

LETRAMENTO (S) E ESTRATÉGIAS DE CONTEXTUALIZAÇÃO NO ENSINO DE PRODUÇÃO DE TEXTO: CONTRIBUIÇÕES DA FERRAMENTA ONLINE GOOGLE FORMS

Otávio de Oliveira Castelane¹
Joane Marieli Pereira Caetano²

Resumo: O presente estudo focaliza em temática referente ao ensino de produção de textos, em especial à aplicabilidade das novas possibilidades de letramento e ressignificação das práticas pedagógicas frente ao uso das tecnologias para um ensino mais contextualizado. Objetiva-se sugerir, através do relato de um estudo de caso proveniente da utilização da ferramenta *online Google Forms*, a efetivação de abordagens didáticas mais contextualizadas. Para tanto, recorreu-se, metodologicamente, à aplicação de formulários, do tipo misto, que investigassem os hábitos de leitura e escrita de alunos do 2º ano do Curso Técnico em Eletrotécnica Integrado ao Ensino Médio. A partir de análises quantiquantitativas dos dados coletados, verificou-se a potencialidade das informações captadas, na medida em que se pôde perfilar o público alvo em relação às suas aptidões, bem como se foi possível delimitar reflexões bastante significativas para compor as discussões desenvolvidas durante o processo de aprendizagem de determinado conteúdo. Convém destacar que perpassa pela pesquisa estudo qualitativo de cunho bibliográfico, alicerçado teoricamente em Antunes (2009), Heideman et. al (2010), Magalhães (2012), dentre outros.

Palavras-chave: Ensino Contextualizado. Tecnologia. *Google Forms*.

Abstract: The present study focuses on thematic related to the production of teaching texts, in particular the applicability of the new possibilities of ressignification of literacy teaching practices and the use of technologies. The goal is to report a case study from the online *Google Forms* tool with a view to implementation of didactic approaches more contextualised. To do so, was used methodologically, the application of forms, mixed type, which investigate the habits of reading and writing skills of students in the 2º year of electrotechnical technician course integrated into high school. Quanti Qualitatives analyses were collected there was the potential of the information collected, for the construction of the public profile audience in relation to their skills, as well as whether it was possible to delimit reflections significant enough to compose the discussions developed during the learning process of certain content. It should be noted that research is qualitative study of bibliographical nature based theoretically in Antunes (2009), Heideman et. al (2010), Magalhães (2012), among others.

Key-words: Contextualized Learning. Technology. *Google Forms*

Introdução

O atual estágio do ensino de produção textual é de produções totalmente descontextualizadas (cf. Azevedo; Tardelli, 2011, p. 38,39), pois “o ensino tende à homogeneização dos temas, apagando as experiências subjetivas dos alunos” (AZEVEDO; TARDELLI, 2011, p. 36).

Diante disso, atualmente, pode-se tentar reverter esse quadro, na medida em que o uso da tecnologia se apresenta como aliado do professor, do aluno e do ensino. A interação e a comunicação entre professor e aluno já transpassou a

¹ Acadêmico de Letras – Português/Inglês pelo Centro Universitário São José de Itaperuna. E-mail: otavio31castelane@hotmail.com

² Professora do curso de Letras do Centro Universitário São José de Itaperuna e do Instituto Federal Fluminense – IFF Itaperuna. Mestra em Cognição e Linguagem pela Universidade Estadual do Norte Fluminense – UENF. E-mail: joaneiff@gmail.com

fronteira das escolas. Sendo assim, o que falta para que o professor saiba quais são as competências de escrita que os alunos possuem? Nesse aspecto a tecnologia pode ajudar. E, como proposto neste trabalho, através da utilização de ferramentas para que haja subsídios aos docentes na produção de propostas contextualizadas à realidade do aluno.

Portanto, buscou-se reunir informações com o propósito de responder ao seguinte problema de pesquisa: de que maneira o conhecimento da aplicabilidade das novas possibilidades de letramento e a ressignificação das práticas pedagógicas frente ao uso das tecnologias contribui para um ensino de produção textual contextualizado?

