob a mediação do instrumento semiótico “grade de controle” (neste caso, retextualizada sob a forma de *ficha de autoavaliação*) criado pelo projeto de ensino, tendo como objetivo a revisão textual. Na segunda atividade, o *aluno X* interage com um aluno da própria turma (*aluno Y*); nesse caso, sob a mediação instrumental da *ficha de avaliação em pares*, cujo objetivo é a *revisão* entre alunos, sem a intervenção do professor.

Quando o ator da atividade de revisão é o próprio *professor*, uma das atividades mais mobilizadas é a *correção* no texto do aluno, a qual, segundo Serafini (1998), pode ser classificada em três categorias: i) indicativa, ii) resolutiva e iii) classificatória. Ruiz (2001) acrescenta uma quarta, a textual-interativa, a qual possibilita ao professor escrever, geralmente abaixo do texto do aluno, comentários que, pela extensão, tornam-se, muitas vezes, pequenos bilhetes. Em nossa pesquisa, acrescentamos uma nova categoria de correção textual denominada “questionadora”, cujo objetivo é introduzir perguntas no texto do aluno, muitas vezes, junto aos “bilhetes”, para: i) instigar o aluno a visualizar o seu problema, sem, contudo, resolvê-lo; ii) complementar uma ideia apenas esboçada no texto; iii) refletir sobre o uso de algum elemento linguístico-discursivo; iv) rever certos aspectos da escrita do texto/gênero já trabalhado pelo professor; v) reavaliar escolhas de vários níveis, como lexical, temático, sintático, enunciativo; etc. Para Mendes et al. (2015, p. 278), “[...] a intervenção do professor é essencial para que haja a reflexão. Assim, a reescrita não deveria ser uma opção, mas uma prática constitutiva da escrita acadêmica”. A seguir, trazemos a Figura 3, que

representa um sistema de mediação possível no qual o professor é o ator da atividade de revisão.

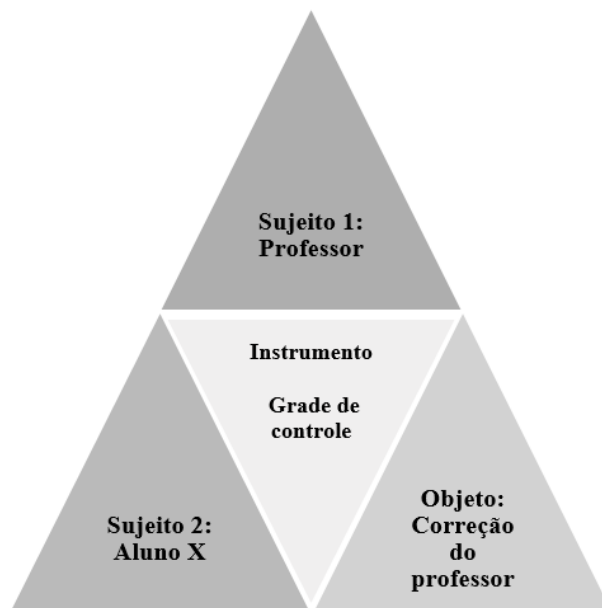


Figura 3 – Atividade docente de correção textual

Fonte: Elaborado pelas autoras.

Neste esquema temos a grade de controle instrumentalizando a atividade docente de correção de textual. Essa grade pode estar previamente textualizada de forma explícita ou ser implícita, internalizada, servir de apoio à atividade, mesmo não sendo materializada textualmente. O objeto dessa interação também é a revisão, mas uma revisão concretizada por um texto do professor, sobreposto/articulado à produção original do aluno.

Quando a atividade de revisão textual, cujos atores são o professor e os alunos da turma, vistos em sua coletividade, a denominamos de revisão coletiva, como mostra a Figura 4:

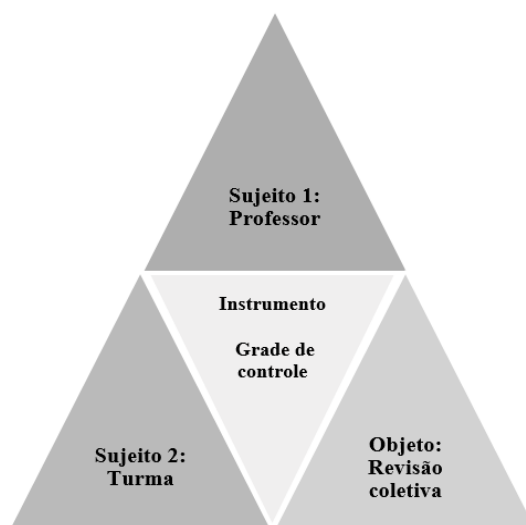


Figura 4 – Atividade de revisão coletiva

Fonte: Elaborado pelas autoras.

Neste último esquema temos uma atividade na qual o professor interage com a turma, tendo como mediador semiótico uma grade de controle, geralmente, explícita, textualizada em dispositivos didáticos diversos (lousa, caderno, *slides*, etc.). Assim, professor e alunos realizam a atividade de revisão coletiva, cujo objetivo é, a partir de um dos textos produzidos pelos alunos, refletir sobre alguns aspectos do texto/gênero selecionado pelo professor para ser o objeto da revisão. Essa reflexão deve focar tanto os pontos positivos como os negativos do texto. A recomendação é que a escolha dos objetos não seja exaustiva para que a atividade tenha resultados mais produtivos. A intenção é que o aprendiz possa identificar possíveis problemas no seu texto, a partir daquilo que foi analisado no texto do colega. Ou seja, a finalidade é que, a partir do “erro” do outro, o aluno possa rever os seus próprios.

A revisão coletiva, da forma apresentada, pode gerar inúmeros dispositivos didáticos para colocar em evidência as dificuldades mais recorrentes da turma. Os dispositivos podem ser elaborados a partir da seleção de textos de alunos (na íntegra ou recortes). Por exemplo, pode-se selecionar um fragmento que apresente uma introdução bem escrita (pois é interessante destacar os êxitos dos alunos e não somente os problemas); mostrar exemplares de produções que tragam erros recorrentes na definição do foco temático; mostrar textos com um plano textual satisfatório para o gênero; dar exemplos de como alguns trechos/textos poderiam ser reescritos; etc.

Compreendemos, assim, que existem diferentes tipos de atividade de revisão da produção escrita (autoavaliação, avaliação em pares, avaliação coletiva, correção do professor), cada qual colocando em cena atores específicos. Assim, cabe ao professor, como mediador, verificar a forma de revisão mais adequada para o texto de seus alunos, tendo em vista o gênero trabalhado e o contexto específico de intervenção.

Quanto ao segundo passo desse processo, a reescrita, o método mais escolarizado é a reescrita individual e feita pelo aluno, todavia essa atividade pode ser realizada de maneira colaborativa. No primeiro caso, o aprendiz, com base em processos anteriores de revisão, reescreve seu texto, enquanto no segundo é possível que o texto seja reescrito pelo professor e pelos alunos em um processo colaborativo. Essa colaboração pode ser feita até mesmo sob a mediação dos novos dispositivos das mídias digitais (a WIKI⁵, por exemplo), nos quais se torna possível uma interação em tempo real, a partir da qual uma ou várias pessoas contribuem para a construção de partes do mesmo texto.

⁵ Segundo Bomfim e Gonçalves (2014, p. 829), a wiki “trata-se de uma tecnologia que possibilita a mistura de diversos recursos como a palavra, a imagem (estática ou em movimento), o som, a animação, etc., bem como as ligações internas e externas, oferecendo os recursos básicos para a produção de textos para o contexto digital (hipertextos)”.

Para Gomes (2006, p.10), “a reescrita colaborativa, em que cada participante já foi chamado previamente a construir uma versão do texto, constitui uma estratégia que permite, por meio de interação e do confronto de versões, descobrir novas possibilidades para a construção de um texto concreto”. Para a autora, esse processo possibilita que os alunos reforcem a sua consciência de que os textos escritos por eles podem ser objetos de reformulação, com fins de aperfeiçoamento e resolução de problemas. O que a autora destaca seria uma reescrita colaborativa na qual o aluno pudesse ter acesso às versões textuais dos colegas. Para tanto, o ideal é que o professor disponibilize, nesse caso, ferramentas digitais que façam essa mediação para o processo colaborativo.

