



UNIVERSIDADE
ESTADUAL DE LONDRINA

MARIANA FURIO DA COSTA

**REPRESENTAÇÕES DISCURSIVAS DAS NTIC: UM ESTUDO
COM PROFESSORES EM PRÁTICAS DE FORMAÇÃO
CONTINUADA**

Londrina
2015

MARIANA FURIO DA COSTA

**REPRESENTAÇÕES DISCURSIVAS DAS NTIC: UM ESTUDO
COM PROFESSORES EM PRÁTICAS DE FORMAÇÃO
CONTINUADA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem da Universidade Estadual de Londrina, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Estudos da Linguagem.

Orientador(a): Prof.^a Dr.^a Elaine Fernandes Mateus

Londrina
2015

Ficha de identificação da obra elaborada pelo autor, através do Programa de Geração Automática do Sistema de Bibliotecas da UEL

Furio, Mariana.

Representações Discursivas das NITC : Um estudo com professores em prática de formação continuada / Mariana Furio. - Londrina, 2015.
85 f.

Orientador: Elaine Fernandes Mateus.

Dissertação (Mestrado em Letras Estrangeiras Modernas) - Universidade Estadual de Londrina, Centro de Letras e Ciências Humanas, Programa de Pós-Graduação em Letras Estrangeiras Modernas, 2015.

Inclui bibliografia.

1. Formação continuada - Tese. 2. Novas Tecnologias - Tese. 3. Análise Crítica do Discurso - Tese. 4. Teoria da Argumentação - Tese. I. Mateus, Elaine Fernandes. II. Universidade Estadual de Londrina. Centro de Letras e Ciências Humanas. Programa de Pós-Graduação em Letras Estrangeiras Modernas. III. Título.

MARIANA FURIO DA COSTA

**REPRESENTAÇÕES DISCURSIVAS DAS NTIC:
UM ESTUDO COM PROFESSORES EM PRÁTICAS DE FORMAÇÃO
CONTINUADA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem da Universidade Estadual de Londrina, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Estudos da Linguagem.

BANCA EXAMINADORA

Orientador(a): Prof^ª. Dr^ª. Elaine Fernandes
Mateus

Universidade Estadual de Londrina – UEL

Prof. Dr. Núbio Delanne Ferraz Mafra
Universidade Estadual de Londrina – UEL

Prof^ª. Dr^ª. Fernanda Coelho Liberali
Pontifícia Universidade Católica de São Paulo -
PUCSP

Londrina, 27 de Fevereiro de 2015.

A Anete e Adriana

AGRADECIMENTOS

Agradeço ao Boris, Bruce e Busunga pela companhia em todas as madrugadas. Alessandra, Dani, Alexandra, pela amizade e inúmeras conversas. Vinicius e todos os companheiros de mestrado. Aos ‘meninos do xerox’ do CCH da UEL – sem vocês não seria possível. Richard, meu aluno-professor e encorajador. E claro, à minha orientadora Elaine Mateus pelo suporte. A Anete, Adriana e Nilza três pessoas que são minha própria definição de milestone. E finalmente, ao meu pai, que ajudou no aluguel.

“Abracadabra”
(אברא כדברא)

FURIO, Mariana. **Representações Discursivas das NTIC**: um estudo com professores em práticas de formação continuada. 2015. 85f. Dissertação (Mestrado em Estudos da Linguagem) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2015.

RESUMO

Inovações tecnológicas criam novos meios de busca e compartilhamento de informações; o acesso ao computador e à Internet transforma a maneira como existimos, agimos e interagimos no mundo. Tais mudanças fomentam políticas educacionais públicas que financiam projetos de apoio, como o Laboratório Interdisciplinar de Formação de Educadores (Life) da CAPES, que articula a formação de professores e inclusão das Novas Tecnologias da Informação e Comunicação criando espaços de formação. O presente trabalho propõe-se a discutir as NTIC em práticas de formação continuada de professores do Projeto LIFE/UEL (Londrina/PR). Os dados foram coletados ao longo de 2013, nas práticas, onde os professores da rede pública foram convidados a conhecer e discutir programas, ferramentas e aspectos gerais das NTIC em sala de aula. Tendo como base a Análise Crítica do Discurso – ACD (FAIRCLOUGH, 2003, 2006, 2009) e a Teoria da Argumentação (LIBERALI, 2013), este trabalho busca (a) analisar os processos de representação acerca das NTIC texturizados em práticas de formação continuada; e (b) Investigar de que modos a prática de linguagem argumentativa opera no processo de enunciação destas representações. O recorte escolhido para a presente pesquisa constitui-se nos encontros primeiro e último do projeto Life/UEL em 2013. A partir dele, faço uma análise, articulando os instrumentos da Teoria da Argumentação e, posteriormente, apresento uma discussão interpretativa destes dados. Os resultados mostram que os professores possuem representações de cunho positivo e negativo das NTIC articulados dentre aspectos do uso das NTIC como instrumento pedagógico, em seu uso social e como objeto da prática de formação continuada.

Palavras-chave: Formação continuada. NTIC. Análise crítica do discurso. Teoria da argumentação.

FURIO, Mariana. **Discursive representation on NTIC**: an study case with teachers in formative practices. 2015. 85f. Dissertação (Mestrado em Estudos da Linguagem) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2015.

ABSTRACT

Technological innovations create new ways to search and share information; the access to computers and to the Internet transforms the way we exist, act, and interact with world. These changes promote public policies that fund educational projects to support, as the Laboratório Interdisciplinar de Formação de Educadores (Life) from CAPES, which articulates teacher education and inclusion of New Technology of Information and Communication creating spaces for formative practices. This dissertation proposes to discuss the NTIC in the formative practices in Projeto LIFE/UEL (Londrina/PR). The data was collected during the year of 2013 in the workshops, where public school teachers were invited to meet and discuss software, tools and general aspects of NTIC in the classroom. Based on the Critical Discourse Analysis - ACD (FAIRCLOUGH, 2003, 2006, 2009) and on the Teoria da Argumentação (LIBERALI, 2013), this dissertation aims to (a) analyze the processes of representation about NTIC textualized into formative teaching practices; and (b) to investigate in what ways argumentative language operates through the process of representation. The data chosen for this dissertation are the first and last workshops given by LIFE/UEL Project in 2013. Thus, I do a brief analysis articulating instruments of Teoria da Argumentação and later draw a interpretative discussion about the data. Results indicate that teachers have positive and negative representations of NTIC as a pedagogical instrument, as in their personal usage, and as an object of formativepractice.

Keywords: Formative teaching. NTIC. Critical discourse analysis. Argumentative theory.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 – Metodologia de Análise.....	59
---	----

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Metáforas representacionais das NTIC em textos institucionais	22
Quadro 2 – Motivações dos professores para o uso das NTIC	24
Quadro 3 – ACD e práticas discursiva e social.....	30
Quadro 4 – Categorias de Recontextualização	35
Quadro 5 – Tipos epistemológicos de Argumentação	38
Quadro 6 – Categorias Enunciativas da Argumentação	39
Quadro 7 – Categorias discursivas da Argumentação I.....	40
Quadro 8 – Modos de Articulação Argumentativa	40
Quadro 9 – Tipos de Argumento	41
Quadro 10 – Mecanismos Argumentativos I	44
Quadro 11 – Temas do projeto Life.....	51
Quadro 12 – Encontro de Formação 1: aspectos enunciativos	53
Quadro 13 – Encontro de Formação 13: aspectos enunciativos	54
Quadro 14 – Etapas da análise de dados	58

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	12
2	A FORMAÇÃO DE PROFESSORES E A FORMAÇÃO CONTINUADA COM VISTAS ÀS NTIC 19	
2.1	AS NOVAS POSSIBILIDADES NA SALA DE AULA.....	27
3	A ANÁLISE CRÍTICA DO DISCURSO E A REPRESENTAÇÃO	29
3.1	ANÁLISE CRÍTICA DO DISCURSO.....	29
3.2	REPRESENTAÇÃO.....	33
4	ARGUMENTAÇÃO	37
5	CONTEXTO DE PESQUISA	45
5.1	O LIFE COMO PRÁTICA DE FORMAÇÃO CONTINUADA COM VISTAS ÀS NTIC	45
5.2	COLETA E SELEÇÃO DOS TEXTOS PARA ANÁLISE	52
6	ANÁLISE DOS DADOS	57
6.1	METODOLOGIA DE ANÁLISE	59
6.2	ENCONTRO DE FORMAÇÃO 1.....	60
6.2.1	As NTIC e a Sociedade do Conhecimento	61
6.2.2	O Desafio das NTIC	65
6.3	ENCONTRO DE FORMAÇÃO 13.....	69
6.3.1	Considerações Gerais sobre as NTIC	69
6.3.2	As NTIC não funcionam como instrumento pedagógico	69
6.3.3	As NTIC como transformadoras do ensino	74
7	DISCUSSÃO DOS DADOS	76
8	CONSIDERAÇÕES FINAIS	80
	REFERÊNCIAS	81

1. INTRODUÇÃO

A presente pesquisa tem como eixo central a relação entre as Novas Tecnologias da Informação e Comunicação (NTIC) e a formação continuada de professores. O meu propósito é destacar em um recorte de textos produzidos por professores, em práticas de formação continuada, traços que indiquem o processo de construção de representações acerca das Novas Tecnologias em contexto escolar. Em suma, pretendo ao longo do trabalho articular os seguintes objetivos:

- (a) Analisar os processos de representação acerca das NTIC texturizados em práticas de formação continuada.
- (b) Investigar de que modos a prática de linguagem argumentativa opera no processo de enunciação e ressignificação destas representações.

