



PRODUÇÃO TEXTUAL NO SUPORTE VIRTUAL *GLOGSTER*

Vanessa Elisabete Urnau Bones – UCS

Resumo: As tecnologias estão cada vez mais aprimoradas e o acesso a elas, principalmente por adolescentes e jovens, está cada vez mais intenso. Levando isso em consideração é natural que a escola tente se adequar a essas novas tecnologias e passe a utilizá-las como um recurso didático. Com o objetivo de auxiliar na seleção dos gêneros e suportes mais adequados para o ensino buscou-se verificar quais são as contribuições do uso contínuo do suporte virtual *Glogster* para o desenvolvimento da habilidade de produção textual. Para isso, aplicou-se um pré-teste, uma sequência didática e um pós-teste em duas turmas de 7ª Série/8º Ano do Ensino Fundamental de uma escola pública do município de Flores da Cunha – RS. A partir da comparação e análise dos dados obtidos foi possível observar que o uso contínuo do suporte virtual *Glogster* contribui para o desenvolvimento da habilidade de produção textual do gênero artigo de opinião. Ancorado na perspectiva interacionista sociodiscursiva ressalta-se que este estudo é parte integrante de uma dissertação de mestrado que visa auxiliar os docentes na escolha da metodologia mais eficaz para o ensino no ambiente digital.

Palavras-chave: Produção Textual. *Glogster*. Ensino Fundamental.

Considerações Iniciais

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.

A partir desse contexto traremos, inicialmente, a base teórica adotada neste estudo, juntamente com algumas implicações do uso da tecnologia no contexto escolar e na disciplina

de Língua Portuguesa. Em seguida, apresentaremos a metodologia e os resultados obtidos através de uma pesquisa de campo que buscou verificar as contribuições do suporte virtual *Glogster* para o desenvolvimento da habilidade de produção textual.

1 O interacionismo sociodiscursivo de Bronckart

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.

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).

Consoante a essa abordagem teórica, 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 ressalvas, 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 observe 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.

2 Implicações da tecnologia 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.

Nessa perspectiva, 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.

Explicitado o papel da escola frente às tecnologias digitais, adentraremos com mais

ênfase às questões que permeiam o ensino de Língua Portuguesa.

3 Implicações da tecnologia na disciplina de Língua Portuguesa

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.

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).

Já no que compete à produção textual nesse ambiente ressaltamos que ela, assim como a leitura, é amplamente 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 transmuta 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. Vejamos, neste momento, a origem e características do suporte virtual *Glogster*,

software selecionado para aplicação desse estudo.

4 *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 2.0¹, 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.

5 Metodologia

A aplicação dessa pesquisa se deu em uma escola pública do município de Flores da Cunha – RS, selecionada por disponibilizar um laboratório de informática equipado com 14 computadores em bom estado e acesso à internet banda larga. Dentre os níveis de escolaridade oferecidos pela escola (Educação Infantil e Ensino Fundamental) optamos por realizar este estudo em duas turmas de 7ª série/ 8º ano do Ensino Fundamental. As aulas foram ministradas no turno da manhã, nos meses de outubro, novembro e dezembro, totalizando 35 horas/aula.

Sendo esta uma pesquisa experimental, selecionamos aleatoriamente uma turma, denominada de Grupo de Controle (GC), para trabalhar continuamente no suporte virtual *Glogster*, e outra, denominada de Grupo de Experimento (GE), para trabalhar esporadicamente neste suporte.

Tendo em vista que o uso contínuo do suporte virtual *Glogster* foi pesquisado como uma estratégia para o ensino, em um primeiro momento, as duas turmas responderam ao pré-

¹ 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”.

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*.

Após a aplicação do pré-teste, o GE recebeu uma sequência didática (SD), elaborada pela pesquisadora, mas aplicada pela professora titular de Língua Portuguesa, a qual tinha total liberdade para fazer as adequações que achasse necessárias. A SD, denominada: *Qual é a sua tribo?* foi elaborada de acordo com a faixa etária e interesse dos alunos e trabalhou, principalmente, com atividades de leitura, compreensão e produção textual do gênero artigo de opinião. 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. Lembramos, também, que devido ao número de computadores que a escola possuía as atividades programadas para a SD eram realizadas em duplas.

As atividades constantes na SD foram realizadas pelo 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.

Finalizada a SD, aplicou-se novamente o teste, agora denominado de pós-teste, 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).

6 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. 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.

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 GC1², e outra do GE, denominada GE1³, juntamente com as produções de um aluno do GC, nomeado GC2⁴, e outro do GE, nomeado GE2⁵.

Tendo em vista 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 publicação 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 na SD, serão analisados, neste momento, alguns aspectos básicos do gênero artigo de opinião.

Como em qualquer gênero de texto, o título do artigo 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.

² Produções textuais disponibilizadas nos anexos A e E.

³ Produções textuais disponibilizadas nos anexos B e F.

⁴ Produções textuais disponibilizadas nos anexos C e G.

⁵ Produções textuais disponibilizadas nos anexos D e H.

Tabela 1

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 Sprenger-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 GE2. Lembramos que, segundo Abaurre, M. L., Abaurre, M. B. (2007, p. 258), o olho “explícita 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 autor⁶ 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.

Além dos aspectos contextualizadores, a produção de um artigo de opinião também requer a utilização de determinadas estratégias linguísticas e argumentativas para convencer o leitor da posição adotada pelo autor. Dessa maneira, no que compete às *funções de linguagem*, formuladas por Bachman (2003), 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: “*As tribos servem também para trocar informações e falar sobre o que gosta (...)*” (pré-teste do aluno 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 (...)*” (pós-teste do aluno GC2); “*(...) 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 (...)*” (pré-teste do aluno GE1) e “*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 (...)*” (pós-teste do aluno GE1).

Embora tenham sido classificadas 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*

⁶ Nas análises textuais, por vezes, denominaremos os alunos de autores, uma vez que, ao produzirem um texto, é essa a função por eles assumida.

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. Nos fragmentos a seguir podemos verificar a ocorrência, em todas as produções da amostra, da *linguagem semiformal*: “*Eu sou eclética gosto de todos os tipos de musicas menos bandinha (...)*” (pré-teste do aluno GC1); “*Para mim isso é muito importante principalmente para os jovens (...)*” (pré-teste do aluno GE1); “*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 (...)*” (pós-teste do aluno GC2) e “*Bom, pois eu vim estudando isso neste último mês, e agora posso dizer que sei o que são essas tais tribos*” (pós-teste do aluno GE2).

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 das expressões “*são uma viagem*”, “*tipo*” e “*bom*”, utilizadas no pré-teste do

aluno GE2 e do pós-teste dos alunos GC1 e GE2, respectivamente. 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.

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 2
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 constatar-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. Dessa forma, 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.”.

Considerações Finais

Como pudemos observar ao longo das reflexões e análises propostas neste estudo, 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.

Conforme Marcuschi (2009, 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 as contribuições do suporte virtual *Glogster* para o desenvolvimento da habilidade de produção textual do gênero artigo de opinião e ressaltar 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.

Referências bibliográficas

- ABAURRE, M. L. M.; ABAURRE, M. B. M. *Produção de texto: interlocução e gêneros*. São Paulo: Moderna, 2007.
- ANTUNES, I. *Aula de português: encontro e interação*. São Paulo: Parábola, 2003.
- 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.
- 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.
- 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.
- 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.
- 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.
- FONTANA, N. M.; PAVIANI, N. M. S.; PRESSANTO, I. M. P. *Práticas de linguagem: gêneros discursivos e interação*. Caxias do Sul: EDUCS, 2009.
- 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.

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

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.

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.

SOUZA, A. G; CARVALHO, E. P. M. *Uma noção de suporte virtual*. Disponível em: <>. Acesso em: 15 dez. 2010.

Anexos

Anexo A – 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 B – 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 por que 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 C – 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 D – 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 um a “viagem”, pois eu acho que não tem fundamentos.

Anexo E – 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 F – Produção textual do pós-teste do aluno GC2

Tribos Juvenis: Um Assunto de se Discutir

Por: [REDACTED]

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 G – 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 rola 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 H – 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: XXXXXXXXXX