Um outro caso que podemos classificar como reescrita colaborativa é quando o professor desenvolve uma revisão/reescrita coletiva oral, elencando um texto escrito por um dos estudantes para ser alvo desse processo, com recursos de *slides* ou quadro negro – nesse caso, não é possível confrontar as versões textuais dos alunos, mas eles podem, a partir das discussões e propostas da reescrita coletiva, transferir os conhecimentos adquiridos para a nova versão do seu texto. Foi justamente esse tipo de reescrita colaborativa que desenvolvemos no nosso projeto.

Para Mendes et. al. (2015, p. 279), “[...] o trabalho com a reescrita possibilita o pensamento crítico-reflexivo do escritor sobre o próprio texto, de maneira que este último seja visto como um processo infundável, e não como um produto”. Essas considerações permitem entender “[...] a revisão e a reescrita como processos pertinentes e contínuos na construção do texto, como etapas necessárias ao sistema de ensino de escrita, uma vez que não recebem a devida importância que deveriam na escola” (MENEGASSI, 1998, p.5).

3 A didatização do gênero “carta-resposta do leitor”

Nesta seção, trazemos uma síntese do processo de modelização da “carta-resposta do leitor”, com ilustração de um protótipo do gênero que serviu de parâmetro para o processo de didatização. Em seguida, apresentamos um quadro com os objetos que foram alvos da SDG, com destaque para as atividades de produção e revisão/reescrita textual. Nessa segunda etapa, damos enfoque à descrição do processo de revisão/reescrita desenvolvido durante a SDG.

3.1 Modelização do gênero “carta-resposta do leitor”

Neste trabalho consideramos a carta-resposta do leitor um subgênero do gênero “carta do leitor”. Segundo Carvalho e Gurgel (2010, p.3), a carta do leitor é um “[...] espaço

facultado aos cidadãos para que expressem seus pontos de vista, suas reivindicações, sua emoção". Sendo assim, é um locus destinado ao leitor para expor sua opinião. "[...] Nas cartas há a materialização da intenção discursiva dos seus autores e seu direito à palavra é garantido, pois são detentores do saber, do poder e do saber fazer" (CHARAUDEAU, 1996 apud COSTA, 2005, p. 31). Nessa perspectiva, esse leitor pode ter inúmeros objetivos como: elogiar, reclamar, argumentar sobre algum tema, agradecer, informar, fazer uma propaganda, criticar, elogiar, etc. Pensando num projeto de ensino, não é viável abordar de uma só vez toda essa complexidade funcional e, conseqüentemente, linguístico-discursiva do gênero "carta do leitor". Dessa forma, como trabalhamos com um subprojeto PIBID, a opção encontrada foi focar em um subgênero, a carta-resposta do leitor, a qual tem por objetivo retomar uma matéria jornalística (carta do leitor, reportagem, notícia, etc.) para respondê-la, seja criticando-a positivamente ou negativamente, trazendo novas informações, etc.

Para elucidar algumas características contextuais, discursivas e linguístico-discursivas referentes ao gênero "carta-resposta do leitor", trazemos, a seguir, a Figura 5, que as reúne esquematicamente em um protótipo do gênero. Tal modelo teórico do gênero deu suporte ao processo de didatização, pois possibilitou mapear as suas *dimensões ensináveis* (cf. DE PIETRO; SCHNEUWLY, 2014).

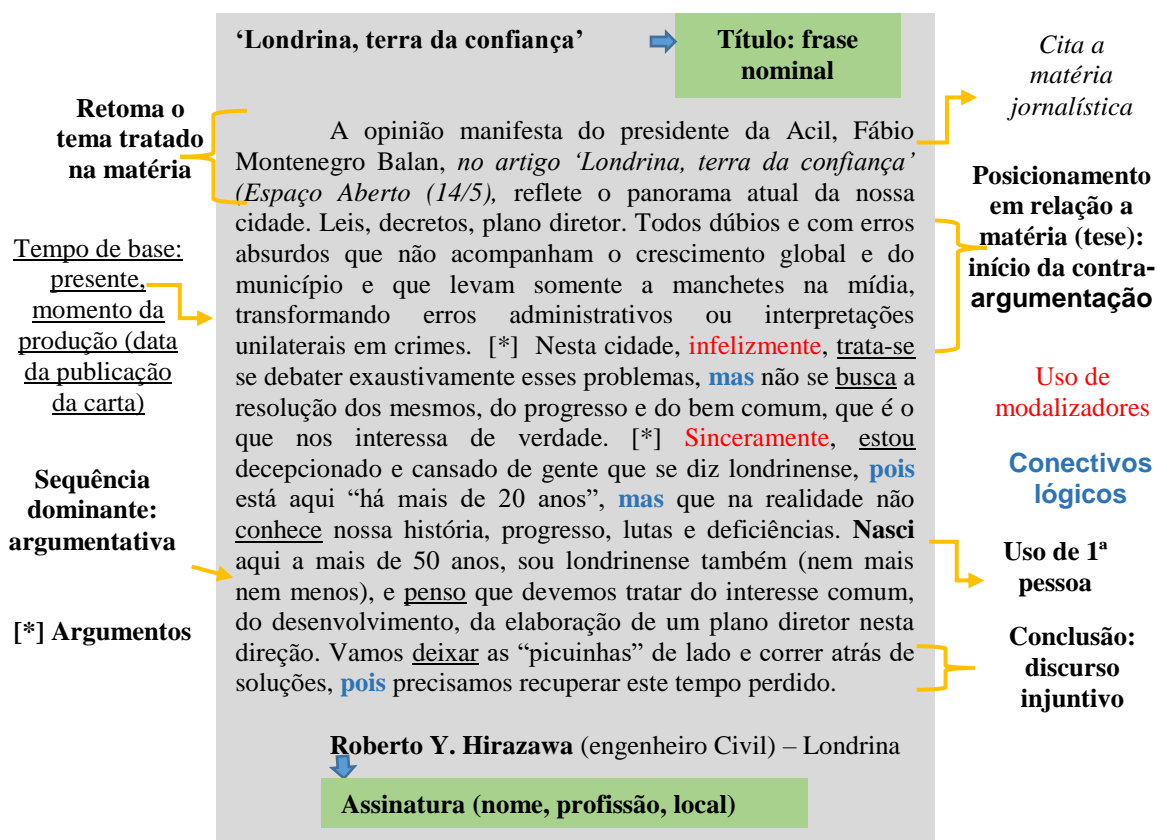


Figura 5 – Modelo prototípico do gênero "carta-resposta do leitor"
Fonte: *Folha de Londrina*, seção Opinião do leitor, 15/05/2014.

Nesse esquema, tomamos como base uma carta-resposta do leitor publicada em um jornal regional de fácil acesso, a *Folha de Londrina*. Ela é um protótipo do gênero, pois traz marcas que o singularizam, reiterantes na maioria dos exemplares textuais. A Figura 5 esquematiza a textualidade de uma carta-resposta do leitor, nas dimensões discursivas e linguístico-discursivas, mas não possibilita compreender sua dimensão contextual. Para tanto, analisamos, brevemente, os parâmetros do contexto de produção postulados por Bronckart (2003). O gênero “carta-resposta do leitor” pertence à esfera jornalística e, como já comentamos anteriormente, é um texto que dá voz ao leitor. O emissor da carta-resposta é representado pela pessoa física que assina a carta, no exemplo, Roberto Y. Hirazawa; o papel social que o emissor representa na carta é de um cidadão que está a par dos últimos acontecimentos e tem o desejo de expressar sua opinião, fazer um comentário em relação a uma matéria jornalística já publicada. O receptor seriam os leitores do jornal, no nosso caso, da *Folha de Londrina*; já o papel social que ele representa é de um leitor crítico e interessado nas opiniões alheias. Bronckart (2003) refere-se também ao lugar físico de produção, o que vai variar dependendo de onde o jornal for produzido, no nosso caso, Londrina. Embora seja um fato, aparentemente sem importância, ele reflete uma série de implicações de cunho sócio-histórico.