Tais objetivos correspondem a uma tentativa de articular o cenário contemporâneo, de grande difusão das Novas Tecnologias da Informação e Comunicação, ao cenário das práticas formativas voltadas aos professores. Dispositivos como os *tablets*, *notebooks*, *ultrabooks* e *smartphones* trazem novas possibilidades aos seus usuários, proporcionando um vasto conjunto de características facilitadoras: mobilidade, agilidade, armazenamento de informações, conectividade à Internet. Estas mesmas características estão presentes nas crescentes discussões e pesquisas no campo da Educação. Desta forma, proponho o presente trabalho como um diálogo com foco nas possibilidades que esta recente configuração de mundo traz à tona.

Considero, no entanto, que esta pesquisa, desenvolvida junto ao programa de Mestrado em Estudos da Linguagem, da Universidade Estadual de Londrina, teve seu início muito anteriormente, nos anos em que cursei a Licenciatura em Letras Estrangeiras Modernas-Inglês. Foi neste período que pude entrar em contato com o ambiente escolar, principalmente durante a disciplina de Estágio Obrigatório, em que desempenhei função de professora em formação inicial. Certas atividades propostas na disciplina serviram como um celeiro de novos questionamentos sobre a relação entre ensino e as NTIC. Creio ser importante destacar que, pessoalmente, a primeira impressão deste relacionamento ficou marcada por conflitos entre alunos e professores que pareciam falar linguagens diferentes ao tratar das tecnologias dentro da sala de aula.

Um exemplo observado desta relação conflituosa foi utilização das TV Pendrive em sala de aula. Em Costa (2012) constato que, ainda que os professores naquele contexto considerassem as televisões uma inovação tecnológica dentro da sala de aula, o aparelho era, em prática, utilizado apenas como uma extensão do quadro negro¹. A partir de então, tento direcionar meus estudos para a compreensão deste cenário, na esperança de explorar os significados que surgem na superfície e no âmago da relação entre professores e as NTIC.

A pesquisa em nível de mestrado avançou em direção às questões relacionadas à formação continuada de professores e NTIC, culminando na aproximação ao Programa de Apoio a Laboratórios Interdisciplinares de Formação de Educadores – Life². Este espaço permitiu a observação e coleta de dados em contexto privilegiado, pois tal projeto possui o intuito de assistir professores na utilização das NTIC em sua prática dentro e fora da sala de aula. Seu modelo de trabalho, na Universidade Estadual de Londrina, oferece aos professores encontros em formato de oficina onde diferentes temas, relacionados às NTIC, são abordados. Ou seja, além de entrar em contato com a ferramenta, eles têm a oportunidade de debater e discutir sua utilização. Assim, a partir da gravação de reuniões do grupo e posterior transcrição dos áudios, obtive como recorte para análise dois textos (referidos posteriormente como Encontros de Formação 1 e 13). Nestes textos destacam-se as práticas de linguagem argumentativa dos participantes acerca da sua relação com as NTIC em momento de formação. Assim, ao me deparar com tais conteúdos, elaborei as seguintes perguntas para serem norteadoras desta dissertação:

Quais são as representações acerca das NTIC texturizadas pelos participantes nas práticas de formação continuada no Projeto Life/Uel?

De que modos a argumentação opera no processo de enunciação e de resignificação destas representações?

¹ Resultado da pesquisa desenvolvida ente 2010 e 2012, para conclusão de curso de graduação, onde foram analisadas as respostas de professores em formação inicial e em atuação às perguntas de um questionário, de cunho qualitativo interpretativo, sobre a utilização dos aparelhos TV Pendrive no Colégio Estadual Vicente Rijo (Londrina/PR). Tais dispositivos são televisores de 29 polegadas com entradas para VHS, DVD, cartão de memória, pendrive e saídas para caixas de som e projetor de multimídia. O projeto do Governo do Estado do Paraná tinha como objetivo contemplar 22 mil salas de aula em todo o estado com os aparelhos. (PARANÁ/SEED, 2007)

² O programa Life apoia financeiramente instituições de ensino superior para instalação de espaços formativos colaborativos. Maiores detalhes sobre o programa serão apresentados ao longo do presente trabalho, assim como sobre sua extensão na Universidade Estadual de Londrina, onde se deu a coleta de dados.

De maneira geral, utilizo como aportes teóricos neste trabalho as correntes da Análise Crítica do Discurso – ACD (FAIRCLOUG, 2000, 2003, 2006; ROGERS, 2011) e a Teoria da Argumentação (LIBERALI, 2013; MEANEY, 2009). A primeira fundamenta-se, na presente pesquisa, por permitir considerar, dentre os textos dos professores, as representações de um mundo social revelando traços ideológicos e imprimindo concepções acerca de relações estabelecidas entre NTIC e ensino. É um movimento ambivalente: a linguagem é prática social e por isto cria e é criada pelas realidades sociais que, por sua vez, me permite analisar, interpretar e discutir tais representações levando em conta suas causas e consequências ideológicas, hegemônicas, culturais e político-sociais.

A Teoria da Argumentação agrega uma ferramenta metodológica de análise que possibilita, de forma similar ao conceito de Representação em Fairclough (2003), identificar de que maneira – ou quais mecanismos – os participantes, nas práticas de formação, expressaram suas representações acerca do uso das NTIC em sua prática. Considero que esta expressão enquanto exercício argumentativo equivalente ao processo de construção de sentidos imbuídos de traços representativos. Ademais, a pesquisa articula a literatura acerca da formação continuada de professores e faz sugestões para possíveis futuras discussões.

No intento de elaborar este trabalho, considero essencial posicionar a escola como instituição integrante do todo social e que, portanto, ao mesmo tempo sofre interferências e interfere na sociedade à medida que esta se transforma. A popularização de *gadgets* e do acesso à Internet consiste em uma mudança recente e em grande escala na sociedade. Uma pesquisa sobre o consumo de cultura nos países latino-americanos, publicada recentemente no jornal El País (2014), revelou que o Brasil é um dos principais usuários diários do computador e que em metade dos lares há pelo menos um computador. E este é apenas um dos exemplos de como as NTIC mudaram a maneira como nos organizamos em sociedade. Como afirma Belloni (2009, p. xii):

Com a difusão acelerada das TIC e da Internet, os usuários têm acesso a mídias sofisticadas que permitem interatividade com programas, interação com outros internautas e acesso à informação e entretenimento quase sem limites. [...]Essas mídias, as TIC, e a comunicação de eu elas são os veículos, estão no centro das mutações técnicas e colocam novas questões (sociais, econômicas, políticas, educacionais) cuja compreensão é fundamental para a cidadania.

Consequentemente, é necessário fazer observações sobre como a escola se comporta perante tais mudanças. Neste ínterim, Alonso (2008, p. 749) contribui para pensar que as transformações na sociedade:

[...] atingem as instituições escolares de modo contundente. Seus princípios são questionados, currículos são revistos, avaliações são implementadas, tendentes a dotar qualidade ao ensino/aprendizagem. Padrões que normalizem a escolarização são admitidos. Há também incentivo para novas experiências educativas pautadas, geralmente, por políticas que, ao financiarem determinados programas, tentam implicar as escolas em outras dinâmicas de ensino/aprendizagem.

No Brasil, o computador está presente desde a década de 1980, mas é apenas em meados dos anos 2000 que podemos perceber como ele é intensamente incorporado à vida cotidiana (UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MARINGÁ, 2014). A geração de 1980 vivenciou o momento que, em comparação aos países norte-americanos, navegar na Internet era um privilégio restrito aos meios corporativos, grandes empresas ou usuários que pudessem arcar com os altos custos da conexão. Além disto, havia problemas de pouca qualidade, falta de estabilidade, baixa velocidade e não se oferecia tantos serviços tal como hoje conhecemos. Poucos anos se passaram para que este cenário evoluísse drasticamente. Em um período de duas décadas, o número de usuários da Internet ultrapassou 2,5 milhões e mostra tendências ao crescimento (Idem, 2014). Os *smartphones* e *tablets* tornaram os inúmeros serviços disponíveis na Internet instantâneos e móveis, ou seja, é possível acessar informações em qualquer lugar e a qualquer momento – incluindo dentro da sala de aula. Não é difícil perceber como a incorporação massiva destes dispositivos transformou nossa relação com o mundo, com a sociedade e, consequentemente com a maneira como aprendemos-ensinamos.

