

EDUCAÇÃO E TECNOLOGIAS
CURSO DE ESPECIALIZAÇÃO



Horizonte
Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Inovação em
Educação, Tecnologias e Linguagens

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS
CURSO DE ESPECIALIZAÇÃO EM EDUCAÇÃO E TECNOLOGIAS:
Produção e Uso de Tecnologias para Educação

ANA CLÁUDIA BERTINI CIENCIA

***CONCEPÇÕES DE PROFESSORES SOBRE TECNOLOGIA NO
ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA***

São Carlos - SP
2018

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS
CURSO DE ESPECIALIZAÇÃO EM EDUCAÇÃO E TECNOLOGIAS:
Produção e Uso de Tecnologias para Educação

ANA CLÁUDIA BERTINI CIENCIA

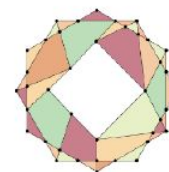
***CONCEPÇÕES DE PROFESSORES SOBRE TECNOLOGIA NO
ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA***

Monografia apresentada como Trabalho de Conclusão de Curso do curso de Especialização em Educação e tecnologias: Produção e Uso de Tecnologias para Educação da Universidade Federal de São Carlos.
Orientador(a): Glauber Santiago.

São Carlos - SP
2018



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS
ESPECIALIZAÇÃO EM EDUCAÇÃO E
TECNOLOGIAS: Produção e Uso de Tecnologias
na Educação



FOLHA DE APROVAÇÃO

Resultados da avaliação do Trabalho de Conclusão de Curso de

Ana Cláudia Bertini Ciencia

Título original do Trabalho: CONCEPÇÕES DE PROFESSORES SOBRE
TECNOLOGIA NO ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA

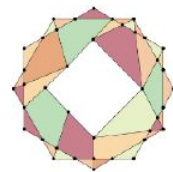
Trabalho de Conclusão de Curso apresentado para o curso de Especialização em Educação e Tecnologias: Produção e Uso de Tecnologias na Educação da Universidade Federal de São Carlos, realizada sob orientação do(a) Prof. Dr. Glauber Lúcio Alves Santiago.

No mês de julho de 2018, o TCC do(a) estudante **Ana Cláudia Bertini Ciencia**, do curso de Especialização em Educação e Tecnologias: Produção e Uso de Tecnologias na Educação da Universidade Federal de São Carlos foi avaliado. A supervisão geral dos trabalhos de avaliação foi realizada pelo Prof. Dr. Glauber Lúcio Alves Santiago, desta universidade. A banca de avaliação foi formada por: Prof. Dr. Glauber Lúcio Alves Santiago, Ma. Clarissa Glavão Bengtson e Ma. Luciane Penteado Chaquime.

Os trabalhos da banca foram norteados por critérios de qualidade específicos e as avaliações foram realizadas de forma autônoma, refletindo a visão exclusiva de cada integrante perante o trabalho. Cada avaliador(a) pontuou os trabalhos segundo estes critérios e também indicou ideia para melhorias do TCC. Salientou-se ao estudante que considerasse todas as indicações de melhoria no trabalho eventualmente indicadas pela banca, inclusive possíveis sugestões de aprimoramento do título.



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS
ESPECIALIZAÇÃO EM EDUCAÇÃO E
TECNOLOGIAS: Produção e Uso de Tecnologias
na Educação**



Analisando-se cada parecer foi atribuído o seguinte resultado final na avaliação do TCC: a banca considerou, por unanimidade, que o trabalho foi aprovado.

São Carlos, 21 de setembro de 2018.

Prof. Dr. Glauber Lúcio Alves Santiago
(Coordenador do curso de Especialização em Educação e
Tecnologias: Produção e Uso de Tecnologias na Educação)

AGRADECIMENTO

Agradeço aos professores e colegas do curso de Especialização em Educação e Tecnologias, pelo apoio e troca de experiências e aprendizados.

Agradeço ao professor Glauber Santiago, pela orientação durante a realização deste trabalho.

Agradeço aos meus colegas de profissão, por terem gentilmente respondido à pesquisa sem a qual a realização desta monografia não seria possível.

RESUMO

Este trabalho propôs como tema de estudo as concepções relacionadas ao ensino de Língua Portuguesa associadas ao uso das Tecnologias de Informação e Comunicação (TICs). Com base na experiência pessoal da autora como professora há mais de dez anos, partiu-se do questionamento sobre o uso, aparentemente, pouco frequente de tais recursos nas aulas da mencionada disciplina, especialmente no contexto do interior paulista, em São José do Rio Preto, buscando explicações que comprovassem ou refutassem essa hipótese. Além disso, parecia haver, também, relação entre as impressões dos docentes quanto ao ensino de Português que influenciavam no uso das TICs. Num primeiro momento, foi realizada pesquisa bibliográfica tanto sobre o ensino da língua materna quanto sobre o as tecnologias de informação e comunicação. O objetivo, nessa etapa, era munir-se de fundamentação acadêmica que pudesse auxiliar, futuramente, na análise dos dados. Posteriormente, foi feito levantamento acerca da metodologia da pesquisa de campo, seguido de elaboração e aplicação de questionário. Este foi direcionado a professores de Língua Portuguesa, os quais trabalham nos segmentos Ensino Fundamental II e Ensino Médio, da rede particular de São José do Rio Preto. De posse dos resultados dessa pesquisa, procedeu-se à análise de dados, de modo a tentar relacioná-los às hipóteses anteriormente apresentadas. Colocações dos docentes relacionadas à falta de tempo, em sala de aula, e falta de formação adequada, durante a graduação e em reuniões pedagógicas, dialogam e explicam o aparente baixo uso dos recursos tecnológicos em classe. Além desta conclusão, o trabalho também se encaminhou para sugestões que pudessem não solucionar a problemática levantada, mas ao menos auxiliar os professores e impulsionar o uso das TICs na disciplina de Língua Portuguesa.

Palavras-chave: Educação. Ensino. Língua Portuguesa. Tecnologias de Informação e Comunicação.