O presente trabalho tem como objetivo relatar um estudo de caso proveniente da utilização da ferramenta *online Google Forms* com vistas à efetivação de abordagens didáticas mais contextualizadas, em uma turma de 2º ano de Curso Técnico em Eletrotécnica Integrado ao Ensino Médio do Instituto Federal Fluminense (IFF) no *Campus Itaperuna*. Mais especificamente, pretende aplicar formulários do tipo misto, que investiguem os hábitos de leitura e escrita dos discentes e, após, analisar os dados coletados para compor discussões que possam ser desenvolvidas durante o processo de aprendizagem de determinado conteúdo.

Esta pesquisa se justifica devido à necessidade de se pensar o uso da tecnologia no ensino e sua repercussão nas formas de letramento, em especial nas atividades linguísticas promovidas pelas práticas de produção textual.

A abordagem do tratamento da coleta de dados do estudo de caso será quantitativa, pois requer o uso de recursos e técnicas de estatística, procurando traduzir em números os conhecimentos gerados pelo pesquisador. O problema foi direcionando a pesquisa para a área do ensino de produção textual e aplicabilidade das descobertas do estudo de caso para um ensino contextualizado embasado em Antunes (2009), Braga (2010), Heideman et. al (2010), Magalhães (2012), Rojo (2015), Valente (2012), dentre outros.

1 A (res) significação das práticas de letramento frente à necessidade do ensino contextualizado

Ao longo do transcurso histórico, demarcaram-se várias formas de letramento no ensino de língua materna, as quais se referem “à prática social da língua escrita,

o que inclui os processos sociais da leitura e da escrita” (MAGALHÃES, 2012, p. 19). Antes de nos debruçarmos a dissertar sobre a tipologia de letramento, convém traçar breves considerações históricas sobre o ensino.

Em dado tempo, a educação no Brasil centrava-se na perspectiva disciplinar, em alinhamento com as orientações legais discriminadas na antiga Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), de 1971, que previam certa dicotomização do ensino, na medida em que se verificava nas práticas escolares a separação entre os conteúdos de língua e os conteúdos de literatura. Aliás, em algumas ocasiões, notava-se uma terceira segmentação: a produção textual.

Essa perspectiva foi se dissipando a partir das regulamentações legais da LDB (9394/96) e da promulgação dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), documento este resultante de reuniões e reflexões promovidas pelo Conselho Federal de Educação em parceria com universidades. Tanto as orientações dos PCN quanto as reformulações previstas na LDB (9394/96) tomavam como pilar princípios da Constituição Federal de 1988, em especial no que diz respeito à valorização da premissa de “pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (BRASIL, 1988). Em relação à prática de ensino, esse ideal contempla a necessidade de formação integral do educando, bem como de transposição didática do conteúdo, de modo a contextualizá-los à realidade vivenciada pelo público discente contemporâneo.

Com o intuito de relacionar o ensino de línguas às ações efetivas do cotidiano, surge o conceito de contextualização, na diligente tarefa de atribuir sentidos ao conhecimento escolar, promovidos através de transposição didática. Dentre as principais contribuições dessa estratégia didática, os PCN ressaltam que:

O tratamento contextualizado do conhecimento é o recurso que a escola tem para retirar o aluno da condição de espectador passivo. Se bem trabalhado permite que, ao longo da transposição didática, o conteúdo do ensino provoque aprendizagens significativas que mobilizem o aluno e estabeleçam entre ele e o objeto do conhecimento uma relação de reciprocidade. A contextualização evoca por isso áreas, âmbitos ou dimensões presentes na vida pessoal, social e cultural, e mobiliza competências cognitivas já adquiridas (BRASIL, 2000, p. 78).

A partir desse recurso, o objeto de aprendizagem, isto é, o conteúdo, é relacionado a alguma experiência concreta mais significativa para o aluno, um valor particular naquele contexto social circunscrito ao cotidiano discente. Nesse sentido,

pode-se falar também no conceito de valoração, o qual entende que “aquilo que está sendo ensinado deva ter um valor, deva ter um sentido tanto para quem ensina como para quem aprende. E esse sentido faz com que os participantes considerem que vale a pena se engajar na interação” (TERZI, 2002, apud GALARZA, 2015, p. 60).