O surgimento de novos significados e novos signos no meio digital é um exemplo deste movimento ambivalente de mudança. A comunicação instantânea, nos programas e aplicativos como MSN e *Whatsapp*, por exemplo, faz com que surjam novas maneiras de nos expressarmos, como é o caso dos *emoticons* e *emojis*. No caso das redes sociais, como o Facebook e a frenética atualização de posts e links compartilhados na *timeline* dos usuários, modifica-se a maneira como demonstramos apreço ou depreciação por isto ou aquilo. A maneira como valoramos uma contribuição de nossos amigos na rede social é feita pelo botão “*Like*”. *O atual curso dos acontecimentos converge para a constituição de um*

novo meio de comunicação, de pensamento e de trabalho para as sociedades humanas. (LEVY, 20011, p. 11, grifo no original)

Ao modificarmos a maneira como nos expressamos, mesmo algo tão simples como gostar ou não gostar, considero que simultaneamente modificamos também os valores atribuídos a estes sentimentos. As concepções acerca de intimidade, moral, conhecimento, cidadania, tomada de decisões, armazenamento e gerenciamento de informações, se atualizam ao compasso eu atualizamos nossos modos de utilizar a linguagem. Em nossas diversas atividade cotidianas transformamos a linguagem ao mesmo tempo em que somos transformados por ela. Na educação,

Transformações acontecem através de ampliações de pequenas diferenças no comportamento de um sistema, quando novidade, criatividade e inovação podem emergir. No entanto, no caso do contexto educacional, não basta haver um novo artefato disponível para alunos e professores, pois muitos outros elementos interagem no sistema complexo da educação interferindo na difusão da inovação. (PAIVA, 2012)

Visto a magnitude destas transformações no contexto educacional e no intuito de melhor compreender o cenário das pesquisas que lidam com o mesmo tema, busquei por demais trabalhos em nível de pós-graduação, teses e dissertações, utilizando portal online da Capes e a homepage do Grupo LAEL da PUC/SP. Definindo como os termos de busca “*tecnologia(s)*” e “*formação (de professores) continuada*”, servindo também como parâmetros para refinamento de trabalhos encontrados. O número reduzido deve-se à pouca ocorrência de trabalhos que possuam maior aproximação com o contexto do Life e pela necessidade de excluir os que se dedicam exclusivamente à discussão do Ensino à Distância (EaD) e à formação inicial de professores. Segue-se, então, uma breve apresentação dos que se destacam ou de alguma forma auxiliaram neste estudo.

A começar por Cardoso (2010), que desvenda o impacto da formação continuada na prática escolar, revelando que os professores compartilharam e atribuíram mudanças ao fazer educacional inserindo, como recursos pedagógicos, tecnologias da informação e comunicação. Frozi (2012), observando a influência das TIC no trabalho do professor em curso de formação continuada na plataforma e-Proinfo, revela que o modelo de curso contribui para amenizar as dificuldades encontradas na integração das TIC na escola. Também na área de Educação, Garcia (2005), buscando significados construídos por professores acerca das NTIC, depara-se com um processo lento de exploração dos recursos tecnológicos para a aprendizagem.

Pesquisei também trabalhos relacionados ao Programa de Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem (LAEL), da PUC-SP, que abordassem o tema das NTIC, resultando a aproximação com os estudos em argumentação: Lopes (2014) analisa como as TIC foram apropriadas por uma escola em contexto privado dentro de uma proposta de formação continuada; Malacrida (2006) acompanha a incorporação das TIC no trabalho de um professor em curso de formação continuada *online*; enquanto Barbosa (2006) debate a formação inicial de professores em ambiente virtual, preocupando-se com os aspectos linguísticos que envolviam a questão das NTIC na relação professor/aluno.

Lopes (2005) trabalha com as representações de professores acerca do uso de computadores no ensino e, além disto, identifica inter-relações, confrontos e as mudanças acarretadas no processo de incorporação das TIC. Por fim, Perina (2003) aborda as crenças de professores de inglês em relação ao uso do computador dentro e fora da sala de aula, revelando que, mesmo demonstrando empatia pelo dispositivo, isto não garante satisfatoriamente sua integração à sala de aula.

Ao me deparar com o conteúdo de tais pesquisas próximas ao meu objetivo, percebi a necessidade de dirigir o foco deste trabalho em articular *aquilo que diziam* os professores em uma reflexão crítica sobre este material. Porém, de que forma trabalhar com o conteúdo de dados? Neles estavam contidos: falas com opiniões, relatos pessoais, experiências, confissões, debatidas e contestadas que se intercalavam, às vezes, em concordância, contraposição e/ou complementação uma a outra. Ou seja, de que forma materializar, para a pesquisa, este conteúdo orgânico e fluido? Passei a considerar, então, a visão de que textos são multifuncionais e, portanto, representam aspectos mundanos e estabelecem relações sociais (FAIRCLOUGH, 2003, p. 27). De acordo com o autor:

Diferentes textos dentro de uma mesma cadeia de eventos ou que estão postos em relação em uma mesma (rede de) práticas sociais, e que representam aspectos amplos do mundo, diferem [ou podem diferir] do discurso em que estão [previamente] delineados³. (FAIRCLOUGH, 2003, p. 127)

Desta forma, a partir dos dados coletados no Projeto Life, considero as falas dos professores como textos, que por sua vez, são eventos sociais passíveis de serem analisados sob uma perspectiva crítica e social, indo além da mera análise linguística

³ Tradução livre do original: “Different texts within the same chain of events or which are located in relation to the same (network of) social practices, and which represent broadly the same aspects of the world, differ in the discourses upon which they draw.” (FAIRCLOUGH, 2003, p. 127)

(Fairclough, 2003). Ao abraçar esta concepção de texto, para nomear o rico material que se dispôs à minha frente, busquei encontrar uma ferramenta de análise que auxiliasse no processo de *compreender como diziam* ou como estes textos estavam sendo construídos pelos professores em práticas de formação. Neste sentido, a Teoria da Argumentação, em Liberali (2013), permite adentrar os meandros da construção destas representações acerca das NTIC durante um processo argumentativo em suas falas. O que antes poderia parecer um processo espontâneo e confessional, próximo a um fluxo de pensamento, dos participantes daquelas ações no Projeto Life, desabrochou em um rico campo linguístico e de interpretações acerca das ideologias que permeiam muitas das colocações dos professores.

É neste íterim que pretendo, nos capítulos a seguir, descrever minha pesquisa sobre traços representativos em textos produzidos por professores em momento de formação continuada. Para tal, dividirei da seguinte forma:

Apresento o panorama da formação continuada de professores e das práticas formativas com vistas às NTIC no capítulo 2; faço um esboço da ACD e do conceito de representação, em Fairclough (2003) no capítulo 3; e passo a apresentar a Teoria da Argumentação, em Liberali (2013) no capítulo 4. No capítulo 5, pretendo contextualizar a pesquisa detalhando as práticas formativas do Life. A seguir, tem-se os capítulos de análise dos dados (6), discussão dos dados (7) e considerações finais (8).

2. FORMAÇÃO DE PROFESSORES E FORMAÇÃO CONTINUADA COM VISTAS ÀS NTIC

Faz-se importante revisitar a trajetória das licenciaturas, destacando três principais momentos característicos na história deste campo no Brasil: as décadas de 1970, 1980 e 1990. Com base em Diniz (2000, p.16), que analisa as pesquisas no campo da formação docente em “Formação de professores – pesquisa, representação e poder”, de forma pontual, a primeira foi marcada pela instrumentalização técnica do professor. Ele está para o aluno como “organizador dos componentes do processo de ensino-aprendizagem” e tem como objetivo “garantir resultados instrucionais altamente eficazes e eficientes.” Já na década de 80, o foco está descentralizado e não se pretende resultados tão imediatos quanto os anteriores, menciona o autor que “a tecnologia educacional [dos anos 70] passou a ser fortemente questionada pela crítica de cunho marxista.” (DINIZ, 2000, p. 17) colaborando para o surgimento da tendência da formação do educador politicamente informado e consciente. No entanto, este momento sofreu interferência do modelo ‘setor produtivo’ de escola que se pautava em um modelo praticamente ‘empresarial’ de gerenciamento da educação. De acordo com o autor, estas influências fizeram a formação de professores culminar em um grande desfalque qualitativo na profissão (DINIZ, 2000, p. 20).

Diferentemente dos anteriores, os anos 90 trazem a imagem do professor ‘pesquisador’ impulsionada pela chamada “crise de paradigmas” (DINIZ, 2000, p. 41) que estava sendo debatida no meio acadêmico, principalmente no campo da Educação. Propõe-se então rever o papel do professor na sala de aula, buscando meios para que seja capaz de pesquisar, refletir e agir sobre sua própria prática. Este momento culmina em um debate acerca da formação continuada de professores, pois é quando surgem “as primeiras críticas aos chamados cursos de ‘treinamento em serviço’ ou de ‘reciclagem’ oferecidos pelas instituições de ensino superior aos professores” (DINIZ, 2000, p. 48). Esta revisão do *modus operandi* da formação continuada permitiu consolidar a ideia de que a profissão professor não está finalizada após sua titulação, mas necessita ser complementada durante a atuação profissional. (Ibidem, p. 49).

Após um período de consolidação destes aspectos citados acima, a evolução está na mudança de perspectiva, em que o cenário de formação de professores passa a ser considerado por um panorama da pós-modernidade (SILVA, 1996). O que nos permite novos questionamentos e o apreço à criticidade antes da busca por resultados quantitativos para com

o ensino-aprendizagem. Esta mudança, “consiste em olhar por detrás da ideologia para ver o papel real da escola como instituição e aquilo que se passa em seu interior.” (SILVA, 1996, p. 143) e levanta a possibilidade de se “pensar uma educação que tenha o propósito de criar condições para um espaço público de discussão, em que as pessoas possam confrontar diferentes pontos de vista.” (SILVA, 1996, p.157) A partir daí, podemos (re)discutir o cenário da formação de professores e compreender quais são (e de que forma gera) as consequências e influências sobre a questão da formação continuada⁴ – melhor dizendo, onde e como as NTIC são inseridas e disseminadas no contexto escolar.