3.2 Objetos do gênero abordados na SDG

No projeto de ensino desenvolvido, a carta-resposta do leitor foi escrita/reescrita três vezes. Uma, após a apresentação da situação, momento em que procuramos dialogar com os alunos em relação a situações reais do nosso dia a dia nas quais opinamos, além de compararmos tipos de cartas, a fim de mostrar ao aluno o objetivo da carta do leitor. Além disso, apresentamos vídeos e textos sobre as temáticas que seriam abordadas (*cyberbullying*; G20; bebidas alcoólicas; trânsito; Olimpíadas 2016) para ampliar o repertório temático do aluno. Nesse sentido, esse início procurou contextualizar a prática de produção de cartas do leitor e desenvolver capacidades de ação para os alunos agirem como autores desse gênero.

A outra produção ocorreu depois da conscientização sobre o plágio, de revisões de textos de alunos feitas coletivamente e de algumas reescritas colaborativas. Além disso, foram feitas intervenções individuais visando esclarecer as correções do professor no texto do aluno. Nessa fase, procuramos focar no desenvolvimento de capacidades discursivas, para que o aluno entendesse, principalmente, o tipo de sequência textual mais adequado para a escrita da carta, como a argumentação se dá nesse gênero e sua relação com o conteúdo temático.

O período entre a segunda produção e a última foi marcado por uma quantidade expressiva de oficinas. Nelas, procuramos trabalhar, sobretudo, dimensões focadas no desenvolvimento de capacidades linguístico-discursivas. Percebemos que, para o trabalho com essas capacidades, houve uma articulação com os *conhecimentos transversais da escrita* (DOLZ; GAGNON; DECÂNDIO, 2010) ortografia, acentuação, pontuação. Conhecimentos que poderiam ser tratados em qualquer outra SDG, já que perpassam, de modo geral, todos os gêneros/tipologias.

Para a análise do desenvolvimento das capacidades de linguagem no decorrer das três versões do texto do aluno, trazemos, primeiramente, uma síntese dos objetos de ensino que foram alvos das oficinas correspondentes às três fases da SDG: i) antes da 1ª produção; ii) 2ª produção (após correção do professor e revisão coletiva); iii) 3ª produção (após autoavaliação).

Quadro 1 – Oficinas da SDG

Etapas de produção do gênero “Carta-resposta do leitor”	Oficinas da SDG: objetos do gênero e atividades de produção, revisão e reescrita
Antes da 1ª produção	Oficina 1: ação discursiva de opinar Oficina 2: modalidades diferentes de cartas Oficina 3: conteúdos temáticos da “carta-resposta do leitor” (leitura de matérias jornalísticas) Oficina 4: primeira produção
2ª Produção (após a correção do professor e revisão coletiva)	Oficina 5: plágio x citação Oficina 6: revisão coletiva : análise contextual, discursiva e linguístico-discursiva dos textos produzidos pelos alunos, reescrita colaborativa Oficina 7: correção do professor , posterior reescrita da carta-resposta do leitor
3ª Produção (após autoavaliação)	Oficina 8: ortografia Oficina 9: acentuação Oficina 10: modalizadores e conectivos Oficina 11: teor intertextual da carta-resposta do leitor e cartas cuja a temática era o plágio Oficina 12: conteúdos temáticos da “carta-resposta do leitor” (debate) Oficina 13: reescrita com base na autoavaliação

Fonte: Elaborado pelas autoras.

Podemos verificar que a primeira produção dos alunos foi feita com base apenas nas oficinas anteriormente trabalhadas; já a segunda ocorreu após uma oficina com foco no plágio e nas formas de citar vozes alheias, e a partir de processos de revisão coletiva e correção textual, mediados por uma grade de controle elaborada a partir do processo de modelização do gênero (cf. Seção 3.1). Por fim, a última produção foi fruto de um processo de reescrita mediado por uma autoavaliação, com suporte de uma grade de controle textualizada em forma

de ficha de revisão (atividade do aluno, sob a mediação do professor – cf. Anexo 3), após várias oficinas de cunho linguístico-discursivo e contextual.

4 Análise: desenvolvimento das capacidades de linguagem

O objeto principal de análise deste artigo são exemplares de textos de um aluno, o qual obteve um bom desenvolvimento no decorrer da SDG. O que justifica essa abordagem é o fato de o sujeito de pesquisa exemplificar com mais propriedade o papel desempenhado pelas atividades de revisão/reescrita textual. Desse aluno é analisado o desenvolvimento de capacidades de linguagens em relação às três fases do processo de revisão textual. No entanto, utilizamos indiretamente as produções de outros 18 alunos da turma, a fim de compará-las com as do nosso sujeito principal (que chamamos de ES – iniciais do nome do aluno). Além disso, nos valem também de diários críticos dos professores participantes do subprojeto PIBID. A turma possuía 25 alunos, todavia somente 19 produziram todas as versões. Assim, verificamos qual das atividades de revisão textual – correção do professor; revisão coletiva; autoavaliação do aluno – influenciou mais na capacitação dos alunos como *atores* do seu dizer. Para tanto, analisamos as capacidades desenvolvidas de uma versão para outra.

A seguir trazemos as várias versões do texto do sujeito-pesquisado para uma posterior análise das capacidades desenvolvidas em relação à carta-resposta, em cada fase do processo de revisão/reescrita da SDG: 1) primeira versão da carta-resposta produzida pelo aluno; 2) reescrita após processo mediado pela correção do professor e revisão coletiva; 3) reescrita após autoavaliação.

As produções do quadro 2 foram digitadas da mesma forma que os alunos escreveram, ou seja, não corrigimos os erros gramaticais/ortográficos cometidos.

Quadro 2 – Exemplos textuais analisados

1ª Produção	2ª Produção (após a correção do professor e revisão coletiva)	3ª Produção (após autoavaliação)
<p><i>Segundo a reportagem sobre o cyberbullying, ele é um gravíssimo problema que afeta a sociedade virtual, e pode levar até mesmo à morte.</i></p>	<p><i>Assassinos Virtuais</i></p> <p><i>Segundo a reportagem “O cyberbullying leva à morte”, de Isadora Leal, estudante da EEEM Silva Gama, o cyberbullying é um gravíssimo problema que afeta toda a sociedade virtual, e pode levar até mesmo à morte.</i></p> <p><i>Na minha opinião, as pessoas deveriam tomar mais cuidado ao mexer na internet, prestar bem atenção no que postam sobre sua vida pessoal, ou até mesmo com as pessoas desconhecidas com quem se conversa, e procurar mais informação sobre o que clica.</i></p> <p><i>ES, estudante, Cornélio Procópio</i></p>	<p><i>Assassinos Virtuais</i></p> <p><i>Segundo a reportagem “O cyberbullying leva à morte”, de Isadora Leal, estudante da EEEM Silva Gama, o cyberbullying é um gravíssimo problema que afeta toda a sociedade virtual, e pode levar até mesmo à morte. Na minha opinião, as pessoas deveriam tomar mais cuidado ao mexer na internet, prestar bem atenção no que postam sobre sua vida pessoal, ou até mesmo desconfiar das pessoas desconhecidas com quem se conversa apenas na internet, e ter mais consciência sobre o que se está pesquisando/clicando.</i></p> <p><i>(ES, 9º ano C, Colégio Estadual Monteiro Lobato)</i></p>

Fonte: Elaborado pelas autoras.

Trazemos, a seguir, um Quadro com uma síntese da análise das capacidades de linguagem – capacidades de ação (CA), capacidades discursivas (CD) e capacidades linguístico-discursivas (CLD) – verificadas em cada versão textual analisada para posterior interpretação dos dados.