Acerca das práticas de leitura e escrita, nem todo tipo de letramento buscava ações em diálogo com situações concretizadas em hábitos de determinado grupo social. Conforme Magalhães (2012, p. 22), “encontramos propostas que estudam a leitura e a escrita de forma descontextualizada”. A autora considera que tal perspectiva recebe contribuição, principalmente, do Modelo Autônomo de Letramento, difundido através dos estudos de Goody e Watt e Ong, o qual contém em suas práticas a ação de “separa[r] os chamados grupos letrados dos iletrados, atribuindo o desenvolvimento social e tecnológico à mentalidade estabelecida com o conhecimento da escrita” (2012, p.22). Conceitua-se desse modo como Letramento Autônomo justamente por ser descontextualizado, logo, independente de ponderações sobre a diversidade social e cultural complexa.

Magalhães (2012) alerta, ainda, sobre um cenário mais preocupante: a persistência e, por vezes, o protagonismo do Modelo de Letramento Autônomo no contexto acadêmico, em especial na formação de professores de língua. Street (1995 apud MAGALHÃES, 2012, p. 27) ratifica: “Com relação ao letramento escolarizado, é claro que, em geral, o Modelo Autônomo de Letramento domina o currículo e a pedagogia”. Em relação ao ensino de língua portuguesa, essa ótica tende a supervalorizar crenças, uma vez que o “pressuposto da autonomia pode levar a pessoa a considerar-se incapaz de escrever simplesmente com base no (des)conhecimento da gramática da língua” (MAGALHÃES, 2012, p. 28). Vale ressaltar a ingenuidade dessa asserção, pois parte de um equívoco ao desconsiderar a dimensão discursiva de práticas comunicativas, ativadora de conhecimentos além da metalinguagem.

Por outro lado, em oposição ao modelo de letramento supracitado, tem-se o Modelo Ideológico, representado por Street, Thompson e Fairclough e fundamentado nas seguintes concepções:

- 1) A leitura e a escrita são práticas sociais atravessadas por relações de poder e por ideologias. (...) 2) por isso mesmo, é mais adequada à análise

do letramento uma perspectiva teórica que considere tais dimensões do contexto social como classe, gênero social, etnia. (...) 3) As relações de poder estabelecidas as práticas sociais de leitura e escrita são mantidas pela ideologia (MAGALHÃES, 2012, p. 28-29).

Existem, assim, abordagens situadas de Letramento, que reconhecem e visam direcionar a leitura e escrita a contextos sócio históricos (MAGALHÃES, 2012). Como exemplificação de práticas pedagógicas pautadas nessa acepção, Magalhães (2012) cita a concepção metodológica adotada nas aulas oferecidas à comunidade de Paranoá, com a educação de jovens e adultos, pelo Centro de Desenvolvimento e Cultura do Paranoá/Cedep, pautada no Letramento Ideológico. A autora explica que os temas de aula são definidos, previamente, em reuniões semanais, instituídas em “Fóruns”, a fim de se selecionar temáticas dialogadas com a vida da comunidade: “Um tema que foi explorado num determinado momento foi o trajeto de ônibus vivenciado diariamente por jovens e adultos que se deslocam da periferia para a capital do país, seu local de trabalho” (MAGALHÃES, 2012, p. 48).

Tomando por base a necessidade evidente de se investigar o mundo do aluno e de se apropriar da repercussão das novas tecnologias na sociedade atual, o estudo em que se pauta este artigo relata uma experiência de pesquisa da percepção discente quanto aos seus hábitos de leitura e escrita, em particular atenção aos comportamentos enquanto leitores e escritores na internet. Ademais, a própria coleta das informações recorreu ao uso de dispositivos tecnológicos. Antes de descrever e discutir os dados, convém tecer considerações a respeito do impacto da tecnologia no ensino, nos participantes do processo de aprendizagem e nas formas de letramento, entre elas a mais atual, o letramento digital.

2 Tecnologia no ensino de língua

Atualmente os avanços tecnológicos se fazem presentes na maioria dos lugares. E essa situação não é diferente na escola ou na casa dos alunos. Em uma sociedade onde cada vez ficamos mais dependentes da tecnologia, é necessário o descobrimento de novos recursos, a fim de chamar atenção para o que sobrou da perspectiva tradicional da escola. Segundo Hofmeister (2009), o avanço tecnológico teve seu início em 1990 na chamada *Era da Informação* com a mesma característica da imprevisibilidade presente hoje em dia.

Como bem nos assegura Hofmeister (2009), pode-se dizer que diante de tal avanço, surgiu a necessidade da qualificação e do contínuo processo de atualização. Afinal, quem não consegue ter êxito ou pelo menos ser capaz de utilizar a tecnologia atual recai por não conseguir atender às demandas vigentes desse novo contexto. No caso dos professores, a tecnologia entra como mais uma área no seu processo de atualização constante, já que é um profissional que não pode deixar de se atualizar. O que surge é como deve ser a forma de manipulação da tecnologia da informação e comunicação (TIC) no ensino.

Portanto, a necessidade do letramento digital é mais que evidente, visto que por intermédio dele o profissional passa a “saber utilizar as TIC, saber acessar informações por meio delas, compreendê-las, utiliza-las, e com isso mudar o estoque cognitivo e a consciência crítica e a agir de forma positiva na vida pessoal e coletiva” (SILVA et. al, 2005, p. 33), possibilitando enfoques diferenciados dos conteúdos, por exemplo. O letramento digital propriamente dito não faz referência ao saber manusear a tecnologia e sim em correlacionar o conhecimento gerado a partir do seu manuseio, e de acordo com Strey e Kapitanski (2011) conhecer com agilidade como funciona a comunicação em ambiente digital.

Dessa forma, percebe-se atualmente uma escola com a necessidade de envolvimento tecnológico e que a interação do docente com os novos meios parte desde sua formação.

Diante da atual realidade em âmbito educacional, utilizou-se um estudo de caso, mais descrito adiante, que fez uso da plataforma do *Google Forms* para a definição de um perfil discente e posterior elaboração de uma sequência didática contextualizada para o ensino de produção textual.

3 Contextualização no ensino de produção de textos

Os problemas nas produções textuais “têm raízes na ausência de uma condição básica, insubstituível, necessária, que é ter o que dizer” (ANTUNES, 2009, p. 167). Ou seja, tem raízes na contingência “[...] que se satisfaz na rotina de escrever textos sem discussão prévia de informações e dados, sem planejamento, sem rascunhos [...] improvisada” (ANTUNES, 2009, p. 167), ou seja, de maneira não adequada à realidade discente, além de não permitir a retomada conhecimentos

prévios que segundo a própria Antunes (2009) seriam essenciais à produção, alicerçada na adequação do texto a um tipo/gênero textual.

Como uma estratégia de conhecimento destas especificidades particulares do cotidiano dos alunos, isto é, de contextualização, a ferramenta *online Google Forms* permite a realização de uma atividade diagnóstica, uma vez que se possa aplicá-lo como mecanismo de busca das peculiaridades do perfil discente. Nesse sentido, o professor pode investigar hábitos de leitura e escrita dos alunos mediante o uso de questionários práticos e facilmente acessíveis a qualquer aluno com um celular *smartphone* ou um computador. Como outra possibilidade, cita-se também a capacidade desse recurso em promover um tratamento das informações recebidas devido a automática reprodução de gráficos e sínteses de respostas disponibilizadas pela plataforma. Assim, de antemão, importa destacar breves ponderações sobre a concepção do recurso digital aqui usado.

Acoplado ao ensino de língua portuguesa, o *Google Forms* é extremamente vantajoso na tentativa de percepção do olhar discente, bem como no levantamento de hábitos, costumes e ações desempenhados pelo aluno contemporâneo.

Mais especificadamente, este trabalho apresenta sugestões de questionamentos, a fim de (re)conhecer o perfil discente para um ensino de produção textual mais contextualizado, na medida em que se investigam os hábitos de leitura e escrita dos participantes.

As questões foram divididas em categorias que mediante as respostas encaminharam o participante para caminhos distintos. Dispõem-se, abaixo, as informações sistematizadas. Segundo Heidemann et. al (2010), essa é a maior vantagem do *Google Forms*: a visualização dos resultados, que pode ser feita por intermédio de planilhas, gráficos e, ainda, há a opção “resumo das respostas”. Para isso partiu-se para o conhecimento das ações mais realizadas nas redes sociais.

Gráfico 1 – Assunto

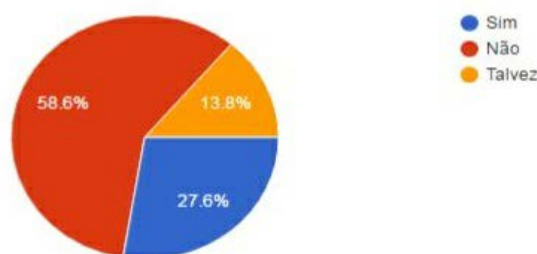


Fonte: Dados do autor.

Já o que eles mais gostam de publicar mostrou um resultado diferente: compartilhamentos de conteúdos (20,7%), futebol e esportes (17,2%) e comportamento (10,3%). Vale destacar que o quantitativo de escolha para o item outros (24,1%). Além de relativamente alto, sendo o de maior preferência, dificulta a definição do perfil discente enquanto usuário da rede. Em futuras pesquisas, convém, assim, não o inserir ou, caso haja esta opção, que se possibilite uma nova guia de pergunta, para que o discente especifique sua predileção. Em contrapartida, os itens *futebol e esportes* e *comportamento* direcionam aptidões de conteúdo do público alvo, podendo se configurar como temáticas a serem exploradas em sala de aula.

Mudando de foco, o assunto passou a ser a leitura por eles praticada. Assim, sobre seus hábitos leitores, questionou-se:

Gráfico 2 – Frequência de leitura
Você lê com frequência? (29 respostas)



Fonte: Dados do autor.

De acordo com o resultado, 58,6% dos alunos não se consideram leitores assíduos e 13,8% não sabem responder. Tal dado é alarmante no sentido de sinalizar a realização de estratégias de intervenção desse quadro, de modo a valorizar o prazer pela leitura e conduzi-los a ser leitor.

Embora demonstrem pouco hábito de leitura, questionou-se mais afundo sobre suas aptidões:

Imagem 3 e 3 – Interesses de leitura

22º Seminário de Educação, Tecnologia e Sociedade
De 10 a 16 de outubro
Núcleo de Educação On-line/ NEO; FACCAT, RS

O que te interessa ler?	Cite exemplos de textos que você costuma ler.		
		Nada	Documentarios
		noticias	fofoca
		Guia e lore wow	Forum
Sinopse de filme	Sinopses de filmes	Assuntos polêmicos	Questões políticas
Fantasia	As crônicas do gelo e do fogo	Memes	Nenhum
Crônicas esportivas	Crônicas esportivas	Noticias, livros,	As crônicas de narnia
Crônicas esportivas	Crônicas esportivas	Nada	Nenhum
nada	esportivos	Site porno	Redtube
Futebol	Futebol	noticias esportivas	site de noticias esportivas
Novidades (fofocas)	Emocionais	História	história da America Latina
Materia escolar	Materias escolares	Tecnologia	Artigos de noticia
		Qualquer tipo de livro	Noticia
		Tutoriais	Tutoriais
		Piadas	Piadas
		Only porn	Porno

Fonte: Dados do autor.

Os resultados obtidos revelaram uma influência grande da tecnologia que nos cerca, pois a maioria dos resultados pôde ser encontrada nela como piadas, notícias, memes, fofocas. Dentre os mais votados, chama-se a atenção para a área de esportes e tecnologia que podem demonstrar um conhecimento já existente em grande parte dos discentes. O conteúdo pornográfico também se faz presente, considerando a faixa etária - 16 e 17 anos - sugerida para alunos do 2º ano do ensino médio. Em baixa frequência apareceu a preferência por livros.

Trata-se, desse modo, de uma nova forma de acesso ao conhecimento e de orientação da leitura, que, diante de sua recorrência nos hábitos discentes, precisa ser cogitado ao se pensar as metodologias de abordagem para o ensino de leitura.

Tendo em vista o cenário atual de práticas cada vez mais afastadas das vivências reais do público alvo do ensino de línguas, as sugestões acima apresentam-se como uma das várias possibilidades de se investigar a perspectiva discente, a depender dos objetivos pretendidos pelo professor.

As informações coletadas e discutidas acima constituem, desse modo, como potencial material para suporte docente ao planejar e estruturar suas atividades didáticas para o ensino de língua, especificamente, de produção de textos.

CONCLUSÃO

As transformações provenientes do avanço tecnológico repercutem diretamente na sociedade como um todo e, logicamente, a escola não se desvincula de tal predisposição. Em se tratando do ensino, o cenário inovador requer novos

letramentos, dentre eles, como visto, o letramento digital, aquele que se apropria do universo de múltiplas semioses verificado na internet.

Nesse sentido, pôde-se relatar os resultados de um estudo de caso em que a tecnologia trouxe contribuições para o ensino de produção textual, em especial por permitir atividades diagnósticas do perfil discente de forma mais ágil através do recurso tecnológico *Google Forms*.

Essa estratégia propiciou, assim, a inserção docente no cotidiano do aluno, na medida em que se pode, através dos formulários, conhecer o mundo discente. Ademais, emergiram possibilidades de necessárias discussões, a serem inseridas nas reflexões frente ao conteúdo, quanto ao uso linguístico durante a interação verbal, tais como: a adequação linguística e os novos e diversos modos de processamento de textos; os limites entre o público e o privado durante a produção de textos na internet e o potencial de ampliação de leituras via hipertexto.

REFERÊNCIAS

ANTUNES, Irandé. **Língua, texto e ensino**: outra escola possível. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

AZEVEDO, Claudinéia B.; TARDELLI, Marlete C. Escrevendo e falando na sala de aula. In: GERALDI, João Wanderley; CITELLI, Beatriz (Cords.). **Aprender e Ensinar com Textos de Alunos**. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

BRASIL. **Constituição (1988)**. Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília, DF: Senado, 1988. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaocompilado.htm>. Acesso em 01 mai. 2017.

BRASIL. Ministério de Educação e Cultura. **Lei nº 5.692/71**, de 11 de agosto de 1971. Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus. Brasília: MEC, 1971. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1970-1979/lei-5692-11-agosto-1971-357752-publicacaooriginal-1-pl.html>>. Acesso em 03 mai. 2017.

BRASIL. Ministério de Educação e Cultura. **Lei nº 9394/96**, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da Educação Nacional. Brasília: MEC, 1996. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/lei9394_ldbn1.pdf>. Acesso em 03 mar. 2017.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: ensino médio. Brasília: MEC, 2000. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/blegais.pdf>>. Acesso: em 01 mai. 2017.

GALARZA, Débora Karam. Aulas de português, construção de conhecimento e interação social. In: ZILLES, Ana Maria Stahl; FARACO, Carlos Alberto (org.). **Pedagogia da variação linguística**: língua, diversidade e ensino. São Paulo: Parábola Editorial, 2015.

HEIDEMAN, Leonardo Albuquerque; OLIVEIRA, Ângelo Mozart Medeiros de; VEIT, Eliane Ângela. **Ferramentas online para o ensino de ciências**: uma proposta com o Google Docs. *Física na escola*, v. 11, n. 2, 2010, p. 30-33. Disponível em: <<http://www.lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/116446/000792476.pdf?sequence=1>>. Acesso em: 30 abr. 2017.

HOFMEISTER, Deise Leia Farias. **Planejamento e Desenvolvimento de Carreira**. Curitiba: IESDE Brasil S.A., 2009.

MAGALHÃES, Izabel. Letramento, intertextualidade e prática social crítica. In: _____ (org.) **Discursos e práticas de letramento**: pesquisa etnográfica e formação de professores. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2012.

SILVA, Helena et. al. Inclusão digital e educação para a competência informacional: uma questão de ética e cidadania. Brasília: **Revista Ciência da Informação**, v. 34, n.1, p. 28-36, jan. /abr. 2005.

STREY, Marlene Neves; KAPITANSKI, Renata Chabar. **Educação & Internet**. São Leopoldo: Sinodal, 2011.