É importante ressaltar: novas possibilidades causam desequilíbrio, e as NTIC representam um segmento de novidades que dificilmente não sofrem ou deixarão de sofrer desconfiança de início. Contudo, esta não é uma característica exclusiva do contexto educacional, mas é dele que parte a presente discussão e é nele que, recorrentemente, reconhecemos uma grande defasagem em relação à velocidade de incorporação das NTIC. Para Valente (2003, p. 11) este fato talvez decorra da dificuldade em inovar práticas pedagógicas e revitalizar uma estrutura tão cristalizada, como o sistema educacional, para torná-lo mais flexível, dinâmico e articulado.

A entrada das NTIC no contexto escolar – seja por meio de alunos, professores ou da escola – desencadeia mudanças e também problemas que são discutidos e analisados por diversos pontos de vista. De toda forma, entretanto, o processo de adaptação à novidade das NTIC não pode manter-se centrado em mudanças físicas e estruturais ou quantitativas, mas sim promover o envolvimento sincrônico do ‘todo’ (da parte humana e do cerne da educação) como parte deste processo (COSCARELLI; RIBEIRO, 2007, p. 90). Neste contexto, a formação continuada de professores enfrenta um desafio:

A formação de professores para implantar as transformações pedagógicas almeçadas exige uma nova abordagem que supere as dificuldades em relação ao domínio do computador e ao conteúdo que o mesmo ministra. Os avanços tecnológicos têm desequilibrado e atropelado o processo de formação, fazendo com que o professor sinta-se eternamente no estado de ‘principiante’ em relação ao uso do computador na educação. (VALENTE, 2003, p. 12)

⁴ Destaco ainda que o termo ‘formação continuada’ denota principalmente as iniciativas que seguem um modelo similar ao Projeto Life, em moldes e cursos – incluindo-se oficinas, seminários, workshops, etc – e, portanto, não tenho a pretensão de incluir uma discussão sobre a formação continuada de professores que se dá em cursos em nível de pós-graduação, *strictus* ou *latto senso*. Seria necessário abordar infinitas outras questões e aspectos se esta modalidade estivesse sendo considerado no presente trabalho.

Para Belloni (2009) a popularização das NTIC recria a aprendizagem e estabelece novos critérios para educação. Agora, mais do que nunca é preciso ter em mente o sujeito como usuário das mídias.

A primeira questão crucial pode ser assim formulada: *como poderá a escola contribuir para que todas as nossas crianças se tornem utilizadoras (usuárias) criativas e críticas destas novas ferramentas [NTIC] e não meras consumidoras compulsivas de representações novas de velhos clichês?*

A esta questão acrescenta-se outra ainda mais crucial e urgente: *como pode a escola pública assegurar a inclusão de todos na sociedade do conhecimento e não contribuir para a exclusão de futuros "ciberanalfabetos"?* (BELLONI, 2009, p.8, grifos no original)

Alguns pontos importantes estão sendo articulados ao considerar o trecho acima, tendências e modificações que transparecem no contexto escolar estratificado (ou seja, como o temos hoje e tratamos como tradicional) após introdução das NTIC e que, por consequência, refletem na formação continuada de professores. Os principais são: existe uma ampliação da demanda educacional – agrega-se à escola um maior número de alunos que permanece mais tempo estudando; surge o ensino a distância, que considera o professor *multicompetente* e o aluno autônomo – um paradigma possibilitado pelas NTIC; transforma aquele aluno que antes era receptor em usuário e, por isto, necessita dominar habilidades de um usuário midiático; e transforma o processo de ensino/aprendizagem em um evento midiático, onde as potencialidades estão diretamente relacionadas aos recursos pedagógicos. (BELLONI, 2009, p. 8-9)

A educação que pretende a integração das NTIC, em seu pleno sentido, deve considerá-las tanto como ferramentas pedagógicas, quanto objeto de estudo.

Deste princípio geral – ensinar as mídias – decorrem alguns caminhos, ou modos de integração das tecnologias de informação e comunicação aos processos de educacionais, que poderiam assim resumir:

- (a) ir além das práticas meramente instrumentais, típicas de um certo 'tecnicismo' redutor ou de um 'deslumbramento' acrítico;
- (b) ir além da visão 'apocalíptica', que se recusa comodamente toda tecnologia em nome do humanismo, remetendo a questão para as calendas gregas e favorecendo práticas conformistas e não reflexivas de pressões do mercado; e
- (c) dar um salto qualitativo na formação de professores, uma mudança efetiva no sentido de superar o caráter redutor da tecnologia educacional sem perder suas contribuições, para chegar à comunicação educacional. (BELLONI, 2009, p. 13)

Outra possibilidade é fazer quase o caminho inverso: pensar em como a formação de professores voltada à inclusão das NTIC sendo influenciada pela maneira como as tecnologias são representadas em discursos institucionais. Barreto (2008) propõe-se a identificar, em textos publicados pelo Ministério da Educação, quais metáforas remetem às tecnologias da informação e comunicação e de que forma estão operacionalizadas:

Metáforas representadas acerca das NTIC em textos do MEC	
Contrastantes	As ‘novas’ ferramentas se contrastam com as ‘velhas’, implicando o valor de novidade e inovação, porém tais adjetivos são vagamente utilizados e não refletem a necessidade supracitada de se pensar em uso crítico, dinâmico e eficiente de dispositivos (BELLONI, 2009, apud BARRETO, 2008).
(Des)Contextualizada	As TIC que chegam às salas de aulas são, muitas vezes, desenvolvidas em outras áreas do conhecimento e para outros fins que não a educação. A tentativa de incluir este ou aquele novo dispositivo de forma institucional na escola é uma re-contextualização que implica apagamentos de suas características e potencialidades (BERNSTEIN, 1996 apud BARRETO, 2008) – pensemos, por exemplo, na ‘re-contextualização da televisão quando surgem as Tv-Pendrive.
Bélicas	Ao citar as TIC, recorrentemente, os textos e documentos institucionais do campo da política referem-se a elas por imagens bélicas, visto o uso de ‘impacto’, ‘ferramenta’, ‘tática’, ‘invasão’, etc.
Definitivas	Parece existir um consenso estabelecido em relação ao lugar de destaque as tecnologias ocupam na sociedade e a relevância dada a elas no processo de inclusão à educação, porém pouco se tem concretamente sobre sua delimitação. (BARRETO, 2001, apud BARRETO, 2008)

Quadro 1 - Metáforas representacionais das NTIC em textos institucionais (com base em Barreto, 2008)

Para o autor estas metáforas culminam em um processo de objetivação das NTIC para com a Educação nos textos institucionais do Ministério da Educação. Conseqüentemente as iniciativas deixam de considerar aspectos críticos sobre a utilização destes dispositivos e passam a considerar concepções de incorporação em três principais perspectivas:

1. NTIC como elemento estruturante de um fazer pedagógico;
2. NTIC e as novas relações sociais, culminando em uma cibercultura;
3. NTIC e efeitos de apagamento das referências do mundo real, onde o símbolo torna-se mais importante que o material.

As três perspectivas convergem em um paradigma onde as NTIC se transformam em novas formas para antigas concepções de ensino e aprendizagem e estão

“inscritas em um movimento de modernização conservadora, instaurar[ando] diferenças qualitativas nas práticas pedagógicas”. (BELLONI et al., 2001, apud BARRETO, 2008, p. 274) Desta forma, o alerta de Barreto (2008) é de que o processo de incorporação deve principalmente afastar-se de leituras simplistas e simplificadoras das NTIC para pensar em processos de formação que elevem o potencial de uso – tornando-o consciente, crítico e contextualizado no objetivo educacional.

Sampaio e Coutinho (2011) sinalizam que a formação voltada à NTIC falha em incorporar pedagogicamente os dispositivos, enfatizando a aprendizagem sobre o próprio dispositivo tecnológico. No contexto destes autores, a experiência com os dispositivos é relatada como um hábito comum, pois o professor sabe utilizar as NTIC, no entanto resta-lhe a dificuldade em incorporar sua prática docente a elas, e vice-versa. (SAMPAIO e COUTINHO, 2011, p. 148) Os autores, então, propõem em vias de conclusão, que os professores necessitariam do chamado TPACK – Technological Pedagogical Content Knowledge – referente a um conjunto de competências científicas – conteúdo ou conhecimento acerca do que deve ser estudado; tecnológicas – selecionar corretamente e de forma eficiente os recursos tecnológicos a serem utilizados; e pedagógicas – saber incorporar o anterior à prática de ensino/aprendizagem.