LISTA DE FIGURAS

| | |
|--|----|
| Fig. 1 - Tempo de atuação como professor de Língua Portuguesa. | 20 |
| Fig 2. - Conhecimento sobre as TICs. | 21 |
| Fig. 3 - Conhecimento sobre recursos tecnológicos específicos para o ensino de LP. | 22 |
| Fig. 4 - Concordância (ou não) com a importância das TICs para o ensino de LP. | 23 |
| Fig. 5 - Uso de TICs nas aulas. | 24 |

SUMÁRIO

| | |
|---|-----------|
| 1 INTRODUÇÃO E REVISÃO BIBLIOGRÁFICA | 7 |
| 1.1 Objetivos | 12 |
| 1.2 Hipótesis | 12 |
| 1.3 Justificativa | 12 |
| 1.4 Resultados esperados | 13 |
| 1.5 Estrutura da monografia | 14 |
| 2 METODOLOGIA | 15 |
| 2.1 Etapas | 16 |
| 2.2 Onde os dados foram coletados | 16 |
| 2.3 O instrumento de coleta de dados | 16 |
| 3 RESULTADOS | 19 |
| 3.1 Análise dos dados | 19 |
| 4. CONCLUSÃO | 26 |
| 4.1 Recomendações, sugestões e desdobramentos futuros | 26 |
| REFERÊNCIAS | 28 |

1 INTRODUÇÃO E REVISÃO BIBLIOGRÁFICA

Este trabalho tem como proposta levantar algumas concepções de professores sobre o papel da tecnologia no ensino de Língua Portuguesa, buscando corroborar ou retificar a impressão de que este recurso é ainda subvalorizado nesta disciplina. Para tanto, num primeiro momento, julgou-se relevante mapear brevemente, por meio de revisão bibliográfica, quais as diretrizes teóricas que embasam as próprias concepções de língua no ensino brasileiro em geral.

“Cada momento social e histórico demanda uma percepção de língua, de mundo, de sujeito, demonstrando o caráter dinâmico da linguagem no meio social em que atua” (Fuza, Ohuschi e Mengegassi, 2011, p. 1). Pensar em ensino de Língua Portuguesa é, dessa forma, pensar em quais são as diretrizes que orientam o trabalho docente. Isto porque a concepção de linguagem irá interferir diretamente na maneira como se ensina uma língua.

Com base em Bakhtin e Orlandi, Neder, em artigo de 1993, afirma:

A linguagem, faculdade humana universal, é um fenômeno complexo que tem sua especificidade num modo de funcionamento que se dimensiona no tempo e no espaço. [...] A situação inerente ao exercício da linguagem que é a de troca e do diálogo confere ao ato discursivo dupla função: para o locutor, representa a realidade, para o ouvinte recria a realidade. [...]

A linguagem interpreta o mundo, mas submetendo-o a sua própria organização. Ela não é simplesmente uma cópia do real é, sim, a representação que o homem faz desse real. (1993, p. 2)

Em linhas gerais, existem ao longo do tempo três “tendências”, pautadas em distintos referenciais teóricos – estas que, embora situadas temporalmente, ainda hoje se manifestam vez ou outra na prática docente. De acordo com Geraldi (1984), são elas:

- a) A linguagem como expressão do pensamento (até meados do século XX com o advento da teoria saussuriana).

De manifestação individual, a linguagem seria construída no interior para ser externalizada apenas como tradução do pensamento.

Segundo Travaglia (1996):

as pessoas não se expressam por bem porque não pensam. A expressão se constrói no interior da mente, sendo sua exteriorização apenas uma tradução. A enunciação é um ato monológico, individual, que não é afetado pelo outro nem pelas circunstâncias que constituem a situação social em que a enunciação acontece (Travaglia, 1996, p. 21).

É, portanto, monológica, ignorando a interação com interlocutores e contexto. O ensino da língua, nessa concepção, pauta-se em regras estanques, lógicas e noções de certo e errado, herdadas da antiga tradição greco-romana do “bem falar”; não concebe variações e apresenta uma visão purista.

b) A linguagem como instrumento de comunicação (até por volta de 1960, com a ênfase nas discussões sobre interação entre língua e sociedade).

Segundo essa concepção, pautada no objeto e fortemente influenciada pela teoria saussuriana, a linguagem passa a ser vista como algo imóvel e dotada de traços que garantem sua unicidade. Em outro texto, Travaglia (2009) traz que

a língua é vista como um código, ou seja, como um conjunto de signos que se combinam segundo regras, e que é capaz de transmitir uma mensagem, informações de um emissor a um receptor. Esse código deve, portanto, ser dominado pelos falantes para que a comunicação possa ser efetivada. Como o uso do código que é a língua é um ato social, envolvendo conseqüentemente pelo menos duas pessoas, é necessário que o código seja utilizado de maneira semelhante, preestabelecida, convencionada para que a comunicação aconteça. (2009, p. 22)

O ensino ainda é normativo, tendo como objetivo a formação do sujeito proficiente na própria língua; pela função informativa da linguagem, a disciplina curricular passa a se chamar, com frequência, Comunicação e Expressão.

c) A linguagem como processo de interação (concepção predominante até os dias de hoje)

Finalmente, a linguagem passa a ser vista como social, histórica e coletiva. O fenômeno da interação verbal não só é o verdadeiro responsável por sua construção como também sua realidade fundamental. Conforme Travaglia (2009):

A linguagem é pois um lugar de interação humana, de interação comunicativa pela produção de efeitos de sentido entre interlocutores, em uma das situações de comunicação e em um contexto sociohistórico e ideológico. Os usuários da língua ou interlocutores interagem enquanto sujeitos que ocupam lugares sociais e “falam” e “ouvem” desses lugares de acordo com formações imaginárias (imagens) que a sociedade estabeleceu para tais lugares sociais. (TRAVAGLIA, 2009, p. 23)

Essa concepção dialoga com os PCN (1998), documento federal que, embora não obrigatório, figura entre as principais diretrizes para o ensino no país. Conforme esses parâmetros:

Linguagem aqui se entende, no fundamental, como ação interindividual orientada por uma finalidade específica, um processo de interlocução que se realiza nas práticas sociais existentes nos diferentes grupos de uma sociedade, nos distintos momentos de sua história. Os homens e as mulheres interagem pela linguagem tanto numa conversa informal, entre amigos, ou na redação de uma carta pessoal, quanto na produção de uma crônica, uma novela, um poema, um relatório profissional. (BRASIL, 1998, p. 20)

Com base nessas concepções apresentadas e empregando a terminologia de Haliday (1974), o ensino de Língua Portuguesa pode, assim, configurar-se como prescritivo (tradicional), descritivo ou produtivo – sendo este último o que dialoga com a última tendência acima desenvolvida. De acordo com Neder (1993),

ao aluno é dada a oportunidade de aprender diferentes variedades da língua, adequadas a diferentes situações. O ensino tem por objetivo, portanto, colocar o aluno em situações efetivas de uso da língua e a amplitude e o uso de diferentes variedades o foco desse ensino.

Como não se elege uma variedade como boa ou correta, esse tipo de ensino mostra aquilo que é adequado e/ou eficiente para determinado propósito.

Assim, a linguagem é vista como produção, fruto do trabalho coletivo de indivíduos e das circunstâncias. Os alunos são considerados como falantes da língua ensinada em constante trabalho de produção. (1993, p. 88)

São novamente os PCN que trazem ao encontro dessa última concepção a integração das tecnologias de informação e comunicação (as TICs) aos conteúdos. Conforme consta no documento, “Não há como negar que as novas tecnologias da informação cumprem cada vez mais o papel de mediar o que acontece no mundo [...]. A presença crescente dos meios de comunicação na vida cotidiana coloca [...] a tarefa de educar crianças e jovens para a recepção dos meios” (Brasil, 1998, p. 89).

Cabe lembrar que, embora tenha sido ampla e rapidamente no Brasil, a internet é conhecida da população apenas desde o ano de 1991, em que foi feita a primeira conexão não-governamental; até o final da década, mais de um milhão de pessoas já estavam integradas à rede. Essa popularização meteórica acabou tornando as tecnologias digitais uma constante em nosso cotidiano. Em menos de 30 anos, as formas de convivência e interação humanas foram modificadas e recriadas num espaço de intensa mobilidade, troca e interatividade.

Nesse contexto, convivem duas gerações que Prensky (2001) denomina como “nativos digitais” e “imigrantes digitais”. Os primeiros já nasceram nesse contexto tecnológico e tiveram contato com tais recursos bem cedo. São multitarefas, estão acostumados a informações rápidas e objetivas e, acredita-se, são mais aptos a lidar com as ferramentas tecnológicas. Já os segundos somente tiveram contato tardio com a tecnologia e o meio virtual; segundo o autor, são acostumados ao meio físico, à sincronidade, opostos aos nativos.

A relação entre essas gerações e o foco deste trabalho parece clara: professores, em sua maioria, são imigrantes, enquanto os alunos são nativos. O docente, oriundo de um contexto analógico, precisa apropriar-se do digital e desenvolver competências que lhe possibilitem uma prática pedagógica não baseada em “modismos”, mas que dialogue com, mais do que um documento, as necessidades de seus alunos e do mundo que os cerca.

Moran e outros autores, em obra de 2013, defendem a tecnologia como recurso didático e reforçam essa necessidade de mudança de atitude docente, que passaria de transmissor do conhecimento, numa perspectiva tradicional, a mediador do conhecimento, numa concepção produtiva (mais uma vez, em diálogo com as concepções de linguagem anteriormente apresentadas). Rojo (2012) também chama a atenção para o movimento que deve ser feito em nome dessa concepção de ensino. Mais do que enxergar as máquinas como “vilãs” que competem com a atenção em sala de aula, a autora sugere:

Em vez de impedir/disciplinar o uso do internetês na internet (e fora dela), posso investigar por que e como esse modo de se expressar por escrito funciona. Em vez de proibir o celular em sala de aula, posso usá-lo para a comunicação, a navegação, a pesquisa, a filmagem e a fotografia (Rojo, 2012, p. 27)

É de se esperar, logicamente, que a inserção desses recursos não se dê de maneira igual ou mesmo harmônica para todos os professores. Pode-se questionar, inclusive, se são todos eles que reconhecem de fato, para além do discurso politicamente correto e esperado, a relevância do uso das TICs em sala de aula. Mais do que isso, se são todos que percebem tais ferramentas como algo além de uma mera “lousa digital” em que é possível fazer projeções ou exibições de vídeos.

Em recente trabalho publicado em 2017, Resende Ottoni e Silva apresentam resultados que dialogam com essa problemática. Com dados levantados por meio do Portal do Professor, as autoras perceberam que as TICs são de fato utilizadas, mas que “A preocupação, ainda, está centralmente direcionada a como o professor pode tornar mais eficiente o processo de transmissão de conhecimento” (2017, p. 555). As TICs, aparentemente, ainda são em sua maioria usadas pretexto, atrativo ou ainda incremento para as aulas, o que de forma alguma promove o ensino produtivo, conforme as concepções de linguagem acima discutidas.

Nesse sentido, passado o levantamento bibliográfico inicial e buscando nossos próprios dados que pudessem ir ao encontro desses (dentre outros) questionamentos, deu-se prosseguimento a este trabalho com a pesquisa de campo, de caráter predominantemente qualitativo, conforme se descreverá mais adiante. Para isso, foi elaborado e aplicado um questionário a um grupo de professores de Ensino Fundamental II e Ensino Médio de São José do Rio Preto, no interior de São Paulo.

A partir de suas respostas e à luz da teoria até então apresentada, foram analisadas em conjunto as concepções de ensino de língua e seu diálogo com as TICs, buscando perceber se esses recursos são vistos, como, de fato, importantes para a prática cotidiana docente na contemporaneidade. Conforme poderá ser percebido nos resultados, mais adiante, há ainda um caminho considerável a ser percorrido para que a tecnologia seja de fato inserida com tranquilidade no trabalho cotidiano do professor em sala de aula, seja ainda por resistência, falta de tempo ou de formação específica.

1.1 Objetivos

Como objetivo geral do trabalho, pretendemos verificar quais as concepções dos professores acerca da tecnologia digital no ensino de Língua Portuguesa e como estas acabam influenciando no uso desse recurso na prática docente.

Já como objetivos específicos, visamos:

- Retomar, na introdução, os princípios norteadores do ensino de Língua Portuguesa.
- Questionar professores de Língua Portuguesa sobre suas concepções sobre tecnologia no ensino da disciplina.
- Levantar hipóteses que relacionem o (não)uso de tecnologias digitais na prática docente e as concepções apontadas.
- Propor sugestões que visem impulsionar o uso de tecnologias digitais no ensino de Língua Portuguesa.

1.2 Hipóteses

Partindo-se, num primeiro momento, de experiências pessoais na educação e, em seguida, de uma primeira leitura dos dados, tomamos como hipótese inicial o fato de que o uso de tecnologias digitais no ensino de Língua Portuguesa ainda é pouco frequente - para evitar o risco de sermos generalizantes, iremos nos ater aqui ao contexto do interior do estado de São Paulo, na cidade de São José do Rio Preto. Parece-nos, grosso modo, que o perfil profissional do professor está ligado ao fato de este inovar ou não os recursos que emprega em sala de aula.

Associado a esta primeira hipótese, há o questionamento sobre as concepções quanto à tecnologia digital influenciarem no uso ou não deste recurso na prática docente. De modo geral, notamos ainda que há certa falta de sugestões práticas que orientem os professores em relação ao uso de tecnologias digitais. Por meio da análise dos dados, comprovamos ou retificamos essas suspeitas.

1.3 Justificativa

Em texto de 1990, Cabral já ressaltava a importância de discussões que relacionasse a prática pedagógica ao uso da tecnologia e seus meios. O seguinte trecho contextualiza o tema:

O computador não é por si mesmo portador de inovações nem fonte de uma nova dinâmica do sistema educativo. Poderá servir e perpetuar com eficácia, sistemas de ensino obsoletos. Poderá ser um instrumento vazio em termos pedagógicos que valoriza a forma, obscurece o conteúdo e ignora processos (CABRAL, 1990, p. 141).

A relevância do presente trabalho, assim, justifica-se por este se voltar para a realidade do ensino de Língua Portuguesa, especificamente em escolas particulares de São José do Rio Preto. Consideramos um ponto positivo para os estudos da docência nesta disciplina o fato de a pesquisa não se restringir ao plano teórico, mas também lançar um olhar, ainda que breve, sobre as concepções dos próprios professores quanto à inserção da tecnologia em seu trabalho em sala de aula.

Além disso, conforme se analisaram os resultados, a pesquisa delineou algumas carências na formação acadêmica dos professores quanto ao uso das TICs. É interessante que este obstáculo suscite discussões nas escolas e que medidas para sanar as deficiências sejam buscadas, não apenas pelos próprios docentes, mas pelas instituições de forma sistemática e integrada ao planejamento escolar.

1.4 Resultados esperados

Considerando as hipóteses acima delineadas (baixo uso das TICs no ensino de Língua Portuguesa; associação entre o perfil profissional do docente e o emprego de tecnologia em sala de aula; falta de orientação e formação para a utilização de recursos tecnológicos com proficiência), espera-se que os dados contestem ou confirmem tais conjecturas. Se for o primeiro caso, tanto melhor, já que se delineariam menos obstáculos em retomadas futuras sobre o tema (ao menos no contexto pesquisado, ou seja, em escolas particulares de São José do Rio Preto).

Porém, caso se confirmem as hipóteses, é conveniente que a pesquisa leve a futuras discussões nas escolas em vias de se buscarem propostas de intervenção para a

problemática apontada. Portanto, espera-se que os dados obtidos se encaminhem para além de um mero levantamento teórico acompanhado de pesquisa de campo e possam, de fato, contribuir para a melhora de certas condições docentes quanto ao uso das TICs.

1.5 Estrutura da monografia

Até o momento, o trabalho apresentou uma introdução às referências bibliográficas mais relevantes de modo a contextualizar as concepções relacionadas ao ensino de Língua Portuguesa e a inserção das TICs neste contexto. Em seguida, apontaram-se os principais objetivos, seguidos das hipóteses inicialmente levantada. Por fim, justificou-se a relevância do trabalho, antecipando algumas expectativas quanto aos resultados.

A seguir, será contextualizada a metodologia do trabalho (a saber, pesquisa de campo), com detalhamento de suas etapas, local e instrumento de coleta de dados. Num terceiro momento, estes serão apresentados e analisados à luz da bibliografia introduzida na primeira parte da monografia.

O trabalho se concluirá com as considerações finais sobre os dados, bem como reflexões e orientações relacionadas à problemática discutida. Seguem, por fim, as referências bibliográficas conforme normas da ABNT e o termo de consentimento pedido aos respondentes do questionário.

2 METODOLOGIA

Considerando os objetivos deste projeto, pareceu-nos mais apropriado o método da pesquisa de campo, já que, segundo Prodanov e Freitas (2013), esta é utilizada para que se consiga uma resposta para uma hipótese formulada. Vale acrescentar que, ainda nas palavras dos autores mencionados, a pesquisa de campo não elimina a pesquisa bibliográfica, sendo esta, na verdade, uma primeira etapa necessária do trabalho para que se possa verificar como está situado, na literatura específica, o problema sobre o qual se pretende pesquisar.

De acordo com Gonsalves:

A pesquisa de campo é o tipo de pesquisa que pretende buscar a informação diretamente com a população pesquisada. Ela exige do pesquisador um encontro mais direto. Nesse caso, o pesquisador precisa ir ao espaço onde o fenômeno ocorre, ou ocorreu e reunir um conjunto de informações a serem documentadas. (2001, p. 67)

Novamente, pareceu-nos, de fato, ser este método mais apropriado a nossos objetivos, visto que, após pesquisarmos sobre os princípios norteadores do ensino de Língua Portuguesa, aplicamos questionário e entrevista diretamente com o objeto de pesquisa - no caso, professores dessa disciplina.

Quanto à abordagem, o trabalho se pretendeu qualitativo. Segundo Silva e Menezes, a pesquisa qualitativa “considera que há uma relação dinâmica entre o mundo real e o sujeito, isto é, um vínculo indissociável entre o mundo objetivo e a subjetividade do sujeito que não pode ser traduzido em números” (2005, p. 20). Em outras palavras, Gerhardt e Silveira afirmam que a pesquisa qualitativa volta-se para aspectos da realidade que não podem ser meramente colocados em números; busca o aprofundamento da compreensão do fato e sua explicação e recusa um mesmo modelo válido para todas as áreas da ciência (2009, p. 31-32).

Não nos interessou, aqui, contabilizar os professores e suas colocações, mas sim, a partir delas, tentar compreender a relação entre tecnologias digitais e ensino de Língua Portuguesa e, na medida do possível, encontrar respostas às hipóteses levantadas neste projeto.

2.1 Etapas

Esta pesquisa se organizou da seguinte maneira:

1 - Estudo e revisão acerca das concepções norteadoras do ensino de Língua Portuguesa.

2 - Síntese e construção do texto com os principais pontos relacionados ao ensino de Língua Portuguesa.

3 - Busca eletrônica e bibliográfica sobre as TICs na educação.

4 - Estudo do tema e elaboração de texto sobre a bibliografia estudada.

5 - Estudo sobre metodologia de pesquisa.

6 - Elaboração de instrumento de coleta de dados (questionário).

7 - Aplicação da pesquisa de campo.

8 - Análise dos dados obtidos com o questionário à luz dos apontamentos levantados nas etapas de 1 a 4.

9 - Confirmação ou refutação das hipóteses iniciais.

10 - Apresentação final dos resultados e finalização do trabalho.

2.2 Onde os dados foram coletados

Os dados analisados neste trabalho foram coletados em escolas da rede particular de São José do Rio Preto e região. Os professores, naturalmente, têm nível superior de escolaridade, com formação em Letras; dentre estes, cerca de 50% possuem, ainda, pós-graduação (*lato sensu* ou mesmo mestrado e doutorado). A maioria atua em pelo menos duas instituições de ensino.

2.3 O instrumento de coleta de dados

Segundo Andrade (2009, p.132), em *Introdução à Metodologia Científica*, “Instrumentos de pesquisa são os meios através dos quais se aplicam as técnicas selecionadas [...] Evidentemente, os instrumentos de uma pesquisa são exclusivos dela, pois atendem às necessidades daquele caso particular”. A autora, além de oferecer uma definição do que sejam os instrumentos de pesquisa, leva-nos a inferir que não existem ferramentas padrão e que estas devem ser escolhidas de acordo com os objetivos do trabalho.

Para este TCC, optamos por usar o questionário o qual, de acordo com Prodanov e Freitas (2013, p.105), constitui uma técnica de levantamento de dados primários. Configurando “uma série ordenada de perguntas que devem ser respondidas por escrito

pelo informante (respondente)” (Prodanov e Freitas, 2009, p. 108), tem por objetivo o levantamento de informações diretamente com os envolvidos na situação pesquisada (uso de TICs nas aulas de Língua Portuguesa) para melhor compreensão da realidade.

Assim, formulamos questões fechadas e abertas. Em nossa concepção, as primeiras seriam mais voltadas à quantificação de dados, enquanto as segundas proporcionariam respostas mais livres e que pudessem, de fato, auxiliar-nos no levantamento de justificativas que comprovasse ou refutassem às hipóteses de trabalho.

O seguinte questionário foi elaborado para levantar quais as concepções de professores de Língua Portuguesa a respeito das TICs e entender como é o uso desse recurso nas aulas da disciplina. As questões de números 1, 3, 4, 5 e 7 foram de múltipla escolha, visando respostas fechadas; as demais foram discursivas.

1. Há quantos anos você atua como professor(a) de Língua Portuguesa?

- menos de 5 anos de 5 a 10 anos
 de 10 a 15 anos de 15 a 20 anos
 mais de 20 anos

2. Quais os princípios norteadores do ensino dessa disciplina, em sua opinião?

3. Você sabe o que são tecnologias digitais?

- Sim, conheço e domino o conceito.
 Sim, mas não saberia explicar com precisão.
 Já ouvi falar.
 Não, não sei.

4. Conhece aplicativos, sites e programas específicos para o ensino de Língua Portuguesa?

- Sim, conheço pelo menos um de cada recurso.
 Sim, mas somente alguns desses recursos (sites e programas, ou sites e aplicativos, etc).
 Conheço apenas um tipo dentre os recursos mencionados (ex: apenas sites).
 Não conheço essas ferramentas na área de Língua Portuguesa.

5. Você acredita que esses recursos possam ser usados de forma produtiva no ensino de Língua Portuguesa?

() Sim. () Não.

6. Em relação à resposta anterior: se sim, como? Se não, por quê?

7. Em suas aulas, você utiliza as tecnologias digitais?

() Sim. () Não.

8. Em relação à resposta anterior: se sim, como e com que frequência? Se não, por quê?

9. Gostaria de acrescentar algum aspecto relacionado às TICs e seu uso que não tenha sido contemplado nas questões acima?

3 RESULTADOS

Os resultados da pesquisa foram obtidos após o preenchimento de dezessete questionários com as perguntas supramencionadas. Estas abordavam tanto aspectos relacionados ao ensino de Língua Portuguesa em si quanto à inserção das tecnologias de informação e comunicação em sua prática.

Os participantes, professores da disciplina nos Ensinos Fundamental II e Médio de colégios particulares de São José do Rio Preto, responderam virtualmente às questões por meio de formulário no Google Docs, tendo concordado de antemão com essa atividade por meio de preenchimento de termo de consentimento livre e esclarecido (em apêndice ao final deste trabalho).

Os respondentes foram previamente incentivados a responderem a todas às perguntas, uma vez que não seria possível que a pesquisadora acompanhasse presencialmente o momento. Uma pré-análise verificou, no entanto, se todas as questões foram devidamente preenchidas; a maioria de fato o foi, embora tenha havido algumas respostas vagas ou pouco desenvolvidas – as quais serão analisadas adiante.

Para a interpretação dos resultados, buscou-se dar um significado às respostas, compreendendo-as no contexto escolar à luz da bibliografia consultada e, principalmente, com base na prática do trabalho docente. Sendo assim, algumas respostas, embora à primeira vista pareçam pessimistas ou mesmo simplistas, foram entendidas como pontuações sinceras e livres daqueles que realmente precisam lidar com os desafios da educação em seu cotidiano.

3.1 Análise dos dados

São apresentadas e discutidas, a partir deste momento do trabalho, as perguntas aplicadas aos participantes da pesquisa e suas respostas – senão todas, ao menos as mais relevantes para nosso propósito.

A primeira pergunta buscava delinear o perfil dos respondentes em termos de tempo de docência. Como se pode observar a seguir, na figura 1, a maioria trabalha no ensino de Língua Portuguesa há, pelo menos, 10 anos (sendo que a faixa de 10 a 15 anos e a de

mais de 20 anos as mais apontadas pelos participantes). Ou seja, trata-se de profissionais experientes no contexto educacional, supostamente com considerações acerca da disciplina já bem delineadas. Além disso, pode-se associar este perfil às colocações de Presky (2001) trazidas na introdução deste trabalho e encaixar estes docentes todos como “imigrantes digitais” – o que será relevante mais adiante na análise de outros dados.

Há quantos anos você atua como professor(a) de Língua Portuguesa?

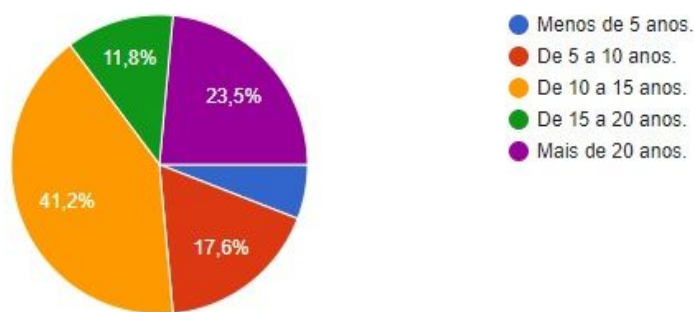


Fig. 1 - Tempo de atuação como professor de Língua Portuguesa. (Fonte: autoria própria)

A segunda pergunta, ainda voltada ao ensino de Língua Portuguesa apenas (ou seja, sem chegar às TICs), pediu que os professores apontassem os princípios norteadores da disciplina, em sua opinião; utilizou-se, aqui, uma questão aberta para dar mais liberdade aos participantes e colher maior variedade de respostas. Foram comuns colocações relacionadas ao envolvimento do profissional, contextualização dos conteúdos e conceitos, aplicação prática do que é aprendido em diferentes situações, compreensão da língua em diferentes funcionamentos

Algumas respostas parecem direcionar os objetivos da aprendizagem para a comunicação individual, dialogando com o que o ensino ainda normativo descrito na segunda concepção de linguagem apresentada na introdução deste trabalho. Segue um exemplo de resposta neste sentido (uma vez que as respostas foram anônimas, identificamos aqui o respondente pelo número sequencial em que sua colocação apareceu no questionário):

Domínio das regras formais da língua, organização e conhecimento das partes que contemplam o todo (texto, discurso, interpretação, oralidade e escrita, produção de texto, gramática, literatura), amplo repertório [...] para administrar toda a riqueza de que o idioma dispõe. (respondente 4)

Já outras respostas dialogam com a terceira concepção de linguagem, ou seja, a de um objeto coletivo, construído socialmente, cujo ensino deve ser produtivo. Seguem as colocações do respondente 17, com grifos nossos, em que embora apareça o viés comunicativo, fica claro o entendimento da linguagem como instrumento voltado à interação.

Tornar o aluno um sujeito letrado, capaz de atuar de modo eficiente, lendo e interpretando, linguística e discursivamente na sociedade em que vive. Torná-lo um eficiente leitor e produtor de textos, de forma crítica e ativa nas mais diversas situações de interação social. (respondente 17)

Respostas como “Infelizmente somente livro didático” e “Conhecimento do docente, giz e lousa” foram a minoria (na verdade, somente essas duas). Não nos estenderemos em sua discussão por não acrescentarem muito ao objetivo da pesquisa; além disso, por mais que tais colocações soem como indisposição dos docentes frente ao questionário, os mesmos respondentes forneceram dados bem mais interessantes a outras perguntas, então aparentemente se tratou, aqui, de uma resposta “óbvia”, sem mais.

Em seguida, os docentes foram questionados sobre seu conhecimento quanto às tecnologias digitais. As respostas foram categoricamente positivas a esse respeito, embora a porcentagem daqueles que consideram dominar o conceito e a dos que não saberiam precisá-lo sejam bem próximas, conforme se pode observar na figura 2:

Você sabe o que são tecnologias digitais?



Fig. 2 - Conhecimento sobre as TICs. (Fonte: autoria própria)

O conhecimento quanto às TICs, especificamente na disciplina lecionada pelos participantes da pesquisa, começou a se delinear melhor a partir da próxima questão. Na verdade, as respostas seguintes têm relação intrínseca entre si, visto que várias vezes o apontamento a uma delas justifica ou explica o de outra. Sendo assim, analisaremos em conjuntos as respostas de algumas questões.

Começemos pelos dados talvez mais impressionantes ou, no mínimo, mais negativos: na questão 4, 6% dos docentes afirmaram não conhecer qualquer recurso dentre os citados (aplicativos, sites e programas) na área em que atua. Cerca de 6%, na questão 5, ainda negou a relevância dessas ferramentas, em termos de produtividade, nas aulas de Português; seria interessante se pudéssemos saber se são os mesmos professores nos dois resultados, mas infelizmente não temos esse dado. E mais: 17,6% disseram não utilizar as TICs em suas aulas em resposta à questão 7. Os dados podem ser vistos em detalhe nas figuras 3, 4 e 5, que seguem.

Conhece aplicativos, sites e programas específicos para o ensino de Língua Portuguesa?



Fig. 3 - Conhecimento sobre recursos tecnológicos específicos para o ensino de Língua Portuguesa. (Fonte: autoria própria)

Você acredita que esses recursos possam ser usados de forma produtiva no ensino de Língua Portuguesa?

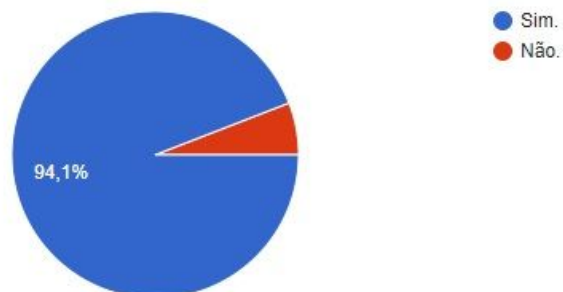


Fig. 4 - Concordância (ou não) com a importância das TICs para o ensino de Língua Portuguesa. (Fonte: autoria própria)

Em suas aulas, você utiliza as tecnologias digitais?

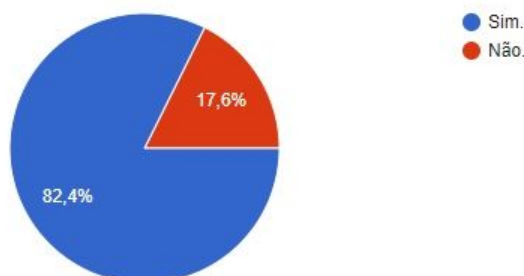


Fig. 5 - Uso de TICs nas aulas. (Fonte: autoria própria)

Em vez de qualquer alarmismo ou mesmo julgamento dos professores, o que cabia a este trabalho, profissional e academicamente, era procurar interpretar as respostas e, principalmente, analisar os motivos. Para isso, foram muito relevantes os apontamentos feitos às duas últimas perguntas, em que se pediam os motivos pelo não uso das TICs e se concedia espaço para o docente fazer acréscimos relacionados a esses recursos não contemplados no questionário.

Um fator apontado por mais de um respondente foi o problema relacionado à falta de tempo do professor não apenas em ter de cumprir o conteúdo, mas principalmente por ter

de lidar, em sala de aula e fora dela, com questões ditas “burocráticas” que tomam energia e espaço em reuniões que, em vez disso, poderiam ser voltadas ao aperfeiçoamento profissional. Um dos docentes (respondente 4), inclusive, reconheceu a importância das TICs em sua resposta, mas afirmou não se identificar com elas e ter dificuldade em seu manejo, o que poderia ser sanado se as próprias escolas, no lugar de simplesmente adquirir equipamentos, investissem na preparação dos professores. Tal alegação pode soar como “comodismo” ou falta de proatividade em buscar se renovar profissionalmente, mas lembremos que se tratam de “imigrantes digitais”; para alguns, a tecnologia ainda se mostra, sim, como um obstáculo desafiador. O conhecimento docente é dado como garantido; por conta própria, ou eles buscam cursos (como é o caso deste programa de pós-graduação) ou “se viram” pedindo ajuda a seus pares, segundo outro respondente.

Outro problema levantado diz respeito à falta de equipamentos ou rede da própria escola. Segundo os dados, algumas pedem (ou até exigem) o uso de tecnologia em sala de aula, mas não têm, por exemplo, serviço de *wi-fi* de qualidade que suporte muitos aparelhos móveis conectados ao mesmo tempo; outra situação é a do laboratório de informática único, usado mediante agendamento, que vive indisponível. O respondente 12, inclusive, observou que seria interessante a permissão do uso de celulares em sala de aula não só para as atividades em si, mas também para que os alunos fossem devidamente instruídos e educados quanto ao uso correto e responsável do aparelho e das redes.

Como se pôde notar, as respostas negativas, num primeiro momento, encontram justificativa (ou, ao menos, explicação) no contexto em que se insere o trabalho docente. Lembremos que houve respostas positivas e, digamos, mais otimistas quanto ao uso das TICs em classe. Nestes casos, a utilização dos recursos será relevante? Estará contribuindo para a aprendizagem da linguagem em termos de interação e produtividade? Voltemo-nos, agora, à análise dessas respostas, cujos dados numéricos também podem ser vistos nos gráficos colocados anteriormente.

A grande maioria dos respondentes concordou com a importância das TICs na educação e afirmou usá-las em sua prática cotidiana. Em termos de variedade dos recursos utilizados, inclusive, verifica-se que acima de 75% conhecem mais de uma ferramenta dentre as apontadas (sites, programas, aplicativos). Os dados parecem mais animadores se considerarmos o fato de que mais de 82% dos professores disse utilizar as

TICs em suas aulas. No entanto, é necessário analisar esses resultados com cautela, investigando, mais do que o fator quantitativo, o aspecto *qualitativo* deste uso.

Nesse sentido, as respostas dadas à questão 8 (“Em relação à resposta anterior: se sim, como e com que frequência? Se não, por quê?”) fornecem dados relevantes. Colocações como “Uso livro digital, jornal, exemplos em diferentes gêneros.” (respondente 3), “Apenas sites e programas simples de computador.” (respondente 9) e “Power point, lousa digital” (respondente 11) indicam que, ainda, o emprego das ferramentas digitais durante as aulas se resume bastante à consulta e ao consumo de informações em um meio que não seja o impresso ou o papel. Praticamente não houve resposta que levasse à percepção de um uso produtivo e autoral, o que vai ao encontro dos resultados da pesquisa de 2017 de Resende Ottoni e Silva mencionada anteriormente.

Além disso, cabe mencionar também que a maioria das respostas foi imprecisa e vaga, como “a utilização é variável” (respondente 2) ou “Depende da turma e do contexto” (respondente 15). É compreensível que o professor varie as estratégias em cada sala em que ministra seu conteúdo. Porém, é preciso cuidado para que essa autonomia e variedade não se torne, em conjunto com a falta de maior proximidade com a tecnologia, falta de planejamento. Novamente em diálogo com a pesquisa de Resende Ottoni e Silva (2017), as TICs parecem ser empregadas, em alguns momentos, como mero pretexto ou atrativo.

É relevante lembrar que mesmo os docentes que se disseram usuários de recursos tecnológicos em suas aulas apontaram para a já mencionada falta de tempo (novamente a exigência do cumprimento de material) e a deficiência de formação específica para o professor – seja no próprio curso de graduação, seja em reuniões pedagógicas nas próprias escolas. Mais uma vez se faz notar que a forma como se dá o uso das TICs encontra explicação no contexto em que se insere o professor.

Reforçamos que o objetivo dessa análise não foi tecer julgamentos depreciativos sobre o trabalho docente (este que já sofre cotidianamente com interferências de toda uma parcela da sociedade totalmente despreparada em termos pedagógicos, mas que se arrola o direito de criticar). Em vez disso, nosso objetivo foi pontuar certas “deficiências” no uso das TICs, ou ainda indicar obstáculos a ele, que possam se encaminhar para propostas de solução e sugestões mais produtivas.

4. CONCLUSÃO

Por meio deste trabalho, pode-se concluir que a utilização das TICs nas aulas de Língua Portuguesa na cidade de São José do Rio Preto, no contexto pesquisado, é ainda pouco frequente e, quando acontece, dá-se apenas nos âmbitos de leitura e consulta de materiais e gêneros textuais diversos ou como complemento quase lúdico ao conteúdo desenvolvido. Nesse sentido, os resultados dialogam com aqueles levantados por Resende Ottoni e Silva em sua pesquisa de 2017. O perfil dos docentes, de imigrantes digitais (independentemente da experiência em sala de aula), influencia, portanto, no uso dessas ferramentas.

Dessa forma, os dados coletados por meio do questionário puderam comprovar satisfatoriamente a hipótese inicial por nós delineada. Mais do que isso, o questionamento sobre as concepções quanto à tecnologia digital influenciarem no uso ou não deste recurso na prática docente parece ser respondido de modo afirmativo, visto que as colocações feitas pelos docentes às questões abertas foram ao encontro dos dados numéricos.

Quanto à terceira colocação feita nas hipóteses desta monografia - no tocante à falta de sugestões que orientem os professores em relação ao uso das TICs -, as respostas parecem coincidir no sentido de que é necessário que se invista seriamente na formação docente para a utilização produtiva desses recursos. Sendo assim, mais do que meras constatações, convém que este trabalho delineie propostas de intervenção nesse contexto, ao que passaremos a seguir.

4.1 Recomendações, sugestões e desdobramentos futuros

Antes de mais nada, é importante lembrar que as TICs são apenas ferramentas, ou seja, não podem ser (e não são) mais importantes que o conteúdo. Além disso, espera-se, para seu uso produtivo, um professor mediador, e não apenas um transmissor de conhecimentos. Nesse sentido, cabe trazer à esta conclusão as colocações de Miranda, que em trabalho de 2007 afirmou que “a estratégia de acrescentar a tecnologia às actividades já existentes na escola e nas salas de aula, sem nada alterar nas práticas habituais de ensinar, não produz bons resultados na aprendizagem dos estudantes” (pág. 44).

Para a formação do próprio docente, recomendamos, num primeiro momento, a leitura de textos como “Formação do professor de Língua Portuguesa para o contexto digital em Mato Grosso”, de Silva (2015), ou “O uso das TICs na formação de professores”, de Silveira (2013). Esta tese e artigo, respectivamente, apenas ilustram os vários trabalhos na área que têm sido desenvolvidos nos últimos anos. A proposta, portanto, é que os professores se munam de teoria e estudos de caso para, num segundo momento, dirigirem-se às suas próprias salas de aula.

Essa leitura, aliás, pode ser feita em conjunto, durante as reuniões nas próprias escolas. Uma vez que foi ponto comum a várias respostas ao questionário deste trabalho a colocação quanto à falta de investimento formativo nas instituições de ensino, então que sejam desenvolvidas nesses contextos reuniões com profissionais da área de tecnologia na educação para que os professores possam, de fato, tirar suas dúvidas em âmbito prático.

Por fim, lembramos que as TICs podem ser utilizadas em trabalhos com as mais variadas finalidades. Visando o protagonismo do aluno diante da tecnologia, o que dialogaria com a terceira concepção de linguagem apresentada na introdução deste trabalho, os docentes da área de Língua Portuguesa podem se valer dessas ferramentas para projetos como redação e tratamento de texto, elaboração de glossários *online* em modo colaborativo, troca de correspondência eletrônica de modo a retomar o gênero epistolar (em tempo: muitos alunos, embora usuários frequentes de WhatsApp, não sabem redigir com propriedade um *e-mail*) ou mesmo apresentação de videoconferências visando desenvolver a expressão oral.

É claro que nenhuma dessas propostas acima resolve, em definitivo, a problemática relacionada ao uso das TICs em sala de aula *versus* o tempo que o professor tem, de fato, para cumprir o material didático e dar conta de várias outras obrigações específicas da docência. Porém, nosso objetivo era que este trabalho fosse um primeiro passo dentro da pesquisa sobre o tema no interior de São Paulo em meio a vários outros passos que já estão sendo dados por todo o país. O professor, por si próprio, precisará sanar eventuais lacunas quanto ao domínio dessas ferramentas para que possa atuar não mais como transmissor de conteúdo, mas como mediador da aprendizagem. As TICs não estão tomando o papel do docente; ao contrário, estão lhe abrindo novas possibilidades nos caminhos da educação.

REFERÊNCIAS

ANDRADE, M. M.. **Introdução à metodologia do trabalho científico**. 9 ed. São Paulo: Atlas, 2009.

BRASIL, Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Língua Portuguesa**. Brasília: Secretaria de Educação Fundamental, 1998.

CABRAL, M. A. Tecnologias de informação na era das línguas. In: **Gabinete de estudos de planejamento. O computador no ensino-aprendizagem de línguas**. Actas. Lisboa: MEGEP, 1990.

FUZA, A. F. ; OHUSCHI, M. C. G. ; MENEGASSI, R. J. Concepções de linguagem e o ensino da leitura em língua materna. **Linguagem & Ensino** (UCPel. Impresso) , v. 14, p. 479-501, 2011.

GERALDI, J. W. (org.). **O texto na sala de aula: leitura e produção**. 2. ed. Cascavel: ASSOESTE, 1984.

GERHARDT, T. E.; SILVEIRA, D.T. (org.) **Métodos de pesquisa**. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2009, 120 p.

GONÇALVES, L. A. de A. ; BARONAS, J. E. A. Concepções de linguagem: gramática de língua portuguesa e ensino de língua materna. **Entretextos** (UEL) , v. 13, p. 243, 2013.

GONSALVES, E. P. **Iniciação à pesquisa científica**. Campinas: Editora Alínea, 2001, 79 p.

MIRANDA, G. L. (2007) **Limites e possibilidades das TIC na educação**. *Sísifo*, n. 3, p. 41-50.

MORAN, J. M.; MASETTO, M. T.; BEHRENS, M. A. (org.), *Novas tecnologias e mediação pedagógica*. 21ª ed., Campinas: Papirus, 2013.

NEDER, M. L. C. Concepções de Linguagem e o ensino de língua portuguesa. **Revista Polifonia**, UFMT, v. 00, 1993.

PRENSKY, M. **Digital natives, digital immigrants**. 2001. Tradução de Roberta de Moraes Jesus de Souza. Disponível em <www.colegiongeracao.com.br/novageracao/2_intencoes/nativos.pdf>. Acesso em: 25 abr. 2018.

PRODANOV, C. C.; FREITAS, E. C.. **Metodologia do Trabalho Científico**: métodos e técnicas da pesquisa e do trabalho acadêmico. Novo Hamburgo: Feevale, 2013.

RESENDE OTTONI, M. A. ; SILVA, W. B. As tecnologias de informação e comunicação (TICs) no ensino de Língua Portuguesa: uma análise de sugestões de aulas disponíveis no Portal do Professor. **Calidoscópico**, v. 15, p. 550-556, 2017.

ROJO, R.H. Pedagogia dos multiletramentos: diversidade cultural e de linguagens na escola. In: R.H. ROJO; MOURA, E. **Multiletramentos na escola**. São Paulo, Parábola Editorial, p. 11-31, 2012.

SILVA, E. L. da; MENEZES, E. M. **Metodologia da pesquisa e elaboração de dissertação**. 4. ed. Florianópolis: UFSC, 2005.

STICHINI, C. **O Professor de Português Língua Estrangeira e as TIC**. Disponível em <<https://portcast.net/professor-de-ple-e-tic/>>. Acesso em: 20 jul. 2018.

TRAVAGLIA, L. C. Concepções de linguagem. In: _____. **Gramática e interação: uma proposta para o ensino de gramática no 1º e 2º graus**. São Paulo: Cortez, 1996.

_____. **Gramática e interação: uma proposta para o ensino de gramática**. 14. ed. São Paulo: Cortez, 2009.

APÊNDICE – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Ilustre participante:

Eu sou estudante do Curso de especialização em Educação e Tecnologias da UFSCar (Universidade Federal de São Carlos) e estou realizando uma pesquisa sob a supervisão geral dos professores Dr. Daniel Mill e Dr. Glauber Lúcio Alves Santiago que servirá de base para a elaboração de meu TCC (Trabalho de Conclusão de Curso). A pesquisa que estou realizando intitula-se “Concepções de professores sobre tecnologia no ensino de Língua Portuguesa” e tem como objetivo principal, além do já explicitado no título, verificar como as concepções sobre TICs dos docentes dessa disciplina influenciam em sua prática docente.

Sua participação, caro(a) professor(a), envolve responder a um questionário *online*, composto de aproximadamente 10 perguntas de múltipla escolha e discursivas. Essas questões dizem respeito ao conceito de TICs, seu conhecimento sobre elas e o uso desse recurso em suas aulas. O link para o questionário lhe será disponibilizado tão logo concorde em participar desta pesquisa; preferencialmente, ele deve ser respondido em até 1 semana. O tempo para respondê-lo, dentro desse prazo, é livre.

Informo que a sua participação nesse estudo é voluntária e, em qualquer momento, conforme sua decisão, você pode deixar de participar, sem nenhum dano à sua pessoa. Informo ainda que sua identidade será mantida no mais absoluto sigilo na publicação dos resultados desta pesquisa. Não existe nenhum benefício ou malefício observado em participar ou não desta pesquisa. Porém, sua participação certamente irá ser importante para a realização desta pesquisa e para a compreensão do fenômeno estudado.

Quaisquer dúvidas relativas à pesquisa poderão ser esclarecidas pelo pesquisador pelo e-mail anaciencia@hotmail.com.

Atenciosamente,

Ana Cláudia Bertini Ciencia

São José do Rio Preto, ___/___/2018

Consinto em participar deste estudo e declaro ter recebido uma cópia deste termo de consentimento.

Nome e assinatura do participante

Local e data