Quadro 3 – Desenvolvimento de capacidades linguageiras: aluno ES

Cap.	1ª Produção	C O R R E Ç Ã O	2ª Produção (após a correção do professor e revisão coletiva)	A U T O A V A L I A Ç Ã O	3ª Produção (após autoavaliação)
CA	<p>Não representa adequadamente o destinatário, nem o papel social correspondente ao emissor desse gênero, pois deixa de referenciar a matéria jornalística fonte da resposta. Os objetivos não são alcançados, já que apenas retoma a matéria, mas não se posiciona, conseqüentemente, o tema é pouco explorado, prejudicando a representação social do emissor e destinatário.</p>		<p>O aluno se coloca no papel social de cidadão que concorda com a matéria jornalística retomada por ele, mas não mantém uma interação explícita com o leitor-autor da matéria fonte. O objetivo fica prejudicado, pois no caso de uma concordância é preciso deixar claro a motivação da escrita. Na maioria das vezes há um ato de elogio neste tipo carta.</p>		<p>Quanto à capacidade de ação, não há avanços ou retrocessos.</p>
CD	<p>Não tem consciência do plano textual global de uma carta: título, assinatura, posicionamento crítico e</p>		<p>Avança na textualidade global de uma carta-resposta do leitor, pois já faz referências explícitas à matéria, posiciona-se frente</p>		<p>Quanto à capacidade discursiva, não há avanços ou retrocessos.</p>

	contra-argumentativo em relação a uma matéria jornalística, pois somente descreve-a, sem referenciá-la explicitamente.	R E V I S Ã O C O L E T I V A	ao tema, coloca um título apropriado, identifica-se como estudante e assina a carta. Entretanto, não deixa marcas explícitas de diálogo entre os leitores. Não traz argumentos para defender seu posicionamento (<i>cyberbulling</i> ser um problema gravíssimo), o qual não aparece explícito, mas é possível resgatar pela discursividade. Traz somente uma espécie de “solução” para o problema em forma de um discurso injuntivo com sugestões (<i>deveriam tomar mais cuidado ao mexer na internet</i>)		
CLD	Não apresenta sérios problemas em relação às dimensões transversais da escrita. Foram verificadas apenas pequenas falhas na pontuação e acentuação (<i>gravíssimo</i>). Mesmo sendo um texto curto é possível perceber uma dificuldade na coesão frasal (<i>, e pode levar...</i>). Demonstra pouca autonomia linguística, pois, ao descrever a matéria, acaba copiando expressões como: <i>gravíssimo problema; levar até mesmo à morte. Outras vezes realiza somente inversão na ordem dos elementos da frase da matéria jornalística (cf, Anexo 1)</i>		Embora o uso da expressão “na minha opinião” não seja propriamente um erro, ele é desnecessário na textualidade Mesmo não sendo uma característica do gênero, o aluno estrutura seu texto em dois parágrafos. Continua com alguns problemas de coesão textual, proporcionando um “truncamento” na leitura. Preocupa-se em variar o vocabulário, mesmo que isso cause certa estranheza discursiva (<i>as pessoas deveriam tomar mais cuidado ao mexer na internet, prestar bem atenção no que postam sobre sua vida pessoal</i>)		Avança em reação ao funcionamento da paragrafação prototípica do gênero. Resolve alguns problemas de coesão proporcionando maior clareza ao texto. 2ª produção (...ou até mesmo com as pessoas desconhecidas com quem se conversa, e procurar mais informação sobre o que clica) 3ª produção (ou até mesmo <i>desconfiar</i> das pessoas desconhecidas com quem se conversa apenas na internet, e ter mais consciência sobre o que se está pesquisando/clicando).

Fonte: Elaborado pelas autoras.

4.1 Desenvolvimento das capacidades de ação

Interpretamos o desenvolvimento do aluno quanto às capacidades de ação (CA) da seguinte maneira: o aluno, em sua primeira produção, não tinha uma boa representação da situação de produção de sua carta-resposta do leitor; após as correções do professor, consegue ter uma visão mais próxima dos objetivos da carta e dos papéis dos interlocutores. Ele passa, por exemplo, a retomar a matéria jornalística sobre a qual tecerá sua crítica, demonstrando conhecimento sobre a importância da referência explícita do texto do jornal com o qual irá

dialogar, na interação comunicativa mediada pela carta-resposta do leitor, como demonstra o fragmento a seguir: “Segundo a reportagem do *cyberbullying*”⁶ (1ª produção) / “Segundo a reportagem ‘O *cyberbullying* leva à morte’, de Isadora Leal, estudante da EEEM Silva Gama” (2ª produção). Outro indício de que o aluno passa a representar melhor o contexto dessa prática de linguagem é pela mudança ocorrida na segunda produção, quando ele parece entender que esse gênero requer uma tomada de posição em relação ao conteúdo temático (*cyberbullying*) exposto na matéria jornalística com a qual dialoga “Na minha opinião, as pessoas deveriam tomar mais cuidado ao mexer na internet” (2ª produção).

Em relação à correção textual do professor, quanto às capacidades de ação, percebemos que ele tanto classifica quanto se utiliza da correção textual-interativa para dialogar a respeito de problemas de ordem discursiva, mas que implicam em representações contextuais (cf. marcações (1) e (2) do Anexo 2), por isso também analisamos esse gesto do professor como propiciador de desenvolvimento de capacidades de ação. Em (1) o professor questiona apenas sobre a referência à matéria jornalística de base, com objetivo de não poluir muito o texto do aluno; deixando a seguinte recomendação: “coloque o título da reportagem e onde ela foi publicada”. O verbo no imperativo “coloque” marca um discurso injuntivo, mostrando a implicação do outro (aluno) no discurso do professor, o que denota explicitamente o diálogo estabelecido entre professor e aluno. Em (2) o professor indica a falta da expressão da opinião do aluno, no final do texto, pois, geralmente, nesse tipo de carta, a opinião vem após a apresentação da matéria jornalística de base. Na explicação, ele usa a correção questionadora com o objetivo de instigar o aluno a pensar na relevância da informação trazida por ele (“o *cyberbullying* é um gravíssimo problema”). O professor, ao pedir que o aluno se posicione perante o que é exposto no texto do jornal com o qual dialoga, está, mesmo que indiretamente, fazendo com que o aluno repense o objetivo do gênero: opinar em relação a uma questão polêmica/problemática trazida por uma matéria jornalística.

Como mencionado, houve também o processo de revisão coletiva antes da segunda produção. Verificamos que essa atividade auxiliou na compreensão da forma da retomada da matéria jornalística, pois nela foram apresentadas cartas-respostas como modelo para que o aluno se apropriasse dessa característica do gênero. Percebemos que a reconcepção em relação a essa marca do gênero seja mérito dessa atividade (revisão coletiva), pois durante a correção do professor apenas indicamos ao aluno que ele deveria retomar a matéria, mas foi na revisão coletiva que exploramos essa característica da carta-resposta do leitor, para tanto,

⁶ Cf. matéria jornalística, fonte da carta, no Anexo 1.

mostramos cartas publicadas na *Folha de Londrina* e também cartas de alunos que contemplavam essa marca discursiva (1ª produção). Sendo assim, entendemos que foi a revisão coletiva que sistematizou essa aprendizagem.

Para a última produção foi realizada uma autoavaliação via grade de controle. Verificamos que, nessa etapa, o aluno não avança em relação às capacidades de ação. Ele compreende superficialmente o objetivo da carta, pois consegue trazer um ponto de vista sobre o conteúdo temático trazido pela matéria jornalística, porém sem dialogar explicitamente com ela, para criticá-la positivamente ou negativamente, o que é característico do gênero. Ele apenas retoma-a e, em seguida, ao tentar se posicionar em relação ao conteúdo temático (“na minha opinião”), apenas faz recomendações ao leitor (discurso injuntivo), sem dialogar explicitamente com o que é apresentado pela carta do leitor de origem: *”as pessoas deveriam tomar mais cuidado ao mexer na internet, prestar bem atenção no que postam sobre sua vida pessoal, ou até mesmo desconfiar das pessoas desconhecidas com quem se conversa apenas na internet, e ter mais consciência sobre o que se está pesquisando/clicando”*. O aluno aparenta concordar com o posicionamento da matéria-fonte, pelo menos, em relação ao que retoma na sua carta, mas esse ponto de vista não aparece explicitamente no texto, mas fica subentendido pelas recomendações que traz para a resolução do problema – quando usa o modelizador deôntico “deveriam”. É possível relacionar esse fato ao formato exigido pela redação do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) e reproduzido pelos docentes ao ensinar a conhecida “dissertação escolar” (cf. GUEDES, 2009).

Em relação à turma como um todo, verificamos que os alunos, de modo geral, também passam a compreender os parâmetros do contexto de produção somente na segunda produção, momento em que começam a visualizar com mais precisão o destinatário da carta, o que, com certeza, acaba influenciando a textualidade. Interpretamos que, sobretudo, a atividade de revisão coletiva via grade de controle influenciou esse processo, pois possibilitou questionamentos orais tais como: para quem é destinada a carta-resposta? Sobre o que ela deve tratar? Você está se assumindo corretamente seu papel social de escritor de uma carta do leitor?

4.2 Desenvolvimento das capacidades discursivas

Quanto às capacidades discursivas (CD), percebemos um avanço do aluno da primeira para a segunda produção. Ele expressa sua opinião (usa a fórmula “na minha opinião”), porém não para sustentar a tese de que o *cyberbullying* é um problema (tese implícita), mas para dar

“conselhos” ao leitor, utilizando para tanto um discurso injuntivo, que pressupõe uma ação por parte do outro (“as pessoas deveriam...”), diferentemente do que ocorre no modelo prototípico do gênero (Figura 5), em que há uma argumentação em relação a um posicionamento sobre a matéria jornalística.

Em relação aos resultados da turma, quantitativamente, na primeira produção, apenas 47,36% dos alunos deixam algum indício da planificação textual da sequência argumentativa; já, na segunda, o percentual chega a 94,73%. Esse percentual não representa, necessariamente, que os alunos conseguiram argumentar para sustentar uma tese partindo da matéria jornalística e, sim, que as cartas não continham somente sequências descritivas, ou seja, sequências que relatam elementos da matéria-fonte, o que foi muito comum na primeira produção. Entendemos, portanto, que esse avanço se deve à exaustiva correção dos professores, que utilizaram a correção textual-interativa, ressaltando sobre a importância de dar uma opinião em relação à questão levantada pela matéria jornalística retomada.

Além disso, durante a revisão coletiva foi reescrito um texto colaborativamente, cujos pontos focais foram: 1) como retomar uma matéria jornalística e 2) como dar uma opinião em relação à matéria jornalística (cf. matéria jornalística no Anexo 1). Assim, percebemos que ambas as atividades (correção do professor e revisão coletiva) instigaram o aluno a se posicionar. Todavia, sob um olhar avaliativo para a nossa prática docente, vemos que tais atividades deveriam ter explorado a sustentação dos argumentos com mais profundidade, pois o aluno, durante a autoavaliação via grade de controle, não conseguiu identificar esse problema em seu texto – argumentos para se posicionar frente ao conteúdo temático trazido pela matéria jornalística –, mesmo que uma das perguntas da grade fosse: “Há uso de argumentos no texto?”. Como vemos, a pergunta é muito ampla; além disso, os argumentos poderiam não ser do aluno-autor, mas os mesmos apresentados pela matéria jornalística – fato que descaracterizaria o gênero.

Outros avanços significativos ainda quanto à CD são em relação ao plano textual global do gênero. Da primeira para a segunda produção, 63,16% dos alunos passam a colocar um título no texto (característica exposta pelo modelo do gênero, Figura 5), na maioria das vezes, condizente com o gênero (uma frase nominal, curta, e de impacto). Analisamos que isso se deve à ênfase dada pelo professor na correção textual, que se vale da correção classificatória para indicar elementos do plano textual global de uma carta-resposta do leitor: “título” e “identificação” (cf. Anexo 2). Todavia, na correção classificatória, o professor não comenta a funcionalidade de tais elementos (articulação com a correção textual-interativa), o que poderia ser muito interessante, pois auxiliaria na conscientização do aluno de que eles

fazem parte do plano textual do gênero e, como tal, desempenham um papel importante na sua discursividade.

Durante a correção textual constatamos também que a utilização do discurso injuntivo (por exemplo “Coloque um título”). Esse gesto do professor incita a uma ação específica, não dando margem a interpretações, o que colabora para uma resposta positiva por parte do aluno. Em relação à correção do professor, percebemos também que não são corrigidos/apontados problemas de ordem linguístico-discursiva dos alunos, tal como o acento em “gravíssimo”. Isso demonstra que o professor, nessa fase, deu mais ênfase aos problemas relacionados às capacidades de ação e discursiva.

Sob um olhar quantitativo, o mais expressivo em relação às CD é o aumento da identificação autoral, que passa de 5,26% (1ª produção) para 78,94% (2ª produção). Tal aspecto foi muito enfatizado na correção do professor, por meio de indicações como: “identificação (nome, profissão, cidade)”. Tais elementos, título e identificação, foram focos secundários da revisão coletiva, mas apareceram durante a reescrita colaborativa e a leitura de modelos de carta-resposta do leitor. Da segunda para a terceira produção, durante a autoavaliação via grade de controle, 5,26% dos alunos passam a apresentar uma identificação autoral. Entendemos que a seguinte pergunta da grade de controle (correção do tipo questionadora) possa ter auxiliado nessa conscientização: “O autor se identifica no final: nome completo, cidade e profissão?”.

4.3 Desenvolvimento das capacidades linguístico-discursivas

Por último, analisamos as capacidades linguístico-discursivas (CLD) desenvolvidas. Primeiramente, cabe pontuar que comparativamente a outros alunos, o aluno ES não possui sérios desvios linguísticos de ordem gramatical e ortográfica em suas produções. Verificamos que na carta feita para a segunda produção, ele se conscientiza da acentuação da palavra “gravíssimo”. Tal desvio não é indicado pela correção do professor, atividade de revisão mobilizada antes da escrita da segunda versão textual, pois se torna objeto de ensino apenas na 9ª oficina. Dessa forma, tal alteração surge da conscientização do aluno em relação a seu erro. Outro avanço de ES ocorre em relação à coesão textual (2ª para a 3ª produção). Esse avanço não resulta da autoavaliação do aprendiz via grade de controle, mas da intervenção individual do professor feita durante a digitação da carta-resposta do leitor, na sala de informática, onde o professor usou correções questionadoras orais para levar o aluno a refletir

em relação à coesão de seu texto, o que proporcionou um retorno imediato, pois o projeto de dizer do aluno se torna mais nítido.

Um outro aspecto linguístico-discursivo em que o aluno apresenta avanço é em relação à paragrafação: da primeira para a segunda produção o aluno se conscientiza desse aspecto do gênero. Tal elemento foi trabalhado na correção do professor (com apontamentos do tipo: “não tem parágrafo na carta-resposta do leitor”), na revisão coletiva e na autoavaliação via grade de controle (Anexo 3, 8ª pergunta). Todavia, no texto de ES entendemos que a adequação da paragrafação se deu devido à revisão coletiva (por meio de seleção de cartas-respostas do leitor, nas quais os alunos foram levados a verificar a paragrafação). Comparativamente, a turma constrói a paragrafação do gênero da seguinte maneira: na primeira produção: 26,31% dos alunos escrevem a carta somente com um parágrafo, como é típico do modelo didático gênero; entretanto, 10,52% desse total, no momento da segunda produção (ampliação de seus textos, a fim de argumentar em relação à matéria jornalística e a temática), passam a subdividir a carta em dois parágrafos. Percebemos, assim, que os alunos ainda não tinham consciência dessa característica do gênero. Nesse sentido, o percentual de alunos que constrói a paragrafação de acordo com o gênero, nessa segunda produção, é de 63,15%. Na terceira e última produção, esse número cresce para 89,47%. Analisamos, pois, que todas as ferramentas foram eficientes no trabalho com a paragrafação, pois somente 10,52% dos alunos não alcançaram o modelo de paragrafação esperado para o gênero.

O uso da expressão “na minha opinião” consta em 42,10% das cartas-respostas do leitor escritas na 3ª versão. Isso demonstra uma dificuldade de introduzir a opinião. Quando não há o uso dessa expressão vemos constantemente o uso do verbo “acho”, o que também torna fraca a argumentação. Como podemos perceber na 3ª versão textual do aluno JV: “*Bebidas alcoólicas/ De acordo com o texto ‘Porque o álcool é uma das drogas mais consumidas?’ ‘Amigos da Natureza’. Embora seja uma droga, frequentemente o álcool não é considerado como tal principalmente, pela sua grande aceitação social e mesmo religiosa. As bebidas são responsáveis por 21% dos acidentes atendidos pelo SUS. **Acho que deveria** ser mais rígido a venda das bebidas alcoólicas, porque hoje até pessoas menores de idade, compram*”. O uso da expressão “acho que deveria” no texto do aluno JV empobrece sua argumentação, pois introduz um discurso injuntivo, no qual o aluno dá uma sugestão do que pode ser feito ao invés de convencer o leitor, por meio de um argumento que sustente a ideia que “o controle da venda de bebidas alcoólicas deve ser mais rígido”.

Quanto ao uso dos conectivos e modalizadores trabalhados na oficina 10 da SDG, verificamos que não tiveram grande influência na última produção dos alunos. Analisamos

que os conectivos e modalizadores usados pelos alunos na 3ª versão são os mesmos já utilizados na 2ª, o que denota uma ineficiência das oficinas. Quanto à SDG percebemos que, na oficina 10, as atividades trabalhadas requerem dos alunos apenas o entendimento quanto ao tipo de modalizadores e seu significado, sendo assim, não levam os alunos a refletirem se os modalizadores utilizados em seus textos estavam adequados ao contexto.

Percebemos também que houve uma preocupação dos alunos com a coesão dos textos, todavia, mesmo que algumas vezes fosse necessário, muitos não fizeram uso de conectivos e modalizadores, assim como o aluno ES. Isso nos faz pensar na relevância do ensino desses objetos. Podemos verificar no modelo prototípico da carta-resposta do leitor (Figura 5) que tais objetos são evidenciados, cabe assim repensar a abordagem dada a eles.

A SDG contempla atividades voltadas para algumas *dimensões transversais da escrita* (DOLZ; GAGNON; DECÂNDIO, 2010; NASCIMENTO, 2009) tais como ortografia e acentuação, pois a maioria dos alunos apresentaram dificuldades em relação a essas dimensões. Para Dolz, Noverraz e Schneuwly (2013, p. 97), “ao produzir um texto, o aluno confronta-se forçosamente com problemas provenientes desses domínios [níveis de estruturação da língua]”. Ou seja, ao produzir qualquer texto o aluno tem que, além de dominar o gênero e suas características discursivas e linguísticas, saber utilizar a gramática e o léxico da sua língua, de acordo com a norma linguística apropriada para aquele contexto.

Primeiramente, exploramos sucintamente como a acentuação e a ortografia foram desenvolvidas para melhor entender os objetos da SDG. Ao comparar a segunda com a terceira produção, momento onde tais elementos foram foco da SDG, percebemos que a acentuação de algumas palavras ocorre de forma não satisfatória, não correspondendo a expectativa da oficina 9, a qual visava sanar esses erros. Verificamos que o conhecimento em relação a esse conteúdo da língua continua problemático, mesmo na última produção, pois era comum os textos possuírem as mesmas palavras ora com acento, ora sem. Nota-se, assim, uma dificuldade de transpor os conhecimentos adquiridos nas oficinas, por meio de exercícios para a produção textual. Tal contexto nos coloca em reflexão a respeito da abordagem tradicional que damos à acentuação e à ortografia e sua dificuldade de aprendizagem, pois, muitas vezes, são trabalhados textos artificiais, feitos somente para se abordar esse problema, como a atividade feita por pibidianos do subprojeto, professores em formação inicial, na oficina 8 (cf. Quadro1), que segue abaixo:

1. *De acordo com a norma culta da Língua Portuguesa, os textos a seguir apresentam problemas na escrita. Reescreva-os adequando-os à norma culta.*

U purtuguêis é muinto fáciu di aprender, purqui é uma língua qui a genti iscrevi ixatamente cumu si fala. Num é cumu inglês qui dá até vontadi di ri quandu a genti descobri cumu é qui si iscrevi algumas palavras. Im purtuguêis não. É só prestátenção. U alemão pur exemplu. Qué coisa mais doida? Num bate nada cum nada. Até nu espanhol qui é parecidu, si iscrevi muinto diferenti. Qui bom qui a minha língua é u purtuguêis. Quem soubé falá sabi iscrevê.

Figura 6 – Modelo de atividade de ortografia

Fonte: Elaborado pelas autoras.

A atividade solicita que o aluno corrija problemas de ortografia relativos à transposição da fala (coloquial) para a escrita. Tal atividade, da forma como foi proposta, não levou o aluno a pensar em suas reais dificuldades de escrita. Nesse sentido, tomamos como relevante abordar os problemas de ordem transversal da escrita nas SDG, mas de forma contextualizada, a partir de erros reais dos alunos e não de outros forjados para o ensino.

Nesse sentido, analisamos que seria mais produtiva a proposta de Dolz, Noverraz e Schneuwly (2013) para a articulação da abordagem dos problemas transversais da escrita com a sequência didática, a saber, um levantamento de pontos problemáticos dos textos dos alunos, a fim de construir *corpora* de “frases a serem melhoradas” ou de palavras, durante o desenvolvimento da sequência didática. Cabe verificar, assim, quais as reais dificuldades dos alunos, identificar os principais problemas ortográficos e de acentuação. Um exemplo de problema ortográfico dessa turma é em relação à palavra “*Adolescentes*” (adolescentes). Todavia, os autores de Genebra alertam que “não se trata, porém, de realizar um trabalho sistemático no interior da sequência, cujo objetivo principal continua a ser a aquisição de condutas de linguagem, num contexto de produção bem definido” (DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2013, p. 97). Sendo assim, não podemos esquecer qual é o objeto do ensino da SDG: a apropriação de uma prática de linguagem, configurada em um gênero de texto, no nosso caso o gênero “carta-resposta do leitor”. Nesse sentido, por exemplo, “a questão da correção ortográfica não deve obscurecer as outras dimensões que entram em jogo na produção textual” (DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2013, p. 97).

Cabe também analisar o papel da grade de controle para autoavaliação do aluno. A grade serviu como ferramenta mediadora do aprimoramento do texto do aluno? Podemos observar, pelo Anexo 3, que a grade, denominada para fins didáticos de “ficha de revisão”, mantém um diálogo direto com aluno, a fim de ajudá-lo a refletir sobre problemas do seu texto. Percebemos que os elementos indicados como problemáticos (concordância, regência verbal, acentuação, coesão) não foram completamente alvos da grade, pois a única pergunta que contempla um dos elementos foi: “Seu texto está correto quanto: Pontuação?”

Acentuação? Aspas? Sublinhados?”. Os outros problemas foram trabalhados, indiretamente, por meio de revisão coletiva e da reescrita colaborativa. Todavia, tendo em vista o desenvolvimento da turma, seria necessário um trabalho sistematizado com esses elementos linguísticos. Por meio das discussões feitas anteriormente, entendemos que a melhor estratégia seria trabalhar com frases problemáticas retiradas das produções dos alunos, a partir de dinâmicas e dispositivos didáticos diversos, como sugerem Dolz, Noverraz e Schneuwly (2013, p. 97).

As perguntas elaboradas para essa grade apenas citam certas dimensões da escrita, mas pouco auxiliam o aluno a visualizar o seu problema no texto. Ao trazer o seguinte questionamento – “É preciso excluir algo do texto? É preciso acrescentar algo no texto?” – a intenção é que o aluno verifique se não há outros problemas em sua produção. Porém, essa pergunta não é suficiente para que ele, sozinho, analise sua produção e decida se é preciso fazer alterações. Assim, nos questionamentos: como elaborar uma grade de controle, feita para a autoavaliação, a fim de que os alunos identifiquem em seu texto problemas de ordem gramatical? Talvez a solução seja mobilizar essa atividade para problemas de ordem discursiva e contextual e usar outras estratégias de revisão textual para os de ordem estritamente gramatical e ortográfica.

Por outro lado, também nos questionamos quanto à falta de autonomia do aluno para a atividade de autoavaliação. Assim, corroboramos as ideias de Gonçalves (2013, p. 32-33) no que diz respeito à “[...] impossibilidade de efetuar listas a quaisquer públicos indistintamente, sob a pena de o estudante não compreender e, conseqüentemente, não promover as alterações sugeridas pelo instrumento e, além disso não ter consciência de suas próprias dificuldades”. Ou seja, não há como estipular um padrão para a grade de controle da autoavaliação e nem afirmar se ela é uma ferramenta eficiente, tudo vai depender da avaliação do contexto de intervenção.

Verificamos que, na terceira e última fase da escrita/reescrita, 42,10% dos alunos copiaram a 2ª versão do texto; os alunos que não copiaram fizeram alterações somente em relação ao título, explicitação da retomada da matéria jornalística e pontuação. A maioria dos alunos, em sua terceira versão textual, ainda apresentaram problemas quanto à concordância, regência, acentuação, coesão. Sendo assim, cabe pensar nas oficinas desenvolvidas antes da realização da última produção (Quadro 1) para discutirmos a falta de desenvolvimento de capacidades relacionadas a esses objetos. Percebemos que os objetos trabalhados na última fase, da segunda para a terceira produção, foram relacionados às capacidades linguístico-discursivas. A partir dessa análise, constatamos que o real problema não foi a seleção dos

objetos a serem abordados no gênero, mas o método de ensino. Além disso, corroboramos a visão de Dolz, Noverraz e Schneuwly (2013, p. 98), para os quais cabe “determinar as intervenções prioritárias”. Em um projeto de ensino, com tempo limitado, com professores em formação inicial não daríamos conta de trabalhar todas as dimensões do gênero e as dificuldades transversais de escrita dos alunos.

5 Considerações finais

Para concluir, após a análise dos dados, verificamos que a atividade que mais auxiliou nos procedimentos de revisão/reescrita foi a correção do professor, pois as maiores alterações sugeriram das correções classificatória, textual-interativa e questionadora feitas pelo professor nos textos dos alunos. Percebemos que a correção do professor é a atividade mais mobilizada tradicionalmente pela escola, sendo assim, o aluno apresenta maior aceitação a ela, o que possibilita uma maior *responsividade ativa* (BAKHTIN, 2003) por parte do aluno. Como aponta nossa análise, a correção textual do professor é muito eficaz para a percepção dos erros. Porém, cabe ao docente também elaborar atividades que desenvolvam a criticidade nos alunos para que consigam analisar sua produção (ou a do colega) e apontar problemas, a fim de que o educador não seja o único ator do processo de revisão textual.

Verificamos, também, que uma correção resolutive feita pelo professor não basta para se colocar em evidência a totalidade/complexidade de uma prática de linguagem. Tal constatação corrobora as ideias de Brandão (2007), para quem o professor, ao intervir nos textos dos alunos, compartilha com eles a atividade de revisão como um elemento-chave para a formação de produtores de textos competentes, “[...] ou seja, produtores que, nas diversas situações de interação mediadas por textos escritos, podem elaborar e refletir sobre diferentes possibilidades da linguagem que se usa ao escrever e analisar seus efeitos sobre o interlocutor, tomando decisões sobre o que dizer e como melhor dizê-lo” (BRANDÃO, 2007, p.133-134).

A análise também oportunizou observar as potencialidades e abrangência da revisão coletiva e da reescrita colaborativa, pois ambas possibilitaram uma intervenção em todos os níveis das capacidades de linguagem, principalmente, nos elementos do gênero relacionados às capacidades discursivas. Nesse sentido, essa pesquisa consolida a dinamicidade desse tipo de atividade.

No que diz respeito à ficha de revisão, adaptação da grade de controle do gênero para a atividade de autoavaliação, observamos que, infelizmente, ela não trouxe grandes resultados para o desenvolvimento de capacidades de linguagem em relação ao gênero, devido à pouca

maturidade dos aprendizes (falta de autonomia necessária à atividade) e à abordagem dada às perguntas (muito genéricas). Entretanto, entendemos que a elaboração de uma grade de controle do gênero é essencial para instrumentalizar o trabalho docente, pois é ela que direciona a elaboração e avaliação das atividades, tarefas e dispositivos didáticos da SDG. Nesse sentido, concluímos que é uma ferramenta primordial no processo de revisão textual, porém, é preciso mais estudos que investiguem seu funcionamento, levando-se em consideração a singularidade de cada atividade e de cada contexto de intervenção.

Nesse sentido, esta pesquisa aponta para a relevância do papel do agir docente no processo de revisão/reescrita textual, pois sem a sua mediação, como verificamos, o aluno não tem autonomia para avaliar a sua própria produção e, conseqüentemente, desenvolver capacidades linguageiras para o exercício pleno da escrita. Entendemos que o trabalho do professor não se restringe a corrigir a produção textual do aluno, mas a instrumentalizá-lo para que perceba a melhor forma de revisar e, conseqüentemente, melhorar o seu texto, já que o período de ensino formal deve preparar o aprendiz para atividades de linguagem autônomas, fora dos muros da escola.

Referências

BAKHTIN, M. Os gêneros do discurso. In: **Estética da criação verbal**. Tradução de Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2003, p.261-306.

BARROS, E. M. D. Transposição didática externa: a modelização do gênero na pesquisa colaborativa. **Raído**, Dourados/MS, v. 6, n. 11, p 11 - 35, jan./jun. 2012.

_____; MAFRA, G. M. Correção textual do professor como instrumento de ensino e aprendizagem na metodologia das sequências didáticas de gêneros. **(Con)textos linguísticos**, Vitória, v.10, p.48 - 68, 2016.

_____; RIOS-REGISTRO, E. S. **Experiências com sequências didáticas de gêneros textuais**. Campinas: Pontes, 2014.

BOMFIM, L. D. S. S; GONÇALVES, A. Escrita digital colaborativa a partir da tecnologia wiki. **Linguagem & Ensino**, Pelotas, v.17, n.3, p.823-855, set./dez. 2014.

BRANDÃO, A. C. P. **Produção de textos na escola**: reflexões e práticas no Ensino Fundamental. In: LEAL, T. F.; BRANDÃO, A. C. P. (Orgs.). Belo Horizonte: Autêntica, 2007, p. 119- 134.

BRONCKART, J. P. **Atividade de linguagem, textos e discursos**: por um interacionismo sócio-discursivo. Tradução de Anna Rachel Machado e Péricles Cunha. 2. reimpressão. São Paulo: EDUC, 2003.

CARVALHO, T. E.M; GURGEL, E. A. Gêneros jornalísticos no ciberespaço: estudo sobre os portais UOL e G11. CONGRESSO BRASILEIRO DE CIÊNCIAS DA COMUNICAÇÃO, 23, 2010, Caxias do Sul, RS. **Anais...** Caxias do Sul: Intercom, 2010.

COSTA, S. G. Cartas de leitores gênero discursivo porta-voz de queixa, crítica e denúncia no jornal O Dia. **Soletras**: Revista do Departamento de Letras da UERJ. Rio de Janeiro, n. 10, p. 16-27, jul./dez. 2005.

D. PIETRO, J-F; SCHNEUWLY, B. O modelo didático do gênero: um conceito de engenharia didática. In: NASCIMENTO, E. L. (Org.). **Gêneros textuais**: da didática das línguas aos objetos de ensino. Campinas: Pontes, 2014, p. 51-81.

DOLZ, J.; GAGNON, R.; DECÂNDIO, F. **Produção escrita e dificuldades de aprendizagem**. Campinas: Mercado das Letras, 2010.

DOLZ, J.; NOVERRAZ, M; SCHNEUWLY, B. Seqüências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento. In: SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. (Org.). **Gêneros orais e escritos na escola**. Tradução de Roxane Rojo e Gláís Sales Cordeiro. Campinas: Mercado de Letras, 2013, p. 81-108.

DOLZ, J.; SCHNEUWLY, B. La réécritures dans le séquences didactiques pour l`expression. Écrite. **Résonances**, 2001.

_____. Gêneros e progressão em expressão oral e escrita: elementos para reflexões sobre uma experiência suíça (francófona). In: SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. (Orgs.). **Gêneros orais e escritos na escola**. Tradução de Roxane Rojo e Gláís Sales Cordeiro. Campinas: Mercado de Letras, 2013, p. 35-60.

FERNÁNDEZ, S. La autoevaluación como estrategia de aprendizaje. **Marcoele**. Valencia, n.13, p. 1-15, nov. 2011.

GOMES, H. S. M. **Reescrita colaborativa**: da interação ao reflexo na escrita individual. 2006. 251 f. Dissertação (Mestrado em Didática e Tecnologia Educativa). Universidade de Aveiro, Aveiro, 2006.

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

GONÇALVES, A. V. As listas de controle/constatação como ferramentas para a reescrita de textos. In: GONÇALVES, A.; BAZARIM, M. (Orgs.). **Interação, Gêneros e Letramento**. 2 ed. Campinas: Pontes, 2013, p. 37-64.

MACHADO, A. R.; BRONCKART, J. P. (Re)configurações do trabalho do professor construídas nos e pelos textos: a perspectiva metodológica do grupo ALTER-LAEL. In: CRISTOVÃO, V. L.; ABREU-TARDELLI, L. S. (Orgs.) **Linguagem e educação**: o trabalho do professor em uma nova perspectiva. Campinas: Mercado das Letras, 2009, p. 31-77.

MARCUSCHI, L. A. **Da fala para a escrita**: atividades de retextualização. 6. ed. São Paulo: Cortes editora. 2005.

MENDES, A. S.; SILVA, W. R.; GONÇALVES, A. V.; MELO, L. C. Intensificação da reflexão na escrita do professor em formação inicial: uma abordagem sistêmico-funcional. **Filol. Linguíst. Port.**, São Paulo, v. 17, n. 2, p. 253-281, jul./dez. 2015.

MENEGASSI, R. J. **Da revisão à reescrita**: operações e níveis lingüísticos na construção do texto. 1998. 291 f. Tese (Doutorado em Letras). Universidade Estadual Paulista- Faculdade de Ciências e Letras, Assis, 1998.

MIRANDA, A. M.; FERRAZ, M. M. T. A produção textual sob a perspectiva do ISD: a reescrita em foco. **Eutomia**, Recife, v.1, n.14, p. 144-166, dez. 2014.

MOUTINHO, G. M. F. **A autoavaliação no processo de ensino-aprendizagem**. 2012. 66 f. Dissertação (Mestrado no ensino do Inglês 3º ciclo do Ensino Básico e Secundário e do Espanhol 3º ciclo do Ensino Básico e Secundário). Universidade do Porto, Porto, 2012.

NASCIMENTO, E. L. Mediações formativas e apropriação de gêneros textuais. In: SIMPÓSIO INTERNACIONAL DE GÊNEROS TEXTUAIS – SIGET, 5., 2009, Caxias do Sul. **Anais...** Caxias do Sul: UCS, 2009.

_____. (Org.). **Gêneros textuais**: da didática das línguas aos objetos de ensino. 2. ed. Campinas: Pontes Editores, 2014.

PETRECHE, C. R. C. A escola pública e a transposição didática de gêneros: desafios que queremos enfrentar. In: SIMPÓSIO INTERNACIONAL DE GÊNEROS TEXTUAIS – SIGET, 3., 2005, Santa Maria-RS. **Anais...** Santa Maria: UFSM, 2005.

PERRENOUD, P. **Avaliação**: da excelência à regulação das aprendizagens: entre duas lógicas. Tradução de Patrícia Chittoni Ramos. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999.

RUIZ, E. M. S. D. **Como se corrige redação na escola**. Campinas: Mercado das Letras, 2001.

SERAFINI, M. T. **Como escrever textos**. 9. ed. São Paulo: Globo, 1998.

SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. (Org.). **Gêneros orais e escritos na escola**. Tradução de Roxane Rojo e Gláís Sales Cordeiro. Campinas: Mercado de Letras, 2013.

THIOLLENT, M. **Metodologia da pesquisa-ação**. São Paulo: Cortez editora, 2011.

VIGOTSKI, L. S. **A formação social da mente**. Tradução de José Cipolla Neto; Luiz S. M. Barreto; Solange C. Afeche. 7. ed. 2. Tiragem. São Paulo: Martins Fontes, 2008.

ANEXOS

\

Anexo 1 – Matéria jornalística que originou a carta do leitor

O cyberbullying leva à morte

Após descobrir o mundo virtual, seguido de calúnias, uma menina sofre abuso social causado por colegas em uma rede social e acaba frequentando um grupo de adolescentes que sofreram também cyberbullying. Casos como esse demonstram o gravíssimo problema que nasceu junto com a era da informática. Dentre os inúmeros motivos positivos que vieram com a informática, o cyberbullying destrói e afronta a todos. A expressão americanizada significa agressão virtual e vem sendo a maior causa de depressão e exclusão social na vida dos jovens. A consequência é originada principalmente de classes sociais mais baixas que, por falta de informação, acabam publicando na internet conteúdos impróprios. A publicação torna-se viral em pouco tempo e, logo, milhões de pessoas conseguem acessar a mesma. O cyberbullying, muitas vezes, surge de pessoas que pensamos ser confiáveis e sua única prevenção é a orientação. Portanto, para combater esse terrível escrúpulo, causado e sofrido – na maioria das vezes por jovens – é preciso divulgar e questionar o tema nas escolas e em casa, para que todos sejam alertados. Assim poderíamos evitar algumas depressões que podem até mesmo levar à morte.

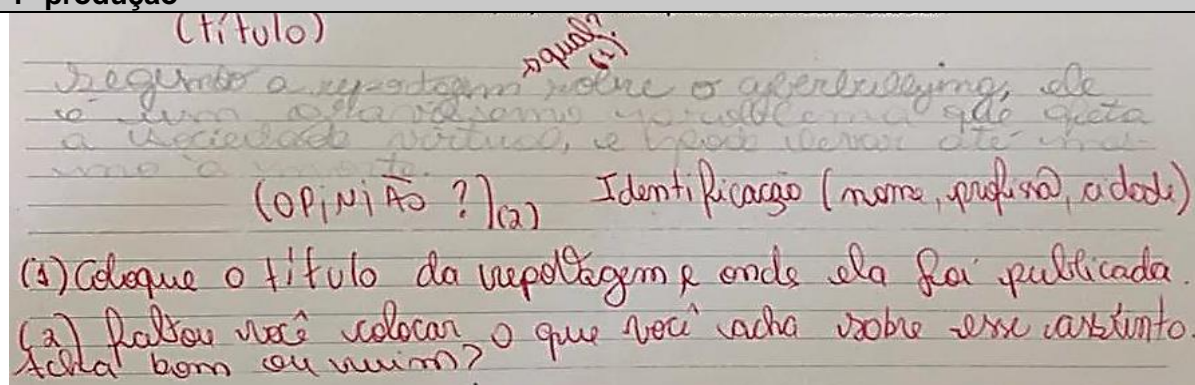
Por Isadora Leal Estudante da EEEM Silva Gama

Fonte: Jornal Agora. Carta do leitor. 2015. Disponível em:

<<http://www.jornalagora.com.br/site/content/noticias/detalhe.php?e=5&n=72946>>. Acesso em: 11 jun. 2015.

Anexo 2 – Exemplar de uma 1ª produção, com correção do professor

1ª produção



(Título) Qual?

Segundo a reportagem sobre o cyberbullying, ele é um gravíssimo problema que afeta a sociedade virtual, e pode levar até mesmo à morte.

(OPINIÃO?) (2) Identificação (nome, profissão, cidade)

(1) Coloque o título da reportagem e onde ela foi publicada.

(2) Faltou você colocar o que você acha sobre esse assunto. Acha bom ou ruim?

Anexo 3 – Ficha de revisão da carta-resposta do leitor

Perguntas para orientar a avaliação	Avaliação do autor da carta
1) O título da carta do leitor é verbal?	() SIM () NÃO
2) O título da carta do leitor é longo?	() SIM () NÃO
3) Sua carta do leitor (resposta) está retomando um texto publicado?	() SIM () NÃO
4) Sua carta é sobre um desses temas: 1) Cyberbullying, 2) G20, 3) Bebidas alcoólicas /e trânsito e 4) Olimpíadas de 2016?	() SIM () NÃO
5) Há uso de argumentos no texto?	() SIM. Quais? () NÃO. Por quê?

6) O autor se identifica no final: nome completo, cidade e profissão?	<input type="checkbox"/> SIM <input type="checkbox"/> NÃO
7) Há uso de elementos articuladores (modalizadores e conectivos). Ex: porque, mas, na minha opinião, primeiramente, infelizmente, razoavelmente, etc.)?	<input type="checkbox"/> SIM <input type="checkbox"/> NÃO
8) A carta, geralmente, é construída em um parágrafo?	<input type="checkbox"/> SIM <input type="checkbox"/> NÃO
9) Seu texto está correto quanto: Pontuação? Acentuação? Aspas? Sublinhados?	<input type="checkbox"/> SIM <input type="checkbox"/> NÃO
10) A linguagem da carta do leitor é mais formal do que a de outras cartas?	<input type="checkbox"/> SIM <input type="checkbox"/> NÃO
11) A carta, de modo geral, está adequada ao destinatário?	<input type="checkbox"/> SIM, Por quê? <input type="checkbox"/> NÃO, vou reescrever. Qual o problema?
12) É preciso excluir algo do texto?	<input type="checkbox"/> SIM <input type="checkbox"/> NÃO, vou reescrever Problemas:
13) É preciso acrescentar algo no texto?	<input type="checkbox"/> SIM <input type="checkbox"/> NÃO, vou reescrever Problemas:

Data de recebimento: 27 de fevereiro de 2017.

Data de aceite: 21 de junho de 2017.