[O] conceito de TPACK é de que a atitude de um professor, no que diz respeito às tecnologias, é multifacetada e que uma combinação ótima para a integração das TIC no currículo resulta de uma mistura balanceada de conhecimentos a nível científico ou dos conteúdos, a nível pedagógico e também a nível tecnológico (MISHRA; KOEHLER, 2006, apud SAMPAIO e COUTINHO, 2011, p. 142)

Desta forma, os autores sinalizam, ainda, que professores em formação necessitam de certos recursos básicos para que se obtenha ganhos no processo de formação continuada com vistas às NTIC:

para um professor integrar as TIC na sala de aula deve ter tempo para frequentar formação no uso das tecnologias, tempo para planejar atividades curriculares inovadoras onde se integrem as TIC e conhecimentos ao nível do potencial educativo das tecnologias de informação e comunicação. (SAMPAIO e COUTINHO, 2011, p. 150)

Estas colocações são, em resumo, resultados de uma pesquisa desenvolvida em formação continuada de professores e integração das TIC. Os pesquisadores procederam da seguinte maneira: aplicaram um questionário no início das atividades de um curso de

formação continuada com vistas às NTIC e outro ao final, após um total de nove meses. Tinham como objetivo compreender como se dava o uso das TIC (mais especificamente, do aparato ‘quadro interativo’, semelhante à lousa digital) e observar qual o impacto deste tipo de formação na prática em sala de aula, guiados pelo questionamento:

se a formação contínua de professores se trata apenas de uma acreditação ou, complementarmente, se torna uma ferramenta indispensável ao desenvolvimento profissional dos professores, permitindo uma atualização constante de conhecimentos e a melhoria do processo de ensino/aprendizagem (SAMPAIO e COUTINHO, 2011, p. 149)

O estudo se dirigia a professores atuantes em diferentes contextos, séries, disciplinas e com tempo experiência diversa de forma que considero importante relatar alguns dos resultados quantitativos deste relato de pesquisa. O primeiro deles é que metade dos 97 professores participantes diz utilizar as NTIC na sala de aula e todos consideram um importante item na formação continuada. E acerca dos motivos para utilizar as TIC em sala de aula entraram em questão:

Motivos para utilizar as TIC em sala de aula	Os motivos para a não utilização mostraram
“é uma forma de motivação dos alunos” (37,1%);	“insuficiente formação no uso das tecnologias” (79,4%);
“é indispensável à qualidade do ensino” (19,6%)	“falta de conhecimentos técnicos” (63,9%);
“por estarmos numa sociedade de informação e precisamos estar sempre atualizados” (14,4%);	“falta de tempo para planejar atividades onde se integrem as TIC” (62,9%);
“pelo modo de exposição das aulas ao utilizar-se, por exemplo, a apresentação de dispositivos” (14,4%);	“falta de tempo para planejar atividades onde se integrem as TIC” (62,9%),
“pela pesquisa que é possível realizar” (13,4%).	“falta de tempo para experimentar as TIC” (44,3%)
	“dificuldade em planejar atividades que façam uso das TIC” (44,3%).

Quadro 2 - Motivações dos professores para o uso das NTIC (com base em Sampaio e Coutinho, 2011, p. 145)

Ao final da pesquisa, um último questionário aplicado a 20 professores que, tendo completado a prática sugerida de formação continuada, demonstraram um ganho significativo no que diz respeito à incorporação das NTIC na prática docente. O desenvolvimento do processo de formação continuada garantiu, neste caso, que os professores passassem a considerar um aumento em sua competência e na autoestima frente ao uso das tecnologias em sala de aula.

Nenhum docente considera agora que o seu grau de competência na utilização das TIC seja mau ou muito mau, tendo mesmo 85% considerado que possuem um nível de competência bom ou muito bom na utilização das TIC na sua prática letiva, denotando-se um aumento na autoestima dos professores face à utilização das tecnologias educativas. (SAMPAIO;COUTINHO, 2011, p.148)

Por sua vez, o trabalho de Behrens (2007) desenvolve uma investigação com professores em curso de formação continuada em plataforma on-line pelo sistema MATICE (Metodologias de Aprendizagem via Tecnologias de Informação e Comunicação), na Universidade Federal de Minas Gerais. Os resultados de sua pesquisa apontaram para o aumento de características tais como: interatividade e a dialogicidade na prática docente dos professores, almejando uma produção coletiva de conhecimento. Além disto, houve indícios de superação da resistência pelo uso dos recursos tecnológicos na prática pedagógica; e o formato on-line da plataforma possibilitou a flexibilização de tempos e espaços formativos. Os resultados considerados positivos no processo indicavam uma apropriação eficiente e dinâmica das NTIC. (BEHRENS, 2007)

Diferentemente, o foco em Kim; et al. (2013) é investigar as crenças dos professores no processo de integração da tecnologia. Os autores valorizam a integração das TIC na educação, mas atentam para a falta de suporte ao professor para que a integração obtenha sucesso:

Com a importância da tecnologia na educação, a integração de tecnologias tem sido muito enfatizada na formação e desenvolvimento profissional de professores (Lawless & Pellegrino, 2007). No entanto, foi criticado que não tenham sido fornecidos aos professores o apoio adequado que vá além da aprendizagem de competências específicas tecnológicas (por exemplo, usar uma ferramenta específica ou programa de software). (KIM et.al. 2013, p. 76)

Assim como apontado em Barreto (2011), um aspecto frequentemente levantado sobre as NTIC refere-se a uma certa objetivação das tecnologias que justificariam a inclusão destes dispositivos nas escolas como um atrativo comercial. Esta tendência, comumente aplicada ao ensino privado (LOPES, 2014), garante o avanço e/ou a melhoria da educação. A mesma lógica se aplica à formação continuada, a automatização do uso de dispositivos por sua ‘novidade’ não deve ser o escopo final de um processo de formação. Sobre isto, García Canclíni (2008, p. 61-2) pontua:

A diversidade de caminhos nem sempre se organiza como pluralidade pacífica. Nas áreas mais mercantilizadas, a digitalização favorece a concentração de monopólios globais da produção e comercialização: há uma década, as seis *majors* controlavam 90% do comércio mundial de música; agora são quatro. Essas megaempresas estão em pé de guerra com três movimentos que diminuem seus[-2] negócios: a) o intercâmbio de músicas de pessoas (peer to peer ou “P2P”); b) a pirataria (ver piratas); e c) o crescimento de produtoras independentes.

Estas premissas nos auxiliam a pensar que, as discussões acerca da inclusão das NTIC contidas nos processos de formação continuada encontram-se, muitas vezes, polarizadas entre uma ‘necessidade emergencial’ de incorporação pelo critério de modernização e um lento processo de inclusão crítica, reflexiva, dinâmica, integrada (BELLONI, 2009; BARRETO, 2008, VALENTE, 2003) que é recomendada. Além disto, o tema evoca questões de fundo, como a identidade do professor, concepções de ensino, de aprendizagem, currículo dos cursos de licenciatura, currículo escolar e formação continuada.

A incorporação de tecnologias nesse âmbito [educação] contribui, no mais das vezes, para acelerar a crise de identidade dos professores. Quando são integradas ao fazer pedagógico, necessitam ser significadas. O sentido do objeto técnico na prática escolar termina por definir não somente determinado uso, mas a sedimentação de culturas. A história da educação e da pedagogia ensina pensar sobre tais processos. Se, com[-5] a aparição dos livros, houve questionamentos sobre a legitimidade do professor como “depositário” do saber, o caso das TIC traz à tona a discussão sobre o papel profissional dos professores nos processos de ensino/aprendizagem. (ALONSO, 2008, p. 754-5)

A configuração mais comum da prática escolar é aquela onde o professor estabelece (ou deveria estabelecer) uma relação de controle sobre aquilo que é exposto aos alunos. É o professor que se encarrega das escolhas dos mecanismos e estratégias que o auxiliam na administração da sala de aula. Assim, ele tem sob seu domínio o conteúdo, a linguagem, as regras, o tempo e o meio. É comum que o professor seja responsável pelo montante de informação que será apresentado ao aluno, pois ele, antes da aula, planeja o conteúdo que será abordado. É dele que parte a escolha da melhor maneira para apresentar tal conteúdo, seja utilizando o quadro negro, uma apresentação em PowerPoint, por meio de jogos ou pelo livro didático. Ele sabe que a aula deve começar às 8h e terminar às 8h50 e que, dentro deste espaço de tempo, os alunos deverão fazer um número X de atividades, pautadas em um determinado objetivo. Enfim, o professor pode ser considerado o meio para a informação.

2.1 AS NOVAS POSSIBILIDADES NA SALA DE AULA

O que acontece quando o aluno tem em mãos, dentro da sala de aula, a ínfima possibilidade de encontrar um caminho alternativo? Ele tem em mãos a possibilidade de abdicar de quaisquer mecanismos de controle. O aprender, quando permeado pelas NTIC, permite que os alunos selecionem, busquem e armazenem conhecimento de forma autônoma. É comum que as escolas adotem uma política de proibição de celulares pessoais, porém esta é uma solução meramente singular e imediata na tentativa de lidar com uma questão muito maior (SIEMENS, 2006). Da mesma forma que é enfatizada até aqui, a inclusão das NTIC no contexto escolar e na formação continuada demanda pensar nestas questões e ir além de respostas que se pautem em soluções paliativas.

Prensky (2001), por sua vez, contribui para pensar as definições de *nativos digitais* e *imigrantes digitais*, como ilustrações dos diferentes usos de tecnologias por gerações que nasceram antes e depois da popularização dos dispositivos tecnológicos, ou seja, da era digital. Muito além de uma mera questão de idade, as divergências entre eles ilustram a maneira como entendemos o ensino hoje. Assim, nas palavras do autor:

o maior problema que a educação enfrenta hoje é que nossos instrutores Imigrantes Digitais, que falam uma linguagem desatualizada (aquela anterior à era digital), se esforçam para ensinar uma população que fala uma linguagem inteiramente nova.

