

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

Joane Marieli Pereira Caetano<sup>1</sup>  
Otávio de Oliveira Castelane<sup>2</sup>

**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 Valente (2002), Antunes (2009), Braga (2010), Heideman *et. al* (2010), Magalhães (2012), Rojo (2015), 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 Valente (2012), Antunes (2009), Braga (2010), Heideman et. al (2010), Magalhães (2012), Rojo (2015), 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), e o pensamento de Antunes (2009, p. 162) que aponta fatores problemáticos na área, como

---

<sup>1</sup> Mestra em Cognição e Linguagem (UENF); Especialista em Letras (UNIFESJ). Professora de Sociolinguística no Centro Educacional São Jose de Itaperuna (UNIFESJ) e Língua Portuguesa e Literatura no Instituto Federal Fluminense (IFF) *campus* Itaperuna. Endereço eletrônico: joaneiff@gmail.com.

<sup>2</sup> Graduando em Letras com habilitação em Língua Portuguesa e Língua Inglesa pelo Centro Universitário São José de Itaperuna (UNIFESJ). Endereço eletrônico: otavio31castelane@hotmail.com

o caráter de artificialidade dos contextos escolares em que a escrita é solicitada; a ausência de uma dialogicidade, ainda que apenas simulada; o afastamento das propostas de produção escrita em relação aos usos sociais que efetivamente são feitos; a representação que os alunos construíram, na própria escola, acerca da escrita e dos requisitos que determinam sua adequação e qualidade; a estreiteza na compreensão das operações processuais implicadas na atividade de escrever.

Muitas vezes o aluno não tem conhecimento de mundo sobre o assunto, e, mesmo assim, ele tem que escrever, o que só contribui para o fortalecimento do mito de que escrever é um dom.

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 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 resignificação 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.

Assim, este estudo tem por finalidade realizar uma pesquisa aplicada, uma vez que utilizará conhecimento da pesquisa básica para resolver problemas. Para um melhor tratamento dos objetivos e melhor apreciação desta pesquisa, observou-se que ela é

classificada como pesquisa descritiva. Detectou-se, também, a necessidade da pesquisa bibliográfica no momento em que se fez uso de materiais já elaborados, mas também se assume como estudo de caso (GIL, 2009) para expor as características de uma determinada população ou fenômeno, demandando técnicas padronizadas de coleta de dados como questionários e descrever uma experiência, uma situação, um fenômeno ou processo nos mínimos detalhes.

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.

Estruturalmente procurou-se, de início, discutir sobre as formas de letramento frente à necessidade de ensino contextualizado, a importância da tecnologia com a sua chegada ao ambiente escolar e a apresentação dos resultados do estudo de caso, embasados em Valente (2012), Antunes (2009), Braga (2010), Heideman *et. al* (2010), Magalhães (2012), Rojo (2015), dentre outros.

### **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.

Dentre essas novas vertentes, desde as séries iniciais, passa-se a valorizar, como salienta Antunes (2009), que o ensino de línguas conduza o alunado à formação cidadã. De modo análogo, reafirmam os PCN:

Toda educação verdadeiramente comprometida com o exercício da cidadania precisa criar condições para o desenvolvimento da capacidade de uso eficaz da linguagem que satisfaça necessidades pessoais — que podem estar relacionadas às ações efetivas do cotidiano, à transmissão e busca de informação, ao exercício da reflexão (BRASIL, 1997, p. 25).

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 Letramentos 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).

O exemplo institucionalizado em Paranoá demonstra vanguarda e comprometimento de vários profissionais com práticas mais significativas. Contudo, cabe ao professor como tarefa diária de planejamento repensar suas ações e buscar métodos que efetivem a contextualização. Outra experiência interessante é relatada por Galarza (2015), que usa a sala de aula como espaço de fala, conversa, troca e socialização. No depoimento da autora, professora de língua portuguesa na Secretaria de Educação do Rio Grande do Sul, ela descreve que, por intermédio de conversas em aula, em uma interação oral coletiva, em relação horizontal diante dos alunos, consegue lê-los e ouvi-los: “passei a conhecer melhor meus alunos e seu mundo, pude registrar tudo o que poderia servir de ‘gancho’ para buscar temas de relevância para a leitura e a escrita em aula” (GALARZA, 2015, p. 61). Trata-se, desse modo, de pesquisa com caráter etnográfico, devido ao delineamento de perfis de grupo sociais, que requer mediação docente como suporte para o processo de aprendizagem.

Diante das considerações acima sobre a evolução do paradigma educacional e as redefinições dos letramentos. Stone (2007 *apud* MAGALHÃES) já aponta a compreensão do letramento *online*, visto que os alunos contemporâneos vivenciam experiências concretas e frequentes com a mídia digital. Faz-se importante, assim,

[...] o engajamento com a cultura popular fora da sala de aula, significa um poderoso acesso à elaboração de um currículo de leitura e escrita que seja relevante à vida das pessoas e que as prepare para as complexas atividades de letramento tecnologicamente mediadas em que terão de atuar no mercado de trabalho, na vida pessoal e comunitária, e em suas relações com o governo, as instituições e organizações (MAGALHÃES, 2012, p. 60).

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, dentre elas a mais atual: o letramento digital.

### **Tecnologia no ensino de língua**

Atualmente os avanços tecnológicos se fazem presentes na maioria dos lugares. 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.

Seria um erro, porém, atribuir toda responsabilidade ao professor porque, segundo Valente (2002), fica claro que a implementação dos computadores nas escolas do Brasil foi completamente diferente do resto do mundo, como muitas dificuldades

para se ter o equipamento e, bem depois, surge a internet como foco principal do uso por parte do professor para o ensino. Assim, constatou-se na prática que o professor não estava preparado para tal atribuição. Como tentativa de reverter esse cenário, ganha relevância uma preparação destinada pelo Ministério da Educação conhecida para a capacitação dos profissionais como o Programa Nacional de Formação continuada em Tecnologia Educacional - PROINFO Integrado - que, de acordo com o MEC (2017), se iniciou em 2007 como propósito de promover a inclusão digital a professores e alunos por meio de recursos também oferecidos pelo ministério.

Nesse sentido, como diz Braga (2010, p. 174)

Esta nova estrutura social, onde o crescimento da produção e economia está cada vez mais atrelado à ciência e tecnologia e à qualidade e gerenciamento da informação, tem propiciado a emergência de formas de comunicação e estilos de vida bastante diferenciados.

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.

A tecnologia promove mudanças também quanto às práticas de letramento. Conforme visto, existe a necessidade de um letramento, definido por Rojo (2015) “como um fenômeno da cultura humana semiotizada que usa a simbolização”, por parte dos professores. Todavia, emerge, no tempo vigente, um letramento mais específico, o digital, pois

O computador é uma nova mídia [...] tem escritas. Seja que semiose for [...] para a máquina é um escrito. O digital é uma grande máquina na semiótica que transforma tudo em uma linguagem escrita matemática na mesma coisa e apresentar pro leitor coisas diferentes. [...] é um letramento avançado. (ROJO, 2015, p. 15)

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.

### **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. 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 e 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.

Originado da *Web 2.0*, que é “uma tendência por parte dos desenvolvedores de planejar a colaboração e a interatividade dos usuários com a web, assim como ferramentas para tal fim” (HEIDEMANN *et. al*, 2010, p. 31), a plataforma permite a criação de formulário/tabelas que podem ser preenchidas e compartilhadas com outros usuários, com fornecimento posterior de resultados sistematizados.

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 encaminham 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 7 – Assunto

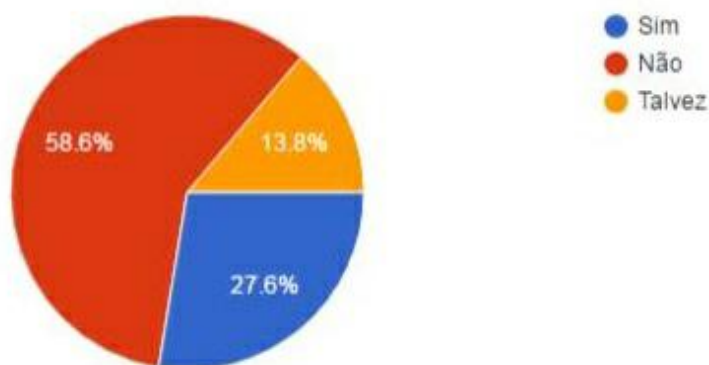


Fonte: Pesquisa

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 8 – Frequência de leitura  
Você lê com frequência? (29 responses)



Fonte: Pesquisa

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:

Gráfico 9 – Interesses de leitura

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

Fonte: Pesquisa

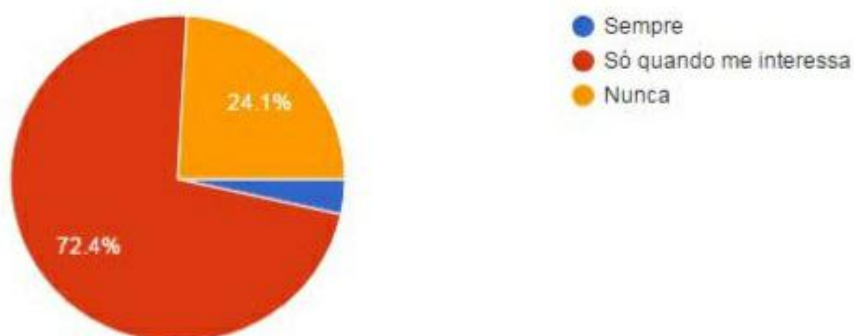
Os resultados obtidos revelaram uma influência grande da tecnologia que nos cerca, pois a maioria dos resultados pôde ser encontrada nela como piadas, notícias, memes, fofocas. Dentre os mais votados, chama-se a atenção para a área de esportes e tecnologia que podem demonstrar um conhecimento já existente 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.

Dando prosseguimento, em retomada à questão dos usos na internet, um questionamento fez junção de leitura e redes sociais ao perguntar sobre a leitura dos vários *links* disponíveis na *Web*:

Gráfico 10 – Sugestão de leitura

### Nas redes sociais, você aceita as sugestões de leitura nos links disponibilizados?

(29 respostas)



Fonte: Pesquisa

A partir do resultado demonstrado no gráfico, nota-se a triagem de informações realizadas por 72,4% dos alunos, por responderem que só leem *links* de conteúdos de interesse próprio. Importa ressaltar o quantitativo de 24,1% dos alunos que dizem nunca ler os conteúdos disponibilizados em *links*. Nas redes sociais, os *links* são bastante frequentes e se materializam em diversas formas. Teoricamente, denominam-se hipertextos, “como uma forma híbrida, dinâmica e flexível de linguagem que dialoga com outras interfaces semióticas, adiciona e condiciona à sua superfície formas outras de textualidade” (XAVIER, 2010, p. 208). Os 24,1% dos participantes que ignoram os hipertextos possivelmente podem estar perdendo possibilidades de leituras intertextuais, não lineares, que ampliam a informatividade do leitor, na medida em que a leitura ganha vários eixos de direcionamento, oportunizando que um mesmo conteúdo possa ser visto sob vários aspectos ou que esse conteúdo seja gradualmente encaminhado, via *links*, para outros conteúdos. Inovam-se os modos de processamento da leitura, na medida em que os hipertextos transformam “**a deslinearização, a ausência de um foco dominante de leitura, em princípio básico de sua construção**” (XAVIER, 2010, p. 213, grifo do autor). 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*. Além de hábitos gerais sobre leitura e escrita, investigaram-se alguns aspectos referentes às práticas comunicativas na rede mundial de computadores, contexto amplamente utilizado pelo alunado contemporâneo.

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.

BAUMAN, Z. **Globalização**: As consequências humanas. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1999.

BRAGA, Denise Bertoli. A comunicação interativa em ambiente hipermídia: as vantagens da hipermodalidade para o aprendizado no meio digital. In: MARCUSCHI, Luiz Antônio; XAVIER, Antonio Carlos (Orgs.). **Hipertexto e Gêneros Digitais**: novas formas de construção de sentido. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

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](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](http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/lei9394_ldbn1.pdf)>. Acesso em 03 mar. 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: Língua Portuguesa: primeira à quarta séries. Brasília: MEC, 1997. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro02.pdf>>. Acesso em: 01 mai. 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.

BRASIL. Ministério da Educação. **Programas do MEC voltados à formação de professores**. Disponível em <[http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_content&view=article&id=15944:programas-do-mec-voltados-a-formacao-de-professores](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=15944:programas-do-mec-voltados-a-formacao-de-professores)>. 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, p. 53-75.

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, p 17-92.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. Gêneros textuais emergentes no contexto da tecnologia digital. In: \_\_\_\_\_; XAVIER, Antonio Carlos (org.). **Hipertexto e gêneros digitais: novas formas de construção de sentido**. 3 ed. São Paulo: Cortez, 2010, p. 15-80.

ROJO, Roxane. **Roxane Rojo - Professora livre-docente do Departamento de Linguística Aplicada-Unicamp (Parte 1)**. Youtube (7 min 6 seg), son., color. 29 Abril 2015. Disponível em: <[https://www.youtube.com/watch?v=0W\\_uoljHQ4](https://www.youtube.com/watch?v=0W_uoljHQ4)>. Acesso em: 01 mai. 2017.

RECUERO, Raquel. **Redes sociais na internet**. 2. ed. Porto Alegre: Sulina, 2011.

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.

VALENTE, José Armando. A espiral da Aprendizagem e as Tecnologias da Informação e Comunicação: Repensando conceitos. In: JOLY, Maria Cristina Rodrigues Azevedo (org.). **A Tecnologia no Ensino: Implicações para a aprendizagem**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2002.

XAVIER, Antonio Carlos. Leitura, texto e hipertexto. In: MARCUSCHI, Luiz Antonio; \_\_\_\_\_ (org.). **Hipertexto e gêneros digitais: novas formas de construção de sentido**. 3 ed. São Paulo: Cortez, 2010.