

**UNIVERSIDADE DE CAXIAS DO SUL
PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO - CURSO DE MESTRADO**

VANESSA ELISABETE URNAU BONES

**AS CONTRIBUIÇÕES DO SUPORTE VIRTUAL *GLOGSTER* PARA O
DESENVOLVIMENTO DAS HABILIDADES DE LEITURA E PRODUÇÃO
TEXTUAL**

**Caxias do Sul
2011**

VANESSA ELISABETE URNAU BONES

**AS CONTRIBUIÇÕES DO SUPORTE VIRTUAL *GLOGSTER* PARA O
DESENVOLVIMENTO DAS HABILIDADES DE LEITURA E PRODUÇÃO
TEXTUAL**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade de Caxias do Sul, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora: Profa. Dra. Neires Maria Soldatelli Paviani

**Caxias do Sul
2011**

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
Universidade de Caxias do Sul
UCS - BICE - Processamento Técnico

B712c Bones, Vanessa Elisabete Urnau
As contribuições do suporte virtual *Glogster* para o desenvolvimento das habilidades de leitura e produção textual / Vanessa Elisabete Urnau Bones . 2011.
160 f. : il. ; 30 cm.

Dissertação (Mestrado) – Universidade de Caxias do Sul, Programa de Pós-Graduação em Educação, 2011.
“Orientação: Prof^ª. Dr^ª. Neires Maria Soldatelli Paviani”

1. Aprendizagem através de meios eletrônicos. 2. Incentivo à leitura. 3. Produção textual. 4. Inovações educacionais. 5. Leitura - Ensino fundamental. I. Título.

CDU : 37.018.43:004

Índice para catálogo sistemático:

1. Aprendizagem através de meios eletrônicos	37.018.43:004
2. Incentivo à leitura	026.6
3. Produção textual	808.1
4. Inovações educacionais	003.03:004.738.5
5. Leitura – Ensino fundamental	028:373.2

Catalogação na fonte elaborada pela bibliotecária
Kátia Stefani – CRB 10/1683



UNIVERSIDADE DE CAXIAS DO SUL

“As contribuições do suporte virtual gloster para o desenvolvimento das habilidades de leitura e produção textual”

Vanessa Elisabete Urnau Bones

Dissertação de Mestrado submetida à Banca Examinadora designada pela Coordenação do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Caxias do Sul, como parte dos requisitos necessários para a obtenção do título de Mestre em Educação. Linha de Pesquisa: Educação, Linguagem e Tecnologia

Caxias do Sul, 14 de dezembro de 2011.

Banca Examinadora:

Profa. Dra. Neires Maria Soldatelli Paviani (orientadora)
Universidade de Caxias do Sul

Dr. Luiz Carlos Bombassaro
Universidade Federal do Rio Grande do Sul

Profa. Dra. Tânia Maris de Azevedo
Universidade de Caxias do Sul

CIDADE UNIVERSITÁRIA
Rua Francisco Getúlio Vargas, 1130 – B. Petrópolis – CEP 95070-560 – Caxias do Sul – RS – Brasil
Ou: Caixa Postal 1352 – CEP 95020-972 – Caxias do Sul – RS – Brasil
Telefone / Telefax (54) 3218 2100 – www.ucs.br
Entidade Mantenedora: Fundação Universidade de Caxias do Sul – CNPJ 88 648 761/0001-03 – CGCTE 029/0089530

*Ao meu pai, Pedro, que me acompanhou
espiritualmente em mais esta jornada.*

Saudades eternas.

AGRADECIMENTOS

Ao meu marido, Ricardo, por compreender minhas escolhas e apoiá-las.

À minha família, pela presença fortalecedora e palavras de incentivo.

À minha orientadora, Professora Dra. Neires Maria Soldatelli Paviani, pelos ensinamentos, pela paciência e pela dedicação com que me conduziu nesta jornada.

À minha amiga e sempre professora, Maria Júlia Padilha Macagnan, pela parceria e disponibilidade.

Aos docentes, funcionários e colegas do Programa de Pós-Graduação em Educação, pelas aprendizagens possibilitadas e pelo convívio enriquecedor.

Às docentes do Projeto de Pesquisa GENERA 3, pelo acolhimento e trocas realizadas.

À CAPES, pela bolsa de pesquisa concedida;

À Escola Municipal de Ensino Fundamental São José, por autorizar a intervenção em sala de aula.

À professora regente e aos alunos das turmas participantes da pesquisa, pelo empenho na aplicação e realização das atividades solicitadas.

“Eu creio no poder das palavras, na força das palavras, creio que fazemos coisas com as palavras e, também, que as palavras fazem coisas conosco”.

“O homem é um vivente com palavra”.

Jorge Larrosa

RESUMO

Tendo em mente que o uso da tecnologia nas escolas ainda é restrito e que não se sabe ao certo quais são os gêneros digitais e suportes virtuais mais eficientes para o ensino, nem mesmo quais as metodologias mais adequadas para esse fim, buscou-se, através desta pesquisa, verificar se o uso contínuo do suporte virtual *Glogster* traz ou não contribuições para o desenvolvimento das habilidades de leitura e produção textual. Para isso, fez-se a análise comparativa dos dados coletados, através de um pré-teste e um pós-teste, aplicados no início e no final de uma sequência didática, que trabalhou, prioritariamente, com o gênero artigo de opinião e a temática das tribos juvenis, em duas turmas, denominadas de Grupo de Controle (GC) e Grupo de Experimento (GE), de 7ª série/8º ano do Ensino Fundamental, de uma escola pública do município de Flores da Cunha – RS. Ressalta-se que a resolução do pré-teste e do pós-teste foi realizada, tanto pelo GC quanto pelo GE, através do suporte virtual *Glogster*. As demais atividades da sequência didática foram trabalhadas nesse ambiente pelo GE e em sala de aula pelo GC. A partir dessa diferença na aplicação da pesquisa, foi possível comparar o desempenho das duas turmas e observar que o uso contínuo do suporte virtual *Glogster* contribui para o desenvolvimento da habilidade de produção textual do gênero artigo de opinião e que o seu uso esporádico contribui para o desenvolvimento da habilidade de leitura do mesmo gênero. Ancorada na concepção sociodiscursiva do ensino de língua, a qual objetiva mostrar de que forma “os mecanismos de produção e de interpretação das entidades verbais contribuem para a transformação permanente das pessoas e, ao mesmo tempo, dos fatos sociais” (BRONCKART, 2006, p. 130), destaca-se que as atividades realizadas no decorrer deste estudo procuraram utilizar a língua competentemente, isto é, a partir de atividades coerentes e significativas. Consoante a isso, acredita-se que “[...] não é possível pensar e fazer educação desvinculada do processo de produção e das relações sociais [...]” (PAVIANI, 2010, p. 47). Nesse sentido, trabalha-se, nesta pesquisa, com a premissa de que o processo de ensino-aprendizagem acontece através das interações que o sujeito realiza com os seus semelhantes e com o meio que o cerca, e afirma-se que “a educação pode contribuir para diminuir diferenças e desigualdades, na medida em que acompanhar os processos de mudanças, oferecendo formação adequada às novas necessidades da vida moderna”. (PCNs, 1998a, p. 138). Levando isso em consideração, espera-se que este estudo possa oferecer contribuições científicas, sociais para a educação em geral e pedagógicas a professores de diferentes áreas do conhecimento, uma vez que o trabalho com linguagem é por natureza interdisciplinar e o avanço das tecnologias atinge todas as esferas escolares.

Palavras-chave: Ensino-aprendizagem. Tecnologia. *Glogster*. Leitura. Produção textual.

ABSTRACT

Considering that the use of technology at schools is still limited and that we don't know for sure which digital genres or virtual resources are the most effective for teaching or which methodology is the most appropriate for this goal, we seek to, through this research, verify if the continuous use of the interactive creation tool called *Glogster* brings contribution to the written comprehension and production skills development. In order to accomplish this, the data collected was analyzed in a comparative way through a pre and post-test given to students in the beginning and at the end of the didactics sequence. This sequence focused mainly on the opinion kind of speech genre under the theme of youth tribes. Two groups participated in this study, a group called the Controlled Group (CG) and a group called the Experimental Group (EG). The participants were students from the 7th grade/8th year of a Brazilian elementary public school located in Flores da Cunha, Rio Grande do Sul. We point out that both pre and post-tests were taken by the participants from the two groups through *Glogster*. The other activities proposed in the didactics sequence were done through *Glogster* by the EG and in regular classes by the CG. The data gathered from these two groups allowed us to compare the CG performance to the EG performance and notice that the continuous use of *Glogster* contributes to the students' written production skill development regarding the opinion speech genre and that, when occasionally used, this resource also contributes to the reading skill development of this same genre. Based on language teaching from a socio discursive perspective which tries to show how "production and interpretation mechanisms of verbal entities contribute to people's and, simultaneously, to social facts constant changes" (BRONCKART, 2006, p. 130), we point out that the aim of the activities carried out during this study was to use language in a competent way, that is, through coherent and meaningful activities. Thus, we believe that "[...] it's not possible to conceive education as being apart from the production process and from social relations [...]" (PAVIANI, 2010, p. 47). Within this scope, our work was conducted having in mind that the teaching and learning process takes place through interactions that subjects establish with others and with their environment. We also argue that "education can contribute to reduce differences and inequality, if it keeps up with the constant changes that are taking place in our society and offers schooling that is relevant to modern life needs" (PCNs, 1998, p. 138). In this account, we expect, with this study to provide scientific and social contributions to education in general and to the practice of teachers of different knowledge areas once we believe that working with language is by its nature interdisciplinary and that technology advances are reaching all school areas.

Key-words: Teaching-learning. Technology. *Glogster*. Reading. Written production.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 – As condições de construção de um novo texto.....	30
Figura 2 – Os três níveis da arquitetura textual.....	31
Figura 3 – Sequência didática.....	37
Figura 4 – Pré-teste.....	58
Figura 5 – Módulo 1.....	59
Figura 6 – Módulo 2.....	60
Figura 7 – Módulo 3.....	61
Figura 8 – Módulo 4.....	62
Figura 9 – Pós-teste.....	63

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Gêneros discursivos.....	28
Tabela 2- Aspectos tipológicos.....	40
Tabela 3 – Operadores Argumentativos.....	44
Tabela 4 - Conceituação do suporte virtual e interdependência entre ele e o gênero.....	49
Tabela 5 – Definição de tribo.....	69
Tabela 6 – Alunos que já ouviram e alunos que nunca ouviram falar em tribos juvenis.....	70
Tabela 7 – Número de tribos conhecidas pelos alunos.....	71
Tabela 8 – Alunos que pertencem ou não a uma tribo juvenil.....	71
Tabela 9 – Nome das tribos a que os alunos pertencem.....	72
Tabela 10 – Características das tribos juvenis.....	73
Tabela 11 – Motivos que afastam os alunos das tribos juvenis.....	74
Tabela 12 – Desenvolvimento da habilidade de leitura.....	76
Tabela 13 – Título.....	81
Tabela 14 – Função ideacional.....	84
Tabela 15 – Nível de linguagem semiformal.....	86
Tabela 16 – Operadores Argumentativos.....	88
Tabela 17 – Argumentos do aluno GC1.....	90
Tabela 18 – Argumentos do aluno GC2.....	93
Tabela 19 – Argumentos do aluno GE1.....	96
Tabela 20 – Argumentos do aluno GE2.....	99

LISTA DE ABREVIATURAS

GC – Grupo de Controle

GC1 – Aluna do Grupo de Controle

GC2 – Aluno do Grupo de Controle

GE - Grupo de Experimento

GE1 – Aluna do Grupo de Experimento

GE2 – Aluno do Grupo de Experimento

IDEB – Índice de Desenvolvimento da Educação Básica

MEC – Ministério da Educação

NIAE – Núcleo Integrado de Apoio ao Estudante

PCNs – Parâmetros Curriculares Nacionais

PROUCA – Programa Um Computador Por Aluno

SD – Sequência didática

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	14
1 LÍNGUA, TECNOLOGIA E EDUCAÇÃO.....	19
1.1 EDUCAÇÃO, ENSINO, CONHECIMENTO E APRENDIZAGEM.....	19
1.2 ABORDAGENS LINGUÍSTICAS.....	21
1.2.1 Abordagem tradicional.....	21
1.2.2 O reconhecimento da linguística.....	22
1.2.3 A teoria gerativista de Chomsky.....	24
1.2.4 O interacionismo de Vygotsky.....	25
1.2.5 O sociointeracionismo de Bakhtin.....	27
1.2.6 O interacionismo sociodiscursivo de Bronckart.....	29
1.3 LEITURA E PRODUÇÃO TEXTUAL NA PERSPECTIVA DO INTERACIONISMO SOCIODISCURSIVO.....	32
1.3.1 Pressupostos para o ensino de leitura e produção textual na 7ª série/ 8º ano do Ensino Fundamental.....	34
1.4 GÊNEROS DE TEXTO E ENSINO.....	36
1.4.1 Sequência didática.....	36
1.4.2 Gênero de texto artigo de opinião.....	41
1.4.3 O papel da argumentação no gênero artigo de opinião.....	43
1.5 TECNOLOGIA E ENSINO: UMA PARCERIA POSSIVEL.....	45
1.5.1 Implicações da tecnologia no contexto escolar.....	45
1.5.2 Implicações da tecnologia no ensino de Língua Portuguesa.....	47
2 MÉTODO.....	53
2.1 <i>GLOGSTER</i> : UM AMBIENTE DE INTERAÇÃO VIRTUAL.....	53
2.2 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS.....	54
2.2.1 Escola da pesquisa.....	54
2.2.2 Sujeitos da pesquisa.....	56
2.2.3 Aplicação da pesquisa.....	57
2.3 COMPOSIÇÃO DO <i>CORPUS</i> E MÉTODO DE ANÁLISE.....	63
3 ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS.....	66
3.1 O USO DA TECNOLOGIA PELOS ALUNOS DO GC E DO GE.....	66
3.2 ANÁLISE DO CONHECIMENTO PRÉVIO DOS ALUNOS SOBRE O TEMA DA PESQUISA.....	68
3.3 ANÁLISE DO DESENVOLVIMENTO DA HABILIDADE DE LEITURA.....	75
3.4 ANÁLISE DO DESENVOLVIMENTO DA HABILIDADE DE PRODUÇÃO TEXTUAL.....	78
3.4.1 Aspectos contextualizadores.....	80
3.4.2 Aspectos linguísticos.....	83
3.4.3 Aspectos argumentativos.....	89
3.4.4 Reflexões sobre o desenvolvimento da habilidade de produção textual.....	101
3.5 A UTILIZAÇÃO DO SUPORTE VIRTUAL <i>GLOGSTER</i> NO ESPAÇO ESCOLAR.....	103
CONCLUSÃO.....	106

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	110
ANEXOS	115
ANEXO A - Questionário	116
ANEXO B – Pré-teste e Pós-teste.....	119
ANEXO C – Sequência didática.....	125
ANEXO D – Termo de consentimento	146
ANEXO E – Tabulação dos dados referentes ao desenvolvimento da habilidade de leitura do gênero artigo de opinião	148
ANEXO F – Produção textual do pré-teste da aluna GC1	152
ANEXO G – Produção textual do pós-teste da aluna GC1	153
ANEXO H – Produção textual do pré-teste do aluno GC2.....	154
ANEXO I – Produção textual do pós-teste do aluno GC2.....	155
ANEXO J – Produção textual do pré-teste da aluna GE1.....	156
ANEXO K – Produção textual do pós-teste da aluna GE1	157
ANEXO L – Produção textual do pré-teste aluno GE2	158
ANEXO M – Produção textual do pós-teste do aluno GE2.....	159

INTRODUÇÃO

A educação é primordial ao ser humano. Desde que nascemos somos educados. A esfera familiar é a principal responsável pelo ensino de valores morais e éticos, que nos auxiliam a compreender o mundo e a viver em sociedade. Também somos educados ao longo da vida por meio das relações sociais que estabelecemos em diversos ambientes, sendo que um deles é a escola. Segundo os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) (1998a, p. 42), a educação escolar “deve constituir-se em uma ajuda intencional, sistemática, planejada e continuada para crianças, adolescentes e jovens durante um período contínuo e extensivo”.

Nesse sentido, é papel da escola proporcionar uma educação de qualidade, “que garanta as aprendizagens essenciais para a formação de cidadãos autônomos, críticos e participativos, capazes de atuar com competência, dignidade e responsabilidade na sociedade em que vivem [...]” (PCNs, 1998a, p. 21). Em outras palavras, o papel da escola atual não é despejar conteúdos, como até pouco tempo se pensava, mas, sim, prezar por um ensino que forme cidadãos autônomos e críticos, que saibam lutar pelos seus direitos e não aceitem como verdade incontestável tudo o que lhes é apresentado.

Para que a escola cumpra o seu papel formador, abordagens teóricas do ensino da língua têm sido revistas e novas concepções têm surgido. O ensino da língua voltado para a memorização de regras e nomenclaturas tem dado espaço ao ensino que considera a interação como ponto de partida para toda e qualquer aprendizagem. De acordo com a abordagem interacionista sociodiscursiva, a aprendizagem ocorre por meio das interações dos sujeitos, e essas, por sua vez, acontecem através da linguagem, seja ela verbal ou não verbal. Bronckart (2006), idealizador da perspectiva teórica adotada neste estudo, destaca que trabalhar com a língua em sala de aula corresponde ao trabalho com formas autênticas de comunicação, afinal, a linguagem, ao servir de instrumento para a interação, se materializa por meio de textos.

Considerados como “unidades significativas”, os *textos* são caracterizados pelo seu “conteúdo temático”, “estrutura composicional” e “estilo” e, dependendo dessas especificidades, correspondem a um ou a outro gênero de texto. Conforme Bronckart (2006), os *gêneros* são “produtos de *configurações de escolhas* [...], que se encontram momentaneamente ‘cristalizados’ ou estabilizados pelo uso” (2006, p. 143) [grifo do autor], e o seu emprego no ensino faz com que a língua seja estudada através de situações reais de comunicação.

Ao pressupormos o ensino da língua por meio de situações reais de comunicação, não

podemos deixar de lado os *gêneros digitais*¹ e *suportes virtuais*². Produtos do avanço tecnológico, esses novos gêneros e suportes são utilizados com determinado receio apenas pelos adultos, pois as crianças, adolescentes e jovens valem-se deles com ampla facilidade. Tendo isso em vista, a escola necessita criar metodologias de ensino que privilegiem o uso dos gêneros digitais e suportes virtuais, até porque, de acordo com os PCNs, um dos objetivos do Ensino Fundamental é trabalhar para que o aluno seja capaz de “utilizar diferentes fontes de informação e recursos tecnológicos para adquirir e construir conhecimentos” (1998a, p. 56).

Mas como fazê-lo? Como trabalhar com os gêneros digitais e suportes virtuais em sala de aula? Que metodologia é mais eficaz? Quais são os gêneros e suportes mais adequados para o ensino? Essas são apenas algumas das perguntas que emanam da maioria dos professores atuantes, afinal essa nova era tecnológica, que trouxe consigo os computadores, a internet, os smartphones, os tablets, etc., é recente, e as metodologias para o ensino através delas ainda estão em fase de testes e aperfeiçoamentos.

Nessa concepção, tendo em mente que os trabalhos realizados no laboratório de informática ainda são insipientes e que a utilização, muitas vezes, ocorre para a mera pesquisa e cópia de fragmentos de textos, ou, ainda, como uma recompensa pelo bom comportamento dos alunos, surgiu a vontade de verificar se o uso contínuo, isto é, a realização de um trabalho mais prolongado neste ambiente contribui para o desenvolvimento das habilidades de leitura e produção textual. Ressaltamos que a habilidade de leitura é observada neste estudo através do entendimento dos textos, isto é, da compreensão leitora, tomada aqui como uma “atividade de relacionar conhecimentos, experiências e ações num movimento interativo e negociado” (MARCUSCHI, 2009, p. 252).

Em um primeiro momento, podemos achar que a resposta desta pesquisa é óbvia, mas, pensando no ambiente virtual e nas inúmeras possibilidades que ele oferece, a obviedade dá espaço para as dúvidas, fazendo com que levantemos algumas perguntas a respeito das aulas realizadas neste ambiente, afinal, como o aluno encara a utilização escolar de uma ferramenta manuseada por ele como forma de entretenimento fora deste espaço? O trabalho escolar é levado a sério neste ambiente? As atividades propostas são realizadas com objetividade ou há

¹ Segundo Lévy (2000), o termo digital se refere à tradução de uma informação em números, isto é, significa transpor uma informação textual, visual ou sonora em números binários, legíveis aos computadores e demais tecnologias.

² Conforme Lévy (1996, p. 16), o virtual “não se opõe ao real, mas sim ao atual. Contrariamente ao possível, estático e já constituído, o virtual é como o complexo problemático, o nó de tendências ou de forças que acompanha uma situação, um acontecimento, um objeto ou uma entidade qualquer, e chama um processo de resolução: a atualização”.

o acesso concomitante a outros recursos do ambiente virtual? Como se dá a leitura neste ambiente? E a produção textual? O uso contínuo do ambiente virtual como recurso didático faz com que os trabalhos sejam realizados com mais seriedade? Ou o uso esporádico desse ambiente possibilita trabalhos mais objetivos e, conseqüentemente, a menor dispersão em outros recursos disponibilizados pela ferramenta?

A partir dessa série de questionamentos, selecionamos o suporte virtual *Glogster* e fomos a campo, com o objetivo de verificar se o seu uso contínuo contribui para o desenvolvimento da habilidade de leitura e produção textual.

O suporte virtual *Glogster* surgiu em 2007 e corresponde a uma rede social que possibilita a criação de pôsteres interativos. Com o propósito de reproduzir os cartazes de papel, o *Glogster* permite a inserção de textos, imagens, fotos, vídeos, *links*, etc., além de favorecer a interação entre os usuários dessa ferramenta. Pensando no uso da tecnologia digital em sala de aula, no ano de 2009, foi criada uma nova versão do *Glogster*, denominada de *GlogsterEdu*, e, como o próprio nome salienta, o seu uso foi pensado para a educação. A partir dessa nova configuração, o *Glogster* passou a apresentar uma sala de aula virtual, na qual o professor pode inscrever até cinquenta alunos gratuitamente e trabalhar interativamente com eles, auxiliando e supervisionando os trabalhos virtualmente.

Devido a essas características, entendemos que o suporte virtual *Glogster* seria ideal para este estudo, visto que, através dos recursos disponibilizados, ele possibilita uma série de atividades, além da constante interação entre alunos e professor. Decidido isso, propomos uma *sequência didática* (SD) que, de acordo com o esquema elaborado por Dolz, Noverraz e Schneuwly (2010), corresponde a “um conjunto de atividades escolares organizadas, de maneira sistemática, em torno de um gênero textual oral ou escrito” (SCHNEUWLY; DOLZ, 2010, p. 82). Essa SD trabalhou com a temática das tribos juvenis em duas turmas da 7ª série/ 8º ano do Ensino Fundamental, denominadas de *Grupo de Controle* (GC) e *Grupo de Experimento* (GE), de uma escola pública do município de Flores da Cunha - RS. Para verificar se o uso contínuo do suporte virtual *Glogster* contribui para o desenvolvimento das habilidades de leitura e produção textual foi realizada, como primeira atividade, a aplicação de um pré-teste e, como encerramento, a aplicação de um pós-teste, os quais foram respondidos, pelos dois grupos participantes da pesquisa, através do *Glogster*. A comparação entre os dois grupos, foi estabelecida durante a SD, já que o GC trabalhou com as atividades em sala de aula e o GE por meio do suporte virtual *Glogster*.

Com os resultados obtidos nesta pesquisa, pretende-se auxiliar os professores não só de língua, mas de todas as áreas do conhecimento, visto que as tecnologias estão cada vez

mais presentes no espaço escolar e o seu uso faz “surgir novas formas de pensar e aprender” (PCNs, 1998a, p. 147). A partir disso, a presente dissertação, vinculada à linha de pesquisa *Educação, Linguagens e Tecnologia*, está organizada da seguinte maneira:

No primeiro capítulo, apresentaremos a fundamentação teórica que dá a base a este estudo. Para isso, iniciaremos trazendo o conceito de educação, conhecimento, ensino e aprendizagem. Com o objetivo de situar, historicamente, a perspectiva de ensino de língua aqui adotada, trabalharemos, em seguida, algumas das vertentes teóricas mais divulgadas, são elas: a perspectiva da gramática tradicional; os pressupostos defendidos por Saussure; a gramática gerativo-transformacional de Chomsky; a visão interacionista defendida por Vygotsky; as contribuições do sociointeracionismo de Bakhtin; e, por último, a visão interacionista sociodiscursiva de Bronckart. Na sequência, apresentaremos a noção de leitura e produção textual a partir da perspectiva do interacionismo sociodiscursivo, os pressupostos para o ensino de leitura e produção textual na 7ª série/8º ano do Ensino Fundamental, previstos tanto nos PCNs quanto nos Planos de Estudo da escola de aplicação da pesquisa, bem como traremos a noção de gêneros e suportes de texto. Nesta etapa, exporemos o esquema de SD, elaborado por Dolz, Noverraz e Schneuwly (2010), as características do gênero de texto artigo de opinião e o papel da argumentação nesse gênero. Na continuação, levantaremos algumas questões a respeito das implicações do uso da tecnologia no contexto escolar e, mais especificamente, no ensino de Língua Portuguesa. Também trabalharemos com os gêneros de texto digitais e suportes virtuais, juntamente com as características da leitura e da produção textual nesse ambiente.

No segundo capítulo, apresentaremos, em um primeiro momento, o suporte virtual *Glogster*, os procedimentos metodológicos e os instrumentos utilizados para a efetivação deste estudo. Em seguida, traremos a composição do *corpus* da pesquisa, bem como explicaremos o método utilizado para a análise dos dados coletados.

No terceiro capítulo, trataremos dos dados em si. Iniciaremos mostrando os resultados obtidos, a partir da sondagem realizada, através da aplicação de um questionário, a respeito do uso da tecnologia digital pelos alunos do GC e do GE, dentro e fora da escola. Em seguida, faremos a categorização dos dados referentes ao conhecimento prévio dos alunos, sobre o tema tribos juvenis, coletados, tanto no pré-teste quanto no pós-teste. Posteriormente, passaremos para a análise do desenvolvimento da habilidade de leitura, através da categorização dos dados, também coletados na aplicação dos testes. Feito isso, veremos a análise do desenvolvimento da habilidade de produção textual a partir da apreciação e comparação de oito produções textuais, sendo duas do pré-teste e duas do pós-teste do GC e

duas do pré-teste e duas do pós-teste do GE. É válido ressaltar que, para o trabalho com essas produções textuais, serão levados em consideração os aspectos contextualizadores, linguísticos e argumentativos do gênero de texto artigo de opinião, trabalhados com os alunos durante a aplicação da SD. Para finalizar este estudo, faremos uma reflexão crítica a respeito dos resultados obtidos com essa pesquisa, e apontaremos, sistematicamente, em que aspectos o uso contínuo do suporte virtual *Glogster* contribui ou não contribui para o desenvolvimento das habilidades de leitura e produção textual.

1 LÍNGUA, TECNOLOGIA E EDUCAÇÃO

Neste primeiro capítulo, apresentaremos algumas definições e vertentes teóricas que dão a base a este estudo. Para isso, faremos, em um primeiro momento, uma reflexão em torno dos conceitos de educação, conhecimento, ensino e aprendizagem. Em seguida, trabalharemos com a perspectiva da gramática tradicional, elencaremos os pressupostos defendidos por Saussure, a gramática generativa-transformacional de Chomsky e a visão interacionista de pensamento e linguagem defendida por Vygotsky. Para finalizar esse primeiro momento, traremos as contribuições de Bakhtin e Bronckart para o ensino de língua, ancorados no sociointeracionismo e interacionismo sociodiscursivo, respectivamente, bem como a noção de leitura e produção textual a partir dessas abordagens.

Em um segundo momento, traremos para discussão às questões tecnológicas que estão cada vez mais próximas do ambiente escolar. Para isso, trabalharemos com as implicações da tecnologia no contexto educacional e, mais especificamente, no ensino de Língua Portuguesa. Em seguida, também apresentaremos a noção de gêneros digitais e suportes virtuais e as questões referentes à leitura e produção textual neste ambiente.

1.1 EDUCAÇÃO, ENSINO, CONHECIMENTO E APRENDIZAGEM

Pensar em educação nos remete a pensar imediatamente em conhecimento, ensino e aprendizagem, devido à ligação que há entre esses conceitos. Mas, se refletirmos sobre cada um deles, veremos que, embora interligados por trabalharem envoltos pelo saber, possuem as suas especificidades e objetivos. Assim, tendo a educação e, portanto, o conhecimento, o ensino e aprendizagem, como bases para este estudo, nada mais coerente do que diferenciá-los e estabelecer as relações de implicação e de completude existente entre eles.

A origem do termo *educação* vem do latim *educāre* e *educere* que significa, respectivamente, algo que se dá a alguém e conduzir para fora. Do ponto de vista antropológico, a educação faz parte da essência humana, “o homem é, forçosamente, um educando; não é questão de alguém querer educar-se ou de querer permanecer deseducado; acontece que, ou nos educamos e alcançamos a constituição humana, ou deixamos de educar-nos permanecendo num estágio de animalidade elementar.” (FULLAT apud KUIAVA, 2009, p. 56). Em outras palavras, o processo educativo permeia a constituição do sujeito e acontece em meio às interações desse com seus semelhantes e com o mundo que o cerca. Nesta mesma perspectiva, vale apontar, que a educação

[...] se cumpre num diálogo de saberes, não em simples troca de informações, nem em mero assentimento acrítico a proposições alheias, mas na busca do entendimento compartilhado entre todos os que participem de mesma comunidade de aspirações, uma comunidade discursiva de argumentação. (MARQUES, 2000, p.73).

Portanto, para ser educativa, a interação deve pressupor, segundo Dewey (1954), experiências inteligentes, afinal, só quando a experiência for reflexiva é que haverá a construção/reconstrução de novos/velhos conhecimentos. Nessa concepção, Marques assinala que o *conhecimento* corresponde a uma

[...] armadura interna e suporte da vida humana em sociedade qualificada justamente pelo grau do saber e da liberdade com que o homem produz e assume as condições de sua existência. Fundamenta-se a produção de conhecimento na experiência antecedente do saber humano retomado através da educação, que, por sua vez, só é válida na medida em que produz/veicula conhecimentos pertinentes às exigências postas pela vida em sociedade nas condições concretas em que é vivida. (MARQUES, 1988, p. 139).

Isto é, o conhecimento é a “capacidade de distanciamento, como reação à imersão na natureza, como oposição criadora de dois pólos: um sujeito que conhece e uma realidade externa, um objeto a ser conhecido” (MARQUES, 1988, p. 106). Deste modo, o conhecimento pode ser produzido em todas as esferas sociais, desde que as experiências vivenciadas pelo sujeito não sejam passivas e repetitivas, mas, ativas e distintas.

Pensando no conhecimento adquirido na esfera escolar, vemos que é papel do professor dar acesso e auxiliar na sistematização e produção do conhecimento de seus alunos (PAVIANI, 2003), visto que é ele o mediador do processo educativo. De acordo com os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) o *conhecimento* é o resultado de um

[...] complexo e intrincado processo de construção, modificação e reorganização utilizado pelos alunos para assimilar e interpretar os conteúdos escolares. O que o aluno pode aprender em determinado momento da escolaridade depende das possibilidades delineadas pelas formas de pensamento de que dispõe naquela fase de desenvolvimento, dos conhecimentos que já construiu anteriormente e do ensino que recebe. Isto é, a ação pedagógica deve se ajustar ao que os alunos conseguem realizar em cada momento de sua aprendizagem, para se constituir em verdadeira ação educativa. (PCNs, 1998a, p.72).

Percebemos, assim, que, na esfera escolar, é, especificamente, o professor quem serve como mediador do conhecimento, ou seja, é ele quem vai mediar o aluno na busca e na construção do saber, já que, como salienta Freire (2006, p.47), “ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção”.

Nessa concepção, o processo educativo passa a ser uma via de mão dupla, pois “quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender” (FREIRE, 2006, p. 23). Dessa forma, podemos destacar que nunca passamos isentos ao processo de ensino-aprendizagem, sempre ensinamos e aprendemos uns com os outros. Como afirma Marques (1988, p. 161), “ensinar e aprender não é *repetir*, mas é *recriar* e *projetar* em situação dialógica por onde começa um novo processo”, ou seja, ensinar e aprender com o outro não significa copiar, imitar, mas sim, trocar ideias, experiências e crescer através delas.

Em suma, verificamos que a educação está arrolada à produção de conhecimentos, os quais, por sua vez, são adquiridos através do processo de ensino-aprendizagem. A partir dessa constatação, ressaltamos a importância das abordagens teóricas seguidas pelos professores e apresentaremos, na sequência, um retrospecto das abordagens linguísticas mais adotadas nos últimos tempos.

1.2 ABORDAGENS LINGUÍSTICAS

1.2.1 Abordagem tradicional

A abordagem tradicional do ensino da língua baseia-se na criação da *Gramática Tradicional*. Produzida pelos gregos no século V a.C, a gramática – arte de ler e escrever bem - servia de regra para a escrita de textos literários e era vista como “o sistema regulador da combinação dos elementos lingüísticos” (NEVES, 2002, p. 21). Objeto de reflexão linguística e filosófica, a gramática foi, ao longo dos anos, estruturada por filósofos como Platão, que propôs a divisão das partes do discurso e Aristóteles, que definiu essas partes.

O estudo da gramática como disciplina ocorre na época helenística, na qual se objetivava transpor o patrimônio cultural grego, através do estudo das grandes obras literárias, as quais não estavam corrompidas com a linguagem corrente. Segundo Neves, a disciplina gramatical “trata-se de um estudo que, pelas condições de seu surgimento, se limita à língua escrita, especialmente à do passado, mais especificamente à língua literária e, mais especificamente, ainda, à grega” (NEVES, 2002, p. 49).

Sendo objeto de confronto de culturas, a disciplina de gramática foi criada, principalmente, com o objetivo de preservar a língua grega, considerada como uma das línguas mais puras e elevadas. Com base nisso, os gramáticos alexandrinos fizeram a transposição das concepções filosóficas de linguagem para o terreno gramatical, já que, para eles, o estudo gramatical era puramente linguístico e não filosófico. A partir dessa

transposição, os gramáticos alexandrinos estabeleceram alguns paradigmas da gramática grega e criaram o modelo de gramática ocidental tradicional.

Embora o objetivo inicial da gramática fosse regular apenas a escrita dos textos literários, em pouco tempo, ela passou a normatizar não só as demais modalidades da língua escrita, como também a língua falada, tornando-se, dessa forma, objeto de poder e domínio, visto que somente as classes mais altas da sociedade tinham acesso a ela.

Em razão de o ensino seguir as normas prescritas pela gramática tradicional, a forma correta de falar e escrever passou, com o tempo, a ser objeto de estudo em todas as escolas. No Brasil, a história não foi diferente, as aulas de Língua Portuguesa tornaram-se aulas de ensino da gramática, nas quais se trabalhava com a memorização de regras e a classificação de frases isoladas. É interessante apontar que, por muito tempo, a gramática ensinada nas escolas brasileiras era escrita de acordo com as regras do português de Portugal, portanto, os sujeitos falavam de uma forma e tinham que escrever de outra.

Atualmente o ensino da gramática numa abordagem tradicional não tem sido apontado como o mais desejável e eficiente para a aquisição eficaz da língua. Por isso, veremos neste momento algumas vertentes teóricas posteriores à criação dessa concepção de gramática, que trazem modificações e reformulações referentes a essa área do conhecimento.

1.2.2 O reconhecimento da linguística

Posterior à criação da gramática e aos estudos predominantemente diacrônicos da língua, já no início do século XX, acontece à divulgação dos trabalhos de Ferdinand de Saussure e o reconhecimento da Linguística como estudo científico. Considerado o pai da Linguística, Saussure organizou metodologicamente os estudos linguísticos, numa perspectiva sincrônica, definindo com precisão e objetividade os conceitos utilizados por essa ciência, sendo que, para o autor, a linguística “jamais se preocupou em determinar a natureza do seu objeto de estudo. Ora, sem essa operação elementar, uma ciência é incapaz de estabelecer um método para si própria” (SAUSSURE, 2004, p. 10).

Tendo isso em mente, percebemos, ao longo da obra de Saussure, que o autor considera a *linguagem* como uma faculdade “multiforme e heteróclita; (...), ao mesmo tempo física, fisiológica e psíquica, ela pertence além disso ao domínio social; não se deixa classificar em nenhuma categoria de fatos humanos, pois não se sabe como inferir sua unidade” (SAUSSURE, 2004, p. 17). Levando em conta essa definição de linguagem e o fato de que por muito tempo a língua foi reduzida a sua nomenclatura, a uma lista de termos,

Saussure traz a noção de *signo linguístico*. Para o autor,

[...] o signo linguístico une não uma coisa e uma palavra, mas um conceito e uma imagem acústica. Esta não é o som material, coisa puramente física, mas a impressão (*empreinte*) psíquica desse som, a representação que dele nos dá o testemunho de nossos sentidos; tal imagem é sensorial e, se chegarmos a chamá-la “material”, é somente neste sentido, e por oposição ao outro termo da associação, o conceito, geralmente mais abstrato (SAUSSURE, 2004, p. 80).

Em outros termos, o signo linguístico corresponde à combinação do *conceito* e da *imagem acústica*, nomeados por Saussure, como *significado* e *significante*, respectivamente, e possui dois princípios básicos: o da *arbitrariedade do signo*, que trabalha com o fato do significante ser imotivado, isto é, “arbitrário em relação ao significado, com o qual não tem nenhum laço natural” (SAUSSURE, 2004, p. 83); e da *linearidade*, característica do significante que mostra a necessidade da sequência e combinação dos elementos que constituem o signo linguístico.

Ligados ao conceito de signo linguístico, Saussure apresenta algumas relações dicotômicas resultantes do uso da língua, são elas: *langue* e *parole* (língua e fala), *sincronia* e *diacronia* e *relações sintagmáticas* e *paradigmáticas*. Iniciando pela definição do conceito de *langue* e *parole* observamos que a primeira deixa de ser uma representação estrutural do pensamento e passa a ser considerada como um sistema de signos, um instrumento de comunicação, isto é, a “parte social da linguagem, exterior ao indivíduo, que, por si só, não pode nem criá-la nem modificá-la” (p. 22). A *parole*, por sua vez, é vista como “um ato individual de vontade e inteligência” (p.22). Embora Saussure considere a *langue* e a *parole* como dois fenômenos distintos, o autor também os vê como interdependentes, já que a língua é concomitantemente, o instrumento e o produto da fala.

Seguindo com as suas reflexões, Saussure divide a linguística em sincrônica e diacrônica. De acordo com o autor, a *linguística sincrônica* se ocupa “das relações lógicas e psicológicas que unem os termos coexistentes e que formam sistemas, tais como são percebidos pela coexistência coletiva” (2004, p. 116), e a *linguística diacrônica* estuda “as relações que unem termos sucessivos não percebidos por uma mesma consciência coletiva e que substituem uns aos outros sem formar sistema entre si” (2004, p. 116). Em outras palavras, a sincronia faz um recorte temporal e privilegia um estado da língua em determinado momento e a diacronia leva em conta todas as mudanças pelas quais a língua passa no decorrer do tempo.

A partir destes dois conceitos, Saussure dá prioridade aos estudos sincrônicos e

apresenta as relações sintagmáticas e paradigmáticas que ocorrem em determinado período de tempo. Assim, segundo o autor, as *relações sintagmáticas*, que acontecem no âmbito do discurso, levam em conta a linearidade do signo linguístico e possibilitam a organização dos elementos na cadeia da fala, e as *relações paradigmáticas* se dão no âmbito mental e correspondem às palavras que apresentam algo em comum e, por isso, “se associam na memória e assim se formam grupos dentro dos quais imperam relações muito diversas” (2004, p. 143).

Com as definições e relações em torno da língua, propostas por Saussure, e explanadas neste estudo, podemos observar a validade dos seus escritos para o campo da linguística, uma vez que a língua deixou de ser vista como um emaranhado de termos e nomenclaturas e adquiriu uma nova concepção de valor e significado.

1.2.3 A teoria gerativista de Chomsky

Outra corrente teórica muito importante para os estudos linguísticos foi elaborada por Noam Chomsky, no final da década de 50. Conhecida como Gramática Gerativa ou Gerativo-transformacional essa vertente propôs um estudo minucioso das questões que envolvem a sintaxe da língua, considerando-a elemento central da gramática.

De acordo com o seu criador, a *gramática gerativa* consiste “no sistema de regras que especifica a correlação som-sentido e gera a classe de descrições estruturais (percepções) que constituem a língua em questão. A gramática gerativa, portanto, representa o conhecimento que o falante-ouvinte tem de sua língua” (CHOMSKY, 1973, p. 35). Isto é, neste modelo de gramática, busca-se apresentar as regras que definem as inúmeras possibilidades de estruturas linguísticas, as quais podem ser analisadas pela perspectiva fonológica, sintática ou semântica. Vale apontar que Chomsky dá mais ênfase aos estudos sintáticos da língua.

Por acreditar que o ser humano já nasce com uma capacidade para adquirir a linguagem, Chomsky fundamenta sua teoria em dois postulados. O primeiro deles trabalha com a distinção entre competência e desempenho. Nesse sentido, o autor denomina de *competência* a habilidade que um indivíduo tem de construir inúmeras frases em uma língua já internalizada, e de *desempenho* as manifestações linguísticas reais do indivíduo falante.

O segundo postulado da teoria chomskyana diz respeito à diferenciação entre a *estrutura fonológica* de uma frase (estrutura superficial) e a sua *significação* (estrutura profunda). Para o autor, estas duas estruturas são, normalmente, distintas, porém, como a estrutura de superfície se origina a partir da repetição de determinadas “operações formais

chamadas ‘transformações gramaticais’ sobre objetos de natureza mais elementar. [...], então o componente sintático deve gerar, para cada frase, uma estrutura profunda e uma estrutura de superfície e deve relacioná-las” (CHOMSKY, 1975, p. 98).

Em síntese, reunindo os conceitos e regras linguísticas com as equações matemáticas, Chomsky propôs uma gramática gerativo-transformacional, que trabalhou com a descrição estrutural das frases ao invés de apresentar, simplesmente, as regras. A partir desse modelo de gramática, Chomsky obteve muitos seguidores e contribuiu para o redimensionamento dos estudos linguísticos.

1.2.4 O interacionismo de Vygotsky

Lev Semyonovitch Vygotsky também fez contribuições significativas para o cenário educacional. Estudioso da origem social da consciência humana, Vygotsky traz, dentre outros, os conceitos de *linguagem interior* e de *zona de desenvolvimento real* e *zona de desenvolvimento proximal*, para explicitar as funções psicológicas superiores dos seres humanos. Embora sua tese esteja ancorada nos princípios da psicologia, Vygotsky preocupou-se em fazer referências à educação e à prática médica.

Deixando de lado a crença de que a linguagem é inata ao ser humano, Vygotsky, amparado em experimentos e comparações entre a linguagem humana e animal, desenvolve suas pesquisas relacionando linguagem e pensamento. Para o autor, “o crescimento intelectual da criança depende de seu domínio dos meios sociais do pensamento, isto é, da linguagem”. (VYGOTSKY, 1998a, p. 63). Nessa perspectiva, Vygotsky formula quatro estágios do desenvolvimento das operações mentais.

O primeiro estágio, denominado de *natural* ou *primitivo*, corresponde à fala pré-intelectual e ao pensamento pré-verbal e caracteriza-se pelas operações mentais ocorrerem em sua forma original (VYGOTSKY, 1998a, p. 57).

O segundo estágio consiste no que Vygotsky (1998a, p. 57) denominou de “*psicologia ingênua*”. Neste estágio, a criança passa a realizar experiências com o seu corpo e com objetos que estão ao seu alcance. O desenvolvimento da fala, através do uso correto de formas e estruturas gramaticais, é visível neste período.

O terceiro estágio, por sua vez, diz respeito à utilização de operações externas na solução de problemas internos. Esse período caracteriza-se pela *fala egocêntrica*, em que a criança fala alto para organizar seus planos interiores e não faz distinção entre a fala para si mesma e a fala para os outros. É importante ressaltar que a fala egocêntrica, no futuro, irá

transformar-se em fala interior (VYGOTSKY, 1998a, p. 57).

O último estágio é nomeado de *estágio de crescimento interior*. Nele, as operações externas se interiorizam, as crianças passam a usar a memória lógica e a fala passa a ser silenciosa. De acordo com Vygotsky (1998a, p. 58), quando as crianças, ao invés de se dirigirem a um adulto para resolverem determinado problema, se dirigem a si mesmas, estão delegando à linguagem uma função intrapessoal e, em consequência, estão utilizando a linguagem interior. Em outras palavras, a internalização da fala social acontece quando a criança consegue desenvolver um método de comportamento para guiar as suas próprias ações.

Tendo em vista esses estágios e levando suas discussões para o âmbito educacional, Vygotsky afirma que o aprendizado da criança se relaciona com o seu nível de desenvolvimento. Nesse sentido, o autor trabalha com o conceito de *zona de desenvolvimento real* e *zona de desenvolvimento proximal*. O primeiro conceito corresponde “ao desenvolvimento das funções mentais da criança que já se estabeleceram como resultado de certos ciclos de desenvolvimento já completados” (VYGOTSKY, 1998b, p. 111), ou seja, àquilo que a criança consegue resolver independentemente, sem a mediação de outra pessoa. Já o segundo conceito refere-se a “aquelas funções que ainda não amadureceram, mas que estão em processo de maturação, funções que amadurecerão, mas que estão presentemente em estado embrionário” (VYGOTSKY, 1998b, p. 113), isto é, àquilo que a criança consegue resolver através da mediação de outra pessoa. Mediação esta que pode ser realizada através de instrumentos ou signos (escrita, linguagem, dentre outros).

A partir dos estágios do desenvolvimento das operações mentais e do conceito de *zona de desenvolvimento real* e *zona de desenvolvimento proximal*, observamos a importância do fator social nos estudos de Vygotsky. Segundo o autor, o ser humano constitui-se nas e pelas interações sociais que realiza com seus semelhantes e com o mundo que o cerca. Dessa forma, as trocas que ocorrem entre os sujeitos permitem, além da aquisição de novos conceitos e comportamentos, a reformulação do significado de alguns deles.

Em resumo, levando em consideração os trabalhos propostos por Vygotsky, ressaltamos que a linguagem é tratada como a forma mais autêntica de interação social e que a relação entre pensamento e linguagem é o elemento primordial para os estudos do desenvolvimento dos processos superiores mentais.

1.2.5 O sociointeracionismo de Bakhtin

Introduzindo uma nova perspectiva aos estudos de linguagem e considerando a interação como a base para a aprendizagem, Michael Bakhtin se destaca no cenário linguístico pelos conceitos de enunciado, dialogismo e gêneros do discurso. Embora seus estudos não tenham, prioritariamente, fins educacionais, muito do que Bakhtin produziu foi e ainda é transposto para o ensino da língua.

Propondo um estudo da língua como fenômeno social, Bakhtin salienta que a linguagem foi criada para permitir uma melhor interação do sujeito com seus semelhantes e, por isso, a sua efetivação ocorre por meio de discursos ou textos que, por sua vez, são constituídos de enunciados, formados por palavras.

Bakhtin (2006, p. 34) aponta que a *palavra* em si “é o modo mais puro e sensível da relação social”, pois não carrega nenhuma ideologia e corresponde ao resultado de um consenso entre os indivíduos. Contudo, é interessante frisar, que ao fazer parte do enunciado, da enunciação, a palavra passa a assumir o valor e a carga semântica que seu locutor desejar, afinal, como mostra o autor, o enunciado “é individual, e por isso pode refletir a individualidade de quem fala (ou escreve)” (BAKHTIN, 2010, p. 265).

Embora tenha como característica a individualidade, o enunciado não é um elemento isolado, afinal, ele faz parte de um processo comunicacional ininterrupto, no qual pressupõe os enunciados já proferidos e àqueles que o sucederão. Desta maneira, o *enunciado* é considerado “um elo na cadeia da comunicação discursiva” (BAKHTIN, 2010, p. 289) e faz com que seu locutor, ao enunciar, leve em consideração o seu interlocutor e o contexto da interação verbal, pois, como assinala Bakhtin

[...] ao falar, sempre levo em conta o fundo aperceptível da percepção do meu discurso pelo destinatário: até que ponto ele está a par da situação, dispõe de conhecimentos especiais de um dado campo cultural da comunicação; levo em conta as suas concepções e convicções, os seus preconceitos (do meu ponto de vista), as suas simpatias e antipatias. (BAKHTIN, 2010, p. 302).

Ao observar essas peculiaridades, o autor supracitado traz a noção de *gêneros discursivos*, os quais são definidos como “tipos relativamente estáveis de enunciados” (BAKHTIN, 2010, p. 262), e caracterizados por possuírem um conteúdo temático, uma construção composicional e um estilo específico. Em outras palavras, a proposta dos gêneros discursivos prevê que, dependendo do contexto e do nível da interação, o locutor fará as suas escolhas linguísticas, textuais e discursivas.

Marcuschi (2009, p. 155), que se filia à perspectiva sociointeracionista de Bakhtin, observa que os gêneros discursivos correspondem aos “textos que encontramos em nossa vida diária e que apresentam padrões sociocomunicativos característicos definidos por composições funcionais, objetivos enunciativos e estilos concretamente realizados na integração de forças históricas, sociais, institucionais e técnicas”.

Segundo essa perspectiva, a interação é um elemento crucial para a aprendizagem e é a situação interacional que define o gênero a ser utilizado em determinada esfera comunicativa. Assim, percebemos que a

[...] riqueza e a diversidade dos gêneros do discurso são infinitas porque são inesgotáveis as possibilidades da multiforme atividade humana e porque em cada campo dessa atividade é integral o repertório de gêneros do discurso, que cresce e se diferencia à medida que se desenvolve e se complexifica um determinado campo. (BAKHTIN, 2010, p. 262).

Nesta mesma linha, Marcuschi (2003, p.19) afirma que os gêneros são “eventos textuais altamente maleáveis, dinâmicos e plásticos”, afinal, eles se adaptam às mais diversificadas esferas e situações comunicativas. Com base nisso, o autor assinala que os gêneros discursivos são entidades:

Tabela 1
Gêneros discursivos

a) dinâmicas	f) orientadas para fins específicos
b) históricas	g) ligadas a determinadas comunidades discursivas
c) sociais	h) ligadas a domínios discursivos
d) situadas	i) recorrentes
e) comunicativas	j) estabilizadas em formatos mais ou menos claros.

Fonte: MARCUSCHI, 2009, p.159.

Por considerar os gêneros discursivos amplamente heterogêneos, em uma classificação mais ampla, Bakhtin (2010) os divide em *gêneros primários* e *secundários*. Os *gêneros primários* (carta, conversa telefônica, bilhete, relato, etc.) correspondem aos gêneros mais simples e são, em sua grande maioria, gêneros orais, utilizados cotidianamente. Os *gêneros secundários* (palestra, romance, tese, anúncio, etc.), por sua vez, são gêneros mais elaborados, complexos e normalmente estão ligados à esfera cultural. O autor ainda aponta que, por vezes, os gêneros secundários absorvem e reelaboram alguns gêneros primários. Quando isso acontece, o gênero primário se transforma e adquire outras características, deixando de lado a

sua realidade anterior.

Juntamente com a noção de gênero discursivo também encontramos o conceito de *suporte de gênero*. Definido por Marcuschi como um “locus físico ou virtual com formato específico que serve de base ou ambiente de fixação do gênero materializado como texto” (2009, p. 174) [grifo do autor], o suporte de gênero possibilita a acessibilidade desse pela sociedade. Nesse sentido, como atesta o autor, “toda superfície física pode, em alguma circunstância, funcionar como suporte” (MARCUSCHI, 2009, p. 177).

As noções explanadas neste estudo mostram que, apesar de Bakhtin não ter se preocupado em elaborar definições e modelos didáticos para o ensino de língua, a teoria dos gêneros discursivos perpassa a abordagem teórica e ganha espaço neste cenário.

1.2.6 O interacionismo sociodiscursivo de Bronckart

Influenciado predominantemente pela perspectiva interacionista de Vygotsky, Bronckart reformula e atualiza algumas noções da psicologia da linguagem a partir do quadro do interacionismo sociodiscursivo. Rejeitando a análise da língua a partir da abordagem lógico-gramatical, Bronckart visa a mostrar de que forma “os mecanismos de produção e de interpretação das entidades verbais contribuem para a transformação permanente das pessoas e, ao mesmo tempo, dos fatos sociais” (BRONCKART, 2006, p. 130).

A partir dessa concepção, Bronckart trabalha com os conceitos de *agir geral*, *agir de linguagem* e *ação de linguagem*. Para o autor, o *agir geral* e o *agir de linguagem* são apreendidos no plano coletivo, sendo que o primeiro diz respeito às estruturas que controlam e organizam as interações do indivíduo com o meio ambiente, e o segundo, às estruturas que controlam e organizam as formas de atividades de linguagem. A *ação de linguagem*, por sua vez, tem caráter individual e corresponde a um elemento da atividade de linguagem.

Criados por meio da efetivação das atividades e ações de linguagem, “os textos podem ser definidos como correspondentes empíricos/linguísticos das atividades de linguagem de um grupo, e um texto como o correspondente empírico/linguístico de uma determinada ação de linguagem” (BRONCKART, 2006, p. 139). Nessa perspectiva, Bronckart afirma que um *texto* é formado a partir da ação que o gerou, correspondendo, portanto, a uma “unidade comunicativa” (BRONCKART, 2006, p. 140).

Tratar da noção de texto, também evoca a noção de discurso e de gêneros do discurso, proposta pelo sociointeracionismo de Bakhtin. Embora Bronckart faça, ao longo de sua obra, algumas críticas à teoria bakhtiniana, o autor não a desconsidera completamente. No que

compete ao conceito de *discurso*, Bronckart o equipara ao conceito de *atividade de linguagem*, já que para o autor, “os discursos, na acepção de atividades de linguagem, são indiscutivelmente diversos” (BRONCKART, 2006, p. 141).

Devido à utilização equivocada, feita por muitos estudiosos, da noção bakhtiniana de gênero do discurso, Bronckart opta por atribuir o termo gênero apenas aos textos, criando, dessa forma, a noção de “*gêneros de texto*”. Esses, por sua vez, são considerados pelo autor como “produtos de *configurações de escolhas* [...], que se encontram momentaneamente ‘cristalizados’ ou estabilizados pelo uso” (BRONCKART, 2006, p. 143) [grifo do autor]. Assim como outros autores, Bronckart (2006) afirma que os gêneros de texto são mutáveis, facultativos e heterogêneos e, por isso, a sua classificação é instável e indefinida.

Tendo em vista essas características, Bronckart (2006) apresenta esquematicamente as condições necessárias para a produção de um novo gênero.

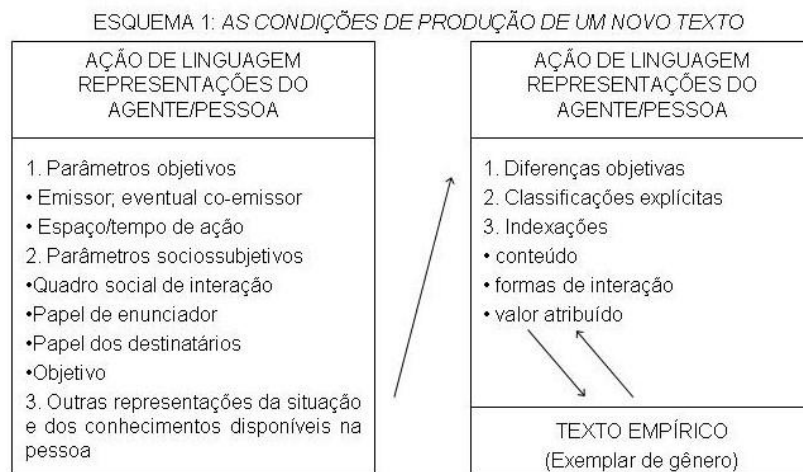


Figura 1: As condições de produção de um novo texto
 Fonte: BRONCKART, 2006, p. 146.

Segundo o autor, a produção de um texto acontece em uma situação de ação de linguagem, na qual o agente é responsável pelas representações referentes ao parâmetro material ou físico, sociosubjetivo e demais representações situacionais. Bronckart (2006) observa também que, feitas às representações iniciais, o agente terá que escolher o gênero que melhor se adapta à situação global exposta e readaptá-lo à situação particular. Essa adaptação gera um novo texto empírico com as características do gênero base e as peculiaridades da situação particular.

“A produção de um novo texto empírico sempre modifica o inventário histórico já construído dos gêneros textuais, denominado de arquitexto, contribuindo para a sua constante

renovação ao longo da história da interação humana” (BALTAR, 2007, p. 148). Dessa forma, Bronckart apresenta um esquema com os três níveis da arquitetura textual: o nível da infra-estrutura, da coerência temática e da coerência pragmática.

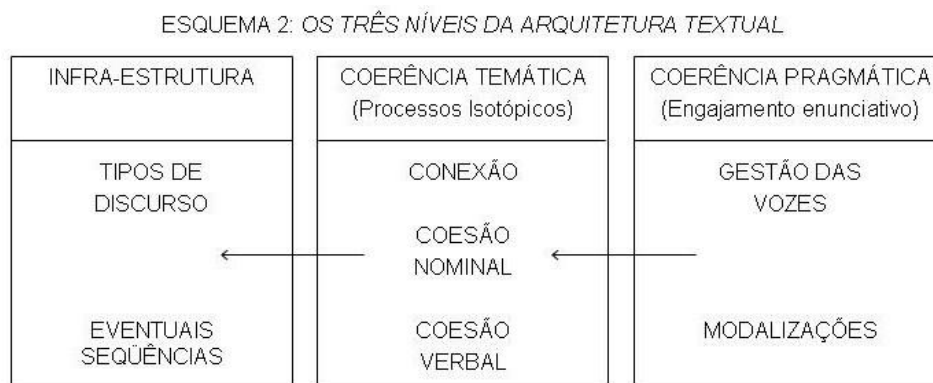


Figura 2: Os três níveis da arquitetura textual.

Fonte: BRONCKART, 2006, p. 147.

Seguindo o esquema proposto, notamos que o primeiro nível da arquitetura textual, conforme Bronckart (2006), corresponde à infra-estrutura, isto é, ao planejamento geral do conteúdo temático e dos tipos de discurso que serão utilizados, juntamente com as suas modalidades de articulação. Para o autor, esse é o nível mais profundo da arquitetura textual e também contempla eventuais sequências semióticas. O segundo nível deste esquema é composto pelos mecanismos de textualização, que articulam a progressão temática e são responsáveis pela coesão nominal e verbal do texto. O último nível da arquitetura textual diz respeito à coerência pragmática e, apesar de ser o nível mais superficial desse esquema, contempla os mecanismos de engajamento enunciativo e de modalização, fatores que produzem a coerência interativa do texto.

Considerando que os gêneros de texto são inúmeros e que a sua classificação seria inviável, Bronckart aponta determinadas regularidades comuns entre eles que possibilitariam uma sistematização. Denominadas de *tipos do discurso*, essas regularidades, “são unidades lingüísticas infra-ordenadas, ‘segmentos’ que não se constituem textos em si, mas que entram na composição dos textos em modalidades variáveis” (BRONCKART, 2006, p. 151). Nesse sentido, Bronckart (2006, p. 151) aponta quatro tipos discursivos básicos: o *discurso interativo*, o *discurso teórico*, o *relato interativo* e a *narração*. É importante salientar que esses tipos de discursos provêm dos quatro mundos discursivos básicos – *narrar implicado*, *narrar autônomo*, *expor implicado* e *expor autônomo* - e não são estáticos, visto que no uso propriamente dito, por vezes, há a mescla de alguns tipos discursivos.

A proposta do interacionismo sociodiscursivo, defendida por Bronckart (2006), tem contribuído significativamente para o cenário educacional. Ao atribuir sentido às práticas linguísticas, o autor propõe uma reflexão acerca das práticas educacionais, as quais necessitam periodicamente ser revistas e readaptadas ao contexto do educando atual.

1.3 LEITURA E PRODUÇÃO TEXTUAL NA PERSPECTIVA DO INTERACIONISMO SOCIODISCURSIVO

Como pudemos ver até o momento, a perspectiva do interacionismo sociodiscursivo acredita que a aprendizagem se dá a partir da interação, a qual se efetiva através da linguagem, dos gêneros de texto. Para que entendamos melhor os aspectos que envolvem a leitura e a produção textual, torna-se fundamental revermos a noção de texto, já que esses correspondem aos gêneros que encontramos no nosso dia-a-dia.

Assim, Marcuschi (2009, p.72) destaca que o *texto* “é o resultado de uma ação linguística cujas fronteiras são em geral definidas por seus vínculos com o mundo no qual ele surge e funciona. Esse fenômeno não é apenas uma extensão da frase, mas uma entidade teoricamente nova”. Portanto, a abordagem sociointeracionista, tanto quando se refere à leitura quanto à produção textual, não trabalha com palavras e frases soltas, comum na abordagem tradicional, mas sim, com unidades de sentido, ou seja, com textos.

No que diz respeito à *leitura*, Antunes (2003, p. 66) declara que ela é “parte da interação verbal escrita, enquanto implica a participação cooperativa do leitor na interpretação e na reconstrução do sentido e das intenções pretendidas pelo autor”, isto é, embora pareça um ato individual, assim como a produção textual, a leitura é um ato cooperativo, visto que pressupõe a busca do leitor pelos elementos e intenções deixados implicitamente pelo autor do texto. É interessante frisar que essa busca ocorre a partir dos conhecimentos prévios trazidos pelo leitor e mostra que “o sentido de um texto não está apenas no texto, não está apenas no leitor. Está no texto e no leitor, pois está em todo o material lingüístico que o constitui e em todo o conhecimento anterior que o leitor já tem do objeto de que trata o texto”. (ANTUNES, 2003, p.78).

Nessa mesma abordagem da língua, Antunes (2003, p. 70) salienta que a *leitura* “é uma atividade de acesso ao conhecimento produzido”, através dela o leitor entra em contato com diversas informações, com as características específicas dos gêneros trabalhados, entende as peculiaridades da língua escrita e amplia a sua capacidade linguística e discursiva. Conforme os PCNs,

A leitura é o processo no qual o leitor realiza um trabalho ativo de compreensão e interpretação do texto, a partir de seus objetivos, de seu conhecimento sobre o assunto, sobre o autor, de tudo o que se sabe sobre a linguagem etc. Não se trata de extrair informação, decodificando letra por letra, palavra por palavra. Trata-se de uma atividade que implica estratégias de seleção, antecipação, inferência e verificação, sem as quais não é possível proficiência. É o uso desses procedimentos que possibilita controlar o que vai sendo lido, permitindo tomar decisões diante de dificuldades de compreensão, avançar na busca de esclarecimentos, validar no texto suposições feitas. (PCNs, 1998b, p. 69-70).

Ancorada nisso, Antunes (2003) aponta que é tarefa do professor de língua, dentre outras, promover: a) a *leitura de textos autênticos*, reais, retirados dos meios de comunicação presentes no contexto de seus alunos; b) a *leitura interativa*, na qual o aluno procura e decifra a postura e a intenção do autor, deixadas nas entrelinhas; c) a *leitura crítica*, pela qual os alunos são capazes de perceber que “nenhum texto é neutro”; d) a *leitura de gêneros e suportes textuais diversos*, que auxilia na percepção das diferentes formas de linguagem; e) a *leitura pelo simples prazer*, sem cobranças posteriores; f) e a *leitura da totalidade* que busque a interpretação do texto e não de frases e palavras soltas (ANTUNES, 2003, p.79-85).

No que se refere à produção textual, é importante relembrarmos que “o texto é fruto de ações e atividades de linguagem que envolvem o sistema verbal e sistemas não verbais” (MATENCIO, 2007, p. 57) e que o seu produtor, no momento da escrita, leva em consideração as suas referências de interação anteriores que o auxiliam na escolha dos aspectos linguísticos, textuais e discursivos mais adequados para tal objetivo. Consoante a isso, Marcuschi (2009) salienta que:

Produtores e receptores de texto (ouvinte/leitor – falante/escritor) todos devem colaborar para um mesmo fim e dentro de um conjunto de normas iguais. Os falantes/escritores da língua, ao produzirem textos, estão enunciando conteúdos e sugerindo sentidos que devem ser construídos, inferidos, determinados mutuamente. A produção textual, assim como um jogo coletivo, não é uma atividade unilateral. Envolve decisões conjuntas. (MARCUSCHI, 2009, p. 77).

Percebemos, assim, que mesmo não tendo contato pessoal com seu ouvinte/leitor, o falante/escritor deve prever um público-alvo e fazer determinadas escolhas linguísticas para que esse público compreenda sua mensagem e a comunicação se dê com proficiência. Devido a essa característica, o *texto* é considerado como “uma co-produção” (MARCUSCHI, 2009, p. 80) e “as palavras são apenas a mediação, ou o material com que se faz a ponte entre quem fala e quem escuta, entre quem escreve e quem lê” (ANTUNES, 2003, p. 45).

Fundamentados nessas observações, enfatizamos a importância do trabalho escolar

voltado à produção textual, afinal, é nesse espaço que os educandos terão contato com diversos gêneros de texto e aprenderão a utilizar a língua com mais competência. Para que isso aconteça, é fundamental que o professor leve em consideração o contexto social do seu educando e proponha atividades reais de comunicação, em que o aluno se sinta autor, participante de um processo interacional, pois só assim ele encontrará sentido nas atividades linguísticas, textuais e discursivas que realiza na escola.

Ancorada nas propostas do interacionismo sociodiscursivo, Matencio (2007) defende que,

procedimentos de ensino e de aprendizagem que incluam textos em situações efetivas de produção, recepção e circulação e focalizem a relação entre ações de linguagem e atividade de interação são o melhor caminho para que o aluno compreenda as razões de os sujeitos fazerem o que fazem nas práticas sociodiscursivas (MATENCIO, 2007, p. 61).

Em síntese, podemos constatar que tanto a produção textual quanto a leitura são atos linguísticos permeados pela interação e pela cooperação de seus autores/leitores. Nenhum autor produz um texto sem imaginar o seu leitor e nenhum leitor lê um texto sem encontrar nas entrelinhas a postura do seu autor. Dessa maneira, cabe às escolas e, mais especificamente, ao professor elaborar atividades que trabalhem com o processo de autoria de seus alunos, uma vez que somente quando estes tiverem uma opinião formada, é que compreenderão a postura dos demais autores e os lerão com mais cuidado e coerência.

1.3.1 Pressupostos para o ensino de leitura e produção textual na 7ª série/ 8º ano do Ensino Fundamental

As propostas didáticas aplicadas neste estudo foram elaboradas a partir das questões sobre o ensino de língua, trazidas pelo interacionismo sociodiscursivo e dos pressupostos para o ensino de leitura e produção textual na 7ª série/ 8º ano do Ensino Fundamental, elaborados pelos PCNs e adotados nos Planos de Estudo da escola participante da pesquisa.

De acordo com os PCNs (1998b, p.33-36), em linhas gerais, os conteúdos propostos para o ensino de Língua Portuguesa articulam-se em torno dos eixos “USO → REFLEXÃO → USO”. O eixo “*uso*” contempla as práticas de escuta e de leitura de textos e as práticas de produção de textos orais e escritos e caracterizam o processo de interlocução. O eixo “*reflexão*”, por sua vez, está ancorado no eixo “*uso*”, e corresponde à prática de análise linguística, que permite aprimorar a linguagem em situações de interlocução.

Para que esses dois eixos sejam desenvolvidos, os PCNs propõem a utilização dos

gêneros de texto, os quais precisam ser selecionados pela escola e trabalhados em sala de aula de forma a exercitar a reflexão crítica, o pensamento mais elaborado e o uso artístico da linguagem.

Com práticas de tal ordem, no que se refere ao processo de leitura de textos escritos, mais especificamente, os PCNs apontam como objetivo³ do ensino que o aluno:

- saiba selecionar textos segundo seu interesse e necessidade;
- leia, de maneira autônoma, textos de gêneros e temas com os quais tenha construído familiaridade:
 - * selecionando procedimentos de leitura adequados a diferentes objetivos e interesses, e a características do gênero e suporte;
 - * desenvolvendo sua capacidade de construir um conjunto de expectativas (pressuposições antecipadas dos sentidos, da forma e da função do texto), apoiando-se em seus conhecimentos prévios sobre o gênero, suporte e universo temático, bem como sobre saliências textuais – recursos gráficos, imagens, dados da própria obra (índice, prefácio, etc.);
 - * confirmando antecipações e inferências realizadas antes e durante a leitura;
 - * articulando o maior número possível de índices textuais e contextuais na construção do sentido do texto, de modo a:
 - a) utilizar inferências pragmáticas para dar sentido a expressões que não pertencem a seu repertório linguístico ou estejam empregadas de forma não usual em sua linguagem;
 - b) extrair informações não explicitadas, apoiando-se em deduções;
 - c) estabelecer a progressão temática;
 - d) integrar e sistematizar informações, expressando-as em linguagem própria, oralmente ou por escrito;
 - e) interpretar recursos figurativos, tais como: metáforas, metonímias, eufemismos, hipérboles, etc.;
 - * delimitando um problema levantado durante a leitura e localizando as fontes de informação pertinentes para resolvê-lo;
- seja receptivo a textos que rompam com o seu universo de expectativas, por meio de leituras desafiadoras para sua condição atual, apoiando-se em marcas formais do próprio texto ou em orientações oferecidas pelo professor.
- troque impressões com outros leitores a respeito dos textos lidos, posicionando-se diante da crítica, tanto a partir do próprio texto como se sua prática enquanto leitor;
- compreenda a leitura em suas diferentes dimensões – o dever de ler, a necessidade de ler e o prazer de ler;
- seja capaz de aderir ou recusar as posições ideológicas que reconheça nos textos que lê (PCNs, 1998b, p. 50-51.)

Já no que se refere aos objetivos do ensino quanto ao processo de produção de textos escritos, espera-se que o aluno:

- redija diferentes tipos de textos, estruturando-os de maneira a garantir:
 - * a relevância das partes e dos tópicos em relação ao tema e propósitos

³ A decisão de transcrever integralmente os objetivos do ensino de leitura e produção textual, propostos pelos PCNs, se deve ao fato de a escola de aplicação desta pesquisa adotá-los como alicerce para o ensino de Língua Portuguesa na 7ª série/8º ano do Ensino Fundamental.

- do texto;
- * a continuidade temática;
- * a explicitação de informações contextuais ou de premissas indispensáveis à interpretação;
- * a explicitação de relações entre expressões mediante recursos linguísticos apropriados (retomadas, anáforas, conectivos), que possibilitam a recuperação da referência por parte do destinatário;
- realize escolhas de elementos lexicais, sintáticos, figurativos e ilustrativos, ajustando-os às circunstâncias, formalidade e propósitos de interação;
- utilize com propriedade e desenvoltura os padrões da escrita em função das exigências do gênero e das condições de produção;
- analise e revise o próprio texto em função dos objetivos estabelecidos, da interação comunicativa do leitor a que se destina, redigindo tantas quantas forem as versões necessárias para considerar o texto produzido bem escrito (PCNs, 1998b, p. 51-52).

Como podemos perceber os objetivos para o ensino de Língua Portuguesa no terceiro e quarto ciclos, propostos pelos PCNs e seguidos pela escola de aplicação, deixam de lado as frases descontextualizadas e trabalham com a leitura e produção de gêneros de texto, prezando pelo uso contextualizado e proficiente da língua.

1.4 GÊNEROS DE TEXTO E ENSINO

1.4.1 Sequência didática

Acreditando que “é através dos gêneros que as práticas de linguagem materializam-se nas atividades dos aprendizes” (Schneuwly; Dolz, 2010, p. 63), reforça-se a importância de estudá-los e de tê-los como suporte para as práticas didáticas. Porém, como fazê-lo? É em resposta a essa questão, formulada por muitos professores, que os autores Dolz, Noverraz e Schneuwly (2010) propõem um modelo de SD para o ensino de língua efetivado por meio dos gêneros de texto.

Trazendo os pressupostos teóricos da Escola de Genebra, vemos que a *SD* é considerada como “um conjunto de atividades escolares organizadas, de maneira sistemática, em torno de um gênero textual oral ou escrito” (SCHNEUWLY; DOLZ, 2010, p.82). Desta forma, o trabalho com as sequências permite criar situações em que se privilegie o contexto dos educandos, a produção e a circulação real dos gêneros de texto elaborados em sala de aula.

Conforme os autores, é através do trabalho com as SD que o aluno percebe quais os procedimentos envolvidos na produção de cada gênero de texto e apropria-se das técnicas e instrumentos fundamentais para o desenvolvimento da sua expressão oral e escrita.

Com vistas a facilitar o entendimento e a elaboração das sequências didáticas, os autores Dolz, Noverraz e Schneuwly (2010) apresentam o seguinte esquema:

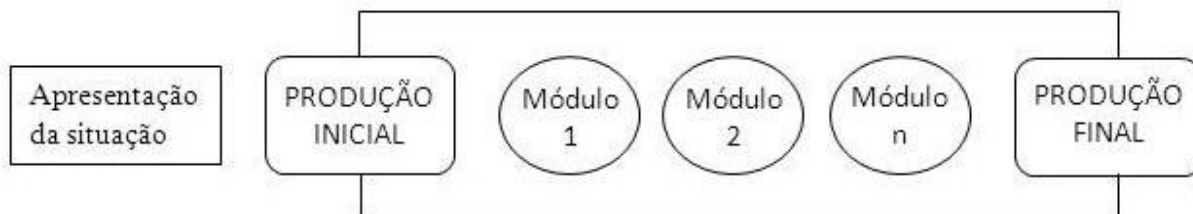


Figura 3: Sequência didática

Fonte: DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2010, p. 83.

Como podemos notar, o primeiro passo da SD consiste na *apresentação da situação*, na qual é definido o gênero a ser trabalhado e a sua modalidade (oral ou escrita). Dolz; Noverraz e Schneuwly (2010) sublinham que, nesta fase, os alunos são apresentados à situação comunicativa em que irão trabalhar e ao problema que deverão resolver, através da produção de um texto. Com isso, cabe ao professor dar as indicações que apresentam a temática, o gênero selecionado, seu destinatário e sua forma de produção.

De acordo com os autores supracitados, o segundo passo deste esquema diz respeito à *produção inicial*, na qual os alunos são desafiados a produzir um primeiro texto, seja ele, oral ou escrito. Vale dizer que este texto não precisa necessariamente ser um texto longo e com o destinatário real, afinal ele irá servir de base para a SD. A *produção inicial* é essencial tanto para o aluno quanto para o professor, pois é a partir dela que o aluno poderá perceber as suas dificuldades e conscientizar-se a respeito do que deve melhorar; e o professor poderá avaliar em que ponto está a turma e adaptar a sequência para trabalhar com as dificuldades encontradas por ela. Nesta fase, também se realiza uma primeira conversa entre professor e aluno, com o intuito de ampliar e delimitar, através dos pontos fracos e fortes, os problemas que serão trabalhados nos módulos didáticos. É válido ressaltar que a análise das produções iniciais permite que se faça uma avaliação formativa da SD em si e, principalmente, das necessidades dos alunos.

O terceiro passo da SD trabalha com os *módulos didáticos*. Para Dolz, Noverraz e Schneuwly (2010), eles correspondem às atividades realizadas em torno das dificuldades encontradas na produção inicial e, por isso, não possuem número fixo. Para os autores, é fundamental que, no decorrer dos módulos didáticos, se proponham atividades que elenquem três questões fundamentais.

A primeira questão sugere o trabalho com problemas de níveis diferentes, para isso o

aluno deve passar por quatro níveis: a *representação da situação de comunicação*, imaginando o destinatário do seu texto; a *elaboração dos conteúdos*, quando o aluno vai utilizar a criatividade e buscar informações sobre o assunto trabalhado; o *planejamento do texto*, fase em que o aluno vai estruturar seu texto de acordo com as características do gênero e do seu destinatário; e a *realização do texto*, que consiste na escolha dos meios de linguagem mais adequados a sua proposta.

A segunda questão propõe a realização de atividades e exercícios de observação e análise de textos variados, que possibilita ao aluno o acesso às informações e aos instrumentos necessários para a superação das suas dificuldades. As três categorias de atividades e exercícios, propostas pelos autores, são: as *atividades de observação e de análise de textos* a fim de perceber os aspectos do funcionamento textual; as *tarefas simplificadas de produção de texto* para as quais o aluno deve encontrar soluções para os problemas de linguagem, reorganizando o conteúdo do texto, revisando-o, inserindo trechos, etc.; e a *elaboração de uma linguagem comum* que permite comentar, criticar e sugerir melhorias para o seu texto e/ou o dos colegas. Esse aspecto pode ser trabalhado no decorrer de toda SD.

A última questão a ser trabalhada nos *módulos* é a capitalização das aquisições, as quais sintetizam o que os alunos aprenderam sobre o gênero trabalhado. Essa questão faz uma sondagem sobre a linguagem técnica adquirida durante todo o trabalho e permite que o aluno revise o próprio texto e reflita sobre os conhecimentos adquiridos. De acordo com os autores, o vocabulário e as regras adquiridas durante a SD, normalmente, são registrados, antes da produção final, em um glossário, uma lista de constatações ou lembretes com o intuito de sintetizar os conhecimentos construídos no decorrer dos *módulos*.

O último passo da SD, elaborada por Dolz, Noverraz e Schneuwly (2010), consiste na *produção final*, que permite ao aluno pôr em prática os conhecimentos adquiridos no decorrer dos *módulos*. A *produção final* também dá a possibilidade de o professor realizar uma avaliação somativa, na qual ele utiliza os aspectos trabalhados em aula como critérios de avaliação, permitindo que o aluno tenha plena consciência da forma com que ele está sendo avaliado. Dessa maneira, a avaliação deixa de ser tão subjetiva e passa a ser mais objetiva. É relevante assinalar que este último passo permite ainda o planejamento da continuação do trabalho e, com isso, eventuais retornos a questões mal assimiladas.

Observando as questões descritas acima, podemos dizer que a SD tem um caráter modular, pois trabalha com os aspectos da língua escrita e da oralidade integradamente, tratando os gêneros de texto como um conjunto de práticas sociais. Além do mais, o procedimento utilizado pelas sequências didáticas se encaixa “numa perspectiva

construtivista, interacionista e social que supõe a realização de atividades intencionais, estruturadas e intensivas que devem adaptar-se às necessidades particulares dos diferentes grupos de aprendizes” (DOLZ, NOVERRAZ, SCHNEUWLY, 2010, p. 93).

Com vistas a auxiliar os professores na transposição dos gêneros para o ensino, os autores Dolz, Noverraz e Schneuwly (2010) propõem, além do esquema de SD, descrito anteriormente, um agrupamento de gêneros de texto, dada a imensa quantidade de gêneros existentes na sociedade e a impossibilidade de contá-los, devido a sua característica sócio-histórica e variável. Tendo o objetivo primordial de facilitar a seleção de gêneros a serem trabalhados em sala de aula, o agrupamento, proposto pelos autores supracitados, é feito a partir dos domínios sociais da composição do gênero e suas capacidades de linguagem dominante, e distribuída em cinco grupos: *gêneros da ordem do narrar, da ordem do relatar, da ordem do argumentar, da ordem do expor e da ordem de descrever ações*. Essa distinção pode ser entendida com mais facilidade na seguinte tabela:

Tabela 2
Aspectos tipológicos

DOMÍNIOS SOCIAIS DE COMUNICAÇÃO	CAPACIDADES DE LINGUAGEM DOMINANTES	EXEMPLOS DE GÊNEROS ORAIS E ESCRITOS
Cultura literária ficcional	NARRAR <i>Mimeses</i> da ação através da criação intriga	Conto maravilhoso Fábula Lenda Narrativa de aventura Narrativa de ficção científica Narrativa de enigma Novela fantástica Conto parodiado
Documentação e memorização de ações humanas	RELATAR Representação pelo discurso de experiências vividas, situadas no tempo	Relato de experiência vivida Relato de viagem Testemunho <i>Curriculum vitae</i> Notícia Reportagem Crônica esportiva Ensaio biográfico
Discussão de problemas sociais controversos	ARGUMENTAR Sustentação, refutação e negociação de tomadas de posição	Texto de opinião Diálogo argumentativo Carta do leitor Carta de reclamação Deliberação informal Debate regrado Discurso de defesa (adv.) Discurso de acusação adv.
Transmissão e construção de saberes	EXPOR Apresentação textual de diferentes formas dos saberes	Seminário Conferência Artigo ou verbete de enciclopédia Entrevista de especialista Tomada de notas Resumo de textos expositivos ou explicativos Relatório científico Relato de experiência científica
Instruções e prescrições	DESCREVERAÇÕES Regulação mútua de comportamentos	Instruções de montagem Receita Regulamento Regras de jogo Instruções de uso Instruções

Fonte: DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2010, p. 102.

Conforme os autores, a partir dessa tabela o professor poderá ter uma noção da capacidade de linguagem que cada gênero procura desenvolver e do domínio comunicativo a que pertencem. Vale apontar, que ela é apenas um exemplo e que a sua classificação não é absoluta, visto que os gêneros de texto são maleáveis e mudam dependendo do contexto e do suporte em que estão vinculados. Dolz, Noverraz e Schneuwly (2010) lembram, ainda, que o trabalho com os gêneros de texto deve mesclar gêneros orais e escritos e partir do estudo dos

gêneros mais simples para os mais complexos e elaborados, ampliando o conhecimento do aluno sobre o gênero trabalhado e evitando a simples repetição do mesmo.

Levando em consideração o agrupamento de gêneros, proposto pelos autores, apresentaremos a seguir as características do gênero de texto artigo de opinião, já que foi este o gênero de texto trabalhado no decorrer da SD, aplicada na presente pesquisa.

1.4.2 Gênero de texto artigo de opinião

O gênero de texto artigo de opinião, segundo Dolz, Noverraz e Schneuwly (2010, p. 102), pertence à ordem do argumentar, a qual busca sustentar, refutar e negociar as tomadas de posição do autor do texto. Conforme Abaurre, M. L.; Abaurre, M. B

O artigo de opinião é um gênero discursivo claramente argumentativo que tem por objetivo expressar o ponto de vista do autor que o assina sobre alguma questão relevante em termos sociais, políticos, culturais, etc. O caráter argumentativo do texto de opinião é evidenciado pelas justificativas de posições arroladas pelo autor para convencer os leitores da validade da análise que faz (ABAURRE, M. L.; ABAURRE, M. B., 2007, p. 256).

Nesse sentido, as autoras apontam que embora não tenha uma estrutura fixa, o artigo de opinião possui algumas características marcantes. Dessa forma, Abaurre M. L.; Abaurre M. B. (2007) sublinham que o *título* do artigo de opinião tem a função de anunciar a questão que será abordada no texto; o *olho* apresenta a perspectiva analítica adotada pelo autor e, normalmente, é escrito pelo editor do veículo no qual o texto será publicado; o *primeiro parágrafo* contextualiza a temática a ser abordada; os *parágrafos seguintes* desenvolvem o texto e constroem a cadeia argumentativa; e o *último parágrafo* apresenta a conclusão da análise desenvolvida no decorrer do texto.

Consoante a isso, Rodrigues (2005) salienta a importância da escrita do artigo de opinião, assim como de qualquer outro gênero de texto, a partir de “condições autênticas similares”, que considerem:

- a. colocar-se discursivamente como autor;
- b. construir a imagem dos interlocutores, seus pontos de vista (leitores);
- c. considerar o lugar institucional e o momento social de onde se enuncia;
- d. estabelecer o objeto do enunciado;
- e. pôr-se em uma relação valorativa (posicionamento) diante do objeto do enunciado e dos outros discursos sobre o mesmo objeto (RODRIGUES, 2005, p. 217).

Ao levar em conta esses aspectos, algumas questões referentes à linguagem são definidas, como por exemplo, o seu grau de formalidade. Nessa concepção, Fontana, Paviani e Pressato (2009, p. 161), mostram que os níveis de linguagem podem ser classificados conforme a sua situação de uso. Assim, para as autoras, em uma *situação informal*, no nível da espontaneidade, acontece o uso livre da linguagem; em uma *situação semiformal*, no nível do consenso, a linguagem é utilizada com determinado cuidado, mas de forma acessível; em uma *situação formal*, no nível da elaboração, ocorre o uso rigoroso da linguagem; e, por último, em uma *situação mimética*, no nível do talento, a linguagem é utilizada esteticamente.

Como podemos observar, o nível de linguagem dos artigos de opinião está diretamente relacionado ao seu contexto de circulação e aos objetivos que se tem com essa produção. Arelado a isso, também achamos importante apresentar as funções da linguagem, elaboradas por Bachman (2003), e utilizadas, por qualquer autor, mesmo que inconscientemente, na escrita de um texto.

Nessa perspectiva, baseada em Halliday (1973), Bachman (2003) agrupa as funções da linguagem em: ideacional, manipulativa, heurística e imaginativa. A função *ideacional* é, segundo a autora, a função mais utilizada, “através da qual expressamos sentido de acordo com nossa experiência do mundo real [...]. Isso inclui o uso da língua para expressar proposições ou para trocar informação sobre conhecimento ou sentimentos” (BACHMAN, 2003, p. 97-98). A função *manipulativa*, para a qual “o propósito primeiro é afetar o mundo ao nosso redor” (BACHMAN, 2003, p. 98), é dividida em três categorias: *instrumental*, que utiliza a linguagem para conseguir que os outros façam coisas por nós; *reguladora*, que manipula e controla, através da linguagem, o comportamento das outras pessoas; e *interacional*, que corresponde ao uso da linguagem para a formação, manutenção ou modificação das relações interpessoais. A função *heurística*, por sua vez, refere-se à expansão, através do uso da linguagem, do “conhecimento do mundo ao nosso redor e ocorre geralmente em atos como ensinar, aprender, resolver problemas e memorizar conscientemente” (BACHMAN, 2003, p. 99). E, por último, a função *imaginativa*, que “capacita-nos a criar ou expandir nosso próprio ambiente por razões humanas ou estéticas, nas quais o valor deriva da forma pela qual a língua é usada” (BACHMAN, 2003, p. 100).

De acordo com Bachman (2003, p. 100), “embora essas funções tenham sido discutidas como distintas, é claro que a maior parte das instâncias do uso discursivo da língua preenche várias funções simultaneamente”, até porque, por vezes, é através dessas conexões que a coerência do discurso é garantida. A partir dessa noção de funções da linguagem, Paviani, citada em Fontana, Paviani e Pressato (2009, p. 163), aponta que, normalmente, o

gênero artigo de opinião possui a função de linguagem *ideacional*, com o propósito de fundamentar as questões da realidade, e *manipulativa*, com o objetivo de debater questões polêmicas.

Apresentados esses conceitos, passaremos, agora, para o trabalho com os aspectos referentes à argumentação, característica marcante do gênero artigo de opinião e questão a ser analisada no terceiro capítulo deste estudo.

1.4.3 O papel da argumentação no gênero artigo de opinião

O objetivo maior do gênero artigo de opinião é convencer o leitor da perspectiva defendida pelo autor ao longo do texto, mas, para que isso aconteça esse último utiliza algumas estratégias provenientes da argumentação. Segundo Dolz e Schneuwly (2010, p. 52), o argumentar refere-se à “discussão de problemas controversos” e o que se objetiva é a “sustentação, refutação e negociação de tomadas de posição”.

Nesse sentido, ao trabalhar com as sequências argumentativas, Bronckart (2009, p. 226-227) assinala quatro fases: “a fase das **premissas** (ou *dados*)”, na qual é apontada uma constatação inicial; “a fase de apresentação de **argumentos**”, ou seja, de aspectos que guiam para uma conclusão possível, podendo estar baseados em “lugares comuns (*topoi*), regras gerais, exemplos, etc.”; “a fase de apresentação de **contra-argumentos**”, que mostram uma restrição em relação aos argumentos apresentados; e “a fase de **conclusão** (ou de **nova tese**)”, que resume os efeitos provocados pelos argumentos e contra-argumentos.

O autor ainda mostra que, por vezes, esse modelo pode sofrer simplificações, isto é, “passar diretamente da premissa à conclusão, ou dos argumentos à conclusão, deixando implícitas as outras fases do protótipo”, ou então complexificações, como, por exemplo, passar da “explicitação da tese anterior, entrelaçamento dos argumentos e contra-argumentos, desenvolvimentos múltiplos do suporte de uns e/ou dos outros, etc.” (BRONCKART, 2009, p. 227).

As fases da sequência argumentativa, proposta por Bronckart (2009), mostram a importância de cada etapa do processo de criação de um texto argumentativo. Nessa concepção, Viana et. al. (2008), sublinham que

A forma de argumentar é responsável pela estruturação do texto e demonstra o caminho que escolhemos para defender nossa opinião. A argumentação é um processo que exige ordem. Um argumento deve encadear-se ao outro naturalmente, em busca de uma unidade de sentido. Nossa capacidade de convencer o leitor depende da ordenação e da força de nossos argumentos. As melhores idéias se

perdem se usarmos argumentos fracos ou se não soubermos encadeá-los. O encaminhamento do texto, fundado nos argumentos, revela ao mesmo tempo nossa capacidade de criação, avaliação e crítica. Nosso discurso deve passar ao leitor determinados questionamentos, observações e conclusões sobre o tema (VIANA et. al., 2008, p. 86).

Como se pode verificar, para que um texto argumentativo seja eficaz na sua tarefa de convencer o leitor, é fundamental que seus argumentos sejam consistentes e estejam bem encadeados. Para facilitar esse processo, podemos fazer uso dos *operadores argumentativos*, isto é, de “recursos linguísticos utilizados nos enunciados que têm as funções de estruturar enunciados em textos, introduzir vários tipos de argumentos e orientar o interlocutor na direção de determinadas conclusões (orientação argumentativa)” (FONTANA, PAVIANI, PRESSANTO, 2009, p. 157).

Consoante a isso, Dutra (2010, p. 1) destaca que o objetivo dos operadores argumentativos é encadear as partes de um texto e encaminhá-lo a uma conclusão. Dessa forma, a autora propõe uma tabela com algumas expressões que podem auxiliar nessa função:

Tabela 3
Operadores Argumentativos

Palavras ou expressões que:	Exemplos:
anunciam a posição do autor diante do que está sendo enunciado	“na minha opinião”, “penso que”, “acho que”, “pessoalmente”, “no meu ponto de vista”, “indubitavelmente”, “realmente”, “com certeza”, “parece-me que”, “provavelmente”, “infelizmente”;
introduzem argumentos, estabelecendo relações lógicas entre as partes dos enunciados (orações, períodos)	“porque”, “pois”, “por isso”, “embora”, “apesar de”, “para”, “a fim de”, “logo”, “então”;
apresentam o fechamento, a conclusão do texto	“consequentemente”, “por conseguinte”, “assim”, “então”, “desse modo”;
articulam o texto como um todo (grupos de períodos, parágrafos, partes maiores do texto)	“em primeiro lugar (...) em segundo lugar (...) finalmente”, “por um lado (...) por outro lado”.

Fonte: DUTRA, 2010.

Além dos operadores argumentativos, para a produção de um texto mais eficiente, também podemos fazer uso de algumas estratégias de argumentação e contra argumentação. De acordo com Cereja e Magalhães (2000), quando desejamos convencer nosso interlocutor da perspectiva adotada, podemos:

selecionar argumentos convincentes, adequados ao perfil do interlocutor e à situação; fundamentar esses argumentos com comparações, exemplos, alusões históricas, etc.; não entrar em contradição; saber dosar o nível de informatividade; saber jogar com verdades e opiniões. (CEREJA; MAGALHÃES, 2000, p. 306).

Agora, quando objetivamos contra argumentar uma tese, podemos:

1. Tentar descobrir incoerências ou contradições nos argumentos do interlocutor; se houver, aponte-as e transforme-as em novos argumentos em seu favor.
2. Sempre que possível, procure se servir de dados e informações (estatísticas, pesquisas, publicações, exemplos da História, comparações com realidades diferentes, citações, etc.) capazes de demonstrar que o argumento do interlocutor é falso ou parcialmente verdadeiro.
3. Se as afirmações do adversário são generalizantes, demonstre, com um ou mais exemplos de casos ou situações particulares, que o argumento dele é inconsistente ou apenas parcialmente verdadeiro quando contrastado com a realidade [...].
4. [...] faça uma síntese dos argumentos do adversário e dos contra-argumentos que você apresentou, demonstrando, que o ponto de vista do adversário está fundamentado em razões equivocadas, falsas ou apenas parcialmente verdadeiras.
5. Faça concessões: é possível que você concorde em parte com algumas das idéias do adversário. Neste caso, é conveniente fazer concessões, isto é, admitir que o outro tem razão em parte. (CEREJA; MAGALHÃES, 2000, p. 307).

A partir das questões apresentadas até o momento, verificamos que o ensino de gêneros da ordem do argumentar é essencial para a formação crítica do aluno. A formulação de premissas, argumentos e contra argumentos possibilita a reflexão contínua, seja através da escolha destes ou da seleção dos operadores argumentativos mais adequados para dar o encadeamento do texto.

Feitas essas observações, passaremos agora ao trabalho com os gêneros digitais e suportes virtuais, uma vez que são eles os objetos de estudo desta pesquisa. Assim, apresentaremos algumas definições que estão arroladas ao ambiente tecnológico e, posteriormente, veremos as implicações desse ambiente no espaço escolar e no ensino de Língua Portuguesa, mais especificamente.

1.5 TECNOLOGIA E ENSINO: UMA PARCERIA POSSÍVEL

1.5.1 Implicações da tecnologia digital no contexto escolar

A utilização das tecnologias digitais no contexto escolar é, ainda hoje, um assunto polêmico. Vertentes teóricas têm apontado as contribuições da tecnologia para o processo de ensino-aprendizagem, mas pouco se tem pensado e aplicado no que diz respeito a metodologias eficientes. Modificar o ambiente de aplicação e continuar com as mesmas

práticas não torna a aprendizagem mais significativa, para isso, é fundamental que propostas de ensino mais interativas sejam criadas e aperfeiçoadas para esse novo contexto.

Conforme os PCNs, “a educação pode contribuir para diminuir diferenças e desigualdades, na medida em que acompanhar os processos de mudanças, oferecendo formação adequada às novas necessidades da vida moderna” (PCNs, 1998a, p. 138). Deste modo, proporcionar ao aluno o acesso proficiente à tecnologia digital é, antes de tudo, reconhecê-lo como sujeito pensante, que participa ativamente da sociedade e, conseqüentemente, traz para a escola os anseios e as experiências que surgem fora dela.

Na mesma perspectiva, Porta (2010, p. 1) destaca que “El desarrollo de estrategias innovadoras vinculadas a Internet es esencial en la educación actual si tomamos la motivación del estudiante como el punto de partida que interviene en todo proceso de enseñanza y de aprendizaje”⁴, afinal, a utilização, em sala de aula, das tecnologias digitais e do ambiente virtual aproxima as práticas escolares do contexto do educando e possibilita que esse participe efetivamente da construção do saber.

Pensando nisso, o Governo Federal, através do Ministério da Educação (MEC), está implementando o PROUCA – Programa Um Computador Por Aluno -, que prevê a inserção das tecnologias digitais no contexto escolar, a partir da disponibilização de *laptops* para alunos e professores da rede pública. Porém, é importante lembrar que com a inclusão das tecnologias digitais no ambiente escolar, as transformações e reformulações não se limitam ao espaço físico e às atividades didáticas, mas se expandem, até mesmo, ao papel do professor em sala de aula, esse que

[...] é desafiado a assumir uma postura de aprendiz ativo, crítico e criativo, articulador do ensino com a pesquisa, constante investigador sobre o aluno, sobre seu nível de desenvolvimento cognitivo, social e afetivo, sobre sua forma de linguagem, expectativas e necessidades, sobre seu estilo de escrita, sobre seu contexto e sua cultura. [...]. Não é o professor quem planeja para os alunos executarem, ambos são parceiros e sujeitos do processo de conhecimento, cada um atuando segundo seu papel e nível de desenvolvimento (ALMEIDA, 2010, p. 42).

Nesse contexto, o professor, além de pensar no planejamento da turma como um todo, passa a pensar nos anseios e nas expectativas de cada aluno, individualmente. Essa postura acaba possibilitando a troca de experiências entre professor e aluno, já que esse, normalmente, domina habilmente as ferramentas disponibilizadas pelas tecnologias digitais e pelo ambiente virtual e, se estimulado e valorizado, as explora ao máximo na facção das atividades

⁴ “O desenvolvimento de estratégias inovadoras vinculadas à Internet é essencial na educação atual se tomarmos a motivação do estudante como o ponto de partida que intervém em todo processo de ensino-aprendizagem” (PORTA, 2010, p. 1, tradução nossa).

solicitadas.

É válido ressaltar que a utilização eficaz e proficiente da tecnologia digital e do ambiente virtual, a que nos referimos aqui, está ancorada nos pressupostos trazidos por Fagundes, e consiste

[...] em enriquecer o mundo do aprendiz para sustentar interações produtivas e favorecer o desenvolvimento de sua inteligência. Não são os métodos e as técnicas de ensino, como se acreditou, que vão melhorar as aprendizagens, muito pelo contrário, são as atividades de trocas, as atividades exploratórias, experimentais, as atividades de comunicação, as atividades interativas, de colaboração e de cooperação entre os aprendizes e as pessoas (colegas e professores), entre os aprendizes e as fontes de informações que favorecerão as aprendizagens. (FAGUNDES, 2008, p. 10).

Com isso, inserir o uso da tecnologia nas práticas de sala de aula significa pensar em atividades interativas, que explorem os inúmeros recursos do ambiente virtual sem receios, que permitam as descobertas, as constatações por parte dos alunos e que esses as possam compartilhar com os colegas e, porque não, com os demais usuários do ciberespaço. Para Fagundes, “um bom uso das tecnologias digitais provoca a recontextualização dos espaços e dos tempos, das interações e das comunicações” (FAGUNDES, 2008, p. 8), isto é, permite que o bom aprendizado não se restrinja à sala de aula, ao caderno, ao lápis e à borracha, mas, ao contrário, perpassa e ultrapasse os textos, os “muros” da escola, da cidade, do estado e do país e, dessa forma, amplie as possibilidades de troca informacional, de construção do senso crítico e de desenvolvimento da inteligência.

1.5.2 Implicações da tecnologia digital no ensino de Língua Portuguesa

1.5.2.1 Gêneros digitais e suportes virtuais

Explicitado o papel da escola frente às tecnologias digitais, adentraremos com mais ênfase às questões que permeiam o ensino de Língua Portuguesa. Assim, retomando a abordagem do interacionismo sociodiscursivo, vemos que a aprendizagem acontece a partir das interações dos sujeitos participantes do processo comunicativo. Interações essas que, como explicita Bronckart, se concretizam por meio dos gêneros de texto, os quais são considerados como “produtos de *configurações de escolhas* [...], que se encontram momentaneamente cristalizados ou estabilizados pelo uso” (BRONCKART, 2006, p. 143).

No que diz respeito à tecnologia, a abordagem do interacionismo sociodiscursivo nos apresenta os *gêneros digitais e suportes virtuais*. De acordo com Marcuschi, “os gêneros

emergentes nessa nova tecnologia são relativamente variados, mas a maioria deles tem similares em outros ambientes, tanto na oralidade como na escrita” (2004, p. 13), ou seja, embora os gêneros de texto digitais sejam gêneros novos, provenientes de um ambiente diferenciado, eles apresentam características básicas semelhantes aos gêneros de texto presentes na oralidade e na escrita, como é possível perceber na comparação entre uma carta e um e-mail.

Segundo o mesmo autor, a importância dos gêneros digitais reside no fato de que

- (1) são gêneros em franco desenvolvimento e fase de fixação com uso cada vez mais generalizado;
- (2) apresentam peculiaridades formais próprias, não obstante terem contraparte de gêneros prévios;
- (3) oferecem a possibilidade de rever alguns conceitos tradicionais a respeito da textualidade;
- (4) mudam sensivelmente nossa relação com a oralidade e a escrita, o que nos obriga a repensá-la (MARCUSCHI, 2009, p. 200).

Além dos gêneros digitais, o ambiente virtual também modificou os suportes textuais. Definidos como “uma superfície física em formato específico que suporta, fixa e mostra um texto” (MARCUSCHI, 2009, p. 174), os suportes de texto passaram a ter um formato virtual e servir de superfície para os gêneros digitais.

Souza e Carvalho (2010, p. 3) destacam que os *suportes virtuais* são constituídos, basicamente, por *softwares*, os quais determinam as características de estilo do gênero digital; moldam os gêneros; possuem uma base hipertextual e são criados a partir de experiências anteriores do sujeito. Paralelamente a outras ferramentas do ambiente virtual, o “software, na sua natureza primária, é imaterial e está diretamente ligado a um computador sendo este o veículo ou o meio pelo qual o suporte existe” (SOUZA; CARVALHO, 2010, p.3).

Para melhor entendermos a relação de interdependência existente entre os gêneros digitais e suportes virtuais, os autores referidos propõe a seguinte tabela:

Tabela 4
 Conceituação do suporte virtual e interdependência entre ele e o gênero

	Suporte	Gênero
Principais características	Determinante	Identificado através do suporte
	Modifica o gênero	Mudando suporte muda o gênero
	Não é neutro	Enunciados sócio-comunicativos
	Diferente de canal	Possui características de estilo
	Diferente de meio	Tratado com homonímia

Fonte: SOUZA; CARVALHO; SANTOS, 2006 apud SOUZA; CARVALHO, 2010, p. 4.

Como é possível verificar, os suportes virtuais têm função essencial frente aos gêneros, visto que é através deles que esses são apresentados e caracterizados. Dessa forma, dependendo do objetivo comunicacional do sujeito, ele utilizará o gênero atrelado a um ou outro suporte.

Com a finalidade de explorar com mais ênfase o tratamento dos gêneros digitais e suportes virtuais, trabalharemos, neste momento, com as características da leitura e da produção textual no ambiente virtual.

1.5.2.2 Leitura no meio virtual

A leitura no ambiente virtual é caracterizada, principalmente, pela presença de hipertextos. Considerado como “*uma forma híbrida, dinâmica e flexível de linguagem que dialoga com outras interfaces semióticas, adiciona, condiciona à sua superfície formas outras de textualidade*” (XAVIER, 2004, p. 171) [grifo do autor], o *hipertexto* corresponde aos *links* encontrados ao longo do texto que possibilitam ao leitor o acesso a informações em outras páginas da internet.

Devido a essa característica, a leitura no ambiente virtual deixa de ser linear, isto é, os textos, apesar de serem escritos com um início, meio e fim, não podem garantir que a sua leitura seja feita nessa ordem e em sua totalidade. A disponibilidade de *hiperlinks* ao longo dos textos permite que o leitor se dirija a outra página a qualquer momento da leitura, sendo ele quem decidirá o caminho a seguir e não mais o autor do texto. Conforme Xavier (2004, p. 177), “ao atualizar o hipertexto e percorrer seus links, o hiperleitor estará realizando tentativas de compreensão, efetivando gestos de interpretação ou de uso, porque, em última análise, é ele mesmo quem define a versão cabal do que será lido e compreendido”.

Embora a presença de *hiperlinks* emancipe o leitor, por causa da opção de escolha de leitura atribuída a ele, é de fundamental importância que este tenha um senso crítico bem aguçado, já que muitas informações lhe são disponibilizadas no decorrer dos *hiperlinks* e ele terá que decidir o que é ou não relevante.

Segundo Pinheiro, R. e Pinheiro, M. (2009, p. 243), “na *leitura hipertextual*, o objetivo do leitor pode ir se modificando muito rapidamente”. A partir disso, as autoras, baseadas em Allende e Condemarín (1987), apontam que, dependendo do ritmo, a leitura no ambiente virtual pode se dar de três formas: a “*visão preliminar ou previewing*”, na qual o leitor decide o que é fundamental ler para cumprir seus objetivos; a leitura “*seletiva espontânea ou skimming*”, que é realizada na busca do conteúdo do texto e dos detalhes que apontam a sua importância; e a leitura “*seletiva indagatória ou scanning*”, que é feita superficialmente e procura encontrar apenas a informação necessária para o objetivo do leitor. Nessa última forma de leitura, o texto, muitas vezes, nem é lido integralmente.

Tendo isso em vista, Gutiérrez (2010) lembra que

Desarrollar una capacidad crítica para leer la información en forma selectiva, evaluarla y cuestionarla es uno de los desafíos educativos fundamentales que generan las nuevas tecnologías. Esa capacidad que podría denominarse ‘hiperlectura’ no consiste sólo en encontrar y leer lo que se encuentra, sino también en aprender a realizar conexiones propias entre los hallazgos, poner en duda los enlaces que nos proporcionan y preguntarse por los silencios o ausencias en lo que recibimos (cosas, hechos o personas que no están)⁵ (GUTIÉRRES, 2010, p. 15).

Nessa concepção, a leitura no ambiente digital, além de prever um leitor mais maduro, também o vê como um “co-autor ativo”, “capaz de ligar os diferentes materiais disponíveis, escolhendo o seu próprio itinerário de navegação” (COSTA, 2000, p. 48). Dessa maneira, tendo em mente que o leitor do ambiente virtual ocupa o papel de co-autor dos hipertextos, passaremos agora a tratar mais especificamente da produção textual e do papel do autor nesse novo ambiente de interação.

1.5.2.3 Produção textual no meio virtual

Assim como a leitura, a produção textual no ambiente virtual também é amplamente

⁵ “Desenvolver uma capacidade crítica para ler a informação de forma seletiva, avaliá-la e questioná-la é um dos desafios educativos fundamentais que geram as novas tecnologias. Essa capacidade que poderia ser denominada de ‘hiperleitura’ não consiste somente em encontrar e ler o que se encontra, mas também em aprender a realizar suas próprias conexões entre os resultados, por em dúvida as ligações que nos fornecem e perguntar-se pelos silêncios ou ausências no que recebemos (coisas, fatos ou pessoas que não estão).” (GUTIÉRRES, 2010, p. 15, tradução nossa).

marcada pela presença de hipertextos. Responsáveis pela inclusão desses nós comunicativos, os autores do ambiente virtual utilizam orações mais curtas para facilitar a compreensão do texto, já que não podem garantir a leitura integral deles.

De acordo com Marques, baseado em Ribeiro (s.d.),

No ciberespaço, o sistema de escrita baseada em centro, margens, hierarquia e linearidade se transmuda em sistema não-sequencial de nós, elos e redes, textos que se ramificam permitindo escolhas ao leitor de frente a uma tela interativa que inclui informação visual, sons e imagens animadas (MARQUES, 1999, p. 80).

Em outras palavras, os textos deixam de ser estáticos e passam a ser vastamente interativos, permitindo a seleção das informações que serão lidas e dos *links* que serão acessados. Como já foi explicitado no tópico anterior, o leitor passa a ser um co-autor do texto, visto a liberdade de escolha que é atribuída a ele.

O advento do ciberespaço também trouxe mudanças no que diz respeito às publicações. Através dele, qualquer pessoa que tiver acesso à rede mundial de computadores poderá disponibilizar suas produções neste ambiente, o que aumenta, a uma velocidade imensa, a quantidade de textos e a sua divulgação, já que esses não precisam passar por uma revisão editorial.

Essa facilidade de publicação e de interação no ciberespaço fez com que uma nova forma de escrita fosse criada. Denominada por estudiosos de *internetês*, essa linguagem, normalmente utilizada por adolescentes e jovens,

[...] constitui-se em um determinado código de comunicação entre pessoas através de uma escrita própria, adaptada às condições e necessidades de diferentes situações específicas do ciberespaço. É uma escrita com características próprias atendendo à lógica do teclado e adequando-se à rapidez da comunicação online principalmente quando esta é em tempo real. Não se trata de escrita manuscrita, mas teclada. O essencial é teclar pouco e dizer muito para economizar tempo e comunicar-se rapidamente. A escrita apresenta-se abreviada, telegráfica, econômica. As frases são curtas, diretas, as palavras abreviadas (FREITAS, 2009 apud SITORI, 2009, p.22).

Mesmo que seja utilizado em um ambiente mais informal de comunicação escrita, o *internetês* agiliza a interação no ciberespaço, faz com que adolescentes e jovens produzam mais textos, publiquem em espaços virtuais e recebam avaliações de seus leitores, através de comentários disponibilizados por alguns *softwares*. Como aponta Coscarelli (2009), as ferramentas disponibilizadas pelo computador e pelo ciberespaço encorajam a produção textual e essa característica pode ser aproveitada no espaço escolar para formar alunos mais autônomos, críticos e cooperativos. É o que passaremos a ver mais concretamente nos

próximos capítulos que tratam dos procedimentos metodológicos e da descrição e análise dos dados levantados no *corpus* desta pesquisa.

2 MÉTODO

Pesquisas têm evidenciado que o ensino de Língua Portuguesa, quando efetivado por meio dos gêneros e suportes textuais, aproxima as práticas de sala de aula do contexto do educando, afinal uma das principais características dessa proposta de ensino é fazer com que a função social do gênero seja, de fato, cumprida. Em outras palavras, as leituras e produções textuais deixam de ser meros instrumentos de avaliação e passam a ter um significado palpável aos alunos.

Tendo em mente que “a educação pode contribuir para diminuir diferenças e desigualdades, na medida em que acompanhar os processos de mudanças, oferecendo formação adequada às novas necessidades da vida moderna” (PCNs, 1998a, p. 138), evidencia-se a importância da utilização das tecnologias digitais como mediadoras da aprendizagem, uma vez que podem, além de aproximar professor e aluno, motivá-los para o trabalho escolar através dos gêneros. De acordo com Araújo Jr. (2008, p.22), o uso desses recursos possibilita “as tarefas de receber, processar, distribuir e armazenar os dados e informações, permitindo a interação e a interatividade sem restrições de tempo e espaço”. Da mesma forma, Amaral, L.; Amaral, C., (2008, p.16) destacam que as referidas ferramentas servem para, “por um lado, instrumentalizar e auxiliar o professor em seu papel e, por outro, facilitar o aprendizado do aluno como um agente que aprende, raciocina, investiga e resolve problemas, ampliando seu universo de conhecimento”.

Com o intuito de diagnosticar as contribuições do uso contínuo do ambiente virtual para o ensino de Língua Portuguesa, selecionamos o suporte virtual *Glogster*, como ferramenta mediadora, e buscamos verificar o desenvolvimento da habilidade de leitura e produção textual, construído por alunos, no decorrer da aplicação de uma sequência didática (SD), segundo Dolz, Noverraz e Schneuwly (2010).

Levando em consideração esses aspectos, apresentaremos, nesse capítulo, o suporte virtual *Glogster*, os procedimentos metodológicos adotados e o *corpus* de análise deste estudo.

2.1 GLOGSTER: UM AMBIENTE DE INTERAÇÃO VIRTUAL

Fundado em dezembro de 2007, o suporte virtual *Glogster*, conhecido popularmente

como *Glog*, é uma rede social da web 2.0⁶, que possibilita a criação de pôsteres interativos. Baseado nos cartazes de papel, o *Glogster*, por ser uma ferramenta virtual, permite a inserção de textos, imagens, vídeos, músicas, *links*, etc e o posterior compartilhamento do trabalho entre os usuários da ferramenta. Tendo como público-alvo os adolescentes, os *Glogs* se assemelham muito aos *blogs*, pois, assim como os diários eletrônicos, permitem a expressão criativa dos seus usuários.

Pressupondo a utilização das tecnologias digitais em sala de aula, a plataforma *Glogster* lançou, em outubro de 2009, uma versão voltada à educação – *GlogsterEdu* -, na qual o professor pode inscrever cinquenta alunos gratuitamente e até duzentos alunos, caso contratar o serviço. A partir da sala de aula virtual, disponibilizada pelo *GlogsterEdu*, o professor pode desenvolver o trabalho de forma individual ou coletiva, bem como supervisionar os *Glogs* criados pelos os alunos e aprovar ou não a sua publicação.

Com um *layout* atrativo e a disponibilização de diversos recursos, o suporte virtual *GlogsterEdu* também pode ser considerado um ambiente interdisciplinar, visto que possibilita o compartilhamento dos *Glogs* entre as disciplinas e, até mesmo, entre as escolas que utilizam essa ferramenta.

Devido a essas características e a conceituação de gêneros digitais e suportes virtuais, trabalhada anteriormente, optamos por classificar o *Glogster* como um suporte virtual, uma vez que ele corresponde a um *software* que possui a função, dentre outras, de hospedar e apresentar os gêneros de texto.

2.2 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

2.2.1 Escola da pesquisa

Para a efetivação desta pesquisa, em primeiro lugar, foi necessário selecionar uma escola para aplicação. Levando em consideração que, de um lado, o número de escolas aptas para aplicação da pesquisa, ou seja, que tenham, no mínimo, duas turmas da mesma série e possuam um laboratório de informática bem equipado, com acesso a internet, era pequeno, e, de outro lado, que é uma constante a falta de professores de Língua Portuguesa motivados a resignificar suas práticas didáticas e utilizarem o laboratório de informática de uma forma

⁶ Segundo Marquesi et. al. (2010, p. 359), a web 2.0 pode ser definida como “a segunda geração de serviços *online* que se caracteriza por potencializar as formas de publicação, compartilhamento e organização de informações, além de ampliar os espaços para a interação entre os participantes”.

coerente, para atividades significativas e não para mera pesquisa e cópia, foi, então, que, tendo presentes estes critérios e em meio à busca de uma escola com estas características, se deu a escolha da escola para aplicação e de uma professora de Língua Portuguesa do município de Flores da Cunha – RS, a qual, conhecendo o projeto da pesquisa em questão, aceitou o desafio e se disponibilizou a aplicar a pesquisa. Dessa maneira, foram feitos os contatos com a Secretaria Municipal de Educação e com a equipe diretiva da Escola Municipal de Ensino Fundamental São José, escola em que a professora atua, para solicitar a autorização para aplicação da pesquisa.

Feito isso, é importante apontar que o município de Flores da Cunha se localiza na Encosta Superior do Nordeste do Estado do Rio Grande do Sul, às margens do Rio das Antas e a 146 km de Porto Alegre, capital do Estado. O município faz divisa com Antônio Prado, Caxias do Sul, Farroupilha, Nova Roma do Sul, Nova Pádua e São Marcos. Fundada em 1924, Flores da Cunha tem, de acordo com o censo do IBGE realizado em 2000, 23.678 habitantes, sendo 9.451 na zona rural e 14.227 na zona urbana. O município é considerado o maior produtor de vinhos do Brasil e é o 2º polo moveleiro do Rio Grande do Sul (FLORES..., 2010).

No que diz respeito à educação, Flores da Cunha possui sete escolas estaduais que oferecem o Ensino Fundamental e uma que também oferece o Ensino Médio, oito escolas municipais de Ensino Fundamental, uma escola municipal de Educação Infantil, dois centros educacionais em bairros carentes do município, um Núcleo Integrado de Apoio ao Estudante (NIAE), uma escola privada que oferece o Ensino Fundamental e Médio e seis escolas privadas de Educação Infantil. O município conta ainda com a Biblioteca Municipal Érico Veríssimo, a qual possui um acervo de mais de 9,5 mil obras. Por mês, o espaço recebe em torno de 800 leitores, sendo que diariamente são retirados cerca de 50 livros.

A rede municipal de ensino possui o Projeto Educação Nota 10 que norteia o ensino do município. Criado pela Secretaria de Educação, Cultura e Desporto o projeto visa contribuir para qualificar a educação da rede municipal de ensino e melhorar os índices do IDEB (Índice de Desenvolvimento da Educação Básica). Para concretizar esses objetivos, o projeto prevê a formação continuada de seus gestores e professores; a qualificação dos profissionais responsáveis pela limpeza e alimentação escolar; a implantação de laboratórios de informática em todas as escolas municipais; o apoio de profissionais da psicologia e assistência social; a ampliação e readequação dos espaços físicos das escolas; e a aplicação de uma avaliação municipal para verificar o rendimento escolar (FLORES..., 2010).

A Escola Municipal de Ensino Fundamental São José, escola de aplicação desta

pesquisa, foi criada em 1901. Na época, a escola era privada, denominada apenas de Escola São José, e dirigida por irmãs religiosas da Congregação São José. No ano de 1991, a então Escola São José foi adquirida pela Prefeitura de Flores da Cunha e passou a ser Municipal.

A Escola Municipal de Ensino Fundamental São José localiza-se na Rua Barros Cassal, nº 777, no centro da cidade de Flores da Cunha - RS. Dirigida pela Professora Carmem Nadir Grison Basso, a escola conta, atualmente, com 436 alunos, em sua maioria de classe média, nos seguintes níveis de ensino: Educação Infantil, Séries Iniciais (1ª a 5ª séries) e Séries Finais (5ª a 8ª séries) do Ensino Fundamental, divididos nos turnos da manhã e da tarde.

Quanto à estrutura física, a escola é bem conservada, possuindo salas de aula com bastante luminosidade. O laboratório de informática, ambiente necessário para aplicação da pesquisa, por conta do espaço físico da escola, se encontra em uma sala de aula mais afastada, em meio a uma parte do prédio escolar utilizado pelo NIAE do município. Esse espaço conta com 14 computadores em bom estado, distribuídos em duas fileiras centrais, com dois computadores em cada fileira, e o restante em mesas percorrendo a parede. É importante frisar que todos os computadores possuem acesso à internet banda larga e estão conectados em rede entre si. O acesso ao laboratório de informática da escola só é permitido com a supervisão da professora responsável por ele.

2.2.2 Sujeitos da pesquisa

Dentre os níveis de escolaridade oferecidos pela escola da pesquisa (Educação Infantil e Ensino Fundamental), optamos por realizá-la com a 7ª série/ 8º ano do Ensino Fundamental, pois, nessa série, os alunos possuem entre 12 e 15 anos e, normalmente, já têm algum contato ou, até mesmo, domínio dos recursos digitais. Dessa forma, a aplicação da pesquisa iniciou efetivamente no dia 22 de outubro de 2010 e se estendeu até o dia 13 de dezembro de 2010, totalizando 35 horas/aula. As aulas foram ministradas no turno da manhã, nas segundas, terças e sextas-feiras, horário da disciplina Língua Portuguesa.

Sabendo que para uma pesquisa experimental é fundamentalmente necessário que “ao menos duas condições sejam comparadas entre si para determinar se a variável independente produz uma alteração no comportamento ou no resultado” (KANTOWITZ, ROEDIGER, ELMES, 2006, p.52), essa pesquisa foi aplicada em duas turmas da 7ª série/ 8º ano do Ensino Fundamental, sendo uma delas denominada de Grupo de Controle (GC) e a outra de Grupo de Experimento (GE).

A escolha do GC e do GE foi feita aleatoriamente pela professora titular de Língua Portuguesa. É interessante apontar que as duas turmas participantes da pesquisa possuíam um desempenho escolar equilibrado, não sendo esse, portanto, o motivo pela escolha de uma ou outra turma. Sem mais, o GC foi composto pela turma 72 (7ª série/8ºano), que possuía 26 alunos, sendo 15 deles do sexo feminino e 11 do sexo masculino, e o GE foi constituído pela turma 71 (7ª série/8ºano), que também contava com 26 alunos, sendo 14 deles do sexo feminino e 12 do sexo masculino.

2.2.3 Aplicação da pesquisa

Estando ciente de que este estudo pretendia verificar se o uso contínuo do suporte virtual *Glogster* contribui para o desenvolvimento das habilidades de leitura e produção de textos, em um primeiro contato com as duas turmas participantes da pesquisa, foi realizada uma fala com o intuito de explicar a presença da pesquisadora em sala de aula, apresentar o projeto de pesquisa, os objetivos que se tinha com a SD e a importância da colaboração de todos os alunos.

Realizada a apresentação inicial, os alunos foram encaminhados para o laboratório de informática, onde responderam, individualmente, a um questionário (ANEXO A). Esse questionário, que continha questões objetivas e descritivas referentes ao uso pessoal e escolar das ferramentas digitais, foi respondido virtualmente, através da plataforma *Google Docs*. Ressaltamos que, para que os alunos respondessem individualmente a essa atividade, as turmas foram divididas em dois grupos, sendo que enquanto 50% da turma respondia ao questionário, acompanhados pela professora responsável pelo laboratório de informática, e os outros 50% trabalhavam com outras atividades em sala de aula, acompanhados pela professora titular.

A partir da sistematização quantitativa dos resultados obtidos no questionário, buscamos verificar o conhecimento dos alunos frente aos recursos digitais, principalmente àqueles relacionados ao ambiente virtual, e saber qual a frequência da sua utilização em casa e em sala de aula. O conhecimento ou não do suporte digital *Glogster*, um dos focos desta pesquisa, também foi investigado neste questionário. Vale frisar que o objetivo dessa sondagem foi, principalmente, fundamentar a elaboração das demais atividades.

Passada essa primeira etapa, fez-se a aplicação de um pré-teste (ANEXO B), que passou por pilotagem, com o objetivo de quantificar qual era o nível de conhecimento dos alunos no que diz respeito à leitura e produção textual em Língua Portuguesa. Esse pré-teste

foi respondido individualmente e contou com a mesma sistemática de divisão da turma adotada para a resolução da atividade anterior. Tendo em vista que o uso contínuo do suporte virtual *Glogster* foi pesquisado como uma estratégia para o ensino, neste primeiro momento, as duas turmas responderam ao pré-teste através dele. A utilização desta ferramenta permitiu uma intensa interação, visto que as atividades de leitura e compreensão foram respondidas a partir do acesso a um formulário e a produção textual foi elaborada no editor de textos, disponibilizado pelos computadores da escola, e enviada para a professora, como anexo, por meio de um *Glog*⁷. Embora não consigamos transpor a interatividade do *Glog* para o papel, tentaremos mostrar o seu *layout* e a ideia da dinâmica utilizada para a resolução do pré-teste na figura abaixo.

Pré-leitura Page 1 of 1

Nome

Pré-leitura

1) Para você, o que é uma tribo?

2) Você já ouviu falar em tribos juvenis? Quais?

3) Você pertence há alguma tribo juvenil? Sim. Não.

4) Se pertence, como essa tribo se chama?

5) Quais são as principais características dessa tribo?

6) Se não pertence, aponte algum motivo que o afaste das tribos juvenis.

<http://www.jetform.com/form/2844052142> 23/10/2011

Figura 4: Pré-teste

Após a aplicação do pré-teste, o GE recebeu uma SD (ANEXO C), elaborada pela pesquisadora, mas aplicada pela professora titular de Língua Portuguesa, a qual tinha total liberdade para fazer as adequações que achasse necessárias. A aplicação da sequência foi realizada pela professora titular para que não ocorresse nenhuma alteração significativa no contexto escolar dos alunos e a consequente distorção dos resultados. A SD, denominada: *Qual é a sua tribo?* foi elaborada de acordo com a faixa etária e interesse dos alunos e

⁷ Para visualizar o *Glog* acesse: <http://linguaportuguesa.edu.glogster.com/preteste/>

trabalhou, principalmente, com atividades de leitura, compreensão e produção textual. Para isso, o laboratório de informática da escola foi utilizado em todas as aulas. Nesse ambiente, os alunos do GE tinham acesso aos *Glogs* que continha os gêneros a serem trabalhados e, a partir deles, faziam as leituras e demais atividades. Lembremos, também, que devido ao número de computadores que a escola possuía as atividades programadas para a SD eram realizadas em duplas.

Tendo em mente que o pré-teste correspondeu à fase da *produção inicial*, sistematizaremos, neste momento, as atividades e os *Glogs* trabalhados durante os *módulos didáticos*⁸. Nesse sentido, podemos observar na SD em anexo, que o primeiro módulo didático fez uma retomada dos aspectos trabalhados no pré-teste com o objetivo de introduzir o tema tribos juvenis e apresentar o gênero de texto artigo de opinião. Também nesse módulo, a professora trabalhou com a leitura e compreensão do artigo de opinião *A moda e as culturas juvenis*, retirado do Jornal Mundo Jovem, bem como abordou, a partir desse texto, alguns aspectos referentes ao gênero em questão, tais como, o uso dos operadores argumentativos e as estratégias de argumentação e contra argumentação. O *Glog*⁹ contendo as atividades realizadas possui o seguinte *layout*:



Figura 5: Módulo 1

⁸ O relato das atividades constantes nos módulos didáticos será feita, neste momento, de forma resumida. Para mais informações sobre elas consulte a SD na íntegra, no anexo C.

⁹ Para visualizar o *Glog* acesse: <http://linguaportuguesa.edu.glogster.com/culturasjuvenis/>

Sabendo que o ambiente virtual é altamente interativo e que inúmeras atividades podem ser desenvolvidas a partir dele, o segundo módulo¹⁰ didático explorou o gênero tirinha. Para isso, em um primeiro momento, foi apresentado o gênero e realizada a releitura de uma tirinha sobre a temática desenvolvida na SD. Em um segundo momento, a tirinha foi trabalhada em sua estrutura original, bem como foi realizada uma pesquisa sobre o surgimento das tribos juvenis. Por último, foi proposta a criação de uma tirinha através do *software* Pixton e de um *Glog* para hospedá-la. Salientamos, que o intuito principal do trabalho com o gênero tirinha foi explorar a temática “tribos juvenis” e desenvolver a criatividade dos alunos a partir da releitura e posterior criação da tirinha e dos *Glogs*.



Figura 6: Módulo 2

O terceiro módulo didático trabalhou com a música *Festa da música Tupiniqum*, do cantor Gabriel, o Pensador, com o propósito de explorar as características das tribos juvenis, visto que elas se distinguem umas das outras a partir dos gostos e estilos. Tendo em mente que a música em questão aborda os vários estilos musicais dos cantores brasileiros, foram propostas algumas atividades em torno dela, nas quais os alunos trabalhavam com a argumentação. Um exemplo dessas atividades é a escrita de uma carta para o cantor da

¹⁰ Para visualizar o *Glog* desse módulo acesse: <http://linguaportuguesa.edu.glogster.com/osjovensdehoje/>

música, na qual os alunos expressaram a sua opinião e sugeriram modificações na letra da canção. Como atividade de encerramento deste módulo foi solicitada a criação de um vídeo e a sua posterior publicação, nos *Glogs* dos alunos, sobre o estilo musical adotado por uma tribo juvenil. O *Glog*¹¹ em que essas atividades foram hospedadas pode ser visualizado abaixo:

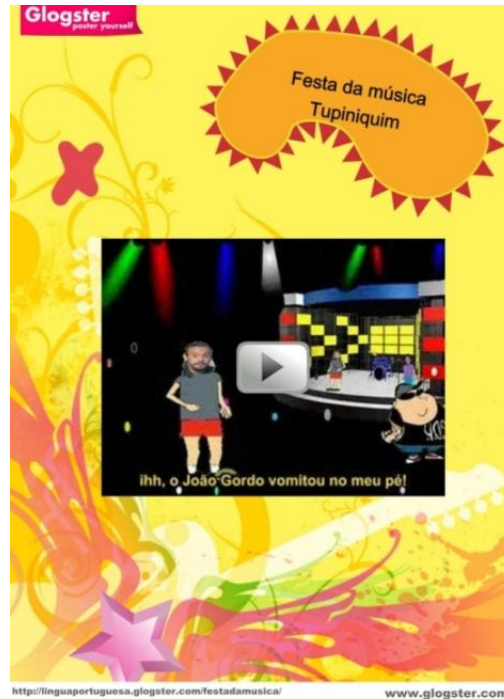


Figura 7: Módulo 3

O quarto e último módulo¹² didático trabalhou com o artigo de opinião: *Tribos urbanas: uma cultura informal*. Nele, foram retomadas as características desse gênero de texto e revistas algumas questões linguísticas.

¹¹ Para visualizar o *Glog* acesse: <http://linguaportuguesa.edu.glogster.com/festadamusica/>

¹² Para visualizar o *Glog* acesse: <http://linguaportuguesa.edu.glogster.com/culturainformal-3251/>



Figura 8: Módulo 4

As atividades descritas acima foram realizadas pelos GE no suporte virtual *Glogster* e pelo GC em sala de aula. Para isso, os mesmos gêneros trabalhados nos *Glogs* eram impressos, juntamente com as atividades de leitura, compreensão e produção textual, adequados para o novo contexto e explorados, normalmente, em sala de aula. A única atividade que não foi possível realizar em sala de aula foi à criação do vídeo, por isso, ela foi substituída por uma dinâmica, que trabalhou com a argumentação, como pode ser observado na SD em anexo.

O fato do GE desenvolver a SD no suporte virtual *Glogster* e o GC em sala de aula ocorreu propositalmente para que pudéssemos ter o diferencial para comparar os posteriores resultados. Salientamos, também, que tanto as aulas do GC quanto às do GE foram, em sua grande maioria, observadas pela pesquisadora com o objetivo de obter informações sobre a recepção dos alunos frente ao projeto e ao trabalho com as ferramentas digitais. Essa observação se deu de modo sistemático, não participante, isto é, a pesquisadora não fez interferências significativas, apenas observou as aulas para responder a questionamentos preestabelecidos no projeto de pesquisa e enriquecer as análises posteriores.

Finalizada a SD, aplicou-se novamente o teste, agora denominado de pós-teste (ANEXO B), que seguiu as mesmas orientações do pré-teste, ou seja, os dois grupos responderam as atividades individualmente no suporte virtual *Glogster* e, para isso, as turmas

foram divididas e acompanhadas pela professora titular (sala de aula) e pela professora responsável pelo laboratório de informática (pós-teste). O *Glog*¹³ que contém essas atividades possui o seguinte layout:



Figura 9: Pós-teste

Por último, vale lembrar, que a escolha dos gêneros de texto, a sua ordenação e a elaboração das respectivas atividades de leitura, compreensão e produção textual, presentes tanto no pré-teste e no pós-teste, quanto na SD, levaram em consideração, além das necessidades apresentadas pelos alunos no decorrer da pesquisa, as habilidades e competências descritas nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) para a 7ª série/8º ano e adotadas pela escola de aplicação, descritas no capítulo anterior.

2.3 COMPOSIÇÃO DO *CORPUS* E MÉTODO DE ANÁLISE

Tendo o resultado do pré-teste e do pós-teste em mãos, em um primeiro momento selecionamos o material que poderia ser efetivamente analisado nesta pesquisa, visto que alguns alunos não foram autorizados por seus responsáveis, através do termo de compromisso (ANEXO D), a disponibilizar as suas produções para análise. Dessa forma, estão aptas para

¹³ Para visualizar o *Glog* acesse: <http://linguaportuguesa.edu.glogster.com/posteste/>

análise quarenta produções do GC (turma 72) e quarenta e oito produções do GE (turma 71), já que cada aluno participante respondeu ao pré-teste e ao pós-teste.

Com o objetivo facilitar o entendimento e a análise dos dados coletados, dividimos o corpus de análise em quatro blocos. O primeiro bloco apresenta a sistematização da sondagem realizada através do questionário; o segundo bloco corresponde às perguntas de pré-leitura, presentes no pré-teste e no pós-teste; o terceiro bloco está formado pelas questões de compreensão leitora, encontradas no mesmo instrumento; e o último bloco está composto pela produção textual solicitada no pré-teste e no pós-teste.

Nessa concepção, o primeiro bloco apresenta a sistematização do questionário, aplicado no primeiro encontro, que buscou verificar a familiaridade dos alunos com a tecnologia digital e o ambiente virtual, juntamente com a frequência de uso destes.

O segundo bloco trabalha com as questões de número um a seis do pré-teste e do pós-teste. Essas questões são descritivas e possuem o objetivo de sondar o conhecimento dos alunos sobre o assunto a ser trabalhado na sequência. Levando em consideração que os textos são constituídos por unidades comunicativas e, até mesmo uma única palavra, pode configurar-se em um texto, a análise deste bloco de questões é realizada de forma qualitativa, a partir da criação de unidades de análise.

Para Moraes (2007), este método de análise prevê, inicialmente, a leitura, interpretação e desconstrução dos textos em unidades de sentido menores, as quais são estabelecidas a partir dos objetivos da pesquisa. Posteriormente, o autor propõe a criação de categorias para reunir os elementos semelhantes encontrados nos textos. Essas categorias podem ser criadas a partir do método dedutivo, quando o pesquisador constrói as categorias antes de analisar o *corpus*; indutivo, quando o pesquisador constrói as categorias a partir da análise do *corpus*; intuitivo, quando as categorias são criadas a partir de inspirações do pesquisador; ou então a partir da mescla desses três métodos. Tendo isso em mente, na pesquisa em questão, utilizamos o método indutivo, ou seja, através dos resultados das questões criamos as categorias de análise.

O terceiro bloco de análise, por sua vez, é composto pelas questões de número sete a dezesseis que buscam verificar a capacidade de leitura e interpretação dos alunos. Salientamos que essas dez questões objetivas variam de fácil a difícil no nível de dificuldade e a sua análise é feita quantitativamente, ou seja, as questões são corrigidas e posteriormente é feita a média de acertos e erros do GC e do GE. É importante lembrar que esse procedimento é realizado tanto no pré-teste quanto no pós-teste.

O quarto e último bloco de análise desta pesquisa trabalha com os textos produzidos

no pré-teste e no pós-teste. Devido às inúmeras produções textuais coletadas nesta fase da pesquisa, foi feita a divisão das produções textuais por gênero (feminino e masculino) e a escolha aleatória das produções textuais de uma aluna (GC1) e de um aluno (GC2) do GC, e de uma aluna (GE1) e de um aluno (GE2) do GE. Assim, temos uma amostra de quatro produções do primeiro grupo e quatro produções do segundo, totalizando oito produções textuais. Vale enfatizar que a análise das produções textuais do pré-teste e do pós-teste contemplam aspectos contextualizadores, linguísticos e argumentativos.

Por fim, é realizada uma reflexão crítica sobre o processo de ensino-aprendizagem no ambiente digital, assinalando as práticas que tiveram sucesso e aquelas que necessitam de aprimoramento. Também são apontados, neste momento, os questionamentos que emergiram durante essa caminhada de pesquisa e as constatações feitas sobre o comportamento dos alunos frente ao uso didático das tecnologias digitais.

3 ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Neste capítulo apresentaremos a análise dos dados desta pesquisa. Para isso, em um primeiro momento, traremos os dados obtidos através do questionário, com o objetivo de situar o conhecimento e a frequência de uso da tecnologia digital pelos alunos participantes da pesquisa. Em seguida, trabalharemos com as categorias de análise formuladas a partir das questões de pré-leitura, presentes tanto no pré-teste quanto no pós-teste, a fim de verificar o conhecimento prévio dos alunos de cada turma frente ao tema tribos juvenis. Na sequência faremos a sistematização dos dados referentes à leitura no suporte virtual *Glogster*, a análise comparativa de uma amostra das produções textuais do Grupo de Controle (GC) e do Grupo de Experimento (GE), produzidas no pré-teste e no pós-teste, e, por fim, teceremos algumas reflexões sobre os resultados obtidos com a presente pesquisa.

3.1 O USO DA TECNOLOGIA PELOS ALUNOS DO GC E DO GE

Com o objetivo de caracterizar os alunos participantes da pesquisa frente ao uso das tecnologias digitais, apresentaremos os resultados obtidos através da aplicação do questionário (ANEXO A). É importante lembrar que o questionário continha treze perguntas objetivas, sendo que duas delas sondavam o gênero e a idade dos alunos; três questões buscavam saber se eles tinham acesso a um computador fora do ambiente escolar e quais eram as atividades que mais desenvolviam nesse ambiente; quatro perguntas verificavam o conhecimento e uso do suporte virtual *Glogster*, juntamente com os assuntos mais lidos no ambiente virtual; e três questões sondavam sobre o uso do laboratório de informática na escola e as atividades normalmente realizadas nele. Salientamos, ainda, que as respostas do GC e do GE serão analisadas de forma conjunta e comparativa.

Assim, como se pode verificar, dos vinte alunos do GC autorizados a participar da pesquisa, doze deles são do gênero feminino e oito do gênero masculino, sendo que dois deles estão com doze anos, treze têm treze anos, quatro estão com quatorze anos e um apenas está com quinze anos. No que diz respeito ao GE, dos vinte e quatro alunos autorizados a participar da pesquisa, treze são do gênero feminino e onze do gênero masculino, e, dentre eles, dois têm doze anos, dezenove estão com treze anos, dois com quatorze anos e um com dezesseis anos.

Na sequência da análise do questionário, podemos observar que a totalidade dos alunos do GC e do GE tem acesso a um computador, sendo que apenas um aluno de cada

turma não tem acesso à internet por meio dele. As atividades realizadas diariamente pelos alunos, tanto do GC quanto do GE, no computador, são: jogar, ouvir músicas, conversar pelo MSN, Skype e ver filmes. Já as atividades que são realizadas semanalmente pelos dois grupos são: realizar pesquisas, acessar *blogs* e digitar trabalhos. Além das atividades elencadas em comum pelos dois grupos, a maioria dos alunos do GC apontou que semanalmente acessa páginas de relacionamento. Quanto às opções “Ler livros digitais” e “Acessar *Glogs*” a maioria das respostas dos alunos dos dois grupos apontaram que eles raramente o fazem.

Com as três próximas perguntas buscamos saber se os alunos conheciam o suporte virtual *Glogster*, se já criaram um *Glog* e, se sim, com que frequência ele era atualizado. Dentre os alunos do GC, dezenove deles conheciam o suporte virtual *Glogster*, dezoito deles já haviam criado um *Glog*, mas a maioria deles raramente o atualizava. Os alunos do GE, por sua vez, conheciam e já haviam criado um *Glog*, porém, assim como os alunos do GC, a maioria deles raramente o atualizava.

Ao serem questionados sobre os assuntos que costumam ler no ambiente digital, os alunos do GC assinalaram a preferência pelos seguintes temas: adolescência, moda, notícias atuais, dicas de jogos *online*, animes e namoro. Já os alunos do GE marcaram a prioridade para seguintes opções de leitura: animes, notícias atuais, moda, dicas de jogos *online*, adolescência, namoro. É interessante salientar que nenhum dos alunos do GC e do GE afirmou fazer leituras sobre o tema meio ambiente.

Quanto ao uso do laboratório de informática da escola, a maioria dos alunos dos dois grupos sublinhou que ele é feito semanalmente. No que compete às atividades realizadas neste espaço, o GC mostrou que semanalmente digitam textos e produzem vídeos, quinzenalmente realizam leituras e pesquisas na internet e raramente elaboram slides e criam *blogs* e *Glogs*. O GE, por sua vez, elencou que semanalmente digitam textos, produzem vídeos e realizam leituras e pesquisas na internet e raramente elaboram slides e criam *blogs* e *Glogs*.

As duas últimas perguntas do questionário sondavam os alunos a respeito da utilização ou não do laboratório de informática em todas as disciplinas. Nesse sentido, tanto o GC quanto o GE afirmaram, em sua grande maioria, que este espaço não era utilizado em todas as disciplinas, sendo que apenas a disciplina de matemática o utilizava semanalmente. As disciplinas de geografia e história utilizavam o laboratório de informática mensalmente e as demais disciplinas, isto é, português, ciências, educação física, religião, língua inglesa e artes, raramente o utilizavam.

A partir das respostas obtidas através deste questionário podemos perceber que as duas turmas possuem praticamente as mesmas características no que diz respeito ao contato e

utilização do ambiente digital, tanto dentro quanto fora do espaço escolar. Portanto, as condições para resolução dos instrumentos dessa pesquisa era equilibrado, não tendo sido privilegiado nenhum dos dois grupos participantes da pesquisa.

Assim, passaremos para a análise dos dados da atividade de pré-leitura do pré-teste e do pós-teste, que buscaram verificar o conhecimento prévio dos alunos referente ao tema da pesquisa: tribos juvenis.

3.2 ANÁLISE DO CONHECIMENTO PRÉVIO DOS ALUNOS SOBRE O TEMA DA PESQUISA

Nesta etapa, faremos a categorização e análise dos dados obtidos através da atividade de pré-leitura, presente no pré-teste e no pós-teste, com o objetivo central de verificar o conhecimento prévio dos alunos frente ao tema a ser trabalhado na sequência didática (SD). Afinal, conforme os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs),

Para que uma aprendizagem significativa possa acontecer, é necessário investir em ações que potencializem a disponibilidade do aluno para a aprendizagem, o que se traduz, por exemplo, no empenho em estabelecer relações entre seus conhecimentos prévios sobre um assunto e o que está aprendendo sobre ele. Essa disponibilidade exige ousadia para se colocar problemas, buscar soluções e experimentar novos caminhos (PCNs, 1998a, p. 93).

Levando isso em consideração, a atividade de pré-leitura foi composta por seis questões descritivas que serão categorizadas segundo os pressupostos assinalados por Moraes (2007), apresentados no capítulo anterior.

No que se refere à primeira pergunta da atividade, “Para você, o que é uma tribo?”, foi possível formular três categorias de análise. A primeira categoria agrupou as respostas que mencionam as tribos como sendo um grupo de pessoas, de jovens com as mesmas características, estilos, etc. A segunda categoria, por sua vez, foi composta pelas respostas que citaram às tribos indígenas. E, a última categoria, juntou as respostas em branco com aquelas em que o aluno não soube responder a questão. Na tabela a seguir podemos visualizar essas três categorias de análise, juntamente com a frequência de uso de cada uma delas, no pré-teste e no pós-teste do GC e do GE. Salientamos, ainda, que abaixo da frequência de uso de cada categoria está expressa a porcentagem que ela representa, levando em conta o total de alunos que participaram da pesquisa e responderam ao pré-teste e ao pós-teste.

Tabela 5
Definição de tribo

		Um grupo	Índios	Não sei	Total de alunos
PRÉ- TESTE	GC	18	0	2	20
	%	90%	0%	10%	100%
	GE	21	3	0	24
	%	87,5%	12,5%	0%	100%
PÓS - TESTE	GC	19	0	0	19
	%	100%	0%	0%	100%
	GE	24	0	0	24
	%	100%	0%	0%	100%

Fonte: *Corpus* da pesquisa.

Como podemos notar no pré-teste do GC, 90% dos alunos participantes da pesquisa responderam que as tribos se referem a um grupo de pessoas, e apenas 10% dos alunos não souberam responder à questão. No que compete aos resultados do GE, verificamos que 87,5% dos alunos também acham que as tribos são grupos de pessoas e que 12,5% apontam que as tribos estão relacionadas aos índios. Tendo em mente que não foi realizada nenhuma conversa anterior a essa atividade que pudesse alertar aos alunos sobre o tipo de tribo que seria trabalhado no decorrer da SD, o uso elevado da categoria “um grupo” provavelmente se deu devido às informações visuais constantes no *layout* do *Glog*, utilizado para responder a essa atividade.

Já os resultados do pós-teste, tanto da GC quanto do GE, mostram que 100% dos alunos se referiram às tribos como sendo um grupo de pessoas ou jovens com os mesmos estilos, gostos e comportamentos. Esse resultado se deve, principalmente, ao trabalho desenvolvido no decorrer da SD, já que ele possibilitou a expansão do conhecimento e da aprendizagem dos alunos.

A segunda pergunta do questionário de pré-leitura do pré-teste e do pós-teste foi a seguinte: “Você já ouviu falar em tribos juvenis? Quais?”. Como podemos ver, essa questão abarca duas possibilidades de resposta: “sim” ou “não”. Caso o aluno responder “sim”, ele terá que responder a segunda parte da questão e elencar quais são essas tribos juvenis que ele conhece. Caso a resposta da primeira pergunta for “não”, ele poderá ignorar a sequência da questão. Para uma melhor visualização dos dados categorizados dividiremos a questão em

duas tabelas. Na primeira, apresentaremos as respostas da questão “Você já ouviu falar em tribos juvenis” e, na segunda, mostraremos quantas tribos juvenis foram citadas por cada grupo no pré-teste e no pós-teste. Não categorizaremos as tribos citadas pelos alunos, pois não é este o objetivo desta análise.

Tabela 6

Alunos que já ouviram e alunos que nunca não ouviram falar em tribos juvenis

		Sim	Não	Total de alunos
PRÉ- TESTE	GC	12	8	20
	%	60%	40%	100%
	GE	13	11	24
	%	54,1%	45,8%	100%
PÓS - TESTE	GC	19	0	19
	%	100%	0%	100%
	GE	24	0	24
	%	100%	0%	100%

Fonte: *Corpus* da pesquisa.

A partir dos dados categorizados, percebemos que, inicialmente, 60% dos alunos do GC já tinham ouvido falar de tribos juvenis, enquanto apenas 54,1% dos alunos do GE tinham essa noção. Agora, em se tratando dos dados do pós-teste, assinalamos que 100% dos alunos do GC e do GE já tinham ouvido falar em tribos juvenis.

No que diz respeito à segunda pergunta dessa mesma questão, verificamos na tabela a seguir que, no pré-teste, o GC elencou dezoito tipos de tribos juvenis diferentes, enquanto o GE apontou apenas nove. Analisando esse resultado de uma forma global, podemos dizer que o conhecimento prévio dos alunos do GC, sobre os tipos de tribos juvenis existentes, é maior do que o conhecimento prévio dos alunos do GE sobre esse mesmo tema. Já no que compete ao resultado do pós-teste, o GC listou vinte tribos juvenis e o GE vinte e uma tribos, mostrando, mais uma vez, a validade dos conhecimentos adquiridos no decorrer da pesquisa, como podemos observar na tabela:

Tabela 7

Número de tribos conhecidas pelos alunos

		Quais (nº de tribos)
PRÉ-	GC	18
TESTE	GE	9
PÓS -	GC	20
TESTE	GE	21

Fonte: *Corpus* da pesquisa.

Na sequência das atividades de pré-leitura do pré-teste e do pós-teste, os alunos encontravam perguntas mais pessoais, como é o caso da terceira questão: “Você pertence há alguma tribo juvenil?”, sistematizada na tabela a seguir:

Tabela 8

Alunos que pertencem ou não a uma tribo juvenil

		Sim	Não	Total de alunos
PRÉ-	GC	0	20	20
	%	0%	100%	100%
TESTE	GE	3	21	24
	%	12,5%	87,5%	100%
PÓS -	GC	1	18	19
	%	5,2%	94,7%	100%
TESTE	GE	2	22	24
	%	8,3%	91,6%	100%

Fonte: *Corpus* da pesquisa.

Como é possível observar, no resultado do pré-teste, nenhum dos alunos do GC afirmou fazer parte de uma tribo juvenil, enquanto três alunos do GE, ou seja, 12,5% da turma alegaram participar de uma tribo. Já na amostra do pós-teste, constatamos que um dos alunos do GC e dois alunos do GE integram uma tribo juvenil. Essa mudança nas respostas dos alunos do GC e do GE mostra que, ao longo da SD, eles puderam refletir e perceber o que, de fato, é uma tribo juvenil e se realmente participam de uma delas.

Areladas a essa questão estavam as seguintes: “4) Se pertence, como essa tribo se

chama?”, “5) Quais são as principais características dessa tribo?” e “6) Se não pertence, aponte algum motivo que o afaste das tribos juvenis.”. Por se tratarem de duas questões que se complementam, as perguntas de número quatro e cinco serão categorizadas separadamente, mas explicadas conjuntamente para facilitar o entendimento das respostas. Feita a tabulação dos dados obtidos com essas questões, passaremos à categorização da última atividade de pré-leitura. É importante ressaltar que essas atividades serão categorizadas levando em conta o número de alunos que responderam “sim” e que responderam “não” na questão de número três. Dessa forma, se dois alunos, por exemplo, responderam “sim” na questão de número três eles corresponderão a 100% da amostra das questões quatro e cinco e se 22 alunos responderam “não” na questão de número três eles corresponderão a 100% da amostra da questão seis.

Entendido o método de tabulação dos dados, no que se refere à questão de número quatro, “4) Se pertence, como essa tribo se chama?”, encontramos o seguinte resultado:

Tabela 9
Nome das tribos a que os alunos pertencem

		Sem nome	Metaleiros	Estilo Pop	Happers	Total de alunos
PRÉ- TESTE	GC	0	0	0	0	0
	%	0%	0%	0%	0%	100%
	GE	3	0	0	0	3
	%	100%	0%	0%	0%	100%
PÓS - TESTE	GC	FAC0	1	0	0	1
	%	0%	100%	0%	0%	100%
	GE	0	0	1	1	2
	%	0%	0%	50%	50%	100%

Fonte: *Corpus* da pesquisa.

Passaremos agora para a categorização da questão número cinco que solicita as características da tribo juvenil a qual os alunos pertencem.

Tabela 10
Características das tribos juvenis

		Sem nome	Metaleiros	Estilo Pop	Happers	Total de alunos
PRÉ-TESTE	GC					0
	GE	Sinceridade, amizade e confiança.				3
PÓS-TESTE	GC		“Gostam de rock, usam roupas de bandas”.			1
	GE			“Mais quieta, roupas normais, etc”.	“Roupas grandes, bonés virados pro ladou (sic) ou pra trás, tenis (sic) largos e o geito (sic) de falar”.	2

Fonte: *Corpus* da pesquisa.

As respostas categorizadas demonstram a importância de um estudo bem estruturado, visto que, na análise dos dados do pré-teste, podemos notar que nenhum aluno do GC participa de uma tribo juvenil e três alunos do GE, isto é, 100% da amostra, considerando os alunos que responderam “sim” na questão anterior, afirmam pertencer a uma tribo. Embora esses alunos não saibam o nome das tribos a que pertencem apontaram como características da tribo a sinceridade, a confiança e a amizade. Na análise do pós-teste, um dos alunos do GC afirmou pertencer à tribo dos *Metaleiros*, que gostam de rock e roupas de bandas, e dois alunos do GE assinalaram participar de tribos, sendo que um deles é integrante da tribo *Estilo Pop*, que se caracteriza pela quietude e vestimentas normais e o outro participa da tribo dos *Happers*, que gostam de “*Roupas grandes, bonés virados pro ladou (sic) ou pra trás, tenis (sic) largos e o geito (sic) de falar*”.

A partir desses dados, podemos sublinhar que a noção de tribos juvenis foi ressignificada no decorrer da SD, já que na resolução do pós-teste os alunos puderam refletir sobre o fato de integrar ou não a uma tribo juvenil e, nos casos afirmativos, souberam nomear e explicar com mais clareza as características dela.

A última questão da atividade de pré-leitura foi respondida apenas pelos alunos que não participam de nenhuma tribo juvenil, sendo que esses deveriam apontar um motivo que os afastasse delas. As respostas dessa questão foram divididas em quatro categorias, distribuídas na seguinte tabela:

Tabela 11
Motivos que afastam os alunos das tribos juvenis

		Não me identifico	Não gosto	Não tenho motivos	Não conheço nenhuma	Total de alunos
PRÉ-TESTE	GC	6	9	5	0	20
	%	30%	45%	25%	0%	100%
TESTE	GE	0	4	17	0	21
	%	0%	19,04%	80,9%	0%	100%
PÓS - TESTE	GC	8	6	4	0	18
	%	44,4%	33,3%	22,2%	0%	100%
TESTE	GE	13	0	4	5	22
	%	59,09%	0%	18,1%	22,7%	100%

Fonte: *Corpus* da pesquisa.

Como podemos constatar, 45% dos alunos do GC apontaram, no pré-teste, que não participam de uma tribo por não gostarem delas. Na amostra do GE a maior incidência se deu na categoria “não tenho motivos” para não participar de uma tribo juvenil. Na amostra do pós-teste, tanto os alunos do GC quanto do GE, apontaram com maior frequência a categoria “não me identifico” com nenhuma tribo juvenil.

De acordo com Paviani (2008, p. 85), a atividade de pré-leitura tem “[...] o propósito de ativar o conhecimento prévio do aluno-leitor mediante habilidades de investigação, problematizando a temática do texto (a ser estudado) com perguntas norteadoras, de natureza exploratória [...]”. Nesse sentido, embora seja esperada a evolução dos alunos na resolução da atividade de pré-leitura do pós-teste, visto o trabalho realizado sobre o tema no decorrer da SD, a comparação entre os resultados do pré-teste e do pós-teste se torna válida na medida em que podemos verificar o reposicionamento dos alunos frente ao tema tribos juvenis e a reformulação e apresentação de argumentos mais consistentes para defender a posição adotada.

3.3 ANÁLISE DO DESENVOLVIMENTO DA HABILIDADE DE LEITURA

A *leitura*, de acordo com a perspectiva adotada neste estudo, é “uma atividade interativa altamente complexa de produção de sentidos” (KOCH; ELIAS, 2010, p. 12), que leva em consideração não só os elementos linguísticos dispostos na superfície textual, mas também, os conhecimentos prévios do leitor que são ativados no momento da leitura em si. Retomando o que os PCNs (1998b, p. 69) nos trazem, “a leitura é o processo no qual o leitor realiza um trabalho ativo de compreensão e interpretação do texto, a partir de seus objetivos, de seu conhecimento sobre o assunto, sobre o autor, de tudo o que sabe sobre a linguagem etc”.

Dessa maneira, trabalhar com o desenvolvimento da habilidade de leitura é primordial tanto nas aulas de Língua Portuguesa quanto nas demais áreas do conhecimento, afinal, como sublinha Hila (2009), a escola como um todo

[...] precisa formar leitores críticos que consigam construir significados para além da estrutura do texto, observando as funções sociais da leitura e da escrita nos mais variados contextos, a fim de levá-los a participar plena e criticamente de práticas sociais que envolvem o uso da escrita e da oralidade (HILA, 2009, p.159).

Sabendo que é papel da escola formar um leitor crítico nos mais variados contextos, o trabalho escolar com a leitura, no contexto tecnológico atual, perpassa o texto impresso e chega ao ambiente digital, abrindo espaço para uma leitura interativa e não linear. Conforme Santaella (2008, p.58-59), “um mesmo texto, quando passa do suporte impresso para um suporte digital, já não é realmente o mesmo, pois os novos dispositivos formais modificam suas condições de recepção e de compreensão”.

Com o objetivo de verificar se o suporte virtual *Glogster* contribui para o desenvolvimento da habilidade de leitura, passaremos, neste momento, para a análise dos dados obtidos, através da aplicação do pré-teste e do pós-teste. Salientamos que esses dados correspondem ao resultado de dez perguntas objetivas de compreensão textual que foram respondidas pelos alunos do GC e do GE, após a leitura do texto *Tribos juvenis* (ANEXO B). Lembramos, ainda, que os dois grupos participantes da pesquisa responderam a essa atividade no suporte virtual *Glogster* para que pudéssemos perceber se a familiaridade com a ferramenta auxilia ou não no desenvolvimento da habilidade de leitura.

A partir da correção e posterior tabulação dos resultados obtidos com a atividade de

compreensão leitora, chegamos ao seguinte resultado¹⁴:

Tabela 12
Desenvolvimento da habilidade de leitura

		Aproveitamento (%)
PRÉ-	GC	55%
TESTE	GE	60%
PÓS -	GC	65%
TESTE	GE	67,1%

Fonte: *Corpus* da pesquisa.

Como podemos observar, o GC apresentou um aproveitamento de 55% no pré-teste e 65% no pós-teste, enquanto o GE mostrou um aproveitamento de 60% no pré-teste e 67,1% no pós-teste. Dessa forma, no que diz respeito ao desenvolvimento da habilidade de leitura, o GC, embora tenha tido um desempenho inferior no pré-teste cresceu 10% no decorrer da SD, enquanto o GE, que obteve um desempenho mais satisfatório no pré-teste, evoluiu apenas 7,1%.

Levando em consideração a hipótese de que quando o ser humano utiliza com frequência uma determinada ferramenta ele adquire a capacidade de se adequar aos seus recursos e ao seu modo de funcionamento, o resultado obtido nesta etapa da pesquisa deveria ter sido diferente, isto é, o GE, que trabalhou constantemente no *Glogster*, deveria ter tido um desempenho mais satisfatório do que o GC, que apenas respondeu aos testes nesse ambiente. Agora, por que isso não aconteceu? Por qual(ais) razão(ões) o GC, que respondeu apenas ao pré-teste e ao pós-teste no suporte virtual *Glogster* e realizou as demais atividades da SD¹⁵ em sala de aula, obteve um desempenho mais satisfatório, no que compete ao desenvolvimento da habilidade de leitura, do que o GE, que realizou todas as atividades da pesquisa no suporte virtual *Glogster*?

¹⁴ A tabulação dos dados, do pré-teste e do pós-teste do GC e do GE, referentes ao desenvolvimento da habilidade de leitura do gênero artigo de opinião pode ser observada no ANEXO E.

¹⁵ Lembramos, que o objetivo maior do esquema de SD, proposto por Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004), e seguido neste estudo, dá ênfase maior para o desenvolvimento da habilidade de produção textual e não de leitura. Nesse sentido, as atividades constantes na SD, aplicada nesta pesquisa, se voltaram, em sua grande maioria, para o trabalho com a escrita. Porém, tendo em mente, que a leitura e a compreensão leitora perpassam todas as atividades escolares, funcionando como suporte, até mesmo para a produção textual, justifica-se a análise dos dados aqui realizada.

Para responder a essa questão, vamos nos debruçar, em um primeiro momento, sobre as características e o modo de funcionamento do suporte virtual *Glogster* que podem ter contribuído para esse resultado. Tendo em mente que a plataforma *Glogster* é uma ferramenta altamente interativa, que possibilita a publicação concomitante de texto, imagem e vídeo em um espaço que se assemelha a um pôster, dependendo da atividade publicada e de sua extensão, ela não poderá ser visualizada integralmente, dispondo a ferramenta de recursos para tal. Sabendo que o gênero artigo de opinião, trabalhado, tanto no pré-teste e no pós-teste quanto no decorrer da SD, é um gênero mais extenso, esse não pode ser visualizado de imediato, de forma integral, como o seria se estivesse materializado em uma folha impressa. Os artigos trabalhados foram disponibilizados integralmente, sim, mas a sua visualização ocorreu através do acionamento da barra de rolagem da ferramenta.

Outra característica do suporte virtual *Glogster*, importante de ser lembrada neste momento, corresponde ao fato de que as questões de compreensão leitora, solicitadas no decorrer da pesquisa, eram disponibilizadas através de *links*, presentes no *Glog*. Portanto, os alunos deveriam acessar os *links*, responder, na página que abria com esse acesso, as atividades ali encontradas e enviá-las para a professora, a partir do comando disponibilizado ao final da página.

Embora possam ser comuns em atividades realizadas no ambiente virtual, essas características da ferramenta *Glogster* podem ter influenciado, e muito, na resolução das atividades solicitadas, visto que para a resolução de atividades de compreensão leitora a prática mais frequente, quando se trabalha com textos impressos, é a visualização concomitante, lado a lado, do texto e das atividades a serem respondidas. Portanto, a impossibilidade de visualização integral do texto e do acesso concomitante deste e das atividades pode ser encarada como uma barreira para a compreensão leitora, já que o custo de leitura, com práticas dessa ordem, se torna bem maior.

Como sublinha Marquesi et. al. (2010, p. 376), “a leitura na tela é mais difícil e menos eficaz do que a leitura no papel, porque: é geralmente mais lenta (...); dá lugar a mais erros na identificação de palavras (...); provoca uma sensação de cansaço maior do que no papel quando dura mais de dez minutos.”. Levando isso em consideração, constatamos que o tempo de concentração e a forma dinâmica com que a leitura é, normalmente, realizada no ambiente virtual também contribuíram para os resultados expressos nessa pesquisa. Como pudemos observar durante a aplicação da SD para o GE, a leitura dos artigos de opinião e as demais atividades eram realizadas concomitantemente a outras práticas nesse ambiente. Não obstante houvesse a solicitação da professora titular para que os alunos não se dispersassem em

atividades extras, na maioria dos casos, a leitura dos textos solicitados acontecia em meio ao acesso de sites do interesse pessoal de cada aluno.

Já os alunos do GC, como não tinham essa possibilidade de acesso a outros ambientes no decorrer da SD, quando deslocados para o laboratório de informática, iam com o objetivo único de responder ao pré-teste e ao pós-teste, sendo que, em sua grande maioria, não se dispersava em atividades extras no ambiente virtual. Essa característica também é uma variável importante na obtenção do desempenho mais satisfatório do GC do que do GE, no que compete ao desenvolvimento da habilidade de leitura, visto que o tempo de concentração e dedicação integral na resolução da atividade solicitada do primeiro grupo era maior do que a do segundo grupo, mesmo tendo presentes as dificuldades de leitura, resultantes das características do suporte virtual *Glogster*, expostas anteriormente, com as quais o GE estava mais familiarizado.

Do resultado obtido nesta pesquisa, podemos tecer a algumas considerações: a) o suporte virtual *Glogster* não é o ambiente mais apropriado para a leitura de gêneros de texto de longa extensão, como é, normalmente, o caso do gênero artigo de opinião; b) o suporte virtual *Glogster* prima pela leitura de gêneros mais curtos, que possam ser visualizados em sua integridade na tela; c) o tempo de concentração para a leitura de textos no ambiente digital é menor do que o tempo de concentração para a leitura de textos impressos; d) as inúmeras possibilidades de acesso que o ambiente digital proporciona não contribuem para uma leitura contínua, sem interrupções; e) a leitura dinâmica, realizada no ambiente digital, possibilita, na maioria dos casos, a compreensão parcial do texto; f) a impossibilidade de visualização concomitante do texto e das atividades referentes a ele aumenta o custo de leitura no suporte virtual *Glogster*; g) o uso contínuo do suporte virtual *Glogster* e, em consequência, do ambiente digital, embora permita a familiarização do aluno com a ferramenta, pode fazer com que ele adquira alguns vícios no seu uso, como, por exemplo, o acesso concomitante de vários sites.

Feitas essas observações, passemos agora para a análise dos dados referentes ao desenvolvimento da habilidade de produção textual.

3.4 ANÁLISE DO DESENVOLVIMENTO DA HABILIDADE DE PRODUÇÃO TEXTUAL

Segundo a abordagem sociodiscursiva, adotada neste estudo, a *linguagem*, seja ela verbal ou não-verbal, é o meio pelo qual interagimos socialmente. De acordo com os PCNs (1998b, p. 20), “pela linguagem se expressam idéias, pensamentos e intenções, se estabelecem

relações interpessoais anteriormente inexistentes e se influencia o outro, alterando suas representações da realidade e da sociedade e o rumo de suas (re)ações”.

Ao interagirmos com os demais sujeitos utilizamos a linguagem discursivamente e, para que a comunicação se dê com proficiência, fizemos determinadas escolhas linguísticas, levando em consideração o nosso interlocutor e o contexto da interação. Tendo em mente essas características, podemos afirmar que o discurso se efetiva por meio de *textos* que, conforme Bronckart (2009, p. 71), correspondem a “toda unidade de produção de linguagem que veicula uma mensagem lingüisticamente organizada e que tende a produzir um efeito de coerência sobre o destinatário”.

Nesse sentido, estando o texto presente em todas as atividades comunicativas do ser humano, nada mais coerente do que fazer dele o objeto de estudo das aulas de língua, afinal isso significa tratar o aluno como sujeito pensante, que participa ativamente de uma sociedade e realiza trocas relevantes com os demais sujeitos.

De acordo com os PCNs, trabalhar com o texto nas aulas de língua corresponde trabalhar com a leitura e produção de gêneros de texto e, para isso, faz-se necessário selecionar textos que, “por suas características e usos, podem favorecer a reflexão crítica, o exercício de formas de pensamento mais elaboradas e abstratas, bem como a fruição estética dos usos artísticos da linguagem, ou seja, os mais vitais para plena participação numa sociedade letrada” (PCNs, 1998b, p. 24).

Pensando mais especificamente na produção escrita e, tendo em vista as características da sociedade atual, os PCNs apontam a importância de o aluno “ter acesso à diversidade de textos escritos, testemunhar a utilização que se faz da escrita em diferentes circunstâncias, defrontar-se com as reais questões que a escrita coloca a quem se propõe produzi-la” (PCNs, 1998c, p.48). Nessa perspectiva, sublinhamos que é tarefa do professor possibilitar aos alunos o acesso e a produção de diferentes textos escritos, inclusive àqueles emergentes do contexto digital. Como mostra Marquesi et. al. (2010, p. 360), baseadas em Bolter (1991), o computador é “uma nova tecnologia para a escrita, (...), e possibilita-nos a constituição e a leitura de textos em novos e surpreendentes caminhos”.

Com o objetivo de verificar se o suporte virtual *Glogster* contribui para o desenvolvimento da habilidade de produção textual, passaremos, neste momento, para as análises das produções textuais da amostra do pré-teste e do pós-teste. É importante lembrar que essa amostra é constituída por oito produções textuais, sendo duas produções iniciais e duas produções finais de dois alunos do GC e outras duas produções iniciais e duas produções finais de dois alunos do GE. A escolha das produções textuais se deu aleatoriamente a partir

da divisão das produções textuais de cada turma por gênero (feminino e masculino). Desta forma, selecionamos as produções de uma aluna do GC, que será denominada de GC1¹⁶, e outra do GE, denominada GE1¹⁷, juntamente com as produções de um aluno do GC, nomeado GC2¹⁸, e outro do GE, nomeado GE2¹⁹.

Levando em consideração o uso do suporte virtual *Glogster* e sabendo que “o texto somente se constrói e tem sentido dentro de uma prática social” (GARCEZ, 2001, p. 14), a proposta de produção textual foi a seguinte: “Imagine que você é o colunista de uma importante revista e escreva um artigo de opinião defendendo o seu ponto de vista sobre as tribos juvenis. Depois de pronto, envie o seu texto para publicação²⁰ através do *link* disponibilizado abaixo”.

De acordo com Abaurre, M. L., Abaurre, M. B. (2007, p.257), “como todo texto de natureza argumentativa, os artigos de opinião são estruturados para convencer o leitor de que a perspectiva analítica adotada pelo autor do texto é a melhor”. Nesse sentido, tendo em mente a proposta de produção textual e os estudos realizados no decorrer da SD, serão analisados, neste momento, alguns aspectos contextualizadores, linguísticos e argumentativos referentes ao gênero de texto artigo de opinião. É válido salientar que a análise dos dois primeiros aspectos não possui o objetivo de esgotá-los, mas sim, de mostrar as principais ocorrências encontradas nos textos dos alunos, já que a ênfase maior será dada para a análise argumentativa.

3.4.1 Aspectos contextualizadores

Embora não tenham uma estrutura fixa, os artigos de opinião costumam ter algumas características em comum. Por isso, verificaremos a adequação, nas produções textuais do GC e do GE, de alguns aspectos contextualizadores básicos do gênero.

¹⁶ A produção textual do pré-teste e do pós-teste da aluna GC1 pode ser visualizada na íntegra nos ANEXOS F e G, respectivamente.

¹⁷ A produção textual do pré-teste e do pós-teste da aluna GE1 pode ser visualizada na íntegra nos ANEXOS J e K, respectivamente.

¹⁸ A produção textual do pré-teste e do pós-teste do aluno GC2 pode ser visualizada na íntegra nos ANEXOS H e I, respectivamente.

¹⁹ A produção textual do pré-teste e do pós-teste do aluno GE2 pode ser visualizada na íntegra nos ANEXOS L e M, respectivamente.

²⁰ A proposta de SD, elaborada por Dolz, Noverraz e Schneuwly e seguida neste estudo, propõe que a função social do gênero de texto seja, de fato, cumprida. Porém, tendo em vista que as produções textuais elaboradas no pré-teste e no pós-teste pelos alunos do GC e do GE fazem parte do *corpus* de análise do presente estudo, a sua publicação, embora tenha sido anunciada na situação enunciativa, se tornou inviável e não foi realizada. Ressaltamos, porém, que as demais atividades elaboradas no decorrer da SD foram publicadas no suporte virtual *Glogster*.

Assim como em qualquer gênero de texto, o título do artigo de opinião possui a função de antecipar ao leitor as questões que serão apresentadas no decorrer do texto. De acordo com Menegassi e Chaves (2000, p. 28), o título é uma espécie de resumo do texto, “ele nomeia o texto após a sua produção, sugere o sentido do mesmo, desperta o interesse do leitor pelo tema, estabelece vínculos com informações textuais e extratextuais e contribui para a orientação da conclusão à que o leitor deverá chegar”. Tendo isso em vista, observemos na tabela os títulos adotados pelos autores dos textos do GC e do GE no pré-teste e no pós-teste.

Tabela 13

Título

PRÉ-TESTE	GC1	Tribos juvenis
	GC2	Tribos Juvenis
	GE1	Artigo de opinião
	GE2	Tribos =P
PÓS-TESTE	GC1	TRIBOS JUVENIS
	GC2	Tribos Juvenis: Um Assunto de se Discutir
	GE1	UM GRUPO, UMA TRIBO JUVENIL
	GE2	Tribos Juvenis

Fonte: *Corpus* da pesquisa.

A partir da tabela, podemos observar que duas produções textuais do pré-teste foram intituladas com o tema da proposta de produção, tribos juvenis, uma terceira produção foi denominada *Tribos =P* e a outra recebeu o nome do gênero de texto solicitado, artigo de opinião. Através desses dados constatamos a pouca importância dada a esse elemento textual, juntamente com o baixo grau de criatividade dos alunos, justificado, talvez, por ser o primeiro trabalho sobre a temática abordada.

Nas produções do pós-teste, por sua vez, verificamos a reformulação de três títulos, dentre os quais, dois deles, um do GC e outro do GE, se destacam pela criatividade, são eles: *Tribos juvenis: Um Assunto de se Discutir* e *UM GRUPO, UMA TRIBO JUVENIL*. Desta maneira, verificamos que o domínio do tema trabalhado na produção textual faz toda a diferença para a criação do título, até porque, como mostra Menegassi e Chaves (2000, p. 28), para atribuir um título a um texto é necessário que “se apreenda o significado global do texto, que se resuma, ou melhor, que se compreenda, interprete o texto, pois, segundo Spreenger-

Charolles (1980), só se resume aquilo que se compreende, e só se compreende aquilo que se resume”.

Outro aspecto a ser destacado diz respeito à presença do olho do artigo em uma produção textual do pós-teste do aluno GE2²¹. Lembramos que, segundo Abaurre, M. L., Abaurre, M. B. (2007, p. 258), o olho “explicita a perspectiva analítica que será defendida pelo autor”. Na produção textual da amostra, encontramos a seguinte passagem destacada: *“Você já se perguntou o que são tribos juvenis? Bom, pois eu vim estudando isso neste último mês, e agora posso dizer que sei o que são essas tais tribos”*. É possível notar nesse trecho a presença marcante do autor²² explicitando o que será trabalhado no decorrer do texto e mostrando que, agora sim, ele pode falar com propriedade sobre as tribos juvenis, pois estudou esse tema no último mês. Através desse fragmento, podemos perceber uma autocrítica do próprio autor, deixando implícito que no texto anterior, isto é, na produção textual do pré-teste, ele não tinha argumentos suficientes para falar das tribos juvenis.

Como aponta Antunes (2003), para a escrita ser adequada a apresentação dela também precisa ser considerada, afinal “um texto funciona como um mapa: com instruções, com pistas, com indicações que precisam ser seguidas. O cuidado com a apresentação desse mapa faz parte da cooperação do escritor com o leitor, para que ele chegue aos sentidos e às intenções pretendidos.” (ANTUNES, 2003, p. 65-66). Nessa concepção, a organização da produção dos alunos no editor de texto utilizado também será analisada neste trabalho, visto que um texto bem apresentado visualmente é um convite a mais para a leitura.

Assim, no que se refere às produções textuais do pré-teste do GC, percebemos que os dois textos estão bem apresentados, com o título destacado, através dos recursos negritar, sublinhar e centralizar. Os textos estão escritos com uma fonte adequada, porém poderiam estar com a margem justificada. Embora não seja o recurso adequado para tal objetivo, a produção do aluno GC1²³ apresenta uma linha em branco entre os parágrafos para separá-los e facilitar a leitura do texto. Lembrando que este artigo foi escrito para uma revista e que defendeu a opinião do autor e não da revista em si, verificamos a falta do nome do autor nos dois artigos do GC.

As produções textuais do pré-teste do GE apresentam uma fonte adequada, o título do texto do aluno GE2 está centralizado e o restante do texto, justificado. Percebemos, porém, que os dois alunos deixam uma linha em branco entre os parágrafos, ignoram o recuo de

²¹ Ver texto na íntegra ANEXO M.

²² Nas análises textuais, por vezes, denominaremos os alunos de autores, uma vez que, ao produzirem um texto, é essa a função por eles assumida.

²³ Ver texto na íntegra ANEXO F.

início de parágrafo e, assim como o GC, não assinam a produção textual.

No que compete às produções do pós-teste, vemos uma melhora significativa na diagramação e organização de todos os textos, com fontes adequadas e títulos destacados. Os alunos GC2 e GE2, além dos aspectos citados, justificaram as margens das suas produções. As linhas em branco entre os parágrafos continuam nas produções dos alunos GC1, GE1 e GE2, sublinhando que esta é uma característica marcante da produção escrita no ambiente digital. Por fim, verificamos que todos os alunos assinam as suas produções, sendo que o fazem ou depois do título ou ao final do texto.

As questões analisadas até o momento nos fazem perceber que o cuidado que precisamos ter ao escrever um texto no papel também necessita ser transposto para a escrita no ambiente virtual. A diagramação, isto é, a organização superficial do texto é essencial para uma boa leitura e, conseqüentemente, para uma boa compreensão. Com base nisso, passaremos para a análise dos aspectos linguísticos utilizados no gênero artigo de opinião.

3.4.2 Aspectos linguísticos

A análise dos aspectos linguísticos utilizados pelos alunos do GC e do GE se torna fundamental pelo fato de que

“Tudo o que ouvimos, falamos, lemos ou escrevemos tem um propósito comunicativo. Na nossa vida diária, estamos sempre usando a linguagem com alguma intenção. Por isso, costuma-se dizer que agimos por meio de nossas produções linguísticas, das mais simples e informais, como um diálogo entre amigos, às mais complexas e formais, como uma palestra num congresso” (FONTANA, PAVIANI, PRESSANTO, 2009, p. 159).

Nessa concepção, a produção de um artigo de opinião também requer a utilização de determinadas estratégias linguísticas para convencer o leitor da posição adotada pelo autor. Dessa maneira, no que compete às *funções de linguagem*, formuladas por Bachman (2003) e apresentadas no primeiro capítulo deste estudo, podemos verificar, através das produções textuais da amostra do GC e do GE, que, ao escrever o artigo de opinião sobre as tribos juvenis, a maioria dos alunos fez uso, predominantemente, da *função ideacional* da linguagem, isto é, utilizou a língua para fazer proposições sobre o tema solicitado. Comprovamos esse fato através das seguintes passagens:

Tabela 14
Função ideacional

PRÉ- TESTE	GC1	“(...) tribos são legais para as pessoas se identificarem (...), mas eu acho que é legal até um certo ponto”.
	GC2	“Cada um com seu estilo os jovens mostram seu modo de pensar e se reúnem em ‘tribos’”; “As tribos servem também para trocar informações e falar sobre o que gosta (...)”.
	GE1	“(...) isso é muito importante para eles saberem que não estão sozinhos no mundo, que tem pessoas com eles, e que vão estar ali independente de tudo (...)”.
	GE2	“Tribos para mim é uma coisa de índio, que uma pessoa que não tem conhecimento, não sabe o que é, e por isso não pode fazer parte de uma dessas tribos.”
PÓS- TESTE	GC1	“É bom por o lado de as pessoas se conhecerem melhor (...). Mas andarem juntas e defenderem suas opiniões não lhe são direito de querer sair por ai batendo em todos que pensam diferente.”
	GC2	“(...) as tribos juvenis são muito mais do que apenas um grupo de jovens, são uma troca de conhecimentos e amizades que faz muito interessante essa convivência em grupo (...)”.
	GE1	“As tribos juvenis, ou também conhecidas como tribos urbanas são formadas por pequenos grupos, e entre todos os objetivos, um deles é formar uma rede de amigos (...)”.
	GE2	“Muita gente acha que são só adolescentes que se reúnem para praticar atos de vandalismo, ou algo do gênero, mas não é bem assim”.

Fonte: *Corpus* da pesquisa.

Embora tenham sido tabuladas na categoria ideacional, as produções textuais analisadas não utilizam apenas essa função da linguagem. Como apontam Fontana, Paviani e Pressanto (2009, p. 160), baseadas em Bachman (2003), “É importante observar que as funções não se dão em estado puro. Em cada ato comunicativo podem estar presentes várias funções de linguagem, porém há sempre uma que predomina”. Com o objetivo de assinalar mais uma função de linguagem utilizada nas produções textuais da amostra, temos os seguintes fragmentos: “(...) apenas aceite o modo do outro pensar e forme seu modo de

pensar (...)”, do pré-teste do aluno GC2, “*(...) pense com sua cabeça, tenha suas próprias idéias e seja esperto, porque o mundo não facilita (...)*”, do pós-teste do mesmo aluno e “*Se vocês faz parte de uma tribo, cuide bem o que você faz, para não prejudicar nem você e nem os seus companheiros*”, do pós-teste do aluno GE2.

Através dessas passagens, podemos observar a utilização da *função manipulativa* da linguagem, que busca atingir as pessoas ao nosso redor, em sua subdivisão *reguladora*, na qual a linguagem é utilizada com o objetivo de controlar o comportamento dos outros. Essa função pode ser evidenciada nos textos, principalmente, pela utilização dos verbos no modo imperativo, em que os autores expressam um conselho. Como podemos verificar nos trechos descritos anteriormente, o aluno GC2 finaliza o texto, tanto do pré-teste quanto do pós-teste, com um conselho, fazendo com que a função manipuladora reguladora não fique em evidência ao longo do texto. Já no texto do aluno GE2 essa função da linguagem é utilizada em trechos da sua extensão, deixando o texto com um tom prescritivo, como podemos observar na passagem acima e em: “*Então, se você não tem uma tribo, procure já a sua (...)*”.

Acompanhada da análise da função da linguagem também se torna importante ressaltar o seu nível de formalidade que, de acordo com Fontana, Paviani e Pressanto (2009), podem ser classificados em: informal, semiformal, formal e mimética. Na tabela a seguir podemos verificar a ocorrência, em todas as produções da amostra, da *linguagem semiformal*.

Tabela 15
Nível de linguagem semiformal

PRÉ-TESTE	GC1	“Eu sou eclética gosto de todos os tipos de musicas menos bandinha (...)”.
	GC2	“As tribos servem também para trocar informações e falar sobre o que gosta com pessoas que pensam do mesmo jeito que você (...)”.
TESTE	GE1	“Para mim isso é muito importante principalmente para os jovens (...)”.
	GE2	“Pra mim essas tribos são uma ‘ <u>viagem</u> ’, pois eu acho que não tem fundamentos.”
PÓS-TESTE	GC1	“(…) mas sempre tem aquelas que são vândalas e mal-feitores (sic). <u>Tipo</u> o estilo daqueles que saem fixando (sic) os muros como forma de protesto ou rebeldia (...)”.
	GC2	“Concluo que as tribos juvenis são um elemento fundamental em nossa vida e que é muito bom ter um pensamento coletivo, mas não se pode deixar influenciar totalmente pelas ideias dos outros (...)”.
	GE1	“Dentre as tribos rolam muito companheirismo e lealdade, o que no meu ponto de vista são aspectos necessários para se conviver bem e ter amigos que podemos compreender”.
	GE2	“ <u>Bom</u> , pois eu vim estudando isso neste último mês, e agora posso dizer que sei o que são essas tais tribos”.

Fonte: *Corpus* da pesquisa.

De acordo com Marquesi et.al. (2010, p.374), no contexto digital, explicita-se “o papel ativo tanto do leitor quanto do escritor: o primeiro porque vai em busca dos sentidos do texto, conforme seus objetivos; o segundo porque deve deixar pistas de acordo com as suas intenções e objetivos de ensino”. Nesse sentido, autor e leitor são parceiros no processo de produção textual e leitura no ambiente digital e trabalhar com uma linguagem mais informal é, muitas vezes, a escolha dos autores desse ambiente.

Levando isso em consideração, a classificação das produções textuais no nível de linguagem semiformal se deu, principalmente, pelo uso, em algumas produções, da 1ª pessoa do singular e de algumas expressões da fala coloquial, como podemos verificar nas expressões grafadas nos trechos selecionados do pré-teste do aluno GE2 e do pós-teste dos alunos GC1 e GE2. Essas características, embora sejam encontradas, na maioria das

produções, em passagens isoladas, acabam aproximando o discurso do autor do leitor, pois deixam o texto menos formal.

Uma produção que vale ser observada com mais atenção neste aspecto corresponde à produção final do aluno GE2, visto que a utilização da linguagem semiformal se dá em toda a sua extensão, a começar pelo olho do artigo em que o aluno-autor indaga o leitor sobre a temática abordada: “*Você já se perguntou o que são tribos juvenis?*”. Esse tipo de produção textual é muito característico do ambiente virtual e, além de ser utilizado pela autora do texto constante no *Glog* do pré-teste e do pós-teste, observamos que, em se tratando de um aluno que trabalhou durante a SD no suporte virtual *Glogster*, teve contato com textos dessa ordem e publicou atividades neste ambiente, essa postura autoral se justifica.

Outra característica marcante das produções textuais do pré-teste e do pós-teste é a presença marcante da *intertextualidade*. Por ser “[...] *constitutiva de qualquer atividade de linguagem*” (ANTUNES, 2010, p. 76) [grifo do autor], a intertextualidade é utilizada quando recorremos “[...] à palavra do outro para marcar determinado posicionamento, para apoiar nossas concepções, nossos pontos de vistas, para dar força a nossos argumentos, como se quiséssemos dizer que não somos apenas nós quem pensa assim ou diz o que nós dizemos” (ANTUNES, 2010, p. 77). A partir disso, exemplificaremos através de uma passagem do texto *Sua tribo, sua cara*, a presença desse recurso nas produções textuais da maioria dos alunos da amostra. Ressaltamos que a intertextualidade também está presente em outros trechos dos textos, mas, por esse não ser o objetivo maior das análises textuais, apresentaremos apenas um exemplo do seu emprego. Assim, é possível observar que o fragmento: “*Inseguros, agressivos e inconstantes, os adolescentes procuram formar uma identidade que lhes satisfaçam. Esta identidade se dá na segurança que encontram num determinado grupo*”, é parafraseado pelos alunos e utilizado com o objetivo de reforçar o seu posicionamento, nos seguintes trechos: “*Também é legal porque eles vão se tornando mais independentes e aos poucos vão criando sua própria identidade*” (pós-teste da aluna GC1); “[...] *porque estão tão inseguros em formar sua personalidade que são agressivos e rebeldes às vezes até de mais (sic)*” (pré-teste do aluno GC2); “[...] *para eles saberem que não estão sozinhos no mundo [...] e até para terem confiança de si próprios*” (pré-teste do aluno GE1).

Na sequência das análises verificaremos o uso, nas produções do pré-teste e do pós-teste, dos *operadores argumentativos*, os quais têm a função de “relacionar enunciados ou conteúdos de enunciados a fim de orientá-los argumentativamente para uma determinada conclusão” (AZEVEDO, 2000, p. 36). Salientamos que este recurso foi detalhadamente trabalhado no decorrer da SD e que a presente análise não possui o objetivo de categorizá-los,

de acordo com as suas funções, mas, sim, de constatar a sua utilização nas produções textuais dos alunos do GC e do GE. Nessa perspectiva, podemos observar nos textos da amostra as seguintes ocorrências:

Tabela 16
Operadores argumentativos

PRÉ-TESTE	GC1	“Em minha opinião”, “eu acho”, “acho que”, “pois”, “mas”, “só que”, “por que”, “mas sim”.
	GC2	“no meu ponto de vista”, “sendo assim”, “Mas também”, “pois”, “sendo que assim”, “e também”, “porque”, “Por isso”.
TESTE	GE1	“consequentemente”, “enfim”, “Para mim”, “por que”, “que”, “e até”.
	GE2	“Para mim”, “por isso”, “pra mim”, “pois”, “eu acho”.
PÓS-TESTE	GC1	“Em minha opinião”, “eu acho”, “mas eu também acho”, “No entanto”, “eu acho bom”, “mas”, “por que”, “Em minha opinião”, “pois”, “também”, “porque”, “Por fim”, “afirmo”.
	GC2	“Creio que”, “que”, “pois”, “Em primeiro lugar”, “assim”, “Em segundo lugar”, “Concluo”, “mas”, “porque”.
	GE1	“ou até”, “Por esse caso”, “no meu ponto de vista”, “mas sim”, “e também”.
	GE2	“pois”, “mas”, “Na minha opinião”, “porque”, “assim”, “por isso”, “isso”, “Tendo essas considerações em vista”, “então”, “a final”.

Fonte: *Corpus* da pesquisa.

Tendo em mente que os *operadores argumentativos* “são responsáveis pelo encadeamento dos enunciados, estruturando-os em textos e determinando sua orientação argumentativa” (GOUVÊA, 2006, p. 111), a partir dessa análise, verificamos que o seu uso se deu tanto no pré-teste quanto no pós-teste dos alunos do GC e do GE, porém as ocorrências encontradas nos textos da amostra do pós-teste foram mais frequentes e diversificadas, mostrando que o estudo realizado no decorrer da SD auxiliou no desenvolvimento da habilidade de produção textual, no que diz respeito ao uso dos operadores argumentativos para o encadeamento e desenvolvimento argumentativo dos textos.

Segundo Dieb e Avelino (2009, p. 271), “(...) a linguagem em ambientes virtuais é baseada na simplificação informal da escrita, com o objetivo principal de tornar mais rápida a

comunicação”. Dessa forma, buscamos nos textos da amostra do pré-teste e do pós-teste, dos dois grupos participantes da pesquisa, a ocorrência de palavras ou caracteres oriundos dessa forma de linguagem, e pudemos constata-la em apenas um dos textos da amostra do pré-teste do aluno GE2. Neste texto, o aluno utiliza no título os caracteres “=P” que representam um *emoticon* feliz.

Através dessa constatação, podemos conjecturar que a utilização do *internetês*, ou seja, da linguagem abreviada, utilizada no contexto virtual, se dá com muita cautela no ambiente escolar, visto que, anterior ao texto do pré-teste, nenhum debate sobre o assunto foi realizado e apenas uma ocorrência foi detectada nos textos da amostra. Nesse sentido, como afirmam Dieb e Avelino (2009, p. 280), “no que concerne à notação da escrita em ambientes digitais e à utilizada nas atividades escolares, verificamos que os alunos já entenderam essa diferenciação e não a praticam senão sob efeito de um rápido descuido ou esquecimento.”.

Feitas essas análises, passaremos, a seguir, para o trabalho com os argumentos apresentados pelos alunos nos textos da amostra analisada.

3.4.3 Aspectos argumentativos

Conforme Ramos (2002, p. 38), “a argumentação é, pois, uma variedade discursiva com a qual se pretende defender uma opinião e a partir dela persuadir ou convencer um interlocutor mediante provas ou motivos que estão relacionados ao objeto da argumentação”. Nesse sentido, levando em consideração a situação enunciativa apresentada aos alunos, no pré-teste e no pós-teste, vemos que esses deveriam defender o seu posicionamento, ou seja, argumentar a favor ou contra as tribos juvenis, através da produção do gênero artigo de opinião.

É importante lembrar que a produção do gênero artigo de opinião, segundo Rodrigues (2000), prevê a capacidade de o autor colocar-se no lugar do seu interlocutor, antevendo os possíveis posicionamentos deste e buscando argumentos para convencê-lo do contrário. Com isso, para a análise dos resultados obtidos com a atividade proposta para o GC e o GE, adotaremos o modelo de sequência argumentativa, formulado por Bronckart (2009) e detalhadamente trabalhado no primeiro capítulo desta pesquisa, composto pelas seguintes fases: “a fase de **premissas** (ou *dados*)”; “a fase de apresentação dos **argumentos**”; “a fase de apresentação de **contra-argumentos**” e “a fase de **conclusão** (ou de *nova tese*)”.

Dessa forma, traremos, neste momento, a premissa, os argumentos, os contra-argumentos e a conclusão presentes nos textos da amostra do pré-teste e do pós-teste do GC e

do GE. Essa análise está dividida em tabelas e cada uma delas trabalha com os dados do pré-teste e do pós-teste de um aluno.

Tabela 17
Argumentos do aluno GC1

PRÉ- TESTE	GC1	PREMISSA
		Tribos são legais.
		ARGUMENTOS
		A partir das tribos as pessoas se identificam e formam a sua personalidade. Através das tribos os jovens trocam informações sobre o que gostam e, desta forma, criam afinidade entre si.
		CONTRA-ARGUMENTO(S)
		Algumas pessoas ultrapassam os limites, perdem os amigos, se tornam agressivas, revoltadas, vândalas e sem moral.
		CONCLUSÃO
		Todas as tribos devem ser tratadas com educação.
PÓS- TESTE	GC1	PREMISSA
		É legal fazer parte de uma tribo.
		ARGUMENTOS
		Através das tribos as pessoas se conhecem melhor, formam uma opinião e um estilo concreto. Participar de uma tribo é importante, pois auxilia o jovem na troca de ideias, formação da personalidade e o deixa mais independente.
		CONTRA-ARGUMENTO(S)
		Tudo tem um limite. Fazer parte de uma tribo não nos dá o direito de agredir os que pensam de outra forma.
		CONCLUSÃO
		Respeitando certos limites, as tribos juvenis são boas e ajudam os jovens.

Fonte: *Corpus* da pesquisa.

Através da tabulação apresentada, é possível perceber que as sequências argumentativas, utilizadas pela autora GC1, tanto no pré-teste quanto no pós-teste, se assemelham bastante. A premissa do texto produzido no pré-teste mostra que as tribos são legais, enquanto na produção textual do pós-teste a aluna afirma que é legal fazer parte de uma tribo, como se pode comprovar em: *“Em minha opinião tribos são legais para as pessoas se identificarem, formar sua personalidade”* e *“Bom em minha opinião eu acho sim legal fazer parte de uma tribo”*, respectivamente. Para comprovar essa premissa e argumentar a favor dela, a autora utiliza praticamente os mesmos argumentos nas duas produções textuais, apontando que as tribos auxiliam na formação da personalidade e da identidade do jovem e possibilitam a troca de ideias, informações e opiniões entre jovens que possuem os mesmos gostos e estilos. Podemos verificar essa constatação em: *“(...) tribos servem também para os jovens trocar informações sobre o que gostam”* e *“(...) participar de uma tribo é importante para os jovens, pois eles trocam ideias com pessoas que pensam do mesmo modo”*, respectivamente.

Além de trazer para debate os aspectos positivos das tribos juvenis, a autora também trabalha com as restrições delas, apresentando em meio ao texto alguns contra-argumentos, possíveis de serem levantados por seus interlocutores, e utilizando-se deles para reforçar o seu ponto de vista. Nesse sentido, vemos que quando a aluna faz uso, na produção textual do pré-teste, do contra-argumento que aponta que as tribos *“Algum as (sic) vezes acabam ultrapassando muito os limites pois se tornam pessoas agressivas, revoltadas, vândalas e sem moral”*, ela o justifica mostrando o lado positivo das tribos, através do argumento: *“Mas tribos servem também para os jovens trocar informações sobre o que gostam, esses tipos de tribos são legais (...)”*. Na produção textual do pós-teste, por sua vez, nos deparamos com o uso do mesmo contra-argumento da produção inicial, que mostra que o fato das tribos *“Andarem juntas e defenderem suas opiniões não lhe dão o direito de querer sair por ai batendo em todos queensem diferente”*. Para explicar esse contra-argumento, a aluna utiliza a seguinte passagem: *“No entanto aquelas tribos que so (sic) sai juntas para poder se conhecer melhor e formar uma opinião um estilo eu acho bom”*.

A partir da apresentação da premissa, dos argumentos e contra-argumentos passamos para a análise da conclusão apontada pela aluna GC1. Como se pode observar, no texto do pré-teste, a aluna concluiu seu texto salientando que as tribos precisam ser tratadas com educação e o faz através da comparação dos gostos musicais que ela tem, já que essa é uma

característica das tribos que pode ser observada no parágrafo anterior²⁴ a seguinte passagem: “*Eu sou eclética gosto de todos os tipos de musicas (sic) menos bandinha mas não ignoro as musicas (sic) que eu não gosto ousado (sic) quieta mas não por que eu goste mas sim por educação educação (sic)*”. No texto do pós-teste, por sua vez, a aluna segue a mesma linha de raciocínio, porém, finaliza seu texto da seguinte forma: “*Por fim, afirmo que algumas tribos juvenis são boas e ajudam os jovens, mas devem ter limites de seus atos. Pois quando houver uma ação sempre terá uma reação*”, mostrando que, ao respeitar determinados limites, as tribos são boas e ajudam os jovens. É válido ressaltarmos que a conclusão do texto do pós-teste da aluna GC1 fica mais evidente e melhor encadeada pelo fato dela fazer uso do operador argumentativo “*Por fim*”.

Tendo em mente que “um argumento deve encadear-se ao outro naturalmente, em busca de uma unidade de sentido” e que a “nossa capacidade de convencer o leitor depende da ordenação e da força de nossos argumentos” (VIANA et. al., 2008, p. 86), embora a aluna GC1 utilize praticamente a mesma linha de raciocínio nas duas produções textuais, é visível o seu aprimoramento na produção do pós-teste, visto que o encadeamento das ideias está posto de forma mais clara, facilitando a leitura do texto e o entendimento da posição defendida pela autora. Com isso, podemos perceber o aprendizado da aluna no decorrer da aplicação da pesquisa e pressupor a validade deste estudo.

Passemos, agora, para a análise da produção textual do pré-teste e do pós-teste do aluno GC2.

²⁴ Leia o texto na íntegra no ANEXO F.

Tabela 18
Argumentos do aluno GC2

PRÉ- TESTE	GC2	PREMISSA
		As tribos juvenis são reuniões de jovens com o mesmo jeito de pensar e agir.
		ARGUMENTOS
		As tribos juvenis auxiliam na formação da personalidade e da identidade dos jovens.
		As tribos juvenis podem ser identificadas através das suas roupas, cabelos e gestos.
		As tribos são um local de troca de informações entre jovens com os mesmos gostos e interesses.
		CONTRA-ARGUMENTO(S)
		Viver em tribos também tem o seu lado ruim, pois elas são preconceituosas. Os jovens que participam das tribos são agressivos e rebeldes, fazem coisas indevidas e impensadas e contradizem seus pais e amigos.
	CONCLUSÃO	
	Não devemos ser preconceituosos, devemos aceitar o outro e não julgá-lo pela aparência.	
PÓS- TESTE	GC2	PREMISSA
		As tribos juvenis não são apenas um grupo de jovens.
		ARGUMENTOS
		As tribos juvenis permitem a troca de conhecimentos e a construção de amizades.
		As tribos juvenis são necessárias para a convivência em sociedade.
		As tribos juvenis auxiliam na formação da personalidade e da identidade dos jovens rebeldes, indecisos e isolados.
		As tribos juvenis fazem parte do mundo pós-moderno.
		CONTRA-ARGUMENTO(S)
	Não podemos nos deixar influenciar totalmente pelas ideias dos outros.	
	CONCLUSÃO	
	Embora as tribos possibilitem a formação de um pensamento coletivo temos que ter as nossas próprias ideias.	

Fonte: *Corpus* da pesquisa.

Afirmando o que já foi posto por outros autores, Pereira et. al. (2006, p. 37) mostram

que a “argumentação busca convencer, influenciar, persuadir alguém; defende um ponto de vista sobre determinado assunto. Consiste no emprego de provas, justificativas, arrazoados, a fim de apoiar ou rechaçar uma opinião ou uma tese”. Dessa forma, como podemos observar na tabela dezoito, a premissa apresentada pelo aluno GC2, no texto do pré-teste, trabalha com o fato de as tribos serem uma reunião de jovens com o mesmo jeito de pensar e agir, como se pode verificar nesta passagem: *“As tribos juvenis no meu ponto de vista são reuniões de jovens que tem o mesmo jeito de pensar e de agir demonstrando isso em seu corpo e ações”*. Já no texto do pós-teste o aluno GC2 apresenta a premissa de que as tribos não são apenas um grupo de jovens, comprovada no seguinte trecho: *“Creio que as tribos juvenis são muito mais do que apenas um grupo de jovens”*. Com essas passagens, podemos perceber o aprofundamento temático do texto produzido no pós-teste, já que, em um primeiro momento, o aluno tinha a noção de que as tribos eram apenas um grupo de jovens e, em um segundo momento, depois do estudo realizado durante a SD, afirmou que elas são muito mais do que isso.

No que diz respeito aos argumentos utilizados para trabalhar com essas premissas, notamos que na produção do pré-teste o aluno GC2 mostrou que as tribos auxiliam na formação da personalidade e da identidade dos jovens, podem ser identificadas pelas suas roupas e estilos, e são um local de troca de informações entre pessoas com as mesmas características. Comprovamos isso pelos seguintes trechos: *“(...) os jovens mostram seu modo de pensar e se reúnem em ‘tribos’ para formar sua personalidade e identidade”* e *“As tribos servem também para trocar informações e falar sobre o que gosta com pessoas que pensam do mesmo jeito que você”*. Na amostra do pós-teste, o aluno responde a premissa de que *“as tribos são muito mais do que um grupo de jovens”* mostrando que elas *“são uma troca de conhecimentos e amizades que faz muito interessante essa convivência em grupo, pois cada jovem aprende mais e conhece aqueles que pensam e agem como ele”*, além de continuar sustentando o argumento de que as tribos permitem a troca de conhecimentos e auxiliam na formação da personalidade e identidade do jovem. O aluno acrescenta também que as tribos são necessárias para a convivência em sociedade e fazem parte do mundo pós-moderno, como podemos verificar em: *“Em primeiro lugar as tribos juvenis são muito necessárias para a convivência em sociedade, pois formam a personalidade e a identidade de jovens rebeldes, indecisos e isolados”* e *“Em segundo lugar elas fazem parte do mundo pós-moderno e devem ser adaptadas a sociedade de hoje”*.

Quanto aos contra-argumentos, utilizados pelo aluno GC2, vemos que, no que compete a produção do pré-teste, ele os apresenta através do trabalho com o lado ruim das

tribos juvenis, mostrando que “há preconceito entre uma tribo e outra” e que “uma das características das tribos é a de rebeldia, sendo que assim fazem coisas indevidas e impensadas e também vão contra seus pais e amigos (...)”. A argumentação feita em cima desses contra-argumentos está presente no parágrafo de conclusão do texto, no qual o aluno aponta que “(...) não se deve ter preconceito apenas aceite o modo do outro pensar e forme seu modo de pensar, não julguem os outros pelas aparências”. No texto do pós-teste, por sua vez, observamos o contra-argumento sendo apresentado e justificado no parágrafo de conclusão, como podemos ver em: “Concluo que as tribos juvenis são um elemento fundamental em nossa vida e que é muito bom ter um pensamento coletivo, mas não se pode deixar influenciar totalmente pelas idéias dos outros, pense com a sua cabeça, tenha suas próprias idéias, e seja esperto, porque o mundo não facilita”. Neste trecho, podemos verificar que o fragmento sublinhado corresponde ao contra-argumento, pois em todo o texto o aluno trabalhou com o lado positivo das tribos juvenis e, neste momento, apresenta um porém, uma constatação que poderia ser levantada pelo seu possível leitor. Embora isso seja feito no parágrafo conclusivo, o autor ainda justifica esse fato aconselhando o leitor a ser esperto e a ter os seus próprios pensamentos e ideias. Devido ao fato dos contra-argumentos serem justificados nos parágrafos conclusivos, não iremos trabalhar separadamente com a fase da conclusão, já que ela pode ser constatada nos trechos citados.

Nessa concepção, vistas as produções dos alunos do GC, passemos, neste momento, para o trabalho com as produções textuais dos alunos do GE.

Tabela 19
Argumentos do aluno GE1

PRÉ- TESTE	GE1	PREMISSA
		O que são as “tão faladas” tribos.
		ARGUMENTOS
		As tribos juvenis são um grupo de jovens com opiniões e gostos parecidos que se encontram para debater assuntos, conversar, rir, etc.
		As tribos juvenis não deixam o jovem sozinho.
		Nas tribos os jovens se sentem mais confiantes.
		Através das conversas realizadas nas tribos é possível adquirir conhecimentos.
		CONTRA-ARGUMENTO(S)
-		
CONCLUSÃO		
As tribos juvenis são importantes para os jovens.		
PÓS- TESTE	GE1	PREMISSA
		Um dos objetivos das tribos juvenis é formar uma rede de amigos com características parecidas.
		ARGUMENTOS
		Um dos objetivos das tribos juvenis é formar uma rede de amigos com características parecidas.
		As pessoas que participam de uma tribo são motivadas.
		As tribos auxiliam no crescimento do jovem.
		Os jovens se sentem aceitos nas tribos juvenis.
		Muitas tribos dependem de produtos da moda para se identificar.
Por questões financeiras algumas tribos criam a sua própria moda.		
Os jovens que participam de uma tribo são companheiros e leais.		
CONTRA-ARGUMENTO(S)		
-		
CONCLUSÃO		
As tribos juvenis, mais do que um grupo, precisam ser um lugar de crescimento e aprendizado.		

Fonte: *Corpus* da pesquisa.

De acordo com Pereira et. al. (2006, p. 37), “as sequências argumentativas têm como objetivo apresentar hipóteses com base em argumentos, estabelecer relações lógicas entre os argumentos e contra-argumentos, exemplificar e encaminhar conclusões”. Nesse sentido, a tabulação dos dados das produções textuais dos alunos nos permite verificar o aumento ou não no nível de desenvolvimento da habilidade de produção textual ao longo da aplicação da SD e, conseqüentemente, também observar em que medida o suporte virtual *Glogster* contribuiu para isso.

Dando continuidade nas análises das sequências argumentativas, podemos ver que a aluna GE1, tanto no pré-teste quanto no pós-teste, se mostrou favorável às tribos juvenis. Na primeira produção, encontramos a premissa apontando que o texto trabalhará com a conceituação e importância das tribos juvenis: “*Uma coisa atual entre os jovens de hoje, são as tão faladas ‘tribos’*”. Na produção do pós-teste, por sua vez, vemos o trabalho se voltar para a explanação dos objetivos das tribos, sendo que o maior deles, de acordo com a aluna e autora, é a formação de uma rede de amigos, como podemos comprovar em: “*As tribos juvenis, ou também conhecidas como tribos urbanas são formadas por pequenos grupos, e entre todos os objetivos, um deles é formar uma rede de amigos com hábitos, pensamentos (...), entre outras coisas muito parecidas*”.

Com vistas a argumentar a favor das premissas elencadas, na primeira produção textual, a aluna GE1 afirma que as tribos correspondem a um grupo de jovens que se encontram para conversar, rir, etc.; que nunca deixam o jovem sozinho, fazendo com que esse se sinta mais confiante; e que possibilitam a aquisição de conhecimentos. Esses argumentos podem ser confirmados nas seguintes passagens: “*(...) um grupo de jovens, ou conseqüentemente um grupo de pessoas, com opiniões e gostos parecidos se juntam para debater assuntos, ou apenas para conversar, rir, enfim, se divertir e levar a vida numa boa*”; “*(...) isso é muito importante para eles saberem que não estão sozinhos no mundo (...)*”; “*(...) até para terem mais confiança em si próprios*” e “*(...) até para adquirir mais conhecimento através das conversas*”. Já na produção do pós-teste, a autora argumenta a favor das tribos juvenis, levando em consideração: que um dos objetivos das tribos é formar uma rede de amigos; que as pessoas que participam de uma tribo são motivadas; que as tribos auxiliam no crescimento do jovem; que os jovens se sentem aceitos nas tribos; que muitas tribos dependem da moda para se identificar, sendo que algumas delas, por motivos financeiros, criam a sua própria moda; e que os jovens participantes de uma tribo são companheiros e leais. Como se pode notar, os argumentos apontados pela autora são diversos e estão

encadeados com muita proficiência ao longo do texto, por isso, traremos apenas um exemplo da argumentação através do fragmento: *“As tribos juvenis, ou também conhecidas como tribos urbanas são formadas por pequenos grupos, e entre todos os objetivos, um deles é formar uma rede de amigos com hábitos, pensamentos (...), entre outras coisas muito parecidas. § Essas tribos estão crescendo cada vez mais, principalmente pela motivação de quem já participa de uma”*.

Segundo Bronckart (2009), as sequências argumentativas nem sempre seguem as quatro fases elaboradas por ele, por vezes, algumas fases são ignoradas e outras acrescentadas. Dessa maneira, observamos nos textos da aluna GE1 que ela não faz uso dos contra-argumentos, isto é, não prevê as possíveis intervenções do seu interlocutor e, conseqüentemente, não as apresenta, nem as justifica através do processo argumentativo.

No que se refere ao próximo passo da sequência argumentativa, a conclusão, vemos que, no texto do pré-teste, a aluna confirma a premissa inicial afirmando que as tribos são importantes para os jovens, como podemos comprovar em: *“Para mim isso é muito importante principalmente para os jovens (...)”*. Já no texto do pós-teste a autora apresenta a seguinte conclusão: *“É muito importante que as tribos sejam muito mais que um simples grupo, mas sim um lugar onde se pode crescer e também aprender”*. Verificamos, assim, que os argumentos trabalhados ao longo do texto, que apresentavam as características e mostravam o lado positivo delas, ganham um fechamento bem elaborado, que afirma que as tribos, além de um grupo de jovens, devem ser um lugar de crescimento e aprendizagem.

Por último, trabalharemos com a análise das produções textuais do pré-teste do pós-teste do aluno GE2.

Tabela 20
Argumentos do aluno GE2

PRÉ- TESTE	GE2	PREMISSA
		As tribos são uma “viagem”.
		ARGUMENTOS
		As tribos se referem aos índios.
		As pessoas que não conhecem as tribos não podem participar delas.
		CONTRA-ARGUMENTO(S)
		-
		CONCLUSÃO
		As tribos não tem fundamentos.
PÓS- TESTE	GE2	PREMISSA
		O que são tribos juvenis?
		ARGUMENTOS
		As tribos não são só adolescentes que se reúnem para praticar atos de vandalismo.
		As tribos reúnem os jovens com os mesmos gostos, que frequentam os mesmos lugares e possuem o mesmo estilo.
		Através das características das tribos os jovens conseguem identificar as pessoas com os mesmos gostos que eles.
		As tribos juvenis fazem com que o jovem se sinta acolhido pelo grupo.
		Nossos atos não devem nos prejudicar e nem prejudicar nossos companheiros.
		CONTRA-ARGUMENTO(S)
		Muitas pessoas acham que as tribos são adolescentes que se reúnem para praticar atos de vandalismo.
Algumas pessoas são totalmente contra as tribos juvenis.		
Por causa de algumas pessoas algumas tribos são violentas.		
CONCLUSÃO		
		As tribos fazem o jovem se sentir bem, pois reúnem pessoas com os mesmos gostos.

Fonte: *Corpus* da pesquisa.

Viana et. al. (2008, p. 85) conjecturam que “assim como as palavras ordenam-se em frases, as frases em parágrafos, estes devem ordenar-se para formar um texto. Ao escrever, devemos procurar mantermo-nos fiéis ao tema, produzir sentidos e mostrar a sua relação com a realidade”. Tendo em vista que as produções textuais solicitadas no pré-teste e no pós-teste tinham como objetivo maior a defesa do ponto de vista dos alunos-autores sobre o tema tribos juvenis, através da escrita de um artigo de opinião, gênero predominantemente argumentativo, reforçamos que essas características podem ser constatadas a partir da análise das sequências argumentativas.

Nessa perspectiva, encaminhando a análise dos textos do último aluno da amostra, (GE2) vemos uma mudança drástica de opinião em relação à opinião defendida por ele no pré-teste e no pós-teste. No que compete ao primeiro texto, podemos observar o trabalho com os aspectos negativos das tribos, sendo que a premissa adotada aponta que as tribos são uma “viagem”, como se pode comprovar em: *“Pra mim essas tribos são uma ‘viagem’”*. Já na amostra do pós-teste o aluno modifica a sua opinião, desta vez, mostrando-se favorável às tribos juvenis e adotando, como premissa, uma pergunta retórica feita no olho do artigo de opinião: *“O que são tribos juvenis?”*.

A partir dessas constatações já se pode notar que a produção do pós-teste não vai ser uma reescrita, nem mesmo uma ampliação da ideia defendida no primeiro texto, ao contrário, os argumentos utilizados para defender as premissas lançadas são bem distintos. No que compete à primeira produção textual, encontramos dois argumentos centrais: o primeiro constata que as tribos se referem aos índios - *“Tribos para mim é uma coisa de índio”*; e o segundo, aponta que as pessoas que não conhecem as tribos não podem participar delas - *“(…) que uma pessoa que não tem conhecimento, não sabe o que é, e por isso não pode fazer parte de uma dessas tribos”*. Tratando-se da produção textual do pós-teste, encontramos uma série de argumentos que conjecturam sobre as tribos juvenis, respondendo à pergunta feita no início do texto e justificando os contra-argumentos. Nesse sentido, apresentaremos, em um primeiro momento, os argumentos que trabalham para responder a pergunta retórica do olho do artigo e, em seguida, juntamente com os contra-argumentos apresentaremos os demais argumentos utilizados pelo aluno. Assim, o primeiro grupo de argumentos mostra que as tribos juvenis reúnem jovens com os mesmos gostos, que frequentam os mesmos lugares e possuem os mesmos estilos; as tribos fazem com que os jovens se sintam acolhidos, pois eles estão no meio de pessoas que possuem características semelhantes às suas. As passagens que comprovam o uso desses argumentos são: *“As tribos servem para o jovem achar as pessoas que são iguais a eles, que tem gostos iguais (...)”* e *“Essas tribos são uma coisa boa, porque*

diferencia uns jovens de outros, e cada um anda com as pessoas que são iguais a ele, se sentindo melhor e acolhido pelo grupo”.

A próxima fase, formulada por Bronckart (2009), diz respeito aos contra-argumentos. Na produção textual do pré-teste o aluno GE2 não faz uso desse recurso argumentativo, porém, na produção textual do pós-teste ele o utiliza para justificar três situações que poderiam levantar alguns questionamentos por parte dos leitores. O primeiro contra-argumento utilizado encontra-se no início do texto, em que o autor salienta o fato de *“Muita gente acha que [as tribos] são só adolescentes que se reúnem para praticar atos de vandalismo, ou algo do gênero (...)”*. Esse contra-argumento é justificado pelo autor através do complemento encontrado na mesma sentença *“(…), mas não é bem assim”*. O segundo contra-argumento mostra que *“Existem pessoas que não gostam disso, e são totalmente contra [as tribos]”*. Para explicá-lo o autor trabalha com alguns aspectos positivos das tribos, tais como, *“Na minha opinião, essas tribos são uma coisa boa”*. O terceiro e último contra-argumento mostra que *“(…) existem muitas tribos que servem para odiar outras pessoas, e até espancar elas”*, porém, o autor argumenta e mostra que *“(…) são as pessoas que fazem as tribos serem assim”*.

A última fase da sequência argumentativa, proposta por Bronckart (2009), trabalha com a conclusão do texto. Sobre essa questão, vemos que o aluno GE2 finaliza a produção textual do pré-teste apontando que as tribos não têm fundamentos - *“(…) eu acho que não tem fundamentos”* – confirmando, desta forma, a posição por ele adotada ao longo de toda produção textual. Já no texto do pós-teste, o aluno reafirma a sua mudança de opinião, mostrando que *“A final (sic), pertencer a uma tribo é se sentir bem com pessoas que fazem as mesmas coisas que você”*.

Com as produções do pré-teste e do pós-teste do aluno GE2 podemos verificar que a mudança de opinião apresentada deu-se, principalmente, pelo trabalho realizado no decorrer da SD, afinal de contas, em um primeiro contato com o tema o aluno referiu-se às tribos juvenis como se essas fossem algo ruim, sem princípios, visão essa que foi esclarecida, modificada e aprimorada após o trabalho realizado.

3.4.4 Reflexões sobre o desenvolvimento da habilidade de produção textual

A partir das análises apresentadas, podemos verificar o desenvolvimento da habilidade de produção textual dos alunos do GC e do GE. A seleção dos três tópicos centrais de análise deu-se por considerarmos: a organização textual (*aspectos contextualizadores*) como um meio

de caracterização do gênero de texto artigo de opinião e da escrita no ambiente digital; a linguagem (*aspectos linguísticos*) como o único meio de observarmos a proficiência das produções textuais no que compete ao seu objetivo maior: comunicar; e a argumentação (*aspectos argumentativos*) como a característica principal do gênero artigo de opinião, trabalhado durante a SD.

A análise dos dois primeiros itens não teve o objetivo de esgotar aquilo que as produções textuais apresentavam, mas de apenas mostrar alguns exemplos sobre os aspectos observados para que pudéssemos fazer algumas constatações sobre o desenvolvimento da habilidade de produção textual no ambiente digital.

Dessa forma, fazendo uma análise global de todas as questões verificadas, constatamos que tanto o GC quanto o GE obtiveram um crescimento significativo no que compete ao desenvolvimento da habilidade de produção textual. Esse resultado pode ser justificado pelo fato de que os alunos, ao escreverem a produção textual do pré-teste, não haviam realizado trabalhos anteriores sobre o tema “tribos juvenis”, apenas haviam feito a leitura do texto e respondido às questões de compreensão textual, presentes na própria atividade do pré-teste. Nesse sentido, é evidente que após o trabalho sobre o tema e sobre o gênero de texto artigo de opinião, realizado no decorrer da SD, a produção textual do pós-teste obteria resultados mais satisfatórios.

Embora as duas turmas tenham apresentado uma evolução significativa, no que compete ao desenvolvimento da habilidade de produção textual, comparando o nível de desempenho de cada uma delas, verificamos que o GC já obteve um desempenho mais satisfatório no pré-teste, sendo que suas produções continham argumentos mais consistentes, utilizavam uma linguagem mais adequada e estavam bem estruturadas. O GE, por sua vez, produziu, no pré-teste, artigos mais breves, sem desenvolver eficazmente os argumentos apresentados.

Quanto às produções do pós-teste, observamos um desempenho mais significativo do GE do que do GC, uma vez que estes apresentaram argumentos convincentes e os desenvolveram com propriedade, utilizando uma linguagem adequada para o contexto de circulação, exposto na situação enunciativa. Já no que diz respeito ao GC, os alunos também obtiveram uma melhora significativa nas suas produções textuais, porém, essa não foi tão expressiva quanto à do GE. A constatação aqui exposta pode ser entendida com mais facilidade através da leitura integral das produções textuais dos alunos do GC e do GE, disponibilizadas em anexo.

A partir desses dados e tendo em mente que buscamos verificar se o uso contínuo do

suporte virtual *Glogster* contribui para o desenvolvimento da habilidade de produção textual, podemos chegar as seguintes constatações: a) o suporte virtual *Glogster* contribui para o desenvolvimento da habilidade de produção textual do gênero artigo de opinião; b) o uso contínuo do suporte virtual *Glogster* permite o contato dos alunos com gêneros desse ambiente, auxiliando na consequente produção textual deles; c) o uso contínuo do suporte virtual *Glogster* possibilita ao aluno-escritor a divulgação de suas produções para um público real; d) o uso contínuo do suporte virtual *Glogster* faz com que a organização textual das produções melhore; e) com o uso contínuo do suporte virtual *Glogster* e do ambiente digital a linguagem, empregada nas produções textuais dos alunos, passa a apresentar algumas características desse ambiente.

3.5 A UTILIZAÇÃO DO SUPORTE VIRTUAL *GLOGSTER* NO ESPAÇO ESCOLAR

O conceito de educação, adotado neste estudo, está ancorado nos pressupostos trazidos por Paviani (2010, p. 22), o qual sublinha que “Vida e educação se entrelaçam, se fundem e se confundem” e “Pensar e fazer educação fora das condições sociais e históricas é um grave perigo para o homem e pode significar uma ameaça para os destinos da humanidade”. Nesse sentido, afirmamos a importância de um trabalho escolar contextualizado, que leve em consideração os objetos de ensino, a vivência dos alunos e as demandas da sociedade atual.

A partir dessa concepção, trabalhar com a linguagem em sala de aula significa abordar os diferentes tipos de linguagem existentes, sejam eles verbais ou não verbais, através dos diferentes suportes pelos quais ela é utilizada. Fazendo menção à abordagem do interacionismo sociodiscursivo, a concretização dos usos de linguagem acontece por meio de textos e, deste modo, conforme Azevedo (2000), transpondo, dentre outras, essa perspectiva teórica para o ensino, uma das funções do professor é

[...] oportunizar ao aluno a compreensão de verdadeiros textos, ou seja, de enunciados devidamente articulados de modo a formar unidades significativas e não somente propor ao aluno a leitura de aglomerados de orações absolutas que trazem em si informações estanques e, portanto, desvinculadas de um contexto maior que lhes confira significações. (AZEVEDO, 2000, p. 88-89).

Pensando nisso, a proposta de pesquisa, trabalhada neste estudo, objetivou verificar como acontece o uso escolar da linguagem através das novas tecnologias. Para isso, selecionamos o suporte virtual *Glogster* e, a partir do desenvolvimento de uma SD, buscamos constatar se o uso desse recurso contribui ou não para o desenvolvimento das habilidades de

leitura e produção textual.

Como pudemos observar ao longo das reflexões e análises propostas neste estudo, no que se refere ao desenvolvimento da habilidade de leitura, o uso do suporte virtual *Glogster* se mostrou mais efetivo quando feito esporadicamente. As razões para esse resultado já foram expostas anteriormente, mas se faz relevante lembrar que a prática de leitura no ambiente virtual acontece de forma diferenciada do que quando realizada em um mais suporte recorrente, como é o caso do livro impresso ou, então, dos textos impressos, disponibilizados em sala de aula, os quais, além de serem maleáveis, podem ser, dependendo da extensão, visualizados integralmente em uma folha. Segundo Pinheiro, R. e Pinheiro, M. (2009, p. 242-243), no ambiente virtual, “a leitura de um texto é condicionada por seu objetivo” e pode se dar de três formas, caracterizadas pelo ritmo da leitura: em uma primeira opção, denominada de *visão preliminar*, o leitor decide quais são os objetivos da leitura; na segunda opção, *seletiva espontânea*, é realizada uma leitura que busca encontrar o conteúdo do texto e os detalhes que apontam a sua importância; na terceira opção, *seletiva indagatória*, a leitura é feita superficialmente e procura encontrar apenas a informação necessária para o objetivo do leitor. Nessa última forma de leitura, o texto, muitas vezes, nem é lido integralmente.

Com esta explanação gostaríamos de apontar para o fato de que o gênero de texto artigo de opinião, selecionado para o trabalho no suporte virtual *Glogster*, não foi a escolha mais adequada para um primeiro trabalho que demandava aulas contínuas no laboratório de informática, visto que o tempo de concentração e a forma de leitura neste ambiente, quando se trata de gêneros mais extensos, é, frequentemente, seletiva indagatória. Nessa perspectiva, reforçamos a ideia de que em um primeiro contato mais prolongado com a tecnologia digital torna-se importante privilegiar gêneros mais curtos, que possibilitam a visualização integral do texto, uma leitura mais rápida e, mesmo assim, competente.

As análises referentes às produções textuais, por sua vez, mostram um resultado contrário, isto é, no que compete ao desenvolvimento da habilidade de produção textual, o uso contínuo do suporte virtual *Glogster* repercutiu positivamente. Assim como no caso da leitura, as considerações sobre o resultado obtido, através da análise das produções textuais, já foram explicitadas, porém, achamos importante salientar, que propostas de produção textual que levam em consideração a função social do gênero, ou seja, a sua produção com o objetivo de divulgação e não apenas de avaliação, gera uma maior dedicação dos alunos e possibilita o desenvolvimento, com maior proficiência, do processo de autoria deles.

Conforme Marcuschi (2010, p. 36), na interação virtual, normalmente, se faz uso de gêneros e suportes que se caracterizam pelo “intenso uso da escrita”, dessa maneira, trabalhar

com ela, quando se realiza projetos no ambiente virtual, significa utilizar esse espaço de forma coerente e enriquecedora. Consoante a isso, Marques (1999, p. 79), também afirma que, no ambiente virtual, a escrita “encurta as distâncias entre o autor e o leitor”, em outras palavras, os textos produzidos e disponibilizados neste ambiente, como foi o caso dos textos elaborados ao longo da SD, podem ser acessados e lidos por qualquer pessoa com acesso a rede mundial de computadores e, dependendo do suporte virtual em que ele está hospedado, a interação entre autor e leitor pode facilmente acontecer.

Com essas observações queremos destacar que práticas escolares que valorizam as produções dos alunos, através da sua divulgação, são importantes no contexto atual. Solicitar produções textuais ao aluno tendo o objetivo maior de avaliá-lo não o auxiliará a se tornar um autor crítico, que lê e revisa a sua própria produção textual para que ela cumpra de forma mais eficaz a sua função. Nesse sentido, reforçamos que o trabalho contínuo no ambiente virtual faz com que o aluno perceba as particularidades desse espaço, no que compete à elaboração de gêneros de texto, e o seu lado educativo, como um lugar não só de entretenimento, mas, também, de construção do conhecimento.

CONCLUSÃO

O ensino da língua passou por muitas reformulações ao longo dos anos. Desde um ensino inicialmente voltado a aspectos da gramática tradicional, depois aos conceitos definidos por Saussure e à gramática gerativo-transformacional, criada por Chomsky, muitas modificações ocorreram. A tendência seguida pela maioria dos estudiosos atuais se baseia em muitos fundamentos do interacionismo de Vygotsky e em alguns pressupostos defendidos pelo sociointeracionismo de Bakhtin. Considerada, atualmente, como uma das perspectivas mais coerentes para o ensino da língua, a abordagem do *interacionismo sociodiscursivo*, entende que “a linguagem desempenha um papel central tanto no funcionamento psíquico e em seu desenvolvimento quanto nas atividades e ações” (Bronckart, 2006, p. 7).

Nessa concepção, o estudo da língua é proposto através de situações reais de comunicação, isto é, deixam-se de lado as frases descontextualizadas e passa-se a estudar a língua através dos textos. Segundo Bronckart (2006, p. 139), o *texto* é o “correspondente empírico/lingüístico de uma determinada ação de linguagem”. Em outras palavras, o texto é uma “unidade comunicativa” caracterizada a partir do contexto da interação que o gerou e, dependendo das escolhas realizadas pelo locutor, esse texto configurará um ou outro gênero de texto.

A partir da noção de gêneros de texto e da importância de práticas de ensino autênticas, os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) (1998b, p. 32) apontam que as atividades trabalhadas em sala de aula precisam auxiliar o aluno a fazer uso da linguagem “[...] na leitura e produção de textos escritos de modo a atender a múltiplas demandas sociais, responder a diferentes propósitos comunicativos e expressivos, e considerar as diferentes condições de produção do discurso”. Nesse sentido, inclui-se também nas “diferentes condições de produção do discurso” o uso de gêneros digitais e suportes virtuais, visto que eles possuem a capacidade de enriquecer ambiente escolar através da “construção de conhecimentos por meio da atuação ativa, crítica e criativa por parte de alunos e professores” (PCNs, 1998a, p. 140).

Pensando no trabalho escolar com esses gêneros digitais e suportes virtuais, foi que a presente pesquisa se constituiu. Sabemos que a cada dia surgem novas ferramentas tecnológicas e que, conseqüentemente, novos gêneros de texto emergem para o contexto digital e novos suportes virtuais são criados. Nessa dinâmica toda, ainda entram as crianças, adolescentes e jovens, principais consumidores tecnológicos, que passam a utilizar cada vez com mais proficiência essas ferramentas, juntamente com os gêneros e suportes a eles

vinculados. Tendo isso em mente, sabemos que a escola não pode ficar alheia a essa nova realidade, mas como utilizar as ferramentas tecnológicas em sala de aula? Quais são as metodologias mais adequadas para desenvolver um trabalho com os gêneros digitais e suportes virtuais? As respostas a essas perguntas infelizmente não estão prontas, visto a recente utilização da tecnologia no ambiente escolar, mas as pesquisas nesta área vêm delineando algumas alternativas.

Com o objetivo colaborar para este estudo, buscamos, na presente pesquisa, verificar se o uso contínuo do suporte virtual *Glogster* contribui para o desenvolvimento das habilidades de leitura e produção textual. É válido lembrar que o uso contínuo dessa ferramenta foi pesquisado tendo em vista os recursos disponibilizados por ela e o fato de que, normalmente, é realizado, nas escolas, o uso esporádico e descontextualizado dos gêneros digitais e suportes virtuais. Nesse sentido, pensamos em um uso mais prolongado e contextualizado da tecnologia para verificar o comportamento dos alunos frente a essa nova forma de aprendizagem e as possíveis contribuições dela para o desenvolvimento das habilidades de leitura e produção textual.

A SD aplicada para a efetivação dessa pesquisa foi desenvolvida ao longo de trinta e cinco horas/aula e trabalhou, primordialmente, com o gênero de texto artigo de opinião. As atividades desenvolvidas foram elaboradas de acordo com a faixa etária, interesse dos alunos e pressupostos para o ensino na 7ª série/ 8º ano do Ensino Fundamental, descritos nos PCNs e adotados pela escola da pesquisa. É importante destacarmos que, ao longo da aplicação dessa sequência, pudemos perceber o envolvimento dos alunos e as atividades que repercutiram positivamente para o trabalho no suporte virtual *Glogster*, dentre elas, destacamos, as produções textuais, e, em especial, a criação do vídeo e dos *Glogs* para publicação delas.

Relembrando o percurso delineado no decorrer da pesquisa, ressaltamos o fato de que as atividades constantes na SD foram realizadas em duplas pelos alunos do GE, devido ao número de computadores disponibilizados pela escola. Essa variável auxiliou na resolução das atividades pelo fato de possibilitar a troca de ideias entre os alunos, porém, ao mesmo tempo, apenas um deles podia manusear a ferramenta. Embora essa variável possa ter interferido nos resultados do pós-teste do GE, é importante destacar que todos os alunos conheciam o funcionamento do suporte virtual *Glogster* e não demonstraram maiores dificuldades na resolução das atividades, no que diz respeito ao manuseio da ferramenta.

A aplicação da SD para o GC também ocorreu normalmente. Assim como o GE, os alunos trabalharam em duplas e puderam, ao longo das atividades, trocar ideias com seus colegas. Grande parte das atividades da SD, aplicada no *Glogster*, foi possível transpor para a

sala de aula, com exceção do vídeo, o qual foi substituído por outra atividade dinâmica, como é possível verificar no anexo C. A resolução do pré-teste e do pós-teste, pelo GC, também foi feita no *Glogster* e, assim como para o GE, não foram verificadas dificuldades no manuseio da ferramenta.

A partir disso, salientamos que as duas turmas participantes da pesquisa foram expostas às mesmas condições de trabalho, no que compete às atividades que visavam ao desenvolvimento das habilidades de leitura e produção textual. A única diferença significativa entre elas é que o GC trabalhou esporadicamente com o *Glogster*, isto é, apenas para a resolução do pré-teste e do pós-teste, e o GE utilizou essa ferramenta em todas as aulas, ou seja, continuamente. Dessa forma, os resultados obtidos com a aplicação do pré-teste e do pós-teste mostram, com bastante precisão, as contribuições do uso contínuo do suporte virtual *Glogster*, principalmente no que tange ao desenvolvimento das habilidades de produção textual.

Como foi possível verificar, no que diz respeito ao desenvolvimento da habilidade de leitura, apesar do GE ter apresentado resultados mais positivos no pré-teste, a sua evolução não foi tão significativa quanto à do GC, que obteve 10% de aproveitamento, enquanto o primeiro grupo obteve apenas 7,1%. Embora a diferença nos resultados seja de apenas 2,9%, podemos concluir que o uso contínuo do suporte virtual *Glogster* não contribui de forma esperada para o desenvolvimento da habilidade de leitura do gênero artigo de opinião. Como já foi observado no decorrer desse trabalho, esse suporte virtual prima pela leitura de gêneros mais curtos, que possam ser lidos com mais rapidez, já que o mesmo exige menos tempo de concentração, e, além disso, podem ser visualizados na totalidade, sem o uso da barra de rolagem.

Já no que compete ao desenvolvimento da habilidade de produção textual observamos resultados diferentes. Ainda que não tenhamos uma análise quantitativa, a categorização e explanação das sequências argumentativas utilizadas pelos dois grupos mostram o aprimoramento das produções textuais de ambos no pós-teste, porém, ao contrário do que foi verificado na análise da habilidade de compreensão leitora, o GE obteve um desempenho mais satisfatório na reformulação de suas produções textuais do que o GC. Esse resultado, como já observado no decorrer do trabalho, se deve muito ao fato de o suporte virtual *Glogster* possibilitar situações reais de comunicação, ou seja, os gêneros são produzidos para serem divulgados e não como simples objeto de avaliação. Assim, o uso contínuo do suporte virtual *Glogster* permite e instiga o aluno a produzir textos mais coerentes e cuidados, visto a sua posterior divulgação no ambiente virtual.

Objetivamos com este estudo verificar as contribuições do uso contínuo do suporte virtual *Glogster* e auxiliar os docentes no trabalho com essa ferramenta, já que ela corresponde a um suporte criado recentemente e que demanda estudos quanto a sua utilização no ambiente escolar. Nesse sentido, mesmo que esta pesquisa não apresente todas as respostas, tentou utilizar o suporte virtual *Glogster* de forma eficaz, propondo atividades que estimulam a criatividade e a criticidade dos alunos.

Embora insipientes, gostaríamos que os resultados alcançados desafiassem docentes, não só os de Língua Portuguesa, mas das demais áreas do conhecimento a sentirem-se instigados a utilizar o suporte virtual *Glogster* em suas aulas. Além das vantagens já destacadas, torna-se importante ressaltar que o *Glogster* é um ambiente totalmente interativo que possibilita a troca de conhecimentos entre alunos, professor e demais usuários da web 2.0.

Por fim, também salientamos que atividades dessa ordem são fundamentais no contexto educacional atual, pois a inserção das tecnologias digitais nesse ambiente está ocorrendo de forma cada vez mais intensa, exemplo disso é o projeto PROUCA – Programa Um Computador Por Aluno - que objetiva disponibilizar *laptops* para o trabalho com a tecnologia em sala de aula. A partir desse novo contexto, pesquisas experimentais podem auxiliar os docentes na escolha da metodologia mais eficaz, para o uso de determinados gêneros digitais e suportes virtuais, visualizando o objetivo a ser alcançado com tal atividade.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABAURRE, M. L. M.; ABAURRE, M. B. M. *Produção de texto: interlocução e gêneros*. São Paulo: Moderna, 2007.

ALMEIDA, M. E. B. de. Prática de formação de professores na integração de mídias. Prática pedagógica e formação de professores com projetos: articulação entre conhecimentos, tecnologias e mídias. In: *Tecnologia, currículo e projetos*. Disponível em: <<http://www.youblisher.com/p/81351-Integracao-de-tecnologias-na-educacao/>>. Acesso em: 20 dez. 2010.

AMARAL, L. H.; AMARAL, C. L. C. Tecnologias de comunicação aplicadas à educação. In: MARQUESI, S. C.; ELIAS, V. M. S; CABRAL, A. L.. T. *Interações virtuais: perspectivas para o ensino de Língua Portuguesa à distância*. São Carlos: Claraluz, 2008, p. 11-20.

ANTUNES, I. *Aula de português: encontro e interação*. São Paulo: Parábola, 2003.

ARAÚJO JR, C. F. Ambientes virtuais de aprendizagem: comunicação e colaboração na web 2.0. In: MARQUESI, S. C.; ELIAS, V. M. S; CABRAL, A. L.. T. *Interações virtuais: perspectivas para o ensino de Língua Portuguesa à distância*. São Carlos: Claraluz, 2008, p. 21-42.

AZEVEDO, T. M. de. *Argumentação, Conceito e Texto Didático: uma relação possível*. Caxias do Sul: EDUCS, 2000.

BACHMAN, L. A habilidade comunicativa de linguagem. Traduzido por Niura Fontana. *Revista Linguagem & Ensino*. Pelotas, v. 6, n.1, p. 77-128, jan./jun. 2003.

BAKHTIN, M. V. *Marxismo e filosofia da linguagem*. 12. ed. HUCITEC, 2006.

_____. *Estética da criação verbal*. Traduzido por Paulo Bezerra. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2010.

BALTAR, M. O conceito de tipos de discurso e sua relação com outros conceitos do ISD. In: GUIMARÃES, A. M. de M.; MACHADO, A. R.; COUTINHO, A. *O interacionismo sociodiscursivo: questões epistemológicas e metodológicas*. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2007.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: introdução aos parâmetros curriculares nacionais*. Brasília: MEC/SEF, 1998a.

_____. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: Língua Portuguesa*. Brasília: MEC/SEF, 1998b.

_____. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros curriculares nacionais: Língua Portuguesa*. Brasília: MEC/SEF, 1998c.

BRONCKART, J.P. *Atividade de linguagem, discurso e desenvolvimento humano*. Traduzido e organizado por Anna Rachel Machado e Maria de Lourdes M. Matencio. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2006.

_____. *Atividade de linguagem, textos e discursos*. Por um interacionismo sociodiscursivo. Traduzido por Anna Rachel Machado e Péricles Cunha. 2. ed. São Paulo: EDUC, 2009.

CEREJA, W. R.; MAGALHÃES, T. C. *Texto e interação: uma proposta de produção textual a partir de gêneros e projetos*. São Paulo: Atual, 2000.

CHOMSKY, N. A linguagem e a Mente. In: COELHO, M.; LEMLE, M.; LEITE, Y. *Novas perspectivas linguísticas*. 3. ed. Petrópolis: Vozes Limitada, 1973, p. 28-42.

_____. *Aspectos da teoria da sintaxe*. Coimbra: Armênio Amado, 1975.

COSCARELLI, C. V. Linkando as ideias dos textos. In: ARAÚJO, J. C.; DIEB, M. (orgs). *Letramentos na web: gêneros, interação e ensino*. Fortaleza: Edições UFC, 2009, p. 13-20.

COSTA, S. R. Leitura e escritura de hipertextos: implicações didático-pedagógicas e curriculares. *Veredas (UFJF)*, Juíz de Fora, v. 4. n. 1, p. 43-49, 2000.

DEWEY, J. *Vida e educação*. Traduzido por Anísio S. Teixeira. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1954.

DIEB, M. AVELINO, F. C. B. “Escrevo abreviado porque é muito mais rápido”: O adolescente, o internetês e o letramento. In: ARAÚJO, J. C.; DIEB, M. (org). *Letramentos na Web: Gêneros, Interação e Ensino*. Fortaleza: Edições UFC, 2009, p. 264-282.

DOLZ, J.; NOVERRAZ, M; SCHNEUWLY, B. Seqüências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento. In: SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. (colabs.). *Gêneros orais e escritos na escola*. Traduzido e organizado por Roxane Rojo e Glaís Cordeiro. 2. ed. São Paulo: Mercado de Letras, 2010, p. 81-108.

DUTRA, V. L. R. *O texto de opinião no ensino fundamental*. Disponível em: <<http://www.filologia.org.br/ixcnlf/10/13.htm>>. Acesso em: 15 out. 2010.

FAGUNDES, L. da C. Tecnologia e educação: a diferença entre inovar e sofisticar as práticas tradicionais. *Revista Fonte*. [S.l., s.n.] p. 6-14. Dez. 2008.

FLORES DA CUNHA. Disponível em: <<http://www.explorevale.com.br/serrasgauchas/floresdacunha/index.htm>>. Acesso em: 29 jul. 2010.

FLORES DA CUNHA. Disponível em: <<http://www.floresdacunha.com/>>. Acesso em: 29 jul. 2010.

FONTANA, N. M.; PAVIANI, N. M. S.; PRESSANTO, I. M. P. *Práticas de linguagem: gêneros discursivos e interação*. Caxias do Sul: EDUCS, 2009.

FREIRE, P. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 34. ed. 2006.

GUTIÉRREZ, A. F. Nuevas formas de entender como se enseña y cómo se aprende?: Las nuevas tecnologías en la práctica educativa. *Revista Educação e Cultura Contemporânea*. [s.l], v. 7., n. 14, p. 9-25. jan./jun. 2010.

GARCEZ, L. H. C. *Técnica de redação: o que é preciso saber para bem escrever*. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

GÔUVEA, L. H. M. Operadores argumentativos: uma ponte entre a língua e o discurso. In: PALIUKONIS, M. A. L.; SANTOS, L. W. dos. (orgs). *Estratégias de leitura: texto e ensino*. Rio de Janeiro: Lucerna, 2006, p. 93-104.

HILA, C. V.D. Resignificando a aula de leitura a partir dos gêneros textuais. In: NASCIMENTO, E. L. (org). *Gêneros textuais: da didática das línguas aos objetos de ensino*. São Carlos: Claraluz, 2009, p. 151-194.

KANTOWITZ, B. H.; ROEDIGER III, H.; ELMES, S. G.. *Psicologia experimental: psicologia para compreender a pesquisa em psicologia*. São Paulo: Thomson Learning Edições, 2006.

KOCH, I. V.; ELIAS, V.M. *Ler e compreender: os sentidos do texto*. 3. ed. São Paulo: Contexto, 2010.

KUIAVA, E. A. Filosofia da educação: pressupostos antropológicos, éticos e epistemológicos. In: RAMOS, F. B.; PAVIANI, J. (orgs). *O professor, a escola e a educação*. Caxias do Sul: EDUCS, 2009.

LÉVY, P. *O que é virtual*. Traduzido por Paulo Neves. São Paulo: Ed. 34, 1996.

_____. *Cibercultura*. Traduzido por Carlos Irineu da Costa. 2. ed. São Paulo: Ed. 34, 2000.

MARCUSCHI, L. A.; Gêneros textuais: definição e funcionalidade. In: DIONÍSIO, A. P.; MACHADO, A. R; BEZERRA, M. A. (orgs) . *Gêneros textuais e ensino*. Rio de Janeiro: Lucerna, 2003.

_____. Gêneros textuais emergentes no contexto da tecnologia digital. In: MARCUSCHI, L. A.; XAVIER, A. C. (orgs.). *Hipertexto e gêneros digitais: novas formas de construção de sentido*. Rio de Janeiro: Lucerna, 2004, p. 13-67.

_____. *Produção textual, análise de gêneros e compreensão*. 3 ed. São Paulo: Parábola, 2009.

MARQUES, M. O. *Conhecimento e educação*. Ijuí: Ed. UNIJUÍ, 1988.

_____. *A escola no computador: linguagens rearticuladas, educação outra*. Ijuí: Ed. UNIJUÍ, 1999.

_____. *A formação do profissional da educação*. Ijuí: Ed. UNIJUÍ, 2000.

MARQUESI, S. C. et. al. Ensino em meios digitais: uma questão de leitura e escrita. In: BENTES, A. C.; LEITE, M. Q. (orgs). *Linguística de texto e análise da conversação: panoramas das pesquisas no Brasil*. São Paulo: Cortez, 2010, p. 354-388.

MATENCIO, M. de L. M. Textualização ação e atividade: reflexões sobre a abordagem do Interacionismo Sociodiscursivo. In: GUIMARÃES, A. M. de M.; MACHADO, A. R.; COUTINHO, A. *O interacionismo sociodiscursivo: questões epistemológicas e metodológicas*. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2007.

MENEGASSI, R. J.; CHAVES, M. I. A. O título e sua função estratégica na articulação do texto. *Revista Linguagem & Ensino*, Pelotas, v. 3, n. 1, 2000, p. 27-44.

MORAES, R. Uma tempestade de luz: a compreensão possibilitada pela análise textual qualitativa. In: MORAES, R. GALIAZZI, M, C. *Análise textual discursiva*. Ijuí: Editora Unijuí, 2007.

NEVES, M. H. de. M. *A gramática – história, teoria e análise, ensino*. São Paulo: UNESP, 2002.

PAVIANI, J. *Ensinar: deixar aprender*. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2003.

_____. *Problemas de Filosofia da Educação: o cultural, o político, o ético na escola, o pedagógico, o epistemológico no ensino*. 8. ed. Caxias do Sul: EDUCS, 2010.

PAVIANI, N. M. S. *Linguagem e Educação*. Caxias do Sul: EDUCS, 2008.

PEREIRA, C. C. Gêneros textuais e modos de organização do discurso: uma proposta para o ensino de leitura. In: PALIUKONIS, M. A. L.; SANTOS, L. W. dos. (orgs). *Estratégias de leitura: texto e ensino*. Rio de Janeiro: Lucerna, 2006, p. 27-58.

PINHEIRO, R. C.; PINHEIRO, M. B. Mudanças e permanências dos propósitos de leitura de hipertextos: considerações acerca de letramento digital. In: ARAÚJO, J. C.; DIEB, M. (org). *Letramentos na Web: Gêneros, Interação e Ensino*. Fortaleza: Edições UFC, 2009, p. 235-248.

PORTA, C. M. G.de. *Aprendiendo ELE com TIC*. Una unidad didáctica elaborada en un Poster en línea. In: I Jornadas Internacionales sobre el uso de las TIC en la enseñanza de ELE, Argentina: 2010.

RAMOS, M. G. Educar pela Pesquisa é Educar para a Argumentação. In: MORAES, R.; LIMA, V. M. R. (orgs). *Pesquisa em sala de aula: tendências para a educação em novos tempos*. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2002, p. 25-49.

RODRIGUES, R. H. O artigo jornalístico e o ensino da produção escrita. In: ROJO, R. (org). *A prática de linguagem em sala de aula: Praticando os PCNs*. São Paulo: EDUC; Campinas: Mercado das Letras, 2005, p. 207-247.

ROXANE, O. *Sua tribo, sua cara*. Disponível em: <<http://www.spiner.com.br/modules.php?name=News&file=article&sid=1128>>; Acesso em: 15 ago. 2010.

SANTAELLA, L. O novo estatuto do texto nos ambientes de hipermídia. In: SIGNORINI, I. *[Re]discutir texto, gênero e discurso*. São Paulo: Parábola, 2008, p. 47-72.

SAUSSURE, F. de. *Curso de lingüística geral*. Organizado por Charles Bally e Albert Sechehaye e traduzido por Antônio Chelini, José Paulo Paes e Izidoro Blikstein. São Paulo: Cultrix, 2004.

SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. (colabs.). *Gêneros orais e escritos na escola*. Traduzido e organizado por Roxane Rojo e Glaís Cordeiro. 2. ed. São Paulo: Mercado de Letras, 2010.

SIRTORI, A. C. Do português ao internetês; *Revista Expressão*. [S. l., s. n.]. Ano 15; número 33; p. 18-23, 2. Sem. 2009.

SOUZA, A. G; CARVALHO, E. P. M. *Uma noção de suporte virtual*. Disponível em: <<http://www.hipertextus.net/volume1/Ensaio2-Aguinaldo-Eduardo.pdf>>. Acesso em: 15 dez. 2010.

VIANA, A. C. et. al. *Roteiro de redação: lendo e argumentando*. São Paulo: Scipione, 2008.

VYGOTSKY, L. S. *Pensamento e linguagem*. Traduzido por Jefferson Luiz Camargo. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998a.

_____. *A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores*. Organizado por Michael Cole (et al.) e traduzido por José Cipolla Neto, Luís Silveira Menna Barreto, Solange Castro Afeche. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998b.

XAVIER, A. C. Leitura, texto e hipertexto. In: MARCUSCHI, L. A.; XAVIER, A. C. (orgs.). *Hipertexto e gêneros digitais: novas formas de construção de sentido*. Rio de Janeiro: Lucerna, 2004, p. 170-180.

ANEXOS

ANEXO A – Questionário

Questionário

Page 1 of 3

Questionário

Responda com atenção as perguntas abaixo.

1) Sexo

- Feminino.
 Masculino

2) Idade

- 12 anos.
 13 anos.
 14 anos.
 15 anos.
 16 anos.
 Mais de 16 anos.

3) Você tem acesso a algum computador?

- Sim.
 Não.

4) Se você tem acesso, o computador está conectado à internet?

- Sim.
 Não.

5) Marque a opção que corresponde a frequência com que você realiza tais atividades no computador.

	Diariamente	Semanalmente	Quinzenalmente	Mensalmente	Raramente
Jogar	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Realizar pesquisas.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ouvir música.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ler livros digitais.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Acessar blogs.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Digitar trabalhos.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Acessar Glogs.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Acessar sites de relacionamento.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Conversar pelo MSN, Skype	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ver filmes.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

6) Você conhece a ferramenta digital Glogster?

- Sim.
 Não.

7) Você possui um Glog?

- Sim.
 Não.

8) Se possui, com que frequência o acessa?

- Diariamente.
 Semanalmente.
 Quinzenalmente.
 Mensalmente.
 Raramente.

9) Quais são os assuntos que você costuma ler nos sites que acessa?

- Moda.
 Adolescência.
 Dicas de jogos on-line.
 Animes.
 Namoro.
 Notícias atuais.
 Meio ambiente.

10) Com que frequência você e seus colegas costumam utilizar o laboratório de informática da escola?

- Diariamente.
 Semanalmente.
 Quinzenalmente.
 Mensalmente.
 Raramente.

11) Marque a opção que corresponde a frequência com que vocês realizam, no laboratório de informática, as atividades elencadas abaixo.

Diariamente.Semanalmente.Quinzenalmente.Mensalmente.Raramente.

Digitar textos.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Elaborar slides.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Pesquisar na internet.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Criar blogs.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Produzir vídeos.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Criar Glogs.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Realizar leituras.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

12) O laboratório de informática é utilizado em todas as disciplinas?

- Sim.
 Não.

13) Marque a frequência com que é utilizado o laboratório de informática em cada disciplina.

Diariamente.Semanalmente.Quinzenalmente.Mensalmente.Raramente.

Língua Portuguesa.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Matemática.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
História.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Geografia.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Artes.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Língua Inglesa	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Religião.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Educação Física.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ciências.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Tecnologia [Google Docs](#)

[Denunciar abuso](#) - [Termos de Serviço](#) - [Termos Adicionais](#)

ANEXO B – Pré-teste e Pós-teste

Pré-leitura

Page 1 of 1

Pré-leitura

Nome Completo

Primeiro nome Sobrenome

1) Para você, o que é uma tribo?

2) Você já ouviu falar em tribos juvenis? Quais?

3) Você pertence há alguma tribo juvenil?

4) Se pertence, como essa tribo se chama?

5) Quais são as principais características dessa tribo?

6) Se não pertence, aponte algum motivo que o afaste das tribos juvenis.

► Leitura

Convidamos você a fazer a leitura do texto *Sua tribo, sua cara*, para depois responder às questões que o seguem.

Sua tribo, sua cara²⁵

Não existe nada melhor do que ser jovem. Poder lembrar das tardes que brincava com os coleguinhas de pega-pega ou de bater-bafo; poder olhar para a frente e fazer planos para o "quando eu for pai/mãe"; e ainda poder dizer, "quando eu tiver 60 anos...". Ser jovem é ter uma vida inteira nas mãos.

Há muitos séculos o jovem é visto como rebelde, inconsequente, irresponsável, hoje pesquisas mostram que os jovens possuem ideais e noções amplas sobre o mundo. Porém, tudo há seu tempo. Não se pode exigir de um garoto de 15 anos que ele reaja como seu pai numa determinada situação, mas podemos considerá-lo muito parecido com seus colegas de turma, pois estes sim possuem atos semelhantes.

Viver em turma... A busca por uma turma é, em geral, um refúgio, é a vontade de agir por si só e se desvincular de seus pais. Inseguros, agressivos e inconstantes, os adolescentes procuram formar uma identidade que lhes satisfaçam. Esta identidade se dá na segurança que encontram num determinado grupo. Esta é a explicação dos adultos para andarmos em bandos, para nós significa apenas que "É DA HORA!!", mas enfim... os adultos vivem tentando nos desvendar...

Nas grandes cidades, principalmente, encontram-se as tribos juvenis, que são grupos de jovens que falam a mesma língua, possuem os mesmos costumes, em busca do encontro, do proibido, do prazer, de diversão e de um ideal que os façam diferentes.

Numa tribo rola lealdade entre seus integrantes e muito companheirismo. Fazer parte de uma tribo torna o jovem mais espontâneo e sociável (palavra de adulto). Ter amigos com quem nos identificamos, possibilita nosso contato com o mundo e sua melhor compreensão. É claro que cada tribo lê este mundo numa linguagem diferente, há os que lêem de roupas pretas ao som de Sepultura, há os que lêem de abadá ao som de Chiclete com Banana, ou ainda os aqueles que de mãos dadas louvam a Deus.

²⁵ ROXANE, O. *Sua tribo, sua cara*. Disponível em: <<http://www.spiner.com.br/modules.php?name=News&file=article&sid=1128>>; Acesso em: 15 ago. 2010.

Existe uma infinidade de tribos, os clubbers, punks, rpgistas, micareteiros, góticos, evangélicos, blogueiros, vestibulandos e etc, mas o melhor em fazer parte de uma tribo é que todo mundo se respeita e compartilha momentos de alegria juntos.

É importante que a tribo ajude você a crescer e a ver a vida como ela é, e também que lhe ajude a pisar num caminho de responsabilidade, para que você possa aproveitar sua juventude sem sentir as tantas dores do mundo. Faça da sua tribo uma segunda família, e não torne sua vida um 'programa de índio'.

Hoje podemos fazer parte de uma tribo sem sair de casa, basta acessar a Internet e conhecer uma porção de gente para fazer barulho com você, pessoas que têm a sua cara.

Cara? É sim. Uma tribo é formada de caras que possuem as mesmas idéias e gostos semelhantes. Por isso, há tantas tribos por aí. Basta você se juntar a 2 ou 3 colegas, se apegarem a alguns gostos em comum, assumirem uma postura única sobre uma determinada coisa, e pronto, já viraram uma nova tribo.

Lembro que na minha época de colégio tinha umas garotinhas apaixonadas pelos Hanson, eram todas iguais, patricinhas, magrinhas e de frufus nos cabelos, acessórios sempre cor de rosa e sapatinhos estilo boneca, andavam com pastas lotadas de recortes sobre os três irmãos e cantavam todas as músicas o dia todo. E todos nós, que não éramos como elas, as chamávamos de "Hansoletes", até que um dia o grupo de oito meninas apareceu no colégio com camisetas cor-de-rosa com a mensagem: "Hansoletes. Esta é a nossa tribo. E nosso pajé é loiro cabeludo"

De maria-chiquinhas nos cabelos, elas fizeram sua marca, ganhando um espaço único. E é isso aí. Fazer parte de uma tribo é fazer o que gosta, com pessoas que também gostam, é sair da homogeneidade do mundo para assumir uma identidade, a fim de defender um ideal.

E você? Qual a sua tribo? Aposto que é a sua cara!

Por: Onna Roxane

Nesse momento, após a leitura do texto, você já tem condições de fazer algumas refle... Page 1 of 2

Nesse momento, após a leitura do texto, você já tem condições de fazer algumas reflexões sobre as ideias de que ele trata, e de responder às questões a seguir:

Nome Completo

Primeiro nome Sobrenome

7) A que tipo de tribo o autor se refere no texto? Assinale a alternativa correta.

- se refere às tribos indígenas;
- se refere a um grupo que possui características em comum, tais como: roupas, acessórios e estilo de música;
- se refere a um grupo unido pela mesma língua, tradições e costumes e que vivem em comunidade.

8) Assinale a alternativa que, de acordo com o texto, expressa o pensamento dos adolescentes sobre o fato de normalmente "andarem em bando".

- os adolescentes andam em bando para deixarem de ser inseguros, agressivos e inconstantes;
- os adolescentes andam em bando, pois isso significa que podem fazer tudo o que bem entenderem;
- adolescentes andam em bando, simplesmente porque isso é legal.

9) Ao colocar o título "Sua tribo, sua cara" o autor sugere:

- que cada pessoa pertence, indiscutivelmente, a uma tribo;
- que a tribo corresponde a personalidade do sujeito;
- que existem tribos virtuais que só enxergam as caras.

10) Por que é importante pertencer a uma tribo? Assinale a alternativa correta.

- porque, ao pertencer a uma tribo, o adolescente pode trocar ideias com pessoas de diferentes gostos, costumes e interesses;
- porque, ao pertencer a uma tribo, o adolescente passa a ter uma segunda casa e não precisa mais dar explicações aos pais;
- porque, ao pertencer a uma tribo, o adolescente forma a sua identidade e passa a ser mais sociável.

11) O que podemos entender pela expressão: "os adultos vivem tentando nos desvendar"? Assinale a alternativa mais adequada.

- expor;
- descobrir;
- destapar.

12) A autora do texto "Sua tribo, sua cara" cita

- os adolescentes possuem atitudes maduras que se igualam às de seus pais;

Nesse momento, após a leitura do texto, você já tem condições de fazer algumas refle... Page 2 of 2

a existência de pesquisas que mostram que, atualmente, os jovens possuem ideias e noções amplas sobre o mundo. A partir dessa informação pode-se afirmar que:

- os adolescentes abandonam as suas famílias e passam a morar sozinhos;
- os adolescentes passam a conviver mais em grupo para se desvincular de seus pais e formar a sua identidade.

13) Assinale a alternativa em que uma das características apontadas não corresponde às patricinhas.

- roupas de grife, magras, sexo apenas por amor;
- rígidos padrões de comportamento, consumistas ao extremo, gostam de frequentar o shopping center;
- preocupação com a imagem, seus pares são os mauricinhos, gostam de música sertaneja.

14) Quais são as principais características das tribos juvenis? Assinale a alternativa incorreta.

- buscam um ideal que os façam diferentes das outras pessoas, ocupam o lugar da família e são companheiros;
- possuem os mesmos costumes, são leais e buscam a heterogeneidade;
- compartilham momentos de alegria, possuem gostos semelhantes e auxiliam na formação da personalidade.

15) Releia o 6º parágrafo e assinale a função da palavra "mas".

- comparação;
- adição;
- contradição.

16) Observando as características do texto Sua tribo, sua cara pode-se afirmar que:

- o texto foi escrito para os pais dos adolescentes;
- o texto foi escrito para os adolescentes;
- o texto foi escrito para as escolas.

Enviar formulário

Pós-leitura

Nome Completo

Primeiro nome Sobrenome

17) Imagine que você é um colunista de uma importante revista e escreva um artigo de opinião defendendo o seu ponto de vista sobre as tribos juvenis. Depois de pronto, envie o seu texto para publicação através do link disponibilizado abaixo.

....

Procurar...

Enviar formulário

ANEXO C – Sequência didática²⁶

Título: *Qual é a sua tribo?*

Série: 7ª série/8º ano do Ensino Fundamental.

Período de aplicação: 22/10/2010 a 13/12/2010 – 35 horas/aula.

APRESENTAÇÃO DA SITUAÇÃO

Essa etapa da sequência didática não será aplicada por conta da pesquisa.

PRODUÇÃO INICIAL

Professor: Para iniciar os trabalhos encaminhe a aplicação do pré-teste (ANEXO B) no *Glog*²⁷.

MÓDULO 1²⁸

Professor: Inicie a aula apresentando aos alunos a temática e o gênero de texto que serão trabalhados no decorrer do projeto.

“Na última aula vocês responderem a uma atividade no suporte virtual *Glogster* sem que realizássemos nenhum debate anterior, por causa da pesquisa que está sendo aplicada. Hoje, vamos conversar um pouco sobre a atividade que vocês responderam”.

Perguntas para nortear a conversa:

- O que vocês acharam do trabalho no *Glogster*?
- Conseguiram responder as perguntas na sequência correta? (pré-leitura, leitura do texto, tarefa 1, 2 e 3).
- Gostaram do tema da atividade?
- Vocês já ouviram falar sobre tribos juvenis?
- Que tribos vocês conhecem?
- Em nossa cidade, tem algum grupo de jovens que caracteriza alguma tribo específica?
- A tarefa 2 solicitava que vocês escrevessem um artigo de opinião. Vocês sabem quais são as características do gênero artigo de opinião?

²⁶ Embora estejamos utilizando o modelo de sequência didática, proposto por Dolz, Noverraz e Schneuwly (2010), algumas adequações /modificações foram realizadas devido à aplicação da presente pesquisa.

²⁷ Endereço do *Glog*: <http://linguaportuguesa.edu.glogster.com/preteste/>

²⁸ Tanto as atividades de leitura e compreensão como as de análise linguística foram elaboradas a partir das necessidades apresentadas pelos alunos no pré-teste.

- Foi difícil escrever esse texto? Por quê? Por causa do tema (tribos juvenis) ou por causa do gênero de texto (artigo de opinião)?

- Como vocês se sentiram escrevendo um texto no computador? Escreveram normalmente ou utilizaram a linguagem da internet?

Professor: “As atividades deste mês trabalharão com o tema tribos juvenis, que correspondem a um determinado grupo de jovens que se unem pelos mesmos gostos (músicas, roupas, costumes, estilos...).”.

“Para conhecer um pouco mais sobre as características das tribos juvenis, nós vamos trabalhar com o artigo de opinião *A moda e as culturas juvenis*, da autora Angélica Silvana Pereira. Como vocês podem notar o gênero escolhido para esse trabalho é, novamente, o artigo de opinião. Por isso, antes de ler o texto, nós vamos conversar um pouco sobre as características desse gênero de texto”.

Professor: Como suporte para a caracterização do gênero artigo de opinião, indicamos a leitura do texto abaixo:

Artigo de opinião²⁹

É um gênero discursivo claramente argumentativo que tem por objetivo expressar o ponto de vista do autor que o assina sobre alguma questão relevante em termos sociais, políticos, culturais, etc. O caráter argumentativo do texto de opinião é evidenciado pelas justificativas de posições arroladas pelo autor para convencer os leitores da validade da análise que faz.

Contexto de circulação

Tradicionalmente, o espaço de circulação dos artigos de opinião são as colunas assinadas dos jornais e revistas semanais, que costumam contar com um quadro fixo de articulistas.

Com a criação dos grandes portais de notícia na internet, a migração das colunas para este espaço virtual foi natural. Hoje é possível encontrar portais que “publicam” não só os articulistas brasileiros, como também a tradução dos textos de opinião que circulam em alguns dos mais importantes jornais estrangeiros.

²⁹ Texto extraído de ABAURRE, M. L. M., ABAURRE, M. B. M. *Produção de texto: interlocução e gêneros*. São Paulo: Moderna, 2007, p. 256-261.

Estrutura

Os artigos de opinião são estruturados para convencer o leitor de que a perspectiva analítica adotada pelo autor do texto é a melhor. Nesse sentido, não apresentam estrutura fixa, mas precisam contar com partes que desempenhem determinadas funções.

Título: antecipa para o leitor a questão que será analisada no texto.

Olho: Explicita a perspectiva analítica que será defendida pelo autor.

1º parágrafo: contextualização da questão que será abordada. O parágrafo termina com a explicitação de uma pergunta retórica que dá início ao desenvolvimento da análise

2º parágrafo: início da análise, marcada pelo uso de termos que expressam juízos de valor.

As respostas que começam a ser apresentadas conduzem o leitor, passo a passo, pelo raciocínio analítico do autor, favorecendo sua aceitação das conclusões apresentadas, porque acompanha a análise desenvolvida pelo autor. Tais respostas são os argumentos apresentados, no texto, para sustentar a análise que está sendo construída.

Os parágrafos finais trazem a explicitação da análise do articulista para defender sua tese (antecipada no olho).

Linguagem

O espaço de circulação e o perfil dos leitores de artigos de opinião definem o grau de formalidade que devem manter no uso da linguagem.

Não devemos esquecer que os artigos de opinião admitem a expressão de uma perspectiva mais subjetiva. Nesse sentido, é comum encontrarmos marcas da 1ª pessoa do singular em pronomes e verbos.

É recomendado que autores menos experientes tentem evitar comentários mais informais para não comprometerem a estrutura argumentativa do texto que estão escrevendo.

Professor: “Agora que vocês já conhecem algumas características do gênero de texto artigo de opinião, vocês podem acessar o *Glog*³⁰ e fazer a leitura silenciosa do texto *A moda e as culturas juvenis*.”³¹

Após a leitura individual do texto, sugerimos que ela seja feita em voz alta pelo professor.

³⁰ Endereço do *Glog*: <http://linguaportuguesa.edu.glogster.com/culturasjuvenis/>

³¹ Texto retirado do *Jornal Mundo Jovem*, ed. n° 408, jul/2010, p. 2.

A moda e as culturas juvenis

Estar na moda! O que esta expressão pode significar? A moda fabrica conceitos, estéticas, imagens, valores e comportamentos que são postos em circulação e passam a fazer sentido nas nossas vidas. Ela opera como um modo de subjetivação e como uma produtora de subjetividades.

A moda é uma invenção cultural, carregada de significados que variam de acordo com diferentes momentos da história, da economia e da cultura. E ao mesmo tempo em que ela é compartilhada coletivamente, oferece ao sujeito possibilidades de sentir-se único, autêntico, original...

É por isso que falar em moda diz respeito também a gestos, linguagens, formas de expressividades, estilos de vida, modelos de corpos... São as músicas que ouvimos, os programas de lazer que escolhemos, os esportes que praticamos, as alimentos que comemos, os lugares que frequentamos, hábitos que incorporamos, enfim, praticamente tudo o que consumimos parece estar inscrito no universo da moda, e vice-versa.

Olhares para as juventudes

O antropólogo Carlos Feixa assinala que a categoria juventude é uma construção histórica e cultural que ultrapassa definições bio-psicológicas. Aspectos como classe social, gênero e etnia mesclam-se entre si e são imbricados com outros elementos culturais, tais como o consumo e a moda, o que nos leva a pensar no quão diferentes podem ser os modos de ser/estar jovem em nossos tempos. Hoje, enfatiza-se a necessidade de agregar um “s” no final da palavra (juventudes), por ser ela uma categoria cambiante e plural.

Modos de ser/estar jovem evidenciados nos anos 1960 e 1970, especialmente com os grupos *hippies* e *punks*, chamaram a atenção para o público jovem, que foi identificado como uma parcela fundamental para a indústria cultural, para o mercado e para o consumo. Produtos endereçados especificamente aos jovens passaram a circular amplamente na mídia. Certo é que muitos desses produtos estão atrelados a um conceito. É o que acontece com a própria idéia de juventude, a qual tem desfilado nas passarelas, tornando-se cada vez mais invocada, convertendo-se em referência e moda para outras idades.

Culturas juvenis

Nesse sentido, moda e juventudes podem ser articuladas a partir de pelo menos dois pontos: um diz respeito ao desejo de ser/estar jovem, através da manutenção de um corpo

saudável, bonito, suprimindo sinais de envelhecimento. O outro trata de representações de corpos dotados de símbolos, gestos e linguagens que remetem a modelos de juventudes rebeldes, transgressoras, ousadas, descoladas, livres de preconceitos... São as juventudes da hora, maneiras, espertas, esquisitas e anormais, as quais fazem parte do vasto e crescente repertório das culturas juvenis contemporâneas.

Punks, skinheads, emos, animes, metaleiros, pagodeiros, funkeiros, rappers são alguns modos de nomear jovens que pertencem a culturas específicas. Essas tribos podem ser identificadas, geralmente, através de características visuais: corpos adornados, cabelos com penteados distintos, vestimentas com predominância da cor preta, acessórios, piercings, tatuagens, maquiagens, lentes de contato para modificar a cor e imitar olhos de animais, etc. Somam-se ao visual, modos de andar, gestos, linguagens e outras práticas diversas, como a música, o namoro, experimentações no campo da sexualidade, consumo de drogas lícitas e ilícitas, protestos, contestações...

Consumir determinados produtos ou compartilhar determinados significados atribuídos aos fazeres individuais e coletivos passa a ser condição para que jovens possam aderir, ou não, a grupos sociais. Nesse sentido, a moda pode ser entendida como uma produtora de possibilidades de pertencimento, na medida em que serve como referência para que os jovens realizem experimentações e negociações diversas, que vão desde a estética às estratégias de convívio com o outro.

Assim, pode-se afirmar que, de formas sutis ou espetacularizadas, jovens exibem, através da aparência de seus corpos, seus pertencimentos e suas subjetividades, através do vestuário e/ou outros investimentos corporais. Nessa lógica, aquilo que era, então, uma simples questão de aparência, adquire um sentido profundo... Como disse o poeta Paul Valéry, “O que há de mais profundo é a pele”, e, talvez, o que está sobre ela.

Angélica Silvana Pereira

Pós-leitura:

Professor: “Trocar ideias com os colegas enriquece nossos conhecimentos, por isso propomos algumas questões sobre o texto para você discutir com um de seus colegas”.

- Qual é a relação entre a moda e as culturas juvenis?
- A moda faz com que o jovem se sinta aceito?
- Qual a relação da mídia com as culturas juvenis?

- Vocês se sentem valorizados quando podem expressar os seus ideais?
- Procure em um dicionário *online* as palavras que vocês não conhecem.

Professor: Peça para que os alunos socializem as respostas das questões debatidas em duplas e, em seguida, no grande grupo, proponha a localização das seguintes informações sobre o texto *A moda e as culturas juvenis*:

- Quem é o autor do texto?
- Ele é encontrado em que suporte?
- Para que público esse texto foi escrito?
- É um texto recente? Tem validade temática?
- Esse texto possui alguma característica incomum?
- Quais são os mecanismos linguísticos que ela utiliza para introduzir seus argumentos?
- Qual é a tese defendida pelo autor?

Professor: Encaminhe a atividade de leitura e compreensão que está disponibilizada no *Glogster*.

Atividades de leitura e compreensão³².

Refleta sobre o texto e responda com atenção as questões abaixo:

1) Numa rápida análise, vamos caracterizar o contexto no qual o texto foi produzido, apontando os seguintes aspectos:

Aspectos	Informações/características
Autor(a)	
Propósito principal do texto	
Público-alvo (a quem é dirigido)	
Local da publicação	
Data da publicação	
Gênero de texto	

2) Textos como esse que você acabou de ler sempre trazem o ponto de vista defendido pelo(a) autor(a), a que chamamos tese. Sua tarefa agora será descobrir a tese principal no material lido.

³² As atividades nº 1, 2 e 14 foram baseadas em FONTANA, PAVIANI, PRESSANTO. *Práticas de linguagem: gêneros discursivos e interação*. Caxias do Sul: EDUCS: 2009.

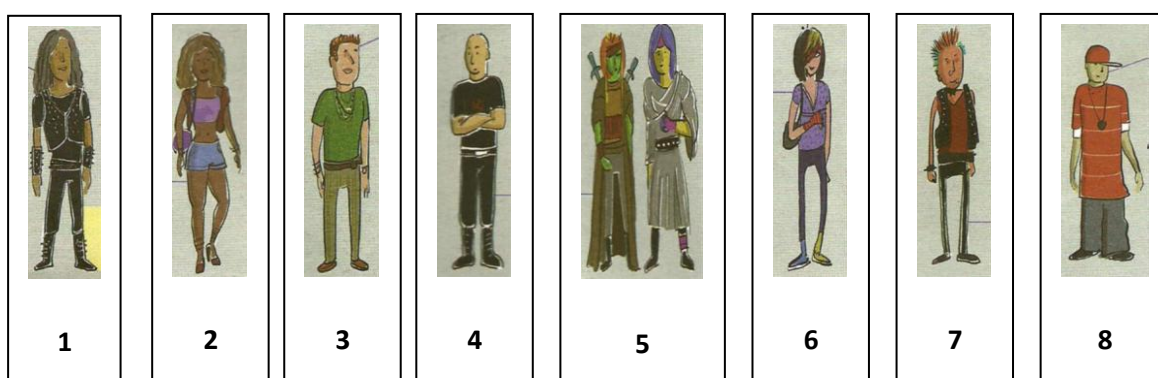
3) Após realizar uma varredura no texto, você acha que o título *A moda e as culturas juvenis* é coerente? Justifique a sua resposta.

4) Cada vez mais a imagem do jovem está atrelada ao consumo. O que isso representa para o ser/estar jovem?

5) Por que o antropólogo Carlos Faixa sugere agregar um 's' na palavra juventude? Justifique a sua resposta com passagens do texto.

6) Por que alguns jovens, embora tenham as características de uma determinada tribo, não se dizem pertencentes a ela?

7)³³ Observe as ilustrações e relacione-as com a descrição das tribos³⁴.



() Emo: ou “emocore”, gênero de música derivado do punk hardcore, mas com letras mais líricas e emotivas. Roupas pretas ou multicoloridas e franjas caídas sobre os olhos são suas marcas.

() Punk: movimento de contracultura, prega simplicidade, subversão e o princípio de autonomia (faça você mesmo). Procuram apresentar um visual bem agressivo.

() Pagodeiros: sendo artista ou apreciador, costuma ter um estilo de vida alegre, usar acessórios (como correntes, brincos e anéis) e gostar de músicas românticas.

() Animes: fãs de desenhos e quadrinhos japoneses, podem criar um personagem ou vestir-se como um deles.

³³ Esta atividade só foi disponibilizada para o GC devido às limitações do *software* utilizado para criar o questionário no suporte virtual *Glogster*.

³⁴ As ilustrações e características das tribos foram retiradas do *Jornal Mundo Jovem*, ed. nº 408, jul/2010, p. 2.

() Hip hop: encontra expressão nas roupas, na música, na dança e nas artes plásticas (graffiti). Tem papel importante na formação político-social de jovens, principalmente de periferias.

() Funk: movimento cultural e musical de caráter popular. Sofre críticas e preconceito, mas serve como inclusão social em comunidades pobres. A sexualidade é um tema frequente nas canções.

() Metaleiros: ouvem heavy metal, têm os cabelos compridos e usam roupas pretas e acessórios que identifiquem a preferência por uma banda.

() Skinhead: do inglês “cabeça raspada”. As vezes adotam posições políticas e raciais extremas e violentas. Ska e hardcore são o seu som predileto.

8) O autor convenceu você a respeito dos pontos de vista que defende?

a) Em caso afirmativo, produza um breve texto defendendo os argumentos do autor.

b) Em caso negativo, escreva um breve texto discordando dos argumentos do autor.

► **Analisando o próprio processo de leitura**³⁵.

9) Sua opinião sobre os assuntos discutidos no artigo de opinião permanece a mesma ou mudou após a leitura? Explique.

10) Como você avalia a sua habilidade de fazer julgamentos sobre as questões lidas?

Professor: Retome os textos escritos pelos alunos na questão nº 8 e questione-os:

“Como podemos argumentar contra ou a favor de algo? Deem uma olhada nos textos de vocês. Eles expressam a sua opinião? Como vocês o fazem? Utilizam alguma expressão diferenciada? Fazem referência ao texto base?”

Professor: Enquanto você trabalha com os operadores argumentativos e com as estratégias de argumentação e contra argumentação, peça aos seus alunos que retomem seus textos e observem as expressões utilizadas por eles.

“Quando argumentamos ou contra argumentamos uma tese, é necessário levarmos em conta alguns fatores, tais como”:

³⁵ Essa atividade foi baseada em: FONTANA, PAVIANI, PRESSANTO. *Práticas de linguagem: gêneros discursivos e interação*. Caxias do Sul: EDUCS: 2009.

Operadores argumentativos³⁶

Palavras ou expressões que:	Exemplos:
anunciam a posição do autor diante do que está sendo enunciado	“na minha opinião”, “penso que”, “acho que”, “pessoalmente”, “no meu ponto de vista”, “indubitavelmente”, “realmente”, “com certeza”, “parece-me que”, “provavelmente”, “infelizmente”;
introduzem argumentos, estabelecendo relações lógicas entre as partes dos enunciados (orações, períodos)	“porque”, “pois”, “por isso”, “embora”, “apesar de”, “para”, “a fim de”, “logo”, “então”;
apresentam o fechamento, a conclusão do texto	“consequentemente”, “por conseguinte”, “assim”, “então”, “desse modo”;
articulam o texto como um todo (grupos de períodos, parágrafos, partes maiores do texto)	“em primeiro lugar (...) em segundo lugar (...) finalmente”, “por um lado (...) por outro lado”.

Fonte: DUTRA, 2010, p.1.

“Para quem argumentou a favor da tese apresentada pela autora Angélica Silvana Pereira, preste atenção nestas dicas:”

► Estratégias da argumentação³⁷

Numa situação de argumentação oral ou escrita, desejamos persuadir nosso interlocutor. Para isso, é necessário fazer o uso de vários procedimentos, como:

- selecionar argumentos convincentes, adequados ao perfil do interlocutor e à situação;
- fundamentar esses argumentos com comparações, exemplos, alusões históricas, etc.;
- não entrar em contradição;
- saber dosar o nível de informatividade;
- saber jogar com verdades e opiniões.

“Já para os que argumentaram contra a tese da autora Angélica Silvana Pereira, preste atenção nestas outras dicas:”

► Estratégias da contra argumentação³⁸

1. Tentar descobrir incoerências ou contradições nos argumentos do interlocutor; se houver, aponte-as e transforme-as em novos argumentos em seu favor.
2. Sempre que possível, procure se servir de dados e informações (estatísticas, pesquisas, publicações, exemplos da História, comparações com realidades diferentes, citações, etc.) capazes de demonstrar que o argumento do interlocutor é falso ou parcialmente verdadeiro.

³⁶ Disponível em: < <http://www.filologia.org.br/ixcnlf/10/13.htm> > Acesso em: 15 out. 2010.

³⁷ Esse esquema extraído de CEREJA, W. R. & MAGALHÃES, T. C.. *Texto e interação: uma proposta de produção textual a partir de gêneros e projetos*. São Paulo: Atual, 2000.

³⁸ Esse esquema extraído de CEREJA, W. R. & MAGALHÃES, T. C. *Texto e interação: uma proposta de produção textual a partir de gêneros e projetos*. São Paulo: Atual, 2000.

3. Se as afirmações do adversário são generalizantes, demonstre, com um ou mais exemplos de casos ou situações particulares, que o argumento dele é inconsistente ou apenas parcialmente verdadeiro quando contrastado com a realidade [...].
4. [...] faça uma síntese dos argumentos do adversário e dos contra-argumentos que você apresentou, demonstrando, que o ponto de vista do adversário está fundamentado em razões equivocadas, falsas ou apenas parcialmente verdadeiras.
5. Faça concessões: é possível que você concorde em parte com algumas das idéias do adversário. Neste caso, é conveniente fazer concessões, isto é, admitir que o outro tem razão em parte.

Professor: Retome o texto *A moda e as culturas juvenis* e encontre, com a ajuda dos seus alunos, a tese da autora e os operadores argumentativos utilizados por ela.

Professor: Agora, peça para que seus alunos revejam a questão nº 8 e, se necessário, a reescrevam utilizando as estratégias de argumentação e contra argumentação.

- 8) O autor convenceu você a respeito dos pontos de vista que defende?
 - a) Em caso afirmativo, produza um breve texto defendendo os argumentos do autor.
 - b) Em caso negativo, escreva um breve texto discordando dos argumentos do autor.

MÓDULO 2

Pré-leitura:

Professor: Este módulo didático irá trabalhar com o gênero de texto tirinha. Por isso, em um primeiro momento, converse com os alunos sobre as características desse gênero de texto. Como suporte para a sua exposição, leia o fragmento abaixo, retirado do *Dicionário de gêneros textuais*, do autor Sérgio Roberto Costa³⁹:

A tirinha corresponde a um segmento ou fragmento de histórias em quadrinhos, geralmente com três ou quatro quadros, apresenta um texto sincrético que alia o verbal e o visual no mesmo enunciado e sob a mesma enunciação. Circula em jornais ou revistas, numa só faixa horizontal de mais ou menos 14cm x 4cm, em geral, na seção “Quadrinhos” do caderno de diversões, amenidades ou também conhecido como recreativo, onde se podem encontrar cruzadas, horóscopo, etc.

³⁹ Fragmento extraído de: COSTA, S. R. *Dicionário de gêneros textuais*. 2. Ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2009, p. 191-192.

Professor: Retomada as características desse gênero de texto, solicite que os alunos acessem seus e-mails e façam o *download* da tirinha *Os jovens de hoje!*⁴⁰.



Professor: Como você pode notar, a tirinha disponibilizada por e-mail está sem as falas dos personagens. Questione seus alunos sobre isso e solicite que eles inventem a história da tirinha levando em consideração as ilustrações.

Observação: Essa história poderá ser criada no Power Point.

Professor: Realizada a criação da história, peça aos seus alunos que acessem seus e-mails e, a partir do *nickname* e senha enviados, criem um *Glog* para hospedar a releitura da tirinha. Lembre seus alunos de informarem o nome e a autora da tirinha original.

Ex.: Releitura da tirinha *Os jovens de hoje!* Da autora Gala Tyke.

Leitura do gênero Tirinha.

Professor: Passada essa etapa, solicite que os alunos acessem o *Glog*⁴¹ e façam a leitura da tirinha com os desenhos, a fala dos personagens e do narrador.

⁴⁰ TYKE, G. *Os jovens de hoje*. Disponível em: <<http://transitivo.wordpress.com/category/uncategorized/hq-comics-historietas-%25E6%25BC%25AB%25E7%2594%25BB%25E3%2580%2580%25E3%2583%259E%25E3%2583%25B3%25E3%2582%25AC/page/2/>> Acesso em 19 set. 2010.

⁴¹ Endereço do *Glog*: <http://linguaportuguesa.edu.glogster.com/osjovensdehoje/>

Dra. Karen Eliot analisa: Os Jovens de Hoje!

POR: GALA TYKE



Professor: Após a leitura da tirinha, proponha que, em duplas, seus alunos discutam sobre o humor da tirinha e sistematizem as suas conclusões através de um questionário, enviado por e-mail.

Observação: Realizada essa atividade, os alunos deverão encaminhar o questionário através de um link disponibilizado no *Glog*.

Questionário

- 1) Quem é a Dra. Karen Eliot?
- 2) Qual é o assunto abordado na tirinha?
- 3) Qual é a função do narrador nessa tirinha?
- 4) De acordo com a autora, o que é uma tribo?
- 5) As tirinhas são gêneros de texto que possuem a função de despertar o riso. Na tirinha acima, qual é o quadrinho e a fala que melhor cumpre esse papel?
- 6) No primeiro quadrinho os personagens não se entendem. Por que isso acontece?
- 7) Observe os personagens e descreva as características de cada um deles. Posteriormente, aponte a tribo a qual cada um deles pertence.
- 8) As falas dos personagens da tirinha *Os jovens de hoje!* possuem algumas gírias. Identifique-as e aponte o significado de cada uma delas. Caso não souber o significado de todas as gírias, pesquise em algum site de busca.

Professor: Depois que os alunos realizaram a atividade, sistematize oralmente a resposta das questões.

Professor: Encaminhe uma pesquisa na internet sobre o surgimento das tribos juvenis. Lembre seus alunos de que a pesquisa não consiste na cópia de trechos e da necessidade de anotarem as referências dos sites pesquisados.

Professor: Realizada a pesquisa, proponha que seus alunos sistematizem a aprendizagem através da elaboração de uma tirinha no site Pixton⁴²:

“Agora que vocês realizaram a pesquisa, poderão criar uma tirinha mostrando como as tribos juvenis surgiram. É importante que vocês levem em consideração as características do gênero e componham os seus personagens de acordo com as peculiaridades das tribos selecionadas”.

Professor: Realizada a atividade, a tirinha poderá ser postada no *Glog* dos alunos.

MÓDULO 3

Professor: Nesse módulo você irá trabalhar com a música *Festa da música Tupiniquim* do cantor Gabriel O Pensador. Para isso, primeiramente peça que seus alunos acessem o *Glog*⁴³ e vejam o clipe da música sem o som. Feito isso, elenque com a turma algumas hipóteses sobre a história que se passa no clipe.

Passada essa etapa, solicite que seus alunos leiam a letra da música, que se encontra em um dos links do *Glog*, e posteriormente converse com eles sobre o tema da música, as impressões que tiveram ao lê-la e relacione a letra da música com as hipóteses levantadas anteriormente.

Por último, reveja com seus alunos o clipe da música, agora com o som, e a relacione com as tribos juvenis, já que uma das especificidades de cada tribo é a preferência por determinado estilo musical.

⁴² Endereço do site: <https://www.pixton.com/pt/schools/license/trial>

⁴³ Endereço do *Glog*: <http://linguaportuguesa.edu.glogster.com/festadamusica/>

Letra da música:

*Festa Da Música Tupiniquim*⁴⁴ (Gabriel O Pensador)

Há muito tempo tá rolando essa festa maneira
Da música popular brasileira ninguém me convidou mas eu queria entrar
Peguei o 175 e vim direto pra cá pra
Festa da Música Tupiniquim
Que tá rolando aqui na rua Antônio Carlos Jobim
Todo mundo tá presente e não tem hora pra acabar
E muita gente ainda tá pra chegar

Na portaria o segurança pediu o crachá do Gilberto Gil
Ele apenas sorriu
Acompanhado por Caetano, Djavan, Pepeu, Elba, Moraes, Alceu Valência
(Xá comigo! Da licença! Abre essa porta, cabra da peste)
E foi assim que eu penetrei com a galera do Nordeste

Baby tá na área, senti firmeza! E aí Sandra de Sá!
_ "Bye bye tristeza..."
Birinight á vontade a noite inteira
Olha o Ed Motta assaltando a geladeira
Olha quanta gata bonita e gostosa! Olha o Tiririca com uma negra cheirosa

Ué! Cadê os críticos?! Ninguém convidou? "Barrados no Baile uouou"
Não é festa do cabide mas o Ney tirou a roupa
Bzzz... Paulinho Moska pousou na minha sopa
Cidade Negra apresentou um reggae nota cem
Tá rolando um Skank também! E o Tim Maia até agora nem pintou
Mas o Jorge Benjor trouxe a banda que chegou "Pra animar a festa"

A festa da Música Tupiniquim
Que tá rolando aqui na rua Antônio Carlos Jobim
Todo mundo tá presente e não tem hora pra acabar
E muita gente ainda tá pra chegar

A festa tá correndo bem
O lobão até agora não falou mal de ninguém
O Barão e o Titãs tão tocando Raulzito
A Rita Lee tá vindo ali...ãnh? Não acredito! Ela olhou pra mim e disse "baila comigo"
Eu senti aquele frio no umbigo
Mas é claro que adorei o convite e fui dançar ouvindo o som do Kid Abelha, Paralamas e a Blitz

(Isso aqui tá muito bom, isso aqui tá bom demais...) "Segura o tchan, amarra o tchan"
(Xô, Satanás!) Há há! Lulu Santos acabou de chegar com a pimenta malagueta pro planeta

⁴⁴ Música disponível em: <http://www.vagalume.com.br/gabriel-pensador/festa-da-musica-tupiniquim.html#ixzz101SWorGJ>; Acesso em: 25 set. 2010.

balançar

O Chico César, Science, e o Buarque observam um pessoal dançando break no chão
E no andar lá de cima um do donos da festa. Tá na boa, tá em paz, tá tocando um violão:
"Festa estranha com gente esquisita, eu não tô legal, não aguento mais birita"

A festa da Música Tupiniquim

Que tá rolando aqui na rua Antônio Carlos Jobim
Todo mundo tá presente e não tem hora pra acabar
E muita gente ainda tá pra chegar

Chopp na tulipa, vinho na taça (camisinha na boquinha da garrafa)... Salve-se quem puder!
Ih... o João Gordo vomitou no meu pé
Fui limpar e dei de cara com os Raimundos que me contaram que entraram pelos fundos

Perguntei pelo banheiro e fiz papel de Mané os sacanas me mandaram pro banheiro de mulher
As meninas tavam lá e foi só eu entrar que a Cássia Eller, Zizi Possi e a Gal começaram a
gritar (Ahhhhh!)

Quanta saúde! Fernanda Abreu, Daniela Mercury, Marisa Monte, Daúde... calma, eu não vi
nada! A Ângela Rô
Rô queria me dar porrada

Mas os três malandros, Moreira, Bezerra e Dicro, me ajudaram a escapar da pior
Fui pro fundo de quintal, casa de bamba todo mundo bebe todo mundo samba
Beth Carvalho, Alcione, Zeca Pagodinho Neguinho da Beija-Flor... Diz aí Martinho!
Comé que é, professor?
_ "É devagar, é devagar, devagarinho"

A festa da Música Tupiniquim

Que tá rolando aqui na rua Antônio Carlos Jobim
Todo mundo tá presente e não tem hora pra acabar
E muita gente ainda tá pra chegar

Essa festa é uma loucura

Olha lá o Carlinhos Brown com o pessoal do Sepultura vieram com os índios Xavantes
E a polícia veio atrás tentando dar flagrante E-e-e-ê! O índio tem apito e eu não entendi
porquê
Começaram a apitar quando a polícia chegou mas a galera do Cachimbo da Paz nem escutou
Porque o Olodum tava fazendo um batuque maneiro

Até chegarem milhares de funkeiros

Eram tantas duplas que eu até me confundi
Chamei Leandro & Leonardo de MC! E o Zezé de Camargo & Luciano ficaram me zuando
E o funk rolando! Aah... vocês tinham que ver! Chitãozinho & Xororó gritando Uh! Tererê!

O pessoal da Jovem Guarda agitando sem parar

Estavam em outra festa mas vieram pra cá
Passei ali por perto e ouvi o Roberto Carlos comentar: "Ê hei! Que onda, que festa de
arromba!"

Todo mundo no maior astral mas rolou um boato que preocupou o pessoal

Diziam as más linguas, à boca pequena, que o Michael Jackson tava chegando pra roubar a
cena

E foi aí que a Marina ouviu uma buzina e todos foram pra janela na maior adrenalina

Uma brasília amarela dobrava a esquina

Adivinha quem era?

Mamonas Assassinas

A festa da Música Tupiniquim

Que tá rolando aqui na rua Antônio Carlos Jobim

Todo mundo tá presente e não tem hora pra acabar

E muita gente ainda tá pra chegar

Professor: Passado o primeiro contato dos alunos com a música, solicite que eles acessem seus e-mails e façam o download de um questionário. Feito o download, eles ouvirão novamente a música e terão que, concomitantemente, responder ao questionário, isto é, o tempo que os alunos terão para responder as perguntas será o mesmo tempo da música⁴⁵.

Questionário:

- 1) Se a música fosse um filme, que nome teria?
- 2) Sobre o que seria o filme?
- 3) Qual seria o gênero do filme: drama, comédia, aventura, ação, romance?
- 4) Onde a história se passaria?
- 5) Como seria o final da história?

Professor: No momento em que todos os alunos responderam as questões, peça para que socializem as respostas com os demais colegas e em seguida enviem as suas respostas por um *link* do *Glog*.

Professor: Nesse momento, lembre com seus alunos as estratégias de argumentação e contra argumentação e as principais características do gênero carta. Posteriormente, convide seus alunos a acessarem o próximo *link* do *Glog* e realizarem a atividade⁴⁶ lá encontrada.

Observação: Como suporte para explicar o gênero carta você pode ler o texto a seguir.

⁴⁵ Atividade adaptada do conteúdo do site: <<http://www.construirnoticias.com.br/asp/materia.asp?id=1300>>; Acesso em: 24 set. 2010.

⁴⁶ Atividade baseada no conteúdo do site: <<http://www.construirnoticias.com.br/asp/materia.asp?id=1300>>; Acesso em: 24 set. 2010.

Carta pessoal⁴⁷

A carta pessoal é um gênero discursivo em que o autor do texto se dirige a um interlocutor específico, com o qual pretende estabelecer uma comunicação à distância.

A finalidade das cartas pessoais é manter, por escrito, uma “conversa” na qual são relatados e comentados os principais acontecimentos envolvendo os interlocutores durante um determinado espaço de tempo (geralmente, o tempo transcorrido entre o envio de uma carta e o recebimento de uma resposta).

Contexto de circulação

As cartas pessoais têm hoje uma circulação bem mais limitada. Ainda assim, a própria definição do gênero determina o seu contexto de circulação: são textos enviados especificamente para um (ou mais) interlocutor(es) previamente conhecido(s) pelo autor da carta que, ao escrevê-la, tem o cuidado de selecionar o seu conteúdo e definir sua forma em função da imagem que faz dessa(s) pessoa(s). Nesse sentido, são textos pessoais que não costumam circular em contextos mais amplos.

Estrutura

As cartas pessoais são sempre iniciadas por um cabeçalho, em que se informam o local onde se encontra seu autor e a **data** em que escreve. A esse cabeçalho, segue a identificação do **interlocutor** com quem o autor da carta pretende “conversar”. Cumprida essa etapa, inicia-se o **texto** propriamente dito.

Uma vez concluído o texto da carta, como se trata de uma “conversa” escrita, deve-se incluir uma **despedida**, com a identificação final do autor da carta.

Linguagem

Textos de caráter pessoal devem ter o nível de formalidade da linguagem estabelecido em função da imagem do interlocutor para quem são dirigidos. Quanto maior a intimidade entre os interlocutores, mais informal tende a ser a linguagem utilizada.

O grau de formalidade das cartas pessoais já pode ser observado na identificação inicial feita do interlocutor. Se a “conversa” escrita começa com “Prezado Senhor” ou “Cara Senhora”, podemos concluir que o tom do texto será mais formal. “Querido” e “Querida”, por sua vez, denotam intimidade e anunciam o uso de uma linguagem mais informal.

⁴⁷ Texto extraído de ABAURRE, M. L. M.; ABAURRE, M. B. M. *Produção de texto: interlocução e gêneros*. São Paulo: Moderna, 2007, p. 53-57.

Atividade:

“Observe o nome do cantor e compositor da música e responda as questões abaixo. Lembre-se de utilizar as estratégias de argumentação e contra argumentação revisadas há pouco.”

- 1) Você gostou da música? Por quê?
- 2) Você compraria o CD dessa música? Por quê?
- 3) Daria de presente a quem? Por quê?
- 4) Em que lugar tocaria essa música?
- 5) Você conhece esse compositor ou alguma outra música que ele tenha escrito? Qual/Quais?
- 6) Em que momento você acha que ele escreveu essa música? Por quê?
- 7) Escreva uma carta ao compositor dizendo se gostou ou não da música. Justifique e defenda a sua opinião. Você também pode sugerir algumas modificações na música.

Professor: Encaminhe uma pesquisa⁴⁸ sobre o estilo musical das bandas apresentadas na música *Festa da música Tupiniquim*. Para isso, divida as estrofes da música entre seus alunos e peça para que eles às relacionem com as tribos juvenis.

A partir dos resultados da atividade anterior, seus alunos poderão escolher uma tribo juvenil e realizar uma pesquisa sobre as suas principais características (gostos, gírias, costumes, estilo musical, vestimentas...). Essa pesquisa poderá ser feita através da leitura de vários sites, sendo que será necessário anotar o endereço eletrônico dos mesmos, juntamente com as informações relevantes.

Passada essa etapa, encaminhe a produção de um vídeo em que constem as principais características da tribo juvenil estudada. Para a confecção desse vídeo será utilizado o programa Windows Movie Maker, já conhecido pela turma, assim como as imagens, músicas e demais informações pesquisadas anteriormente. Depois de prontos, os vídeos serão postados nos *Glogs* e a turma poderá visitar e comentar os vídeos dos colegas.

Professor: Encaminhe⁴⁹ a seguinte dinâmica:

Imagine que o mundo está sendo devastado por uma catástrofe ambiental e você possui um abrigo para cinco pessoas. Além de você, escolha mais quatro pessoas, dentre as listadas abaixo, que serão salvas. Argumente a favor de suas escolhas.

⁴⁸ Essa atividade será realizada apenas pelo GE.

⁴⁹ Enquanto o GE produzirá o vídeo, o GC trabalhará com essa dinâmica.

Pessoas a serem salvas: uma patricinha, um punk, um funkeiro, um hippie, uma clubber, um nerd, uma gótica, um emo, uma pagodeira, uma metaleira.

Realizada essa primeira etapa os alunos irão trocar com outra dupla os seus argumentos. A dupla que recebeu os argumentos irá ler o texto dos colegas e contra argumentar.

Por fim, essa atividade será socializada com os demais colegas.

MÓDULO 4

Professor: Neste módulo serão sistematizadas as questões trabalhadas durante a sequência didática. Para isso, baseie-se no artigo de opinião *Tribos urbanas: uma cultura informal*, encontrado no *Glog*⁵⁰. Antes da leitura do artigo questione seus alunos a respeito da expressão cultura informal, encontrada no título e utilizada pela autora para denominar as tribos.

Levantadas essas questões, solicite a leitura silenciosa e, em seguida, a leitura coletiva do texto: *Tribos urbanas: uma cultura informal*⁵¹, da autora Fernanda Resende.

Texto:

Tribos Urbanas: uma cultura informal

As tribos urbanas são denominadas por um grupo de pessoas semi-estruturadas que possuem hábitos, valores culturais, estilos músicas e/ou ideologias políticas que se aproximam pela identificação comum.

Rodeado de normas e expressões, esse fenômeno amplia sua atuação e aumenta seus adeptos, muda hábitos, costumes e práticas sociais dia após dia.

O sociólogo francês, Michel Maffesoli foi o primeiro a cunhar a expressão “tribo urbana” em 1985 e usá-la em seus artigos.

Como se percebe, o sistema, no qual se insere hoje os adolescentes, engloba características de contracultura, ou seja, o compartilhamento de pautas comportamentais, elementos estéticos e práticas sociais que, muitas vezes, faz colidir com os pensamentos sociais, pois expressam a valorização do agora.

É importante salientar que esse grupamento juvenil tem como marca a inserção social. Acreditam que através de sua imagem, de suas expressões e de seu comportamento singular, podem divulgar o modo como as “novas gerações” incorporam e são afetadas pelas transformações contemporâneas.

⁵⁰ Endereço do *Glog*: <http://linguaportuguesa.edu.glogster.com/culturainformal-3251/>

⁵¹ Texto disponível em: <http://www.falaa-ai.blogspot.com> > Acesso em: 10 out. 2010.

Esse modo de pensar, e ao mesmo tempo esse caráter dinâmico e de constante transformação, acaba ajudando a compreender como se articulam as experiências sociais, mas, em contrapartida esta apropriação de “imagem” acaba conferindo uma ilusão de identidades que se sustenta pela aposta de cada um na sua tribo urbana, fazendo-os viver de um enredo imaginário, com papéis de protagonistas e ao mesmo tempo personagens da subjetivação social.

Seria, portanto, um equívoco pensar que a adoção de tribos não deveria existir, pelo contrário, acredito que são de extrema importância para o meio social, pois podem ser designadas como manifestações do mundo pós-moderno.

Mas, o que não pode acontecer é deixar que essa pluralidade de opções e de estilos de vida, venha a encadear uma individualidade, esta que faz com que lições do que “vem de fora” não sejam assimiladas, tornando assim esse fenômeno improdutivo e sem troca de valores culturais.

Fernanda Resende
<http://www.falaa-ai.blogspot.com/>

Professor: Realize o debate sobre o texto lido, baseado nas questões abaixo:

- 1) Quando o texto foi escrito?
- 2) Através da linguagem utilizada, percebe-se que esse texto foi escrito coloquialmente ou possui um público-alvo mais culto?
- 3) Qual é o objetivo do texto *Tribos urbanas: uma cultura informal*?
 - () Alertar as pessoas para os perigos das tribos juvenis.
 - () Mostrar que as tribos juvenis não podem ser meramente superficiais.
 - () Afirmar que só participa de uma tribo quem precisa se inserir socialmente.
- 4) O título *Tribos urbanas: uma cultura informal* é coerente com o texto? Por quê?
- 5) De acordo com a autora, as tribos urbanas ganham mais adeptos a cada dia. Por que isso acontece?

Professor: Encaminhe a atividade a seguir que está localizada em um link no *Glog*.

Atividade

Releia o texto e responda as questões abaixo:

- 1) No 5º parágrafo os verbos “acreditam” e “podem” estão se referindo a qual expressão?
- 2) No 7º parágrafo a autora deixa transparecer a sua opinião.
 - a) Retire do texto o elemento que comprova essa afirmação.
 - b) Explique por que esse termo deixa transparecer a opinião da autora.

- c) Qual é a opinião da autora?
- 3) No último parágrafo a autora coloca entre aspas a expressão “vem de fora”.
- a) Qual é a função desse recurso?
- b) De acordo com o contexto do texto, como podemos compreender a expressão “vem de fora”?
- 4) Qual é a função da palavra “mas” no último parágrafo do texto?
- () comparação;
- () adição;
- () contradição.

Professor: Retome a composicionalidade e estrutura do artigo de opinião e lembre seus alunos da importância dos operadores argumentativos. Para isso, refaça a leitura do texto *Tribos urbanas: uma cultura informal* e encontre, com a ajuda de seus alunos, as principais características do artigo de opinião (divisão dos parágrafos – introdução, desenvolvimento dos argumentos, conclusão-, tese, operadores argumentativos, público-alvo, adequação da linguagem, etc.).

PRODUÇÃO FINAL

Professor: Para finalizar o trabalho encaminhe a aplicação do pós-teste no *Glog*⁵².

⁵² Endereço do *Glog*: <http://linguaportuguesa.edu.glogster.com/posteste/>

ANEXO D – Termo de consentimento

UNIVERSIDADE DE CAXIAS DO SUL
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Título da Pesquisa: O suporte digital *Glogster* como estratégia para a aprendizagem de leitura e compreensão de textos.

Pesquisador Responsável: Vanessa Elisabete Urnau Bones

Orientador Pesquisador Responsável: Neires Maria Soldatelli Paviani

Endereço para Contato: e-mail: nessaurneau@yahoo.com.br Tel: (54) 9912-0751

O projeto de pesquisa, que se desenvolverá nos anos de 2010 e 2011, pretende diagnosticar e analisar qual é a contribuição das estratégias de ensino por meio do suporte virtual *Glogster*, no que diz respeito à leitura e compreensão de textos. Essa verificação torna-se relevante devido ao avanço das tecnologias e a necessidade da sua utilização no contexto escolar. Para realizar esse estudo, trabalhar-se-á com duas turmas da 7ª série do Ensino Fundamental, da Escola Municipal de Ensino Fundamental São José, do município de Flores da Cunha. Para a efetivação dessa pesquisa, primeiramente far-se-á a aplicação de um questionário para sondar o nível de conhecimento dos alunos no que diz respeito à utilização dos recursos digitais. Em seguida, aplicar-se-á um pré-teste, nas duas turmas selecionadas, para verificar qual é o desempenho linguístico e discursivo dos sujeitos pesquisados. Feita essa verificação, elaborar-se-á uma sequência didática, que trabalhe com a leitura e compreensão de textos. Em uma das turmas selecionadas para pesquisa, que será denominada de Grupo de Experimento, as atividades de leitura e compreensão de textos serão efetivadas através do suporte virtual *Glogster*. Na outra turma, que será denominada Grupo de Controle, os alunos trabalharão com a mesma sequência didática, porém, impressa. Passada a aplicação da sequência didática, aplicar-se-á novamente o mesmo teste, agora denominado de pós-teste, tanto para o Grupo de Experimento, quanto para o Grupo de Controle. Com o resultado dos testes em mãos, far-se-á a comparação dos dados obtidos a fim de verificar qual é a contribuição do suporte virtual *Glogster*, como estratégia de ensino, para a aprendizagem de leitura e compreensão de textos. Esse projeto, que pretende contribuir para qualificar o ensino de Língua Portuguesa nas escolas brasileiras, é desenvolvido pela professora mestranda Vanessa Elisabete Urnau Bones e pela professora pesquisadora Neires Maria Soldatelli Paviani. O estudo não tem fins lucrativos e nem financiadores externos.

A participação dos estudantes da Escola Municipal de Ensino Fundamental São José consistirá em ler e compreender os diversos gêneros textuais a serem trabalhados durante a aplicação sequência didática, seja ela impressa ou efetivada através do *Glogster*. Ressalta-se que os participantes não sofrerão nenhum tipo de constrangimento como também nenhuma espécie de dano, sendo sua identidade mantida em sigilo para assegurar sua privacidade. Além disso, enfatiza-se que a participação, tanto dos estudantes quanto da professora, não é remunerada. Danos relacionados à saúde dos participantes do projeto são de responsabilidade de cada um dos mesmos, cabendo aos próprios indivíduos possíveis despesas posteriores relativas a estes aspectos.

Pelo presente Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, declaro que fui informado, de forma clara e detalhada, livre de qualquer forma de constrangimento e coerção, dos objetivos, da justificativa, dos procedimentos que serei submetido, todos acima listados. Ficou claro que não sofrerei riscos, desconfortos, pelo contrário, poderei ser beneficiado em virtude das discussões realizadas.

Fui, igualmente, informado:

- da garantia de receber resposta a qualquer pergunta ou esclarecimento a dúvidas acerca dos procedimentos, riscos, benefícios e outros assuntos relacionados à pesquisa;
- da liberdade de retirar meu consentimento, a qualquer momento, e deixar de participar do estudo;
- da garantia de que não serei identificado quando da divulgação dos resultados e que as informações obtidas serão utilizadas apenas para fins científicos vinculados ao presente projeto de pesquisa;
- do compromisso de proporcionar informação atualizada obtida durante o estudo, ainda que esta possa afetar a minha vontade em continuar participando.

O pesquisador responsável por este Projeto de Pesquisa é Vanessa Elisabete Urnau Bones (Fone 54-9912-0751). O presente documento foi assinado em duas vias de igual teor, ficando uma com o voluntário da pesquisa ou seu representante legal e outra com o pesquisador responsável. Este Projeto está vinculado ao Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade de Caxias do Sul – CEP/FUCS, sob o endereço Rua Francisco Getúlio Vargas, nº 1130, sala 302, bloco A, Caxias do Sul – RS, CEP 95070-560 e telefone 32182100, ramal 2289.

Flores da Cunha, ___ de _____ de 2010.

Nome legível do aluno/responsável participante

Assinatura do aluno/responsável participante

*Vanessa Elisabete Urnau Bones
Pesquisadora responsável pela pesquisa*

ANEXO E – Tabulação dos dados referentes ao desenvolvimento da habilidade de leitura do gênero artigo de opinião

As tabelas abaixo mostram a tabulação dos dados referentes às questões objetivas, aplicadas no pré-teste e no pós-teste, que buscavam verificar o desenvolvimento da habilidade de leitura do gênero artigo de opinião. Para entendermos a tabulação dos dados, ressaltamos que as colunas estão numeradas de 7 a 16 e correspondem ao número das questões do pré-teste e do pós-teste. O “X” representa os acertos e o “-” os erros. Os alunos do GC estão representados pela sequência “AC1” a “AC20” e os alunos do GE estão representados pela sequência “AE1” a “AE24”.

Pré-teste GC

	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16
AC1	-	-	X	X	-	-	X	-	X	X
AC2	-	X	X	-	X	X	-	-	-	X
AC3	X	-	X	-	X	X	-	-	-	-
AC4	X	-	X	-	X	-	-	-	-	X
AC5	-	-	X	-	X	X	X	-	-	X
AC6	X	X	-	-	X	X	-	-	X	X
AC7	X	X	X	X	X	-	X	-	X	-
AC8	X	-	X	X	X	X	X	-	X	-
AC9	X	X	X	-	X	X	X	-	-	-
AC10	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
AC11	X	X	X	-	X	-	X	-	-	-
AC12	X	-	X	-	X	X	-	-	-	-
AC13	X	-	X	-	X	X	-	-	X	-
AC14	X	-	X	X	X	X	X	X	X	X
AC15	-	-	-	-	X	X	X	-	X	-
AC16	X	-	X	X	X	X	X	-	X	-
AC17	X	-	-	X	X	X	-	-	-	X
AC18	X	X	X	X	X	X	X	-	X	X
AC19	X	X	X	X	X	X	-	-	-	-
AC20	X	-	X	X	X	X	-	X	-	X
Acertos por questão	15	7	16	9	18	15	10	2	9	9
Acertos por questão (%)	75%	35%	80%	45%	90%	75%	50%	10%	45%	45%
Total de acertos (%)										55%

Fonte: *Corpus* da Pesquisa.

Pós-teste GC

	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16
AC1	X	-	X	X	-	X	X	-	X	X
AC2	X	-	-	X	X	X	X	-	-	X
AC3	X	-	X	-	X	X	-	-	X	-
AC4	-	-	-	X	X	-	-	X	-	-
AC5	X	X	X	X	X	X	X	-	X	X
AC6	X	-	-	X	X	X	-	-	-	-
AC7	X	X	X	X	X	X	X	X	X	-
AC8	X	-	-	X	X	X	X	-	X	X
AC9	X	-	X	X	X	X	X	-	-	X
AC10	X	-	X	X	X	X	X	-	X	-
AC11	X	-	X	X	X	-	X	-	X	-
AC12	X	-	X	X	X	X	-	-	-	X
AC13	X	X	X	-	X	X	X	-	-	X
AC14	X	-	X	X	X	X	X	-	-	X
AC15	-	X	X	-	X	X	-	X	-	-
AC16	X	-	X	-	X	X	X	-	X	X
AC17	X	X	-	X	X	X	-	-	-	X
AC18	X	X	X	X	X	X	-	-	X	X
AC19	X	-	X	X	X	X	-	X	X	-
AC20	X	-	X	X	X	X	-	-	X	X
Acertos por questão	18	6	15	16	19	18	11	4	11	12
Acertos por questão (%)	90%	30%	75%	80%	95%	90%	55%	20%	55%	60%
Total de acertos (%)										65%

Fonte: *Corpus da Pesquisa*.

Pré-teste GE

	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16
AE1	X	X	-	-	X	X	-	-	X	X
AE2	-	-	-	X	-	-	-	-	X	-
AE3	X	-	X	X	X	X	X	-	-	X
AE4	-	-	X	X	X	X	X	-	X	X
AE5	X	X	X	-	X	-	-	-	-	X
AE6	X	X	X	-	X	X	X	-	-	X
AE7	X	X	X	X	X	-	-	-	X	-
AE8	-	X	X	-	X	X	X	-	-	X
AE9	X	X	X	X	X	-	-	-	-	X
AE10	X	X	X	X	X	-	-	-	X	-
AE11	X	X	X	-	X	X	-	-	-	-
AE12	-	-	-	X	X	X	-	X	X	X
AE13	-	X	X	X	X	X	X	-	-	X
AE14	X	-	X	X	X	X	-	-	-	-
AE15	-	X	X	X	X	X	-	-	-	X
AE16	-	-	X	X	-	X	X	-	-	-
AE17	X	-	X	-	X	X	-	-	-	X
AE18	X	X	X	X	X	X	X	X	-	X
AE19	X	X	-	X	X	-	X	-	-	X
AE20	X	X	X	X	X	X	X	-	X	X
AE21	-	-	-	-	X	X	X	-	-	X
AE22	X	X	-	-	X	X	X	-	-	X
AE23	X	-	X	X	X	X	X	-	X	X
AE24	X	X	X	-	X	-	X	-	-	X
Acertos por questão	16	15	18	15	22	17	13	2	8	18
Acertos por questão (%)	66,7%	62,5%	75%	62,5%	91,7%	70,8%	54,2%	8,3%	33,3%	75%
Total de acertos (%)										60%

Fonte: *Corpus* da Pesquisa.

Pós-teste GE

	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16
AE1	X	X	X	-	X	X	-	-	X	X
AE2	X	X	X	-	-	X	X	X	-	X
AE3	X	-	X	X	X	X	X	-	X	X
AE4	-	-	X	X	X	X	-	-	X	X
AE5	X	-	X	X	X	X	X	-	-	X
AE6	X	X	X	-	X	X	X	-	-	X
AE7	X	X	X	X	X	X	X	-	X	X
AE8	X	X	X	-	X	X	-	-	-	X
AE9	X	-	-	X	X	X	-	-	-	X
AE10	X	X	X	X	X	X	-	-	X	X
AE11	X	X	X	X	X	X	X	-	-	X
AE12	X	-	X	X	X	X	-	-	X	X
AE13	X	X	X	X	X	X	X	-	-	-
AE14	-	-	-	X	X	X	X	-	-	-
AE15	X	X	X	-	X	X	X	-	X	-
AE16	-	X	X	X	X	X	X	-	X	X
AE17	X	-	-	-	X	X	-	-	X	X
AE18	X	X	X	X	X	X	-	-	-	X
AE19	X	X	-	-	X	X	X	X	X	-
AE20	X	-	X	-	X	-	-	-	X	X
AE21	X	-	X	X	X	X	X	-	X	X
AE22	X	-	X	X	X	-	-	-	X	-
AE23	X	X	X	X	X	X	-	-	X	X
AE24	X	-	-	-	X	X	X	-	-	X
Acertos por questão	21	13	19	15	23	22	13	2	14	19
Acertos por questão (%)	87,5%	54,2%	79,2%	62,5%	95,8%	91,7%	54,2%	8,3%	58,3%	79,2%
Total de acertos (%)										67,1%

Fonte: *Corpus* da Pesquisa.

ANEXO F – Produção textual do pré-teste da aluna GC1

Tribos Juvenis

Em minha opinião tribos são legais para as pessoas se identificarem, formar sua personalidade,mas eu acho que é legal até um certo ponto.

Acho que tem pessoas que exageram de mais com isso de tribos muitas vezes , acabam perdendo amigos por causa de que o outro não ouve o mesmo tipo de música ou se veste do mesmo jeito .

Algum as vezes acabam ultrapassando muito os limites pois se tornam pessoas agressivas, revoltadas,vândalas e sem moral.

Mas tribos servem também para os jovens trocar informações sobre o que gostam,esses tipos de tribos são legais para as pessoa se conhecerem melhor ter uma afinidade maior,só que não com exclusões por que um é pagodeiro outro é roqueiro não podem se falar,ser amigos .

Eu sou eclética gosto de todos os tipos de musicas menos bandinha mas não ignoro as musicas de que eu não gosto ouso quieta mas não por que eu goste mas sim por educação educação.

ANEXO G - Produção textual do pós-teste da aluna GC1

TRIBOS JUVENIS

Bom em minha opinião eu acho sim legal fazer parte de uma tribo, mas eu também acho que tudo tem certo limite que muitas vezes ultrapassado, deixa de ser legal.

É bom por o lado de as pessoas se conhecerem melhor ter uma opinião bem definida sobre seu estilo e seus pensamentos. Mas andarem juntas e defenderem suas opiniões não lhe dão direito de querer sair por ai batendo em todos que pensem diferente.

No entanto aquelas tribos que só sai juntas para poder se conhecer melhor e formar uma opinião um estilo concreto eu acho bom, mas sempre tem aquelas que são vândalas e mal-feitores. Tipo o estilo daqueles que saem fixando os muros como forma de protesto ou rebeldia, por que acham que todos devem ser como eles ou ao contrario será torturado ou algo do tipo.

Em minha opinião, participar de uma tribo é importante para os jovens, pois eles trocam idéias com pessoas que pensam de mesmo modo. Também é legal porque eles vão se tornando mais independentes e aos poucos vão criando sua própria identidade

Por fim, afirmo que algumas tribos juvenis são boas e ajudam os jovens, mas devem ter limites de seus atos. Pois quando houver uma ação sempre terá uma reação

ANEXO H - Produção textual do pré-teste do aluno GC2

Tribos Juvenis

As tribos juvenis no meu ponto de vista são reuniões de jovens que têm o mesmo jeito de pensar e de agir demonstrando isso em seu corpo e ações. Cada um com seu estilo os jovens mostram seu modo de pensar e se reúnem em “tribos” para formar sua personalidade e identidade.

Algumas tribos juvenis demonstram sua personalidade em suas roupas, cabelo ou gestos assim identificando-se.

As tribos servem também para trocar informações e falar sobre o que gosta com pessoas que pensam do mesmo jeito que você, sendo assim uma troca de informações entre jovens sobre assuntos interessantes para eles.

Mas também há um lado ruim em viver em tribos, pois há preconceito entre uma tribo e outra por isso não se falam.

Uma das características das tribos é a de rebeldia, sendo que assim fazem coisas indevidas e impensadas e também vão contra seus pais e amigos porque estão tão inseguros em formar sua personalidade que são agressivos e rebeldes às vezes até de mais.

Por isso não se deve ter preconceito apenas aceite o modo do outro pensar e forme o seu modo de pensar, não julguem os outros pelas aparências.

ANEXO I - Produção textual do pós-teste do aluno GC2

Tribos Juvenis: Um Assunto de se Discutir

Por: 

Creio que as tribos juvenis são muito mais do que apenas um grupo de jovens, são uma troca de conhecimentos e amizades que faz muito interessante essa convivência em grupo, pois cada jovem aprende mais e conhece aqueles que pensam e agem como ele.

Em primeiro lugar as tribos juvenis são muito necessárias para a convivência em sociedade, pois formam a personalidade e a identidade de jovens rebeldes indecisos e isolados que acabam por procurar pessoas que têm os mesmos ideais que eles sentindo-se, assim, não mais isolados. Em segundo lugar elas fazem parte do mundo pós-moderno e devem ser adaptadas a sociedade de hoje.

Concluo que as tribos juvenis são um elemento fundamental em nossa vida e que é muito bom ter um pensamento coletivo, mas não se pode deixar influenciar totalmente pelas idéias dos outros, pense com sua cabeça, tenha suas próprias idéias, e seja esperto, porque o mundo não facilita.

ANEXO J - Produção textual do pré-teste da aluna GE1

Artigo de opinião

Uma coisa atual entre os jovens de hoje, são as tão faladas “tribos” aonde um grupo de jovens, ou conseqüentemente um grupo de pessoas, com opiniões e gostos parecidos se juntam para debater assuntos, ou apenas para conversar, rir, enfim, se divertir e levar a vida numa boa.

Para mim isso é muito importante principalmente para os jovens, por que isso é muito importante para eles saberem que não estão sozinhos no mundo, que tem pessoas com eles, e que vão estar ali independente de tudo, e até para terem mais confiança de si próprios, e até adquirir mais conhecimento através das conversas.

ANEXO K - Produção textual do pós-teste da aluna GE1

UM GRUPO, UMA TRIBO JUVENIL.

██████████, turma 71.

As tribos juvenis, ou também conhecidas como tribos urbanas são formadas por pequenos grupos, e entre todos os objetivos, um deles é formar uma rede de amigos com hábitos, pensamentos, bandas, maneiras de se vestir, gestos, modos de falar, entre outras coisas muito parecidas.

Essas tribos estão crescendo cada vez mais, principalmente pela motivação de quem já participa de uma. As tribos vêm sempre com novos estilos diferenciados ajudando mais ainda com o crescimento.

Muitas dessas tribos surgiram pelo fato de uma necessidade pessoal, ou até pela questão de serem excluídas pelas pessoas que são. Com as tribos, os jovens, que são os principais personagens disso, se sentem aceitos nem meio em que as pessoas têm os mesmo costumes.

Alguns exemplos de tribos urbanas são: Punk, Góticos, Hippies, Rappers, Emos, Skinheads e até as patricinhas e os surfistas.

Muitas das tribos dependem muito da moda para se identificar, como roupas e maquiagens, que são simplesmente essenciais para algumas tribos, e que provavelmente se esses acessórios não existissem, também não existiria esse tipo de tribo. Por esse caso, e também pelo lado financeiro, muitos acabam criando a sua própria moda, tornando-se mais acessível a todos.

Dentre as tribos rolam muito companheirismo e lealdade, o que no meu ponto de vista são aspectos necessários para se conviver bem e ter amigos que podemos compreender. É muito importante que as tribos sejam muito mais que um simples grupo, mas sim um lugar onde se pode crescer e também aprender.

ANEXO L - Produção textual do pré-teste do aluno GE2

Tribos =P

Tribos para mim é uma coisa de índio, que uma pessoa que não tem conhecimento, não sabe o que é, e por isso não pode fazer parte de uma dessas tribos.

Pra mim essas tribos são uma "viagem", pois eu acho que não tem fundamentos.

ANEXO M – Produção textual do pós-teste do aluno GE2

Tribos Juvenis

Você já se perguntou o que são tribos juvenis? Bom, pois eu vim estudando isso neste último mês, e agora posso dizer que sei o que são essas tais tribos.

Muita gente acha que são só adolescentes que se reúnem para praticar atos de vandalismo, ou algo do gênero, mas não é bem assim. As tribos servem para o jovem achar as pessoas que são iguais a eles, que tem gostos iguais, frequentam os mesmos lugares, se vestem com as mesmas roupas e tem acessórios iguais.

Existem pessoas que não gostam disso, e são totalmente contra. Na minha opinião, essas tribos são uma coisa boa, porque diferencia uns jovens de outros, e cada um anda com as pessoas que são iguais a ele, se sentindo melhor e acolhido pelo grupo.

Assim fica bom para todo mundo, inclusive para você, já pensou você falando com uma pessoa que é totalmente diferente de você, e que não entende sobre o que você está falando. É isso é muito ruim, por isso existem essas tribos, se você não gosta, seja moderno, esse é o melhor jeito hoje em dia para diferenciar as pessoas.

Mas nem todas essas tribos são só para isso, existem muitas que servem para odiar outras pessoas, e até espancar elas. Isso são as pessoas que fazem as tribos serem assim.

Se você faz parte de uma tribo, cuide bem o que você faz, para não prejudicar nem você e nem os seus companheiros.

Tendo essas considerações em vista a melhor coisa é você estar com pessoas que gostam das mesmas coisas que você. Então, se você não tem uma tribo, procure já a sua, e se sinta bem como muitas pessoas que fazem parte dessas tribos. A final, pertencer a uma tribo é se sentir bem com pessoas que fazem as mesmas coisas que você.

Autor: 