Diferentemente dos demais autores citados, Siemens (2006) sinaliza um caminho possível dentro das questões levantadas. De acordo com ele, uma vez que as maiores correntes do ensino (Behaviorismo, Cognitivismo e o Construtivismo) encontram-se desatualizadas frente à reorganização da maneira como vivemos, é possível pensar uma nova forma de teorizar a aprendizagem que abranja as peculiaridades do contexto atual, chamando-o de Conectivismo:

Conectivismo apresenta um modelo de aprendizagem que reconhece as mudanças tectônicas na sociedade onde a aprendizagem não é mais uma atividade interna, individual. A maneira como pessoas vivem e trabalham é alterado quando novas ferramentas são utilizadas. O campo da educação tem sido lento em reconhecer ambos a) o impacto das novas ferramentas de aprendizagem e b) as mudanças no ambiente no que tange às maneiras de aprender. O Conectivismo proporciona entendimento da aprendizagem e das tarefas necessárias para que os aprendizes prosperarem na era digital. (SIEMENS, 2006, p. 6)

Para o autor, hoje, mais do que nunca, não estamos sozinhos enquanto aprendemos. Passa a ser essencial considerar (e teorizar mais) as ideias de comunidade, colaboração, rede, troca e armazenamento de informações. Surgem novas habilidades a serem exploradas pela escola, antigas funções acabam por serem facilitadas pelas novas ferramentas tecnológicas à medida que se tornam mais presentes com a popularização de dispositivos e do acesso à internet. É absolutamente compreensível que todo este cenário de mudança e transformação não seja absorvido imediatamente pela Escola.

Enquanto instituição social, a escola está a par de transformações e mudanças sociais, passando por um processo de aceitação e adaptação de novos dispositivos. Entretanto, há muito que o homem desvenda maneiras de interagir melhor com o mundo e, para isto, cria artefatos e dispositivos para o auxiliar. Ele utiliza suas experiências e de seus conhecimentos para transformar seu contexto, fazendo isso a partir da criação de tecnologias. Desta forma, podemos chamar de tecnologia a enorme variedade de ferramentas e instrumentos criados pelo homem. Para ler, por exemplo, o homem passou da parede ao livro, até chegar ao tablet. Assim, criamos aparatos no intento de movimentar e transformar a maneira como aprendemos. Nas palavras de Paiva (no prelo):

Quando surge uma nova tecnologia, a primeira atitude é a de desconfiança e de rejeição. Aos poucos, a tecnologia começa a fazer parte das atividades sociais da linguagem e a escola acaba por incorporá-la em suas práticas pedagógicas. Após a inserção, vem o estágio da normalização, definido por Chambers e Bax (2006, p.465) como um estado em que a tecnologia se integra de tal forma às práticas pedagógicas que deixa de ser vista como cura milagrosa ou como algo a ser temido. (PAIVA, no prelo, s/p.)

Levando em consideração o que se tem produzido sobre formação de professores, formação continuada e a integração das novas tecnologias no contexto escolar, parte-se para uma continuação do trabalho. A partir de agora, proponho rever os conceitos acerca de Representação, dentro do campo da análise crítica do discurso, e refletir sobre a teoria da Argumentação como ferramentas para: compreender de que forma professores em momento de formação continuada delineiam traços representativos sobre as NTIC, seu uso em sala de aula, os processos de informação e sobre o processo de formação continuada em si. Assim, os capítulos seguintes apresentam uma breve explanação sobre estes conceitos de forma a elucidar a maneira como serão aplicados posteriormente à análise.

3. A ANÁLISE CRÍTICA DO DISCURSO E A REPRESENTAÇÃO

Considera-se que a vertente da Análise Crítica do Discurso tem como precursores os estudos em discurso (AD) de linha francesa (FOUCAULT, 1971/1999, 1972/2008, 1982), nas teorias sociais (ALTHUSSER, 1971; GIDDENS, 1984; e GRAMSCI, 1971) e na linguística sistêmico funcional (KRESS, 1988). No entanto, tem suas bases consolidadas depois da publicação de *Language and Power* (1989) de Norman Fairclough (MAGALHÃES, 2001, p. 16). Assim, ACD é um emaranhado de teorias transdisciplinares e, por isto, permite o diálogo entre diferentes áreas do conhecimento. Esta abertura faz com que questões de cunho teórico-metodológicas sejam levadas em consideração na pesquisa em Educação. Ao considerar práticas educacionais enquanto eventos comunicativos, os estudos discursivos permitem refletir na pesquisa em Educação sob uma perspectiva sócio cultural (ROGERS 2011, p.1). A seguir, um breve comentário sobre os principais pressupostos desta abordagem cuja compreensão auxiliam no presente trabalho.

3.1 ANÁLISE CRÍTICA DO DISCURSO⁵

[O] *discurso* é uma prática tanto de representação quanto de significação do mundo, constituindo e ajudando a construir as identidades sociais, as relações sociais e os sistemas de conhecimento e crenças. (MAGALHÃES, 2001, p. 17)

Discursos são práticas sociais, processos e produtos. Discursos são ambos: objeto de estudo e o dispositivo teórico usado para produção de sentidos.⁶ (ROGERS, 2011, p. 6)

Os trechos citados acima resumem boa parte da contribuição que a ACD traz para presente pesquisa. No primeiro, Magalhães (2001) sinaliza que a maneira como alguém *fala sobre algo* (da escolha do vocabulário a variar o grau de formalidade) é um processo de construção de sua realidade e a realidade que o cerca. Simultaneamente, estas realidades influenciam naquilo que alguém diz em um movimento ambivalente. Por isto, considero, quando a autora refere-se a ‘**construir**’ identidade, relações, conhecimento e crenças pelo discurso, tem-se realmente uma metáfora, em que cada tijolo (discurso)

⁵ Não faz parte de meu intento adentrar na discussão sobre a diferença entre *Discurso* e *discurso*. No entanto, a fim de esclarecimentos futuros, meu posicionamento frente à questão é considerar, a partir de Gee (2011), as definições: (a) Discurso (big “D” Discourse): as interações discursivas e sistemas de linguagem constituídos pelas falas de grupos sociais (Discurso jurídico, por exemplo); e (b) discurso (little “d” discourse) aquele proveniente da interação entre dois sujeitos em momento enunciativo e suas características inerentes. Na presente pesquisa contenta-se ao uso de discurso (com d minúsculo) visto a natureza dos dados analisados.

⁶ Tradução livre do original: “Discourses are social practices, processes, and products. Discourses are both the object of study and the theoretical device used for meaning making.” (ROGERS, 2011, p. 6)

sobreposto consolida e torna mais resistente a edificação – os lugares onde vivemos – a realidade social (identidades, crenças, conhecimento, etc.). Para Rogers (2011), no segundo trecho, porém, é possível questionar esta edificação, discutir suas características, a maneira como está dividida e reconstruí-la utilizando os mesmos materiais (discursos). Em suma, a relação entre discurso e estrutura social é dialética e, portanto, possibilita discutir aspectos da realidade social e agir sobre eles.

Quando as pessoas ‘criam’ um mundo, ou seja, imaginam o que o mundo parece ser de certa perspectiva do que é ‘normal’ ou ‘típico’ [...], elas estão criando figuras Discursivas ou aspectos do Discurso em ação no mundo. Elas estão criando identidades típicas e atividades dentro de ambientes típicos. (GEE, 2011, p. 42)⁷

Como dito anteriormente, a ACD é um conjunto de teorias transdisciplinares, mas que possui características próprias como, por exemplo, diferenciar práticas discursivas e sociais:

Prática discursiva	Prática social
<p>A <i>prática discursiva</i> é a dimensão do uso da linguagem que envolve os processos de produção, distribuição e consumo dos textos, sendo variada a natureza desses processos dentre os tipos diferentes de discurso e de acordo com os fatores sociais. A prática discursiva realiza-se enquanto forma linguística, enquanto <i>texto</i>, entendido no sentido Hallideano de linguagem, fala ou escrita, contemplando hoje também o elemento semiótico. O conceito de <i>ordens de discurso</i>, apropriado de Foucault, abrange a totalidade de práticas discursivas dentro de uma instituição ou sociedade, além das relações entre elas.</p>	<p>A <i>prática social</i> é a dimensão relacionada aos conceitos de <i>ideologia</i> e <i>poder</i>: o discurso é visto numa perspectiva de poder como <i>hegemonia</i> e de evolução das relações de poder como luta hegemônica. A noção de ideologias toma por base o conceito de Althusser; entretanto, problematiza-o por marginalizar a luta, a contradição e a transformação. Ideologias são entendidas como significações ou construções da realidade, construídas nas várias dimensões das formas ou sentidos das práticas discursivas e contribuindo para a produção, a reprodução ou a transformação das relações de dominação.</p>

Quadro 3 - ACD e Práticas discursiva e social (com base em Magalhães, 2001, p. 17)

Assim, para ACD, enquanto as ideologias estão na prática social dos sujeitos e o discurso é tanto representação como significação do mundo a linguagem recebe

⁷ Tradução livre do original: “When people ‘figure’ a world, that is, imagine what the world looks like from a certain perspective of what is ‘normal’ or ‘typical’ (...), they are imagining pictures of Discourses or aspects of Discourses at work in the world. They are imagining typical identities and activities within typical environments.” (GEE, 2011, p. 42)

duas macrofunções: “a função ideacional e a função interpessoal” (MAGALHÃES, 2001, p. 25). A análise textual, nesta perspectiva, repousa na linguística sistêmico funcional de Halliday (1985):

A análise textual pode ser organizada em quatro categorias principais: vocabulário, gramática, coesão e estrutura textual, numa escala ascendente. O vocabulário trata principalmente de palavras individuais; a gramática, da combinação das palavras em orações e frases; a coesão, da ligação dessas orações e frases e a estrutura textual de propriedades maiores de organização textual. Na análise da prática discursiva serão usadas especificamente três categorias principais as quais, no entanto, também envolvem traços textuais formais: a força dos enunciados, ou os tipos de atos de fala que eles constituem, a coerência e a intertextualidade dos textos. Essas sete categorias constituem o quadro de análise dos textos abrangendo aspectos da sua produção e interpretação, bem como suas propriedades formais. Na análise da prática social, o conceito de hegemonia proporciona uma matriz, ou um modo de analisar a prática social à qual o discurso pertence em termos das relações de poder, investigando se estas reproduzem, reestruturam ou desafiam as hegemonias existentes. Proporciona também um modelo, ou modo de analisar a própria prática discursiva como modo de luta hegemônica, reproduzindo, reestruturando ou desafiando as ordens de discurso existentes. (MAGALHÃES, 2001, p. 24-5)

O campo da educação é um campo frutífero para a abordagem discursiva de estudos, podendo despertar questionamentos nos mais variados níveis de complexidade. Assim, como aponta Rogers (2011, p. 3), a pesquisa em educação fez uso da análise do discurso de diversos modos e perspectivas: sociolinguística, narrativa, antropologia linguística e etnografia da comunicação. A ACD, por sua vez, implica pensar questões como poder, ideologia, hegemonia, globalização, mercantilização, desigualdade, etc. Parte, justamente, desta abertura de possibilidades temáticas, o motivo de considerarmos a análise do discurso crítica, pois a partir dela podemos buscar, por exemplo, entender de que forma a ideologia está impressa no texto, quem está por trás das relações de poder estabelecidas, ou fazer perguntas como: existe hegemonia em determinado texto? De que forma ela é expressa? E de que forma ela se mantém? E tantas outras possibilidades. Considero esta a maneira mais adequada para discutir as NTIC e formação de professores, por permitir maior aproximação dos sentidos construídos em momentos de enunciação. Por sentido(s) considero a definição de Rogers (2011, p. 5):

Assim, sentidos são criados por sistemas de representação – linguagem sendo um sistema de signos que as pessoas usam para criar sentidos. Sentidos estão sempre inseridos em contexto social, histórico, político e ideológico. E, sentidos são motivados (...) – eles pretendem realizar algo.

Em complemento à perspectiva de Rogers (2011), lidando com a questão da aplicabilidade dos métodos da ACD em pesquisa em Educação, o texto “Language, Power, and Participation: Using Critical Discourse Analysis to Make Sense of Public Policy” de Woodside-Jiron , à contrarregra, aponta a falta de procedimentos específicos de análise de políticas públicas de ensino. O autor sugere utilizar, junto aos pressupostos da ACD de Fairclough (1992, 2003), os Instrumentos Pedagógicos de Bernstein (2000) que distinguem discursos reguladores e discursos de instrução. O primeiro refere-se ao discurso que faz uso da moral para criar ordem e controle sobre determinado outrem. O segundo que, como o próprio nome já diz, refere-se ao uso discursivo de específicas instruções dentro relações contextualizadas para determinadas habilidades. Desta forma, Woodside-Jiron (2011, p. 156) combina, em seu texto, as duas perspectivas criando um quadro conceitual para análise de políticas educacionais.

Fairclough (2003, p. 1-2) parte do pressuposto que há limitações práticas à ACD em seu livro *Analysing Discourse: Textual Analysis for Social Research*. A ACD, enquanto ferramenta para a pesquisa de cunho social com base no discurso, vê-se ainda limitada por determinados temas e por não haver desenvolvimento suficiente de ferramentas para a análise linguística que permitam aos pesquisadores transgredir a divisão feita entre teorias sociais e da linguagem. Assim, podemos perceber que estudos no campo da análise do discurso, da linguagem e do texto abrem precedentes para novos intentos, novas articulações e novas formas de combinar ferramentas.

3.2 REPRESENTAÇÃO

O conceito de representação que busco discutir nos textos dos professores está presente em Fairclough (2003):

O que pode estar representado na oração inclui aspectos do mundo físico (seus processos, objetos, relações, parâmetros espaciais e temporais), aspectos do ‘mundo mental’ de pensamento, sentimentos, sensações e assim por diante, e aspectos do mundo social. (FAIRCLOUGH, 2003, p. 134)⁸

Olhar para a oração em uma perspectiva representacional significa, em Fairclough (2003), considerar três tipos de sentido contidos ali: de ação, representação e identificação. Estes sentidos estão simultaneamente articulando análises particulares a cada um deles. No caso do sentido representacional, as orações possuem características contendo processos participantes e circunstâncias que podem, em uma determinada análise, serem considerados separadamente. Desta forma, podemos destacar que:

- a) Processos contidos no sentido representacional dentro de uma oração são geralmente expressos por meio de verbos.
- b) Participantes por meio de sujeito e objetos direto e/ou indireto de verbos.
- c) Circunstâncias, pelos variados elementos adverbiais, por exemplo, aqueles que determinam tempo ou espaço. (FAIRCLOUGH, 2003, p. 135)

Além disto:

Podemos olhar para textos a partir do ponto de vista Representacional nos termos em que determinados elementos destes eventos são incluídos na representação de tal evento enquanto outros são excluídos, e daqueles inclusos quais são salientados ou recebem maior proeminência. Em vez de perceber tais procedimentos como uma comparação entre verdades acerca de um evento e de que maneira ele foi representado em algum texto (o que levanta o problema sobre como a verdade se estabelece independentemente da particularidade da representação), pode-se olhar para os tais em termos de comparação entre diferentes representações do mesmo ou vários eventos similares. (FAIRCLOUGH, 2003, p. 136)⁹” (p. 136)

⁸ Tradução livre do original: “My focus in this chapter is on Representational meanings in the clause (...). What can be represented in clauses includes aspects of the physical world (its processes, objects, relations, spatial and temporal parameters), aspects of the ‘mental world’ of thoughts, feelings, sensations and so forth, and aspects of the social world.” (FAIRCLOUGH, 2003, p. 134)

⁹ Tradução livre do original: “We can look at texts from a Representational point of view in terms of which elements of events are included in the representation of those events and which are excluded, and which of the elements that are included are given the greatest prominence or salience. Rather than seeing such a procedure as comparing the truth about an event with how it is represented in particular texts (which raises problems about

Outra categorização para a análise de Representações, em Fairclough (2003, p. 137-8) refere-se aos níveis de abstração e concretismo:

- O mais concreto: representação de eventos sociais específicos
- Mais abstrato/generalizado: abstração sobre uma série de ou conjunto de eventos sociais
- O mais abstrato: representação em nível de práticas sociais ou estruturas sociais.¹⁰

Assim, para o autor, é preciso aproximar o olhar e compreender de que forma os elementos estão sendo classificados dentro destes níveis, pois uma divisão (repartição ou categorização) implica uma visão e seleção particular que se pauta em valorização e desvalorização. (FAIRCLOUGH, 2003)

Uma terceira categoria de análise de representações, de acordo com Fairclough (2003), é da Representação enquanto Recontextualização – possivelmente o sentido que mais se aproxima da análise proposta nesta pesquisa. Nas palavras do autor:

Na representação de um evento social, este é incorporado ao contexto de outro evento social, recontextualizando-o. Campos sociais particulares, redes de prática social particulares e gêneros particulares como elementos destas redes e práticas, estão associados com ‘princípios de recontextualização’ (Bernstein, 1990). [...] Estes princípios implicam diferenças entre o modo como um tipo determinado de evento social é representado em diferentes campos, redes e gêneros. Elementos de eventos sociais são seletivamente ‘filtrados’ de acordo com princípios de recontextualização (alguns são excluídos, alguns são incluídos e dados maior ou menor destaque). Estes princípios também afetam como concretamente ou abstratamente eventos sociais são representados, se são e como são avaliados, explicados, legitimados e a ordem em que os eventos são representados. (FAIRCLOUGH, 2003, p. 139)¹¹

how one establishes the truth independently of particular representations), one can see it in terms of comparison between different representations of the same or broadly similar events” (FAIRCLOUGH, 2003, p. 136)

¹⁰ Tradução livre do original: Concrete and abstract representations of events / Social events can be represent at different levels of abstraction and generalization. We can usefully distinguish three levels of concreteness/abstraction: - Most concrete: representation of specific social events – More abstract/generalize: abstraction over the series and sets of social events – most abstract: representation at the level of social practices or social structures. (FAIRCLOUGH, 2003, p. 137-8)

¹¹ Tradução do original: “Particular social fields, particular networks of social practices, and particular genres as elements of such networks of social practices, have associated with them specific ‘recontextualizing principles’ (Bernstein 1990). [...] These principles underlie differences between the ways in which a particular type of social event is represented in different fields, networks of social practices, and genres. Elements of social events are selectively ‘filtered’ according to such recontextualizing principles (some are excluded, some are included and given greater or lesser prominence). These principles also affect how concretely or abstractly or social

Fairclough (2003) resume a questão a partir do esquema:

Análise representacional por categorias de Recontextualização
1) Presença: quais elementos do evento estão presentes - com destaque, sem destaque - ou não.
2) Abstração: qual o nível de abstração e generalização do evento concreto.
3) Organização: em que sequencia os eventos, ou cadeia de eventos, é apresentada.
4) Adições: ou seja, quais explicações, legitimações – razões, causas, propósitos e avaliações estão presentes. (FAIRCLOUGH, 2003, p. 139)

Quadro 4 - Categorias de Recontextualização (com base em Fairclough, 2003, p. 139)

Para Fairclough (2003, p. 140), representações que se fazem metafóricas por escolhas gramaticais são caracterizadas como: "representação de eventos, atividades, processos, escolhas (não comum de serem escolhas conscientes, é claro) dentro dos tipos de processo, e aqui mais uma vez pode-se perceber determinadas escolhas congruentes e outras metafóricas." A representação de 'atores sociais' (ou participantes) implica a questão de dar voz ativa ou passiva (*activation* e *passivation*):

onde atores sociais são principalmente ativos (ou caracterizados ativamente), suas capacidades de ação *agentiva*, de fazer coisas acontecerem, de controlar outros e assim por diante é acentuada - onde eles são principalmente *passivizados* o que fica acentuado é seu *assujeitamento* aos processos, eles sendo afetados pelas ações dos demais e assim por diante. (FAIRCLOUGH, 2003, p. 150, grifo meu)

Além disto, vale destacar que representações impessoais instrumentalizam os atores sociais envolvidos – deixam de ser pessoas, para servirem de instrumentos. O movimento é ambivalente: nomear o ator social legitima e valoriza de forma particular (FAIRCLOUGH, 2003, p. 152). Como dito anteriormente, é necessário um olhar próximo e cuidadoso para que seja possível perceber desequilíbrios representacionais. Na presente pesquisa, considero, ao menos, parte das categorias aqui elencadas de acordo com os textos, porém sem ignorar as funções que elas desempenham no todo da concepção de Representação. Ou seja, articular os elementos que compõe o discurso nos textos dos professores em prática formativa, possibilitando dissertar sobre o uso do discurso e suas

events are represented, whether and how events are evaluated, explained, legitimized, and the order in which events are represented." (FAIRCLOUGH, 2003, p. 139)

implicações na criação de realidade. Ademais, prossigo explanando as categorias analíticas metodológicas da Teoria da Argumentação.

4. ARGUMENTAÇÃO

Tendo em vista a natureza dos dados coletados, a Teoria da Argumentação apresenta-se como um excelente instrumento de análise e fundamentação teórica aos propósitos do trabalho. Nesta perspectiva, a argumentação é uma prática democrática onde se torna possível a construção de pensamento crítico frente a questões sociais, políticas, econômicas e culturais. Da mesma forma, os momentos de exercício argumentativo são considerados momentos de prática social, ou seja, espaços para conflito entre diferentes pontos de vista que podem envolver questões de valor e concepções subjetivas acerca do mundo social. Tais preceitos são basilares na Teoria da Argumentação e, em Liberali (2013), remetem a Bakhtin e Vygotsky, possibilitando o pensar na multiplicidade de vozes que lutam na enunciação e que são, ao mesmo tempo, contestáveis e contestadoras, de modo a contribuir para a concepção de que novos sentidos são construções durante exercícios argumentativos (práticas sociais).

Além destas, outra contribuição deste conceito é considerar o sujeito como ser social e historicamente constituído: “sua palavra se torna parte do todo transformador coletivo”. Assim, o texto, uma vez enunciado, torna-se parte subjetivo e parte coletivo (LIBERALI, 2013, p. 43). O exercício argumentativo é um momento dialógico, em que há transformação porque há o conflito entre diferentes pontos de vista: “aproximações, tendências, avaliações entram em zona de contato revelando sempre novas possibilidades semânticas em cada um dos seus novos contextos dialogizados.” (LIBERALI, 2013, p. 44). No âmbito da formação de professores (continuada ou inicial), o estudo da argumentação permite, também, repensar papéis, pois pressupõe-se que posicionamentos são intercambiáveis e interdependentes entre si. É importante pensar essa relação uma vez que “o papel preponderante da argumentação se firma como propiciadora de um constante movimento de produção do novo na medida em que pressupõe um outro como capaz de se posicionar em relação ao eu.” (LIBERALI, 2013, p. 48)

A etapa de trabalho, que se constituiu em uma leitura inicial dos textos dos professores no processo pós-transcrição de dados, buscando somente a presença de frases e orações que citassem direta ou indiretamente o tema das NTIC, resultou em um grande número de relatos pessoais sobre uso de NTIC dentro e fora da escola. A partir desta descoberta, passamos a considerar que tais relatos serviam como **estratégia** utilizada pelos

professores, durante os encontros, que culminavam em suposições ou definições da relação que mantinham com as NTIC. A partir de uma leitura mais meticulosa, estas estratégias passaram a ser consideradas partes de um **exercício argumentativo**, pois sustentavam pontos de vista transitáveis entre os participantes.

Assim, defino o exercício argumentativo em questão como uma estratégia, pautado em experiências pessoais, que revela traços representativos das NTIC. Os textos selecionados para análise, sob uma perspectiva epistemológica, podem ser classificados na categoria de Argumentação como Diálogo, pois mostram diferentes pontos de vista que buscam, utilizando experiências pessoais, compartilhar determinada compreensão e conscientização. O quadro a seguir distingue os tipos de argumentação passíveis de serem encontrados em uma interação entre sujeitos:

Argumentação como debate:	como	Argumentação como discussão:	Argumentação como diálogo:
Caracteriza-se como combativa, onde pressupostos e pontos de vista próprios são defendidos com fim em uma única resposta ou conclusão.	como onde	Caracteriza-se como conceitual aumentando a compreensão dos interlocutores, porém, sem articular pontos de vista, busca pela conclusão por via de acordo comum entre os interlocutores.	Caracteriza-se como colaborativa, expande e transforma a visão dos interlocutores, permite reavaliar pressupostos e articula pontos de vista para manter-se aberta a novas investidas.

Quadro 5 - Tipos epistemológicos de argumentação (com base em Liberali, 2013, p. 13-4)

Em uma segunda perspectiva, a articulação de argumentos no texto aproximam-se do que Perelman e Olbrechts-Tyteca (1958-9/2005, apud LIBERALI, 2013, p. 22) chama de Argumentos de Ligação Baseados na Estrutura do Real, pois se apresentam organizados em sucessão, ou seja, tem-se a presença de vínculos causais, pragmatismos, relação direta entre fim-meio e relação ato-pessoa. Estas perspectivas abrangem de maneira geral os textos dos encontros de formação. De maneira mais específica, a Teoria da Argumentação apresenta ferramentas para analisar os textos a partir de características enunciativas, discursivas e linguísticas – onde, no último, incluem-se os Mecanismos Argumentativos.

A principal contribuição das características enunciativas da argumentação está em possibilitar o foco no contexto de produção, pois considera aspectos do lugar/momento físico do exercício argumentativo. Parte-se do pressuposto que o momento da

argumentação implica essencialmente o conflito de opiniões, onde os papéis dos interlocutores são intercambiáveis e o objeto (tema abordado) carrega valores imbuídos (LIBERALI, 2013: 64-5). Assim, é relevante compreender que nos interlocutores o “*ethos* projetado tem valor essencial para o modo como o desenvolvimento discursivo será realizado” e, como dito anteriormente, resultam no intercâmbio de papéis (LIBERALI, 2013: 64). Da mesma forma, as posições de ouvinte e leitores são fundamentais no processo argumentativo, de acordo com Liberali (2013, p. 64), o *pathos*, ou a imagem do outro, é materializada pelas posições que se assumem:

em relação a um objeto ou tema sobre o qual elaboram uma discussão. Esse objeto é imbuído de valores, o que gera uma tensividade retórica em que um feixe de possibilidades se oferece para a procura paradoxal e dialética de formulações que contêm uma parte da possibilidade de verdade na forma de perspectivas opostas e complementares. Nesse sentido, discordâncias, conflitos conceituais, choques semânticos, diferentes proposições de mundo e/ou propostas sobre o mundo surgem como base para a controvérsia que desencadeia o processo argumentativo.

A partir da revisão destes pressupostos da Teoria da Argumentação, aponto quais são as características enunciativa, no quadro a seguir:

Características Enunciativas da Argumentação			
Lugar/momento físico de P/R/C	Objetivos da interação - Fim	Objeto/ conteúdo temático	Papel dos interlocutores
Contrato de participação (explícito / implícito) Discurso monológico X dialógico.	Colaborar para a construção do pluralismo X provocar ou aumentar a adesão às teses que se apresentem; Fazer compartilhar uma opinião → ação.	Tensividