

UNIVERSIDADE TECNOLÓGICA FEDERAL DO PARANÁ
DEPARTAMENTO ACADÊMICO LINGUAGEM E COMUNICAÇÃO
CURSO DE ESPECIALIZAÇÃO EM ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA
E LITERATURA

GISIANE GRIGOLETTO BINOTTO

**O USO DE FERRAMENTAS COLABORATIVAS NO ENSINO DE
PRODUÇÃO TEXTUAL COM O GÊNERO – CARTA DO LEITOR**

MONOGRAFIA DE ESPECIALIZAÇÃO

CURITIBA – PR

2018

GISIANE GRIGOLETTO BINOTTO

**O USO DE FERRAMENTAS COLABORATIVAS NO ENSINO DE
PRODUÇÃO TEXTUAL COM O GÊNERO – CARTA DO LEITOR**

Monografia de Especialização apresentada ao Departamento Acadêmico de Letras, da Universidade Tecnológica Federal do Paraná como requisito parcial para obtenção do título de “Especialista no Ensino de Língua Portuguesa e Literatura” -

Orientadora: Profa. Dra. Ana Paula Pinheiro da Silveira

CURITIBA - PR

2018



TERMO DE APROVAÇÃO

O uso de ferramentas colaborativas no ensino de produção textual com o gênero – carta do leitor

Por

GISIANE GRIGOLETTO BINOTTO

Monografia apresentada às 09:15, do dia 1 de setembro de 2018, como requisito parcial para a obtenção do título de especialista no Curso de Especialização em Ensino de Língua Portuguesa e Literatura, Turma , ofertado na modalidade de Ensino a Distância, pela Universidade Tecnológica Federal do Paraná, Câmpus Curitiba. O candidato foi arguido pela Banca Examinadora composta pelos professores abaixo assinados. Após deliberação, a Banca Examinadora considerou o trabalho **APROVADO**.

Ana Paula Pinheiro da Silveira
UTFPR - Curitiba
(orientador)

Maurini de Souza
UTFPR - Curitiba

Nivea Rohling
UTFPR - Curitiba

AGRADECIMENTOS

Agradeço de coração o apoio e a paciência da minha família; a compreensão e o profissionalismo da Prof^a. Dr. Ana Paula Pinheiro Machado; e a força enviada de Deus.

RESUMO

BINOTTO, Gisiane Grigoletto. O uso de ferramentas colaborativas no ensino de produção textual com o gênero carta do leitor. 2018. 36 f. Monografia (Especialização em Ensino de Língua Portuguesa e Literatura) – Departamento Acadêmico de Linguagem e Comunicação, Universidade Tecnológica Federal do Paraná. Curitiba, 2018.

Esta pesquisa de caráter sócio-interacionista, baseia-se na teoria enunciativa sobre o trabalho com gêneros discursivos. Na sua fundamentação teórica, o trabalho traça o percurso da proposta de ensino de Língua Portuguesa no Brasil, demonstrando como a mudança do estudo da gramática para o texto se relaciona às concepções de linguagem que embasam o ensino. Definido o contexto da publicação dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) e da proposta dos gêneros como unidade de ensino, apresenta o Gênero Carta do Leitor, além de elucidar, como os estudiosos do grupo de Genebra têm definido a sequência didática como um instrumento organizador de conteúdos e de linguagem para a produção de texto. A partir dessas reflexões, foi sistematizada, em ambiente online, na ferramenta do *moodle*, atividades de leitura e produção textual aplicadas a 27 estudantes do 5ª ano do Ensino Fundamental Anos Iniciais, de uma escola da rede particular de ensino do município de Cachoeira do Sul – RS.. A análise de resultados reflete sobre ensino das produções textuais em contexto digital por meio de ferramentas de escrita colaborativas disponíveis no ambiente virtual. Os resultados apontam para eficácia do trabalho com a tecnologia aliado a uma mediação necessária do professor para a consolidação de conceitos e de organização da aprendizagem. Analisa os resultados obtidos mediante todo o trabalho desenvolvido no ambiente virtual, com base na literatura pertinente ao tema. Traz como resultado do estudo um parecer positivo entre educação e tecnologia.

Palavras-chave: Produção Textual. Carta do leitor. Ferramenta colaborativa. Sequência didática

ABSTRACT

This research of socio-interactionist nature, is based on the enunciative theory about the work with discursive genres. The work of Portuguese Language, the work of Portuguese Language in Brazil, demonstrating as one of the best practices of primary and secondary education. Defining the context of the publication of the National Curriculum Parameters (NCP) and the alphabetic proposal as a unit of education, it presents the Gender Reader's Charter, as well as elucidating, as the students of the material group and language for the production of text. From these reflections, it was systematized, in an online environment, in the Moodle tool, with activities of reading and textual production, applied to 27 students of the 5th year of Elementary School Years of initiation, of a private school of the municipality of Cachoeira do Sul. - RS . The analysis of results of the teaching of textual productions in digital context through collaborative writing tools available in the virtual environment. The indicators point to the work with a technology allied to a necessary mediation for the consolidation of concepts and the organization of learning. Analyzes the results through all the work developed in the virtual environment, based on the relevant literature. As a positive result between education and technology.

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO.....	8
2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA	10
2.1 Produção escrita baseada nas propostas dos gêneros textuais/discursivos.....	8
2.2 Caracterizando o gênero carta do leitor.....	10
2.3 Sequência Didática	14
2.4 Escrita Colaborativa	15
3 METODOLOGIA.....	16
4. ANÁLISE OS RESULTADOS.....	19
5. CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	23
REFERÊNCIAS	24
ANEXOS.....	26
ANEXO 1 Termo de Consentimento Livre e esclarecido.....	26
ANEXO 2 Sequência Didática.....	27

1 INTRODUÇÃO

Os modos de produção e recepção de textos se alteram com as mudanças que acontecem na sociedade. O Advento das Novas Tecnologias Digitais de Interação Comunicação e (NTDIC) influenciam também a produção de textos, já que há a possibilidade de serem produzidos levando em consideração imagem, texto, movimento, luz, cores, ou seja, multiplicidade de semioses e de modos, ou modalidades. Com essas novas possibilidades há uma hibridização de gêneros, novas formas de produzir textos vão aparecendo no cenário mundial sendo usados como ferramenta para a comunicação e interação social. Nesse contexto, a escola, como agência de letramento, para acompanhar a evolução que se dá na sociedade, precisa olhar para as novas práticas de uso da linguagem, vivenciadas na atualidade e incluir, nos seus conteúdos, essas formas contemporâneas de uso da linguagem, conforme foi estabelecido pelos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN – BRASIL, 1997) e ratificado pela Base Nacional de Conteúdos Curriculares (BNCC – BRASIL, 2018) e.

Os PCN, publicados há mais de vinte anos, baseados nos conceitos Bakhtiniano de gêneros discursivos, definiu o texto como unidade de estudo para o ensino de Língua Portuguesa, e visto que é produzido de acordo com os gêneros presentes nas esferas sociais, o ensino de língua portuguesa alicerçou-se sobre as teorias que estudam os gêneros textuais/discursivos. Vale ressaltar que o trabalho com o texto na escola já vinha sendo realizado antes mesmo da aprovação dos PCN, o que muda a partir desse documento, que regulamenta diretrizes para o ensino, é que se amplia os conceitos advindos da tipologia clássica, em que os textos poderiam ser de cinco tipos (narrativo, descritivo, dissertativo, injuntivo e expositivo) e se inserem uma ação pedagógica que contemplem os gêneros textuais em foco na sociedade.

Passados, como já afirmamos, mais de vinte anos da aprovação dos PCN (Brasil, 1997), ainda temos problemas em relação à leitura e produção de texto, como revelam os resultados do PISA (2015) e a Avaliação Brasileira do Final do Ciclo de Alfabetização Prova ABC (2011), o que justifica que nos debruçemos sobre as práticas de escrita, mais especificamente sobre o gênero carta do leitor. A escolha desse gênero surge da reflexão dos resultados das produções escritas e da constatação das dificuldades encontradas por grande parte dos estudantes das turmas do 5o ano do Ensino Fundamental em estruturar e organizar o pensamento materializado na linguagem escrita, levando-nos a compreender que os problemas

encontrados nos textos, em relação à estrutura composicional, tema e estilo, incluindo a capacidade de organizar o texto de forma coerente e coesa estão relacionadas a falta de domínio das características peculiares do gênero textual em estudo.

Com o objetivo de verificar se o trabalho com o gênero carta do leitor poderia ampliar a metodologia e as estratégias e resultar em práticas de linguagem mais adequadas para a produção do texto do gênero carta do leitor. Organizamos uma sequência didática, inspiradas “no sócio-interacionismo, na teoria enunciativa e na linguística textual, cujos enfoques teóricos dirigem o ensino da língua (gem) para seu uso e funcionamento discursivos, enquanto sistema semiótico e simbólico, contextualizado e determinado sócio- historicamente”, como cita Lopes- Rossi (2002, p. 65- - 68).

A sequência didática envolvendo o gênero – carta do leitor – foi estruturada em tópicos na plataforma *moodle*, utilizando ferramentas colaborativas e disponibilizadas para estudantes do 5º ano do Ensino Fundamental Anos Iniciais, objetivando o conhecimento das características do gênero no aprimoramento das produções textuais, no senso-crítico, argumentativo e opinativo.

2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Para fundamentarmos esse estudo, o trabalho foi dividido em seções, inicialmente, teceremos o percurso da proposta de ensino de Língua Portuguesa no Brasil, demonstrando como a mudança do estudo da gramática para o texto se relaciona às concepções de linguagem que embasam o ensino. Definido o contexto da publicação dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) e da proposta dos gêneros como unidade de ensino, aprofundaremos o Gênero Carta do Leitor, além de apresentar, como os estudiosos do grupo de Genebra têm definido a sequência didática como um instrumento organizador de conteúdos e de linguagem para a produção de texto.

2.1 Produção escrita baseada nas propostas dos gêneros textuais/discursivos

Ao perscrutarmos a história do ensino de Língua Portuguesa no Brasil, constatamos que a exigência do trabalho com o texto na escola remonta às discussões de Geraldi em sua obra “O texto na sala de aula”

A passagem de um modelo de ensino de Língua Portuguesa, baseado na gramática normativa, com base na identificação e classificação de elementos gramaticais (sílabas e palavras) esteve na base das concepções estruturalistas que nortearam as concepções de linguagem e ensino como expressão do pensamento (GERALDI, 1984).

Mais tarde, o avanço da ciência linguística trouxe para o centro da discussão a frase, com a perspectiva da gramática gerativa transformacional. A ideia de que os universais linguísticos presentes na frase, poderiam determinar também os tipos de textos, impulsionou a linguística a olhar para o texto como uma unidade de análise. Muitos trabalhos foram feitos, influenciados pela teoria de Chomsky, mas também pela linguística textual, que desde o início definiu o texto como seu objeto, identificando tipos diferentes de organização textual.

O início das pesquisas da linguística textual serviram de base para o trabalho com o texto na escola, oportunizando proposta de trabalho com a tipologia textual, ou seja textos que não apresentam funções sociais definidas, descritas como categorias teóricas determinadas pela organização dos elementos lexicais, sintáticos e relações lógicas presentes nos conteúdos a serem falados ou escritos, distinguindo-se capacidades de linguagem requeridas para a produção de diferentes gêneros textuais.

Com a publicação dos Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1997) há uma mudança efetiva na proposta do ensino de Língua portuguesa que passa a eleger como unidade de ensino o texto e como objeto, o gênero. Por isso a necessidade de estabelecermos as diferenças entre tipologia textual e gênero textual ou discursivo.

Conforme Marcuschi (2002) os tipos textuais se caracterizam por uma espécie de sequência teoricamente definida pela natureza linguística, ou seja, composta por aspectos lexicais, sintáticos, tempos verbais, relações lógicas. Em geral estas categorias específicas são limitadas a cinco tipos: narração, descrição, dissertação, exposição e injunção. Por isso, podemos dizer que os tipos textuais são limitados enquanto que os gêneros textuais são infinitos. Podemos compreender que os gêneros textuais se orientam por critérios externos, sócio-culturais, contextuais, comunicacionais, enquanto que os tipos textuais por critérios internos formais (estruturais e linguísticos). Nesse sentido, os tipos e gêneros diferem por sua natureza constitutiva, a primeira, de caráter forma, e a segunda, de caráter contextual e discursivo, respectivamente. Por essas razões que os gêneros textuais são inúmeros, pois são maleáveis, dinâmicos e plásticos.

Os gêneros textuais materializam a identidade, os relacionamentos e o conhecimento dos seres humanos que expõem as regularidades das esferas sociais em que são utilizadas.

Segundo Marcuschi (2002, p.19) “os gêneros textuais são fenômenos históricos, profundamente vinculados à vida cultural e social. Fruto de trabalho coletivo, os gêneros contribuem para ordenar e estabilizar as atividades comunicativas do dia-a-dia”.

Por isso, a importância de estarmos atentos a trabalhar na escola com os gêneros textuais presentes nas diversas esferas sociais, sejam aqueles orais, sejam os escritos bem como entender os discursos presentes neles e as circunstância em que foram proferidos.

Para Schneuwly e Dolz (2004), os gêneros são instrumentos culturais disponíveis nas interações sociais. São historicamente mutáveis e, conseqüentemente, relativamente estáveis. Emergem em diferentes domínios discursivos e se concretizam em textos, que são singulares.

A diferença entre gêneros textuais e tipo textual tem em sua base a concepção de língua como instância da interação humana, a qual nos constitui e também o mundo à nossa volta. Os Gêneros textuais são representados pelos textos materializados que encontramos em nossa vida diária e que apresentam características sócio-comunicativas definidas por conteúdos, propriedades funcionais, estilo e composição característica.

Marcuschi (2002) ainda explicita que compreensível e aceitável o hibridismo tanto nos tipos textuais quanto nos gêneros textuais. E explica essa ideia, apresentando a noção de

intertextualidade inter-gêneros (um gênero com a função de outro) e a heterogeneidade tipológica (um gênero com a presença de vários tipos).

Conhecer as diferenças dos conceitos de gênero e tipologia textual, pode ajudar o profissional a compreender melhor o texto para auxiliar os estudantes a também compreendê-los, pois assim conseguimos estruturar estratégias de ensino mais eficazes e dinâmicas, pois usufruiremos de gêneros pertencentes ao uso e realidade dos estudantes contribuindo para uma aprendizagem significativa, fortalecendo o vínculo da língua com a vida.

Antes mesmo de decorar as características presentes em cada gênero textual se faz necessário compreender sua funcionalidade comunicativa, cognitiva e institucional, pois gêneros textuais diferentes exigem diferentes escritas e leituras. É importante entender que a língua exige do ser humano muito mais do que receitas para uma integração de texto- leitor. É no texto que nos (re) velamos.

Constata-se então, que o estudante, ao vir para a escola, já tem conhecimentos sobre a língua utilizada em suas interações cotidianas. Logo, o processo de ensino aprendizagem pode acontecer a partir desses conhecimentos, do entrecruzamento que a criança faz entre o que já sabe e o que lhe está sendo ensinado. Cada aluno vai construir sua teia de relações do que já foi aprendido com o seu contexto e, gradativamente, com a elaboração de conceitos.

Nessa perspectiva, é fundamental que o ensino da linguagem na escola aponte para o uso da língua vinculada à vida cultural e social, permitindo que o aluno saiba por que está produzindo um texto, que finalidade pretende atingir e para quem escreverá. Nesse sentido, os textos produzidos na escola precisam ter um caráter social e não somente feitos para o professor ou para obtenção de notas.

Mesmo sendo consciente de que as práticas mecânicas de leitura e produção textual destinadas ao ensino da forma e da linguística persistem não podemos permitir que elas se sobreponham ao sócio-comunicativo e discursivo.

2.2 Caracterizando o gênero carta do leitor

Para trabalhar o gênero carta, Santos, Riche e Teixeira (2012) indicam que o professor deve considerar a função social das cartas, o suporte em que circulam, a posição enunciativa do autor, a variedade linguística, as sequências textuais, a seleção lexical, entre outros aspectos.

Em se tratando de gêneros textuais, além de preocuparmo-nos com a estrutura composicional, também vemos a necessidade de conhecer a função social de cada gênero. Desse modo, cabe destacar também os propósitos comunicativos da carta de leitor, que de acordo com Bezerra (2005), serve para opinar, agradecer, reclamar, solicitar e elogiar.

Seguindo a perspectiva de caracterização da carta de leitor, Alves Filho (2011, p. 136-137) esclarece que “a carta de leitor segue, em linhas gerais, a mesma estrutura das cartas em geral, contendo três partes: seção de contato, núcleo da carta e seção de despedida”. Porém, o referido autor ressalta que há algo de particular nesse gênero que é o fato de não ser publicada no jornal ou revista da mesma forma como foi escrita pelo leitor, normalmente desaparece a seção de contato e figuram apenas o núcleo do texto, a assinatura e dados de identificação (cidade, e-mail, profissão). No lugar da seção de contato é comum haver o acréscimo de um título temático criado pelo editor, indicando que a carta de leitor tem não só a participação do leitor, mas também do editor do jornal ou revista.

Em geral, sua extensão é limitada. Assim, a carta de leitor traz um título (geralmente escolhido pelo editor) e no máximo dois parágrafos bem condensados.

Quanto ao modo de organização do texto, há o predomínio do dissertativo-argumentativo, podendo também conter passagens narrativas, descritivas, injuntivas e expositivas. O registro linguístico tipicamente usado é de um padrão formal ou semiformal, dependendo do ambiente de circulação do veículo em que for publicada. Conforme Passos (2003, p. 81), nas cartas encontramos o português formal, atual, da forma como é concebido pela comunidade usuária. Caracteriza-se também pela ausência de contato imediato entre destinador e destinatário.

Em vista dessas características básicas, a carta de leitor pode ser considerada um gênero adequado para iniciar um processo de ensino-aprendizagem da escrita no modo argumentativo. Além de, possuir uma função relevante para os meios de comunicação, de modo que a carta do leitor assegura uma resposta (*feed-back*) de seus leitores.

É um importante instrumento de comunicação cujo leitor pode interagir com o meio de comunicação, expondo assim, seu ponto de vista sobre uma notícia, reportagem, pesquisa ou qualquer outro assunto atual, contribuindo com sugestões de temas a serem abordados, ampliando a pauta de produção para os veículos de comunicação.

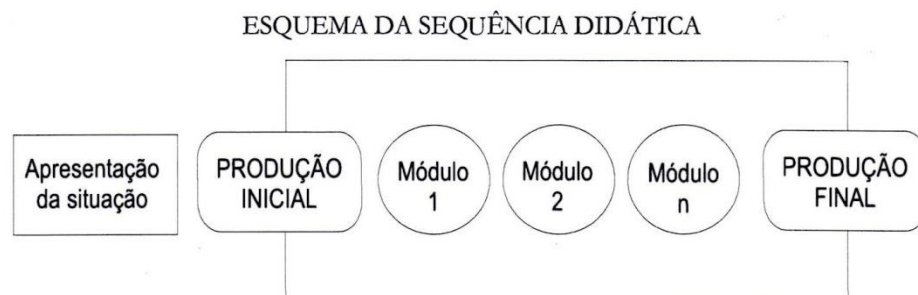
É importante recordar que todo discurso é dirigido a alguém, no caso da carta do leitor possui um remetente (emissor ou locutor) e o destinatário (receptor ou interlocutor), que vai depender do veículo de comunicação em que ela circula, ou seja, se é uma revista, jornal, se o suporte é impresso, digital, tudo isso também propicia possibilidades de efeitos de sentidos na produção/recepção do texto

Diferentemente de outros textos, a carta do leitor, passa pelo crivo do editor. Antes de ser publicada, passa pela equipe de revisão, a qual adaptará o texto e poderá fazer alguma adequação linguística para que o texto possa estar de acordo com a norma padrão. Por esse motivo, não existe um modelo específico, uma vez que segue o padrão de apresentação e do espaço destinado para esse fim determinado pelo meio de comunicação. Vale lembrar que a carta do leitor é uma pequena seção do veículo de comunicação, a qual pode ser publicada na íntegra, ou somente trechos relevantes. Aconselha-se, na produção do texto evitar o uso das expressões de baixo calão, ou posições preconceituosas. Além disso, o leitor deve adequar a linguagem para o uso formal, já que o texto vem de um modo geral, publicado em revistas, jornais em que é de praxe o uso da norma culta. Expressões populares, gírias, vícios de linguagem, são menos aceitos, nesse gênero, embora seja importante destacar que, de acordo com o público, a linguagem pode ser mais descontraída, por exemplo, em uma revista direcionada ao público adolescente.

2.3 Sequência Didática

O sucesso do ensino-aprendizado não depende apenas da didática docente, mas também da apresentação, seleção e organização das atividades pedagógicas. Uma proposta que ganhou relevo nos últimos anos foi a organizada pelo grupo de Genebra, pelos estudiosos (DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2004). Eles se propõem a discutir o ensino de gêneros discursivos orais e escritos embasados no uso de um procedimento que eles designaram de sequência didática, procedimento muito utilizado na elaboração de aulas em que ocorrem o ensino e a aprendizagem de tais gêneros, organizado no seguinte esquema:

Quadro 1 – Esquema da Sequência Didática



Fonte: Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004, p.83)

Para Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004) a partir de uma situação de comunicação, o professor pode dialogar sobre a escolha do gênero, as condições de produção (a quem se destina, onde será publicado) o que define também as práticas de linguagem que serão utilizadas na produção inicial, que serve como um diagnóstico sobre o que o aluno já conhece sobre o texto. Entre essa atividade e a produção final, há inúmeras etapas para que o aluno possa ir compreendendo e internalizando a estrutura linguística e enunciativa do gênero. Eles defendem que é preciso “Criar contextos de produção precisos, efetuar atividades ou exercícios múltiplos e variados” como constituintes do processo de ensino-aprendizagem da produção de textos. (DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2004, p. 96).

A sequência didática é um procedimento que vai além de simplesmente transmitir conhecimento, ou seja, o professor assume o papel de mediador e utiliza esse instrumento como um organizador da aprendizagem. Nesse sentido há etapas cuja responsabilidade é do professor como por exemplo selecionar textos que ajudem a ampliar o conhecimento do aluno sobre a temática e a estrutura do gênero, bem como propor atividades de linguagem que propiciem o desenvolvimento e habilidades para a escrita do texto. Ao aluno é também pedido que possibilite ao professor uma aula formativa ao invés de informativa, evidenciando o estudante aja como sujeito ativo do seu conhecimento, ou seja, protagonista dos seus feitos o que requer planejar o seu texto, a partir da sua finalidade, seus interlocutores, e dependendo das condições de produção selecionar a linguagem adequada.

2.4 Escrita Colaborativa

Ao longo da história da educação muitas ferramentas foram utilizadas para atrair a atenção dos estudantes para o desenvolvimento da leitura e da escrita. Atualmente contamos com os recursos tecnológicos para aperfeiçoar o ensino acadêmico, tendo em vista que esse suporte faz parte das práticas sociais do indivíduo dentro e fora da escola.

Inspirados nos estudos de Street (2009), afirmamos que os estudos sobre novos letramentos e multimodalidade devem ser apresentados, articulados e integrados no processo social, comunicativo e cognitivo das práticas pedagógicas com o propósito de perceber as diferentes nuances no processo ensino-aprendizado.

É importante destacar que as ferramentas colaborativas surgiram para integrar, colaborar com o ensino e não substituir ou menosprezar a figura do professor e de outros

materiais didáticos, como o livro. Para isso, Chartier já alertava (2002, p.17), ao indicar que “o surgimento da escrita cibernética não significa o fim do livro ou do leitor”.

Por meio do nosso trabalho, queremos, ressaltar a necessidade de a escola proporcionar aos estudantes mais atividades que possam ser realizadas em contexto situado e com recurso tecnológico, porque esse instrumento motiva os adolescentes, desenvolve a concentração e propicia que possam expor suas opiniões, além de tornar a escrita uma ação mais consciente e inserida em práticas reais de produção.

Ao utilizar novas ferramentas de ensino é preciso investigarmos que lugar e para qual nível são determinadas, que tipo de atividade podem ser desenvolvida. Mesmo que tais atividades possam ser realizadas em material impresso, incorporá-las em plataformas digitais e com uso de diferentes recursos enriquece o trabalho comum o ensino da língua portuguesa aproximando o seu uso das práticas sociais contemporâneas.

Um desafio para trabalhar com as novas tecnologias está diretamente relacionado à formação docente. Isso porque todo o potencial trazido pelo computador e pela internet parece ter pego de surpresa os professores, deixando-os na contra-mão da inovação e renovação do ensino. Não fomos, durante a formação inicial, preparados para o trabalho com as NTIC e a formação continuada ainda não é suficiente para preparar o professor para a tarefa de ensinar utilizando as novas tecnologias como recurso e compreendo a linguagem dos textos produzidos em ambiente digital, como recorda Fantin (2013).

Segundo Indezichak (2008) o uso adequado desta ferramenta poderia amenizar muitos problemas existentes relativos à educação, superando a crise em que se encontra o sistema de ensino ao adaptar a sociedade contemporânea no novo processo educativo.

Um aspecto negativo no uso das Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC) em sala de aula é o medo constante por parte do professor em errar, já que os estudantes tendem a saberem mais sobre tecnologia do que o próprio professor. Porém, este ponto negativo pode ser revertido a favor do educador, pois o estudante sabendo mais há a possibilidade de torná-lo mais autônomo e participativo no seu processo de aprendizagem.

De acordo com Marcuschi (2005), a internet possibilita novas formas de usar a linguagem através de uma interação real e contextualizada refletindo diretamente nos usos da linguagem evidenciada nos chats, *whatsapp*, *blogs* e nos e-mails mais informais. Ele destaca que a escola deve aprender a lidar com esse formato de escrita que é mais complexo do que um simples ato de falar por escrito.

A grande questão é: se até ontem parecia um luxo dedicar-se ao ensino dos usos da internet, hoje é uma necessidade, pois esta tecnologia tornou-se irreversível e invasora em todos os ambientes.

3. METODOLOGIA

Com o objetivo de delimitar o processo metodológico desse estudo, apresentaremos alguns aspectos da aplicação da pesquisa: o tipo de pesquisa, o campo em que foi desenvolvida, bem como os procedimentos pedagógicos das ferramentas de escrita colaborativa que nortearam a realização da presente investigação.

A abordagem da pesquisa desenvolvida foi qualitativa, inserida no campo da Linguística Aplicada, uma pesquisa ação, cujo objetivo era mapear as dificuldades dos alunos do 5º ano em relação à produção escrita e, baseado no diagnóstico feito, desenvolver uma ação para ampliar o uso da linguagem escrita dos alunos, por meio de atividades desenvolvidas em ambiente virtual.

Para adentrarmos na escolha do nosso objeto, é importante salientar que o estudo dos gêneros textuais não é assunto recente, mas é inesgotável, pois a todo o momento surgem novos gêneros impulsionados pelo advento da tecnologia que hoje integra o mundo, em especial o público estudantil.

Marcuschi (2002, p. 21) também adverte que “Em muitos casos são as formas que determinam o gênero e, em outros tantos, serão as funções. Contudo, haverá casos em que será o próprio suporte ou o ambiente em que os textos aparecem que determinam o gênero presente.”

Partindo desse pressuposto selecionamos o gênero carta do leitor, veiculadas em diversos suportes. A partir de uma sequência didática, desenvolvida em ambiente digital, no *moodle*, os alunos desenvolveram atividades de forma colaborativa. Os trabalhos foram desenvolvidos com 27 estudantes do 5º ano do Ensino Fundamental Anos Iniciais, de uma escola privada, localizada no município de Cachoeira do Sul – RS.

No primeiro momento encaminhamos uma solicitação aos responsáveis dos estudantes, um termo de consentimento livre e esclarecido (ANEXO 1) para que autorizassem a participação no ambiente virtual disponível na página da escola, além de realizarmos uma reunião para melhor esclarecer o desenvolvimento do trabalho.

A apresentação da primeira e da segunda proposta de trabalho para a turma aconteceu de forma presencial, conforme descrição na sequência didática, a fim dar noções de gênero textual, bem como investigar o conhecimento prévio sobre o gênero em estudo – carta do leitor.

O segundo passo foi alimentar o ambiente virtual com as demais atividades preparadas na sequência didática, organizando-as em tópicos, conforme anexo 2.

Com as atividades já inseridas no *moodle* (*Modular Object Oriented Distance LEarning*) também conhecido no Brasil como Ambiente Virtuais de Aprendizagem (AVA), organizamos uma aula inaugural para que todos os estudantes pudessem, realizar o *login* e se familiarizar com a plataforma.

Como o nosso objetivo era que as atividades fossem realizadas em ambiente virtual, o projeto foi pensando como uma sala de aula invertida, ou seja, para que as atividades fossem feitas realizadas fora do ambiente escolar, mas sobretudo que o aluno fosse sujeito da sua aprendizagem e pudesse realizara as atividades de forma colaborativa. Seguindo a perspectiva da escola, a sua organização, as atividades do ambiente virtual foram desenvolvidas como tarefa de casa. A sala de aula virtual, ou ambiente, continha as informações autoexplicativas onde os estudantes podiam compreender como realizar as atividades colaborando e interagindo, demarcando o seu ponto de vista e o seu conhecimento sobre o assunto. O retorno das atividades era registrado no ambiente.

Com várias ferramentas disponíveis no *moodle* optei pelas colaborativas, visto que essas ferramentas vão além da simples instrução de ações, e favoreciam uma maior interação. As ferramentas selecionadas foram o Chat, a Wiki e as tarefas.

O Chat –é um ambiente de realização de debates colaborativos, e foi empregado para discutirmos sobre o gênero carta do leitor. Nas interações aluno e professor, mas também nas interações entre pares, alunos e alunos foi possível levantar questionamentos, ampliar o conhecimento dos alunos por meio de informações, conceitos, ou seja, as interações permitiram que se estabelecesse uma relação de mediação nas discussões e consequentemente na aprendizagem.

A Wiki, é utilizado como diminutivo de *wikipedia*, fazendo referência às páginas web que podem ser editadas por usuários *online*, o que no caso da nossa pesquisa, permitiu a produção de uma carta coletiva com todos os estudantes, com mediação do professor, sobre aspectos que diziam respeito à caracterização do gênero em questão e que os estudantes seguiram até a finalização.

As tarefas – são atividades no ambiente utilizadas como fixação do conhecimento seguidas pelo envio das soluções para a correção, sendo utilizado de datas para este envio em um prazo predeterminado.

No capítulo quarto descreveremos e analisaremos os resultados das atividades desenvolvidas no *moodle*, salientando como as ferramentas colaborativas e também aquelas consideradas como meramente instrutivos como as tarefas, foram elaboradas e quais foram os resultados apresentados em relação à aprendizagem dos alunos do gênero carta do leitor.

4 ANÁLISE E RESULTADOS DAS PROPOSTAS DE ESCRITA

As atividades foram desenvolvidas pelos 27 alunos do 5º ano durante três semanas.

A partir da análise do corpus coletado, e dos objetivos traçados: aprimorar as produções textuais; desenvolver o senso crítico; reconhecer as especificidades do gênero carta do leitor; foi possível constatar que as ferramentas colaborativas do ambiente virtual: chat, fórum, wiki e as tarefas funcionaram como importantes ferramentas para o sucesso da reescrita das produções textuais, já que os alunos gostaram de aprender utilizando a *web* e o *moodle* como plataforma e na sua grande maioria se empenharam em estabelecer relações de interação

Ao discutirmos as características do gênero carta do leitor no chat os estudantes levantaram questões que não tinham sido observadas por outros estudantes, além de proporcionar observações acrescidas de comentários e argumentos frente aos comentários já publicados no ambiente.

O fato de a ferramenta propiciar a análise da interação dos alunos, pelo menos em nível quantitativo, foi possível por meio desse recurso, identificar os estudantes que são leitores passivos e os que são leitores ativos, ou seja, aqueles que acompanhavam os comentários e interagiram, acrescentando suas ideias, enquanto que os passivos somente leram os comentários e não expressaram a sua contribuição, não concordaram, nem discordaram do que havia sido discutido no chat. Contudo, o resultado das produções dos alunos, bem como das atividades desenvolvidas por eles, permite-nos afirmar que em ambos os casos houve a sistematização do conhecimento e internalização de aspectos relacionados ao gênero carta do leitor. É importante notar que este comportamento interativo que acontece em uma sala de aula virtual também se repete em sala de aula presencial, já que nem todos os alunos exprimem o seu ponto de vista, ou dialogam com as ideias apresentadas pelo professor ou pelo autor de um texto durante uma aula expositiva, alguns refutam, complementam, concordam, contestam, outros silenciam, o que pode ser compreendido como uma concordância ou a falta de compreensão do assunto que está sendo tratado. Como as atividades desenvolvidas não demonstraram a dificuldade de resolução dos enunciados propostos, foi possível concluirmos que o silêncio correspondeu a uma concordância passiva.

Em relação à linguagem empregada pelos estudantes, foi possível constatar que mesmo realizando uma atividade escolar, como foi desenvolvida em ambiente virtual, foi comum eles inserirem aspectos da escrita característica da web no chat, como abreviações,

frases curtas, uso de *emoticons*. Importante notar que o chat se caracteriza por uma interação rápida, espontânea, menos monitorada, e o resultado das interações dos alunos revelaram estes aspectos, possibilitando-nos inferir o quanto a tecnologia é ativa nas diferentes práticas sociais dos alunos e que eles replicaram na situação de interação os usos que já faziam nesse contexto de uso da linguagem. Como nos recorda Recuero (2014), a conversação que se dá no ciberespaço, ou seja, em um ambiente virtual pode simular uma conversa oral, afirma:

Convenções são criadas para suplementar; textualmente, os elementos da linguagem oral e da interação, gerando uma nova ‘escrita oralizada’. Contextos são convencionados pelos interagentes através da negociação. É uma conversação em rede, múltipla, espalhada, com a participação de muitos, e que permanece gerando novas apropriações e migrando entre as diversas ferramentas. Essas práticas provêm características que permitem examinar a conversação online como análoga à conversação oral, com elementos semelhantes, mas ainda, como apropriação simbólica e técnica. (RECUERO, 2014, p. 36)

Neste sentido, a informalidade, própria da linguagem oral caracterizou as interações entre os estudantes, até porque entre eles havia uma forte relação de proximidade, eram colegas de classe desde a Educação Infantil, portanto era natural que se comunicassem de forma espontânea. Entretanto a consciência ortográfica estava constantemente presente, e houve um monitoramento e algumas brincadeiras em relação à escrita de algumas palavras, o que demonstra que eles também compreenderam que a situação de produção da escrita era diferente, visto que estavam interagindo em um chat para discutir assuntos referentes a conteúdos escolares¹. Na tarefa do tópico 2, os estudantes aperfeiçoaram o senso crítico, escolhendo um propósito comunicativo para escrever uma carta do leitor em resposta à reportagem lida no ambiente. A atividade foi realizada em dupla e postada no Fórum para os comentários avaliativos.

¹ Os *prints* das conversas não foram anexados, a fim de preservar a identidade dos estudantes e também da Instituição Educacional que não concedeu a permissão para divulgação do ambiente virtual.

Quadro 2 – Atividade Colaborativa Rodolfo e Bernardo²

Oi, eu sou o Rodolfo, e eu o Bernardo. Temos 11 anos e achamos muito legal a reportagem sobre o código QR, isso nos ajudou na sala de aula inclusive! Vocês explicaram claramente o que é. Mas, nós achamos que vocês deveriam colocar mais coisas sobre dinossauros, aves e sobre robótica. Nós adoramos a revista e esse tipo de texto. Abraços científicos para vocês!

Rodolfo e Bernardo, 11 anos (Cachoeira do Sul, RS)

Fonte: Pesquisa: a carta do leitor atividades no *moodle*, (2018).

A carta aqui selecionada mostra que a escrita da carta do leitor atende a intencionalidade de correspondência e interacionismo, ou seja, direcionam a mensagem de acordo com o propósito comunicativo (elogiar, opinar, sugerir) objetivado pelos estudantes, estabelecendo a interação entre leitor e editores.

Uma das marcas linguísticas que garantem a informalidade e a afetividade na escrita das crianças é o modo como elas efetuam a saudação e a despedida das cartas (*Oi... Abraços científicos*).

A escolha de recursos de pontuação, como por exemplo, as exclamações também marcam a informalidade e a aproximação (...*isso nos ajudou na sala de aula inclusive!*) Outro recurso linguístico que denota informalidade nesta carta é o uso de períodos curtos, simples e menos elaborados, os quais assinalam a linguagem espontânea das crianças. As respostas também são escritas apresentando construções menos elaboradas, entretanto nesta carta aparece um recurso estilístico (*Abraços científicos...*) demonstrando o humor, criatividade, originalidade. Em algumas cartas os estudantes fizeram uso do futuro do pretérito do indicativo garantindo ao discurso um tom de polidez (...*deveriam colocar mais coisas sobre dinossauros...*)

Em suma, esta carta do leitor pertence ao agrupamento de gêneros da ordem do argumentar, cujo domínio de comunicação social é o da discussão de assuntos, visando a capacidade de sustentar, refutar e negociar posições.

² Os nomes aqui utilizados são fictícios

Na tarefa do tópico 3, criada para reconhecer as especificidades do gênero, constatamos que o conhecimento que os estudantes possuíam sobre os elementos estruturais do gênero – carta do leitor. Diante dessa abordagem o conteúdo temático e as condições de produção tornaram-se elementos essenciais para a comunicação entre os interlocutores, leitor e editor da revista para o qual produziram a carta.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O trabalho com gêneros textuais pode contribuir para um ensino mais significativo da língua portuguesa. Nesse sentido, a organização da sequência didática demonstrou que o ensino da reescrita com suas devidas interferências (características composicionais, propósitos comunicativos e o estilo do gênero) acontecem naturalmente sem apresentar resistência pelos estudantes. Entretanto, a apresentação da sequência didática aliada a um recurso tecnológico é visto pelos estudantes com mais entusiasmo, pois são ferramentas de uso social.

Com relação ao trabalho com o gênero carta do leitor, tal gênero pode propiciar ao estudante uma importante oportunidade de expor seu ponto de vista sobre determinado assunto, tornado pública a sua ideia.

Considerando que a leitura compartilhada já faz parte da rotina do 5º ano essa sequência é complemento do trabalho realizado com leitura de matérias jornalísticas e roda de jornal que devem ocorrer de forma permanente nas salas de aula. É importante evidenciar que quanto maior for a proximidade do estudante com matérias jornalísticas, maiores serão as condições de produzir boas cartas de leitor.

O trabalho nos proporcionou uma oportunidade de estabelecer momentos de estudo e discussão de aspectos teóricos e metodológicos relacionados ao ensino da língua portuguesa. Esperamos, com este trabalho, contribuir para a metodologia na área da educação e linguagem, alertando para a importância das ferramentas colaborativas no ensino da produção textual.

Contudo, é preciso ressaltar que as ferramentas colaborativas são recursos para agregar o trabalho didático do docente, não vem para substituí-lo.

REFERÊNCIAS

ALVES FILHO, F. **Gêneros jornalísticos**: notícias e cartas de leitor no ensino fundamental. São Paulo: Cortes, 2011.

BEZERRA, M. A. Por que cartas do leitor na sala de aula. In: DIONISIO, Â. P.; MACHADO, A. R.; BEZERRA, M. A. (Org.). **Gêneros textuais e ensino**. São Paulo: Parábola, 2010.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Ministério da Educação – MEC, 2018. Disponível em <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/wp-content/uploads/2018/04/BNCC_19mar2018_-versaofinal.pdf> Acesso em março de 2018)

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: Ensino de primeira à quarta série: Língua Portuguesa. Brasília: MEC/SEF, 1997.

BRASIL. **PISA – Resultados 2015** INEP – MEC. Disponível em <http://download.inep.gov.br/acoes_internacionais/pisa/resultados/2015/pisa_2015_brazil_pt.pdf> Acesso em junho de 2018.

CHARTIER, R. *Os desafios da escrita*. Tradução de Fulvia M. L. Moretto. São Paulo: UNESP, 2002.

DOLZ, Joaquim. NOVERRAZ, Michèle. SCHNEUWLY, Bernard. Sequências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento. In: SCHNEUWLY, Bernard. DOLZ, Joaquim. **Gêneros orais e escritos na escola**. Campinas, SP. Mercado das Letras, 2004.

FANTIN, M. Mídia-educação no currículo e na formação inicial de professores. In: _____; RIVOLTELLA, P. C. (Orgs.). **Cultura Digital e escola**: pesquisa e formação de professores. Campinas: Papirus, 2013.

GERALDI, João Wanderley (Org.). **O texto na sala de aula**: leitura e produção. Cascavel: Assoeste, 1984.

INDEZEICHAK, Silmara Terezinha. O professor de língua portuguesa e o ensino mediado pela tecnologia. Ponta Grossa, [2008?] Disponível em: <<http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/pde/arquivos/19-4.pdf>> Acesso em: 11 set. 2011.

MARCUSCHI, L. A. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. In: DIONISIO, Â. P.; MACHADO, A. R.; BEZERRA, M. A. (Org.). **Gêneros textuais e ensino**. São Paulo: Parábola, 2010.

_____, L. A. Apresentação. In: ARAÚJO, Júlio César; RODRIGUES, Bernardete Biasi *Biasi (orgs.)*. **Interação na Internet**: novas formas de usar a linguagem. *Rio de Janeiro: Lucerna, 2005. P. 9 - 12.*

PASSOS, C. M. T. V. dos. As cartas do leitor nas revistas Nova Escola e Educação. In: DIONÍSIO, Â. P.; BEZERRA, N. S. (Orgs.) **Tecendo textos, construindo experiências**. Rio de Janeiro: Lucerna, 2003.

RECUERO, R. **A Conversação em Rede**: comunicação Mediada pelo Computador e Redes Sociais na Internet. Porto Alegre: Sulina, 2ª ed., 2014.

SANTOS, L. W.; RICHE, R. C.; TEIXEIRA, C. S. **Análise e produção de textos**. São Paulo: Contexto, 2012.

ANEXOS

ANEXO 1

Termo de Consentimento Livre e esclarecido

Senhores pais e/ou responsáveis:

Solicitamos a autorização para que os estudantes do 5º ano do Ensino Fundamental Anos Iniciais, experienciem atividades utilizando ferramentas colaborativas no ensino da Área da Linguagem com o propósito de analisar dados para fins de estudo e publicação do Trabalho de Conclusão do Curso de Pós-Graduação da Universidade Tecnológica Federal do Paraná – UTFPR - da professora especialista em Língua Portuguesa Gisiane Grigoletto Binotto.

Para que o trabalho ocorra da melhor maneira possível os estudantes deverão disponibilizar um número de WhatsApp e uma conta no Gmail. A identificação dos estudantes será mantida em sigilo. Maiores esclarecimentos serão dados na reunião de entrega dos boletins, dia 08/06/2018 – sexta-feira.

.....Devolver na reunião, dia 08 de junho.....

Autorizo o/a estudante.....Turma..... a participar da atividade para o TCC de Pós-Graduação. WhatsApp.....

Cachoeira do Sul, ___/___/ 2018.

Assinatura do pai/mãe/responsável

ANEXO 2

SEQUÊNCIA DIDÁTICA

As atividades fazem parte de uma sequência didática sobre o gênero – Carta do leitor - organizada para serem desenvolvidas com estudantes do 5º ano do Ensino Fundamental Anos Iniciais por meio de ferramentas colaborativas.

Abertura do ambiente virtual:

Sejam bem-vindos, estudantes do 5º ano do EFAI! Sou a professora Gisiane Grigoletto Binotto e conduzirei os nossos estudos sobre o gênero textual – Carta do leitor. Estão ansiosos? O que será que aprenderão? Será que a tecnologia facilitará o nosso aprendizado? Saber que vocês poderão responder às minhas perguntas me deixará muito contente. Bom trabalho a todos!

Gisiane Grigoletto Binotto.

· A apresentação da proposta de trabalho para a turma;

Cada estudante receberá um envelope contendo um texto. Os estudantes deverão ler o texto, observar sua estrutura e após o comando da professora se agruparão conforme os gêneros textuais que se assemelham. Com os grupos formados deverão discutir e analisar os textos estabelecendo qual é o gênero textual e justificarem sua escolha.

· Uma atividade contextualizada com uma proposta de produção inicial;

Aproveitaremos a justificativa do grupo com o gênero – carta do leitor – e redistribuiremos novos envelopes com diversas cartas do leitor para que se reagrupem conforme o corpo, permitindo a compreensão dos variados tipos de comunicação (pedido, agradecimento, informação, cobrança, intimação, notícias familiares, prestação de contas, propaganda e outros).

Reagrupados cada grupo terá uma carta do leitor com vários tipos de comunicação para que identifiquem a estrutura padrão, devendo elencar os elementos que as compõem. (vocativo, introdução, desenvolvimento, conclusão, despedida, assinatura).

Quais os veículos que as cartas do leitor circulam e com qual titulação aparecem.

Em grupos os estudantes deverão analisar o que é necessário para construir uma carta. Construirão um cartaz elencando o conhecimento prévio sobre o gênero e reproduzirão essas informações em formato de carta. A partir destas informações daremos continuidade a sequência didática.

- Um módulo com atividades de leitura do gênero, o qual será foco da produção final, assim como de gêneros relacionados;

No ambiente virtual – CHAT – os estudantes farão a análise de duas cartas. Antes, porém, lerão a matéria que deu origem às cartas do leitor.

Para abertura do chat os estudantes serão provocados com questões que direcionarão para a compreensão do texto lido, a fim de refletirem sobre as informações e possam relacioná-las aos argumentos e posicionamentos expostos nas cartas.

ANEXOS:

As revistas impressas ou digitais, de um modo geral, mantêm uma seção de cartas do leitor, com finalidade de abrir um diálogo com os leitores sobre as matérias publicadas. Nos textos escritos pelo público, podemos observar um posicionamento de elogio, crítica, sugestão, solicitações. Leia a seguir, um artigo de Denis Russo, publicado na revista superinteressante, em 31 de outubro de 2016 e excertos de três cartas enviadas por leitores.



Tecnologia

Meu livro eletrônico

Testamos, usamos e abusamos do kindle, o livro eletrônico que quer matar o papel. Confira o nosso veredicto

Por **Da Redação**

© 31 out 2016, 18h49 - Publicado em 30 abr 2008, 22h00



Texto Denis Russo Burgierman

Você liga o livro. Partículas de tinta se movem sozinhas no papel eletrônico e formam uma página impressa, cheia de texto. Você aperta um botão para virar a página. As partículas de tinta se rearranjam, formando outras letras. É o livro eletrônico – aquele mesmo que vem sendo prometido há décadas, mas que nunca vira realidade. Pois então, virou. E eu tenho um.

Meu Kindle, da Amazon, chegou pelo correio à minha casa aqui na Califórnia. Só dá para ter Kindle nos EUA – a conexão, que usa a rede celular, não funciona em outros países. Eu moro no Vale do Silício, coração tecnológico do planeta – aqui todo mundo tem laptops invocados e iPhones. Pois então, chegou a minha vingança: só eu tenho um Kindle. Lançado no final de 2007, ele se esgotou em dias. Poucos conseguiram comprar – eu fui um dos

primeiros.

Saí à rua com meu Kindle para me exhibir. Decepção. Ninguém notou, de tão discreto que é o aparelhinho – parece uma agenda quando está com esta capa de couro aqui fechada. O que tem um lado bom: quando lançarem no Brasil, vai dar para ler o Kindle no ônibus sem medo.

Testei o bichinho por um mês. Ele é bem legal. A tela não tem reflexo e não emite luz, o que não deixa os olhos cansar (por outro lado, continuamos precisando de abajur para ler à noite). Mas as limitações são muitas. A quantidade de títulos disponíveis ainda é pequena (a Amazon tem 100 mil títulos para Kindle, contra 20 milhões em papel), o design dos livros é pobre, com todas as imagens em preto e branco. A navegação pelo texto é precária. E o preço – US\$ 400 – é bem salgado (já os livros custam um pouquinho mais barato que na livraria).

A Amazon conseguiu seu maior objetivo: um livro eletrônico que parece mesmo impresso em papel. Mas é como se fosse uma impressão ruim num papel vagabundo – tipo a daqueles livros de bolso feitos em papel-jornal – acinzentado e poroso. Do jeito que está, o Kindle ainda precisa comer muito arroz com feijão para fazer com os livros o que o iPod fez com os cds.

Aliás, tem uns blogueiros por aí especulando, sem nenhuma prova, que livro eletrônico vai ser a próxima aventura do Steve Jobs, da Apple. Aí, sim, eu quero ver.

Biblioteca na mochila

O bichinho carrega 200 livros e é fácil de usar. Mas os botões pequenos e a falta de touch screen enchem a paciência

1. Soltinho

O encaixe do Kindle na capa é meio frouxo. Toda vez que leio no banheiro fico com medo de que ele escorregue e caia na privada.

2. Vira a página

Estes botões viram a página. Bem bolado: bater neles a cada página é natural. Por outro lado, aqueles botõezinhos minúsculos lá embaixo são um saco.

3. Ligação direta

O Kindle usa a rede celular para ficar online em qualquer lugar – funcionou bem até no metrô (o livro acabou de baixar assim que o trem parou na estação). Ou seja, você não precisa de um computador para gerenciar sua biblioteca digital.

4. Doce lar

Apertando este botão, você vai para a home, sua biblioteca, onde todos os seus livros ficam organizadinhos em ordem alfabética ou cronológica. E você pode carregar 200 livros na mochila (ou muito mais se comprar um cartão de memória).

5. Procurando

Aqui está o mais legal do Kindle. Com este botão, você pode procurar qualquer palavra em qualquer dos seus livros. Também tem como buscar algum na livraria virtual. E comprar livro no Kindle é uma maravilha: leva menos de um minuto para baixar (só é ruim para sua conta bancária).

6. Vista cansada

Apertando este botão, você pode escolher entre 5 tamanhos de letra. Este aqui é o menor. Os maiores são bem fáceis de enxergar, mas dão vontade de ter uma tela maior, onde caiba mais texto.

7. Rabiscando

Este símbolo significa que eu fiz uma anotação no livro. Podia ser melhor – seria legal se desse para enxergar a anotação na mesma página do texto, sem ter que apertar botões.

8. Visual retrô

A barra vertical serve para navegar pelas linhas de texto. Ela é bonita, com a aparência metálica de um termômetro antigo. Mas seria muito mais prático ter uma touch screen.

CARTA 1



Papel digital

Parte da grande emoção da leitura é a tinta no papel, o cheiro de novo, o virar das páginas. O Kindle (SuperFetico, maio, pág. 98) pode ser muito bonitinho e até interessante, mas os apaixonados por livros dificilmente sucumbirão à novidade.

Nathália Pandeló,

Leopoldina, MG

CARTA 2



Gostei da reportagem sobre o Kindle, mas achei a SUPER muito crítica. Acho o livro eletrônico uma ótima idéia. Numa época em que todos estão preocupados com o aquecimento global, esse aparelho pode fazer com que o consumo de papel diminua. Por que, então, não usar a tecnologia a favor do ambiente?

Gabriela da Costa Rosa,

São Paulo, SP

- *Um módulo com atividades de modelização e produção desse gênero;*

1ª: Os estudantes farão a atividade em dupla. Todos da turma receberão a mesma reportagem para lerem, contudo cada dupla deverá redigir uma carta com propósitos comunicativos diferentes: elogiar, criticar, comentar, opinar, reclamar, retificar, agradecer, solicitar, comunicar. Cada estudante da dupla deverá contribuir com um argumento.

Os comentários serão feitos nos fóruns.

ANEXO



Você já deve ter visto pequenos desenhos em preto e branco encontrados em diversos produtos, como revistas, livros, embalagens de brinquedos e muito mais! Não, não é o velho conhecido código de barras (Veja Como funciona o código de barras, *CHC 180*). Na verdade, é o “primo” dele, o código QR.

Códigos QR (do inglês, Quick Response, ou “Resposta rápida” em português) fazem parte da família de códigos de barras bidimensionais, ou seja, capazes de armazenar mais informação, como dígitos e letras. Em vez de barras escuras e claras se alternando umas ao lado das outras, no código QR há quadradinhos escuros e claros dispostos em um quadrado maior. Em três cantos dessa região, há um desenho padrão como o visto ao lado, que é usado pelos leitores de código QR para rapidamente decodificar a informação.



Para ler a informação armazenada no código QR é preciso ter um celular com um programa especial para leitura desses códigos. Somente com esse aplicativo a mensagem armazenada na figura pode ser decifrada.

Quando um telefone celular com um leitor de código QR é apontado para a figura, o aparelho é capaz de escanear a figura e decifrar o código. Com esta ação, logo aparece na tela do aparelho o que estava armazenado, como endereços de e-mail, páginas na internet e informações de contato. Se for uma caixa-postal virtual, por exemplo, uma janela para nova mensagem pode ser aberta; se for uma página na internet, você pode visitá-la ou ter acesso ao áudio de um livro para ouvir a história, comprar produtos, entre muitas outras ações.

Existem aplicativos gratuitos tanto para leitura como para geração desses códigos disponíveis na rede. Mas, atenção: é importante ter sempre a autorização de seus responsáveis para decifrar ou criar códigos QR, viu?!

Nina S. T. Hirata,
Departamento de Ciência da Computação,
Universidade de São Paulo.

· Um módulo com atividades de análise linguística de aspectos relevantes para o gênero em estudo;


Os estudantes analisarão duas cartas do leitor e deverão completar a tabela de estudos abaixo:

CARTA 1

DE OLHO NA PRESSÃO

Aprovei a matéria “15 coisas que você precisa saber sobre pressão arterial”, de junho, que revelou alguns fatos interessantíssimos e de grande importância para quem convive com problemas cardiológicos. Saber, por exemplo, que os remédios não são necessariamente os salvadores do tratamento e que o café pode aumentar a pressão arterial (mesmo sem efeitos a longo prazo) é essencial para quem sofre com esses problemas.

PENHA DUARTE, Jundiaí (SP)



CARTA 2

Goiânia, 08 de fevereiro de 2018.

Caro editor,

impressionante como foi infeliz a abordagem feita na reportagem da edição anterior sobre o estado de Goiás, especialmente sobre a capital, Goiânia. O texto mostra a completa falta de conhecimento dos autores, que expressam opiniões estereotipadas sobre o povo que aqui habita. Lamentável que um texto de péssima qualidade tenha sido publicado em uma revista como esta.

Atenciosamente,

J.S.

Estudo de cartas do leitor										
	Como a carta começa?	Como o leitor se identifica?	Qual o assunto da carta?	Qual o meio de circulação?	Como indica sobre o que falará?	Como termina a carta?	Qual a pessoa é escrita?	Qual o tipo de linguagem empregada?	Qual o propósito comunicativo?	Característica do destinatário.
Carta 1				Jornal						
Carta 2				revista						

· *Um módulo com a produção final colaborativa.*

Retorne a carta de apresentação deixada na abertura do ambiente e respondam às perguntas utilizando o gênero – Carta do leitor.