

CONTRIBUIÇÕES DA PLATAFORMA GOOGLE NAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS EM TORNO DA PRODUÇÃO TEXTUAL

GOOGLE CONTRIBUTIONS IN PEDAGOGICAL PRACTICES REGARDING WRITING

*CONTRIBUCIONES DE LA PLATAFORMA DE GOOGLE EN PRÁCTICAS PEDAGÓGICAS EN TORNO
DE LA PRODUCCIÓN TEXTUAL*

Dulce Helena Pontes-Ribeiro

Doutora em Letras, Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ). Professora do Centro Universitário São José de Itaperuna (UNIFSJ / Fundação Educacional e Cultural São José. E-mail: dulcehpontes@gmail.com

Joane Marieli Pereira Caetano

Mestra em Cognição e Linguagem, Universidade Estadual do Norte Fluminense (UNEF). Docente de Linguística no Curso de Letras (UNIFSJ). E-mail: joaneiff@gmail.com

Otávio de Oliveira Castelane

Graduado em Letras com habilitação em Língua Portuguesa e em Língua Inglesa pelo Centro Universitário São José de Itaperuna (UNIFSJ). E-mail: otavio31castelane@hotmail.com

Sônia Maria da Fonseca Souza

Doutoranda em Cognição e Linguagem (UNEF); Mestra em Educação (UNIG – campus Nova Iguaçu). E-mail: sonifon1@gmail.com

RESUMO

A tecnologia promove alterações em várias instâncias sociais, inclusive na escola, com vistas ao aperfeiçoamento de processos. Nesse contexto, convém analisar as contribuições que os recursos tecnológicos provenientes desse avanço podem trazer ao ensino de língua materna durante as práticas de produção textual. Para tanto, metodologicamente, trata-se de pesquisa qualitativa, pautada em revisão bibliográfica, a fim de investigar, mais especificamente, as potencialidades das ferramentas disponibilizadas pela plataforma Google, em especial o *Google Forms* e o *Google Docs*, nas atividades em sala de aula de língua portuguesa. Diante da eminente inserção da tecnologia em âmbito pedagógico, torna-se importante estudar sua aplicabilidade e

seus possíveis benefícios na qualidade do ensino.

Palavras-chave: Ensino de língua. Tecnologia. Google Forms. Google Docs.

ABSTRACT

Technology promotes changes in various social scopes, including schools, in order to perfect processes. Thus, it is recommended to analyze the contributions technology advancements can bring to teach a native language during writing practices. Then, under a methodology point of view, the following paper, with a bibliographical review, focus on the potential of the tools provided by Google, especially *Google forms* and *Google Docs*, when it comes to teach Portuguese. Due to the eminent insertion of technology in the pedagogical scope, it becomes important to study its applicability and its possible benefits regarding education quality.

Keywords: Language Teaching. Technology. Google Forms. Google Docs.

RESUMEN

La tecnología promueve cambios en varias instancias sociales, incluyendo en la escuela, con el fin de mejorar el proceso. En este contexto, es conveniente analizar las contribuciones que los recursos tecnológicos de este adelanto pueden aportar a la enseñanza de la lengua materna durante las prácticas de producción textuales. Para ello, metodológicamente, se trata de una investigación cualitativa, guiada por la revisión bibliográfica, con el fin de investigar, más concretamente, las potencialidades de las herramientas que pone a disposición la plataforma Google, especialmente Google Forms y Google Docs, en las actividades en el aula de lengua portuguesa. Frente a la inserción eminente de la tecnología en el ámbito pedagógico, se vuelve importante estudiar su aplicabilidad y sus posibles beneficios en la calidad de la educación.

Palabras clave: Enseñanza de idiomas. Tecnología. Google Forms. Google Docs.

INTRODUÇÃO

Estamos diante de mudanças sociais e do avanço constante das tecnologias, transformando nitidamente o comportamento da sociedade. Posto isso, faz-se necessária a formação de um novo homem, de um novo profissional. Hoje, mais do que nunca é importante saber lidar com diferentes situações, resolver problemas imprevistos, ser flexível e multifuncional e estar sempre aprendendo.

Diante de tudo isso, a educação não pode se marginalizar às inovações, tornando-se obsoleta e sem flexibilidade. O professor tem de ter uma mente aberta para assumir

seu papel de agente ativo na reflexão crítica do processo de ensino-aprendizagem, colaborando assim para a formação de cidadãos aptos a viver em uma sociedade cada dia mais globalizada.

Posto isso, é preciso que os professores abracem uma postura aberta, criativa, crítica e reflexiva para que possam (trans)formar sua prática pedagógica, capacitando-se através de formação continuada. Também para que possam acompanhar os novos paradigmas da contemporaneidade e, de fato, contribuir – como diria Freire (2003) – para a construção de sujeitos preparados para uma participação libertadora e transformadora na práxis coletiva.

Atualmente, o acesso à tecnologia se tornou essencial na tentativa de otimizar processos. No contexto escolar, essa entrada se deu a partir dos anos 90 com a chegada dos computadores pessoais e posteriormente com o acesso à internet. A partir disso, ganha espaço nos lares dos estudantes e professores.

Na contramão de toda facilidade oferecida pelas novas tecnologias, há o despreparo do profissional para o seu uso, ocasionando situações conflituosas na relação do aluno-tecnologia-professor, haja vista os casos de dificuldade docente em manejar o recurso tecnológico, a ausência de equipamento suficiente no contexto escolar, o mau aproveitamento da tecnologia durante a abordagem dos conteúdos, dentre outros. Todavia, esses dilemas não podem interpor as possibilidades de alteração significativa da dinâmica escolar intermediada pela tecnologia. Conforme Leffa apud Fettermann e Caetano (2016, p. 22), as contribuições da tecnologia para o professor dizem respeito a ações como “servir como um instrumento de apoio, assumindo muitas das rotinas do trabalho pedagógico, de modo a deixá-lo com mais tempo livre para reflexão, para a crítica e para a criatividade no desempenho de suas funções docentes”. Já em relação aos subsídios oferecidos aos alunos, o autor salienta que “a tecnologia pode facilitar a invenção e a descoberta, promovendo a agência e contribuindo para que o aluno seja não apenas receptor, mas também construtor de seu conhecimento” (LEFFA apud FETTERMANN e CAETANO, 2016, p. 22).

Desta forma, nesse trabalho procurou-se sugerir o uso de duas plataformas do Google para utilização, comunicação e facilitação do aprendizado entre alunos e professores.

Justificada por essa eminente entrada da tecnologia no âmbito pedagógico, procurou-se resposta para o seguinte questionamento: de que forma os avanços tecnológicos

podem contribuir para o ensino de língua materna nas práticas de produção textual?

Objetivamente procurou-se demonstrar a importância dessa abordagem mediante teóricos e documentos norteadores do ensino de língua e apresentar o potencial pedagógico da usabilidade de recursos tecnológicos no ambiente escolar. Este estudo se caracteriza como uma pesquisa qualitativa, pautada em uma revisão bibliográfica, pois faz uso de materiais já disponibilizados por outros autores, entre eles Heidemann et al (2010), Antunes (2009; 2014), Marcuschi (2008), e Rojo (2009).

O ENSINO DE PRODUÇÃO TEXTUAL E A APLICABILIDADE DAS FERRAMENTAS GOOGLE FORMS E GOOGLE DOCS

O contexto contemporâneo para o ensino de língua portuguesa requer que a abordagem pedagógica parta de gêneros textuais, de modo a tornar o ensino mais contextualizado às dinâmicas sociais de uso linguístico do público-alvo, a fim de estimular as práticas de leitura, escrita, revisão e reescrita. Todavia, ainda há grande dificuldade de se efetivar tais orientações. Dentre as possibilidades de contornar algumas situações deficientes, procura-se vislumbrar possibilidades através da aplicação de ferramentas tecnológicas.

Antes disso, é importante resgatar, brevemente, as nuances da abordagem metodológica para o ensino de língua materna. Em época de validação da antiga Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) de 1971, presenciava-se um cenário de dicotomias, desde a cisão entre as disciplinas na área (Gramática x Produção de Texto x Literatura) até a separação entre sujeitos de 1ª classe (dignos do acesso à educação para ascensão social) e sujeitos de 2ª classe (se inseridos em ambientes escolarizados, eram relegados à aprendizagem exclusiva de uma técnica para o trabalho). Conforme Mendonça e Bunzen (2006), vivia-se, desse modo, um momento de fragmentação do ensino, no qual o foco era a especialização para domínio de uma área, em uma concepção desvinculada à formação integral do indivíduo, uma vez que se valorizava uma formação para conteúdos, com destaque para o “saber por saber”.

Diante do insucesso dessa perspectiva, verificou-se a emergencial transição de um modelo fragmentário de ensino para uma proposta alicerçada na noção de letramento, isto é, de preparo do aluno para ler e escrever textos com proficiência em suas práticas

linguísticas cotidianas. Rojo (2009, p. 11) ratifica essa premissa com vistas à consolidação de uma educação linguística ética e democrática: “defendo que um dos objetivos principais da escola é possibilitar que os alunos participem de várias práticas sociais que se utilizam da leitura e da escrita (letramentos) na vida da cidade, de maneira ética, crítica e democrática”.

Por conta disso, a escola passa a ter um compromisso social em uma dimensão mais abrangente. Com relação ao ensino de língua portuguesa, a demanda em voga não requer apenas a aprendizagem de conteúdos gramaticais, mas também a inserção do sujeito enquanto um cidadão que faz uso de sua língua para transitar em diversas esferas sociais. Assim,

Considera-se que é à escola e à escolarização que cabem tanto a aprendizagem das habilidades básicas de leitura e de escrita, ou seja, a alfabetização, quanto o desenvolvimento (...) das habilidades, conhecimentos e atitudes necessárias ao uso efetivo e competente da leitura e da escrita nas práticas sociais que envolvem a língua escrita, ou seja, o letramento (SOARES apud SOUZA, CORTI e MENDONÇA, 2012, p. 59-60).

Desse modo, em contexto de mudanças provenientes da promulgação da nova LDB de 1996 e da elaboração de documentos norteadores do ensino como as Orientações Curriculares Nacionais (OCN) e os Parâmetros Curriculares Nacionais, surgem propostas diversificadas que pretendem estimular a formação ampla, e em especial ao ensino de línguas, a capacidade de atuação cidadã a partir das ações comunicativas intermediadas pela língua portuguesa.

Nesse ínterim, as principais recomendações sinalizam para o trabalho com gêneros, definidos como “constitutivos da situação discursiva (...) mais ou menos estáveis de textos (BAKHTIN, 1995 apud ANTUNES, 2009, p. 210). Mas por que a necessidade de uma abordagem centrada nos gêneros? Justamente por revelarem sua inserção na mencionada situação discursiva, contexto real em que se observa a materialização concreta da língua em uso. Além disso, “os gêneros discursivos, cada vez mais flexíveis no mundo moderno, dizem respeito à natureza social da língua” (BRASIL, 2000, p. 21).

Mediante a perspectiva de trabalho com gêneros, convém destacar a orientação

para que se dê o devido espaço ao estudo dos gêneros orais. Embora as pesquisas em torno da modalidade oral sejam recentes segundo Marcuschi (2008), não se pode perder a potencialidade de análise linguística que o texto oral possui, sobretudo na identificação de suas peculiaridades discursivas. Ademais, falamos tanto quanto ou mais do que escrevemos; também nos inserimos socialmente através de práticas orais. Logo, é necessário que o ensino dedique-se à promoção de uma análise mais aprofundada de como a conversação se processa em seus vários contextos de aplicação.

Na teoria, pode-se compreender bem a importância da abordagem indicada. As dificuldades mais preocupantes residem na concretização, dentre elas, a seleção de quais gêneros estariam contextualizados ao perfil do alunado contemporâneo. De antemão, é imprescindível compreender a diversidade da sala de aula. As novas práticas não surtirão efeito se ainda pensarmos na projeção de um público discente arcaico, haja vista que o desempenho linguístico dos usuários tem, na atualidade, se aplicado em dimensões mais amplas, tais como a internet. Nesse sentido, Antunes (2014, p. 47) alerta para a necessidade de valorização de um ensino pautado em uma *Gramática Contextualizada*, aquela que está “a serviço dos sentidos e das intenções que se queira manifestar num evento verbal, com vistas a uma interação qualquer”. Mais especificamente sobre as atividades de leitura e produção de textos, a autora aponta possibilidades de critério para seleção:

O ensino de línguas deveria privilegiar a produção, a leitura e a análise dos diferentes gêneros, de cuja circulação social somos agentes e testemunhas. Os critérios de escolha desses gêneros de textos, conforme cada estágio da escolaridade, poderiam advir da **observação das ocorrências comunicativas atuais**, ou seja, daquilo que, de fato, é usado no cotidiano de nossas transações sociais (ANTUNES, 2009, p. 213, grifo nosso).

Outra dúvida que permeia a concepção das práticas de leitura e escrita na escola relaciona-se a como motivar os alunos a ler e escrever. Antunes (2009, p. 214) também retoma tal impasse e propõe sugestões quanto à escrita, ao acreditar que “as motivações para escrever na escola deveriam inspirar-se nas motivações que temos para escrever fora dela. Se alguma vez fazemos descrições a partir de figuras, é com alguma finalidade definida”.

Na tentativa de resolução das duas problemáticas – como efetivar um ensino de

produção textual contextualizado e como motivar os alunos a aderir à essa proposta –, este estudo vê nas ferramentas tecnológicas oferecidas pela Plataforma Google oportunidades de investigar as aptidões e hábitos discentes quanto às suas práticas comunicativas mais comuns.

Entre inúmeras plataformas, destaca-se inicialmente o *Google Forms* e o *Google Docs*. Cada um deles contém sua especificidade de uso e de retorno automático. A seguir, detalharemos, da melhor maneira, a usabilidade dos recursos oferecidos por essas plataformas e seu uso no contexto escolar.

O *Google Forms* - em português Google Formulários, disponível em <https://www.forms.google.com> - é uma plataforma que permite a criação/inserção de documentos em forma de formulários para serem disponibilizados online a todos ou a um público-alvo por meio de um *link* específico que é criado para cada formulário. Os campos de criação da plataforma permitem ao usuário criar questões e disponibilizar, ou não recursos para as respostas como resposta em formato de múltipla escolha, exigência de respostas abertas curtas ou longas, *checkboxes*, além de direcionar o entrevistado para cada pergunta específica de acordo com suas respostas. A inserção de imagens ou vídeos também está disponível à quem criou o documento.

Essa plataforma também oferece o recurso de visualização dos resultados. “Essa é uma das principais vantagens no uso do *Google Forms*: a visualização dos dados coletados. As respostas aparecem organizadas em uma tabela [...], onde cada coluna corresponde às resoluções de uma questão e cada linha corresponde a um respondente” (HEIDEMANN, OLIVEIRA, VEIT, 2010). Tal forma permite a visualização do resultado individualizado *online* ou em planilhas *offline* (figura 1), porém o mesmo pode ser disponibilizado em formas de gráficos (figura 2).

Figura 1 - Demonstrativo de resposta em planilha

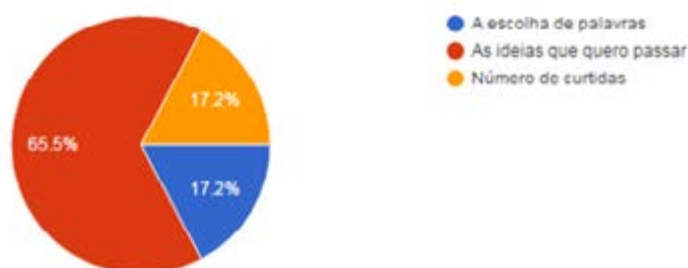
	A	B
1		
2	Timestamp	Suponha que você vá escrever algo em sua time line no Facebook, o que te preocupa mais:
3	12/13/2016 8:52:23	As ideias que quero passar
4	12/13/2016 8:52:40	As ideias que quero passar
5	12/13/2016 8:52:58	Número de curtidas

Fonte: Planilha disponibilizada pelo Google Forms

Figura 2 - Demonstrativo de resposta em gráfico

Suponha que você vá escrever algo em sua time-line no Facebook, o que te preocupa mais:

29 responses

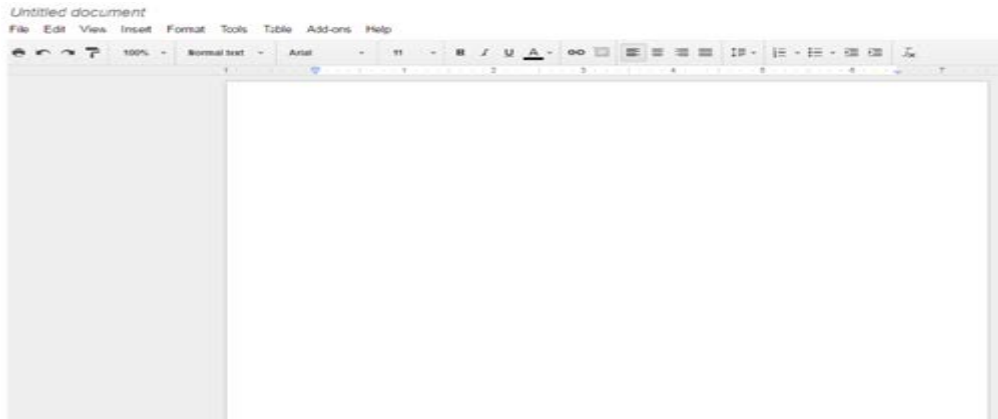


Fonte: Dados dos autores (Google Forms)

Os resultados obtidos podem ser usados no contexto escolar para que o professor conheça a necessidade dos seus discentes, desde que o mesmo promova uma atividade diagnóstica por meio de formulários e contribua para a diversificação de sua metodologia de ensino de determinada disciplina – neste caso, da produção textual – de forma específica à realidade discente, promovendo assim um ensino contextualizado, eliminando dessa forma uma das razões do medo do papel em branco que, segundo Passarelli (2012), seria a falta de base quanto aos conhecimentos de mundo para o processo da escrita.

A outra plataforma a ser abordada é o *Google Docs* (Google Documentos), disponível em <https://www.docs.google.com> - que inicialmente tem a função relativa a uma folha em branco (figura 3), função que se assemelha ao *Microsoft Word*. Inicialmente, a plataforma solicita que o usuário escolha entre *templates* disponíveis ou totalmente em branco.

Figura 3 - Página de escrita do Google Docs



Fonte: Google Docs

Além da criação, a exportação e a importação de documentos já existentes, a inserção de imagens, tabelas, gráficos, equações matemáticas e outros são disponibilizados, como funções básicas de um editor de textos.

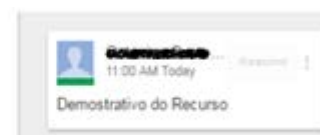
O diferencial da plataforma é o compartilhamento. O usuário pode permitir o acesso de outros mediante seus *e-mails*. Sendo assim, o outro usuário recebe um convite para editar, ver ou sugerir mudanças de acordo com a vontade do criador do documento.

Essa possibilidade no contexto escolar é uma porta de entrada da tecnologia. O relacionamento entre professor e aluno se dá atualmente também fora da escola. Permitindo ao professor que essa nova forma de comunicação seja usada no contexto das produções textuais para escritas, revisões e reescritas e promovendo um *feedback* mais rápido e claro ao aluno por meio do recurso comentários (figura 4) que podem ser fixados ao lado do texto, a fim de pontuar questões importantes à revisão e reescrita.

Figura 4 -Demonstração de Comentário

mais rápido e claro ao aluno por meio do recurso comentários que podem ser fixados ao lado do texto, a fim de pontuar questões importantes à revisão e reescrita.

Há ainda a opção denominada *Histórico de revisões*, em que todos os usuários que compartilham o documento podem acompanhar e rever as modificações feitas ao longo



Fonte: Google Docs

Há ainda a opção denominada *Histórico de revisões*, em que todos os usuários que

compartilham o documento podem acompanhar e rever as modificações feitas ao longo de toda a produção. A título de ilustração, apresentamos abaixo uma imagem da tela capturada com o *Histórico de revisões* da produção deste artigo:

Figura 5 – Histórico de Alterações



Fonte: Demonstrativo dos autores (*Google Docs*)

O recurso disponibiliza integralmente o histórico de alterações realizadas no arquivo e dispõem didaticamente as modificações de cada autor em cores diversificadas com vistas a uma melhor visualização. Pode-se ainda restaurar revisões. Basta que o usuário selecione a alteração que deseja reverter à escrita original e clique no botão “Restaurar esta revisão”.

Todo o conteúdo no *Docs*, como acontece com o *Google Forms*, é salvo em uma nuvem maior do *Google* - o *Google Drive*. Isso permite o acesso ao conteúdo de qualquer lugar com conexão a internet ou sem conexão caso o documento tenha sido disponibilizado para edições *offline*. Por isso, todas as alterações são salvas quase que automaticamente, facilitando o processo a rever mudanças feitas pelo aluno no texto usado.

Verificam-se, desse modo, várias possibilidades de aperfeiçoamento das atividades de produção textual a partir de ferramentas *online* gratuitas, que requerem, apenas, que o usuário tenha uma conta no *Gmail*. Essas observações ficam registradas, assim, como sugestões para trabalhos posteriores que venham a concretizar na prática a usabilidade desses recursos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O evidente avanço tecnológico promove mudanças substanciais em toda a dinâmica social, atingindo a escola em sua abrangência. Diante disso, cabe à instituição escolar definir como lidará com tais mudanças. Embora seja um percurso que demanda capacitação e estudo atualizado devido à dinamicidade dos recursos tecnológicos, recorrer à tecnologia para o ensino de línguas pode gerar oportunidades de aprendizagem mais contextualizadas.

Dentre as possibilidades, este estudo destacou o uso da Plataforma *Google*, mais especificamente por intermédio das ferramentas *online Google Forms* e *Google Docs*. Como benefícios para as aulas de produção textual, abordou-se a aplicabilidade do *Google Forms* para investigar o perfil discente quanto aos hábitos de leitura e escrita e, conseqüentemente, disponibilizar informações úteis na seleção do repertório textual a ser utilizado na disciplina, partindo, assim, de uma abordagem contextualizada, pois retoma materializações de uso linguístico recorrentes ao cotidiano do aluno. Verificou-se, ainda, a potencialidade da ferramenta *Google Docs* nas atividades de escrita e, em especial, revisão/reescrita através dos recursos de *Comentários* e *Histórico de revisões*.

Este estudo partiu, dessa forma, de sugestões para inserção de instrumentos tecnológicos com o intuito de auxiliar as práticas de produção textual. Transpor a tecnologia ao trabalho desenvolvido nas aulas de português pode se configurar, assim, como uma ação promotora de contribuições pedagogicamente significativas.

REFERÊNCIAS

ANTUNES, Irandé. **Gramática contextualizada**: limpando “o pó das ideias simples”. São Paulo: Parábola Editorial, 2014.

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

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 09 jun. 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 09 jun. 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 09 jun. 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Orientações Curriculares para o Ensino Médio: Linguagens, Códigos e suas Tecnologias**. Brasília: MEC, 2006. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/book_volume_01_internet.pdf>. Acesso em 09 jun. 2017.

BUNZEN, Clécio; MENDONÇA, Márcia. Sobre o ensino de língua materna no ensino médio e a formação de professores: introdução dialogada. In: _____. **Português no Ensino Médio e formação do professor**. Parábola Editorial, 2006, p. 11-22.

FETTERMANN, Joyce Vieira; CAETANO, Joane Marieli Pereira. **Ensino de línguas e novas tecnologias: diálogos interdisciplinares**. Campos dos Goytacazes, RJ: Brasil Multicultural, 2016.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 26. ed. São Paulo: Cortez, 2003.

HEIDEMANN, Leonardo Albuquerque; OLIVEIRA, Ângelo Mozart Medeiros de; VEIT, Eliane Angela. **Ferramentas Online no Ensino de Ciências: uma proposta com Google Docs**. Física

na Escola, vol. 11, n. 2, pg. 30-33, São Paulo: 2010. Disponível em: <<http://www.lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/116446/000792476.pdf?sequence=1>> Acesso em: 12 jun 2017

MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão**. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

PASSARELLI, Lílian Ghiuro. **Ensino e correção na produção de textos escolares**. São Paulo: Cortez, 2012.

ROJO, Roxane. **Letramentos múltiplos: escola e inclusão social**. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

SOUZA, Ana Lúcia Silva; CORTI, Ana Paula; MENDONÇA, Márcia. **Letramentos no ensino médio**. São Paulo: Parábola Editorial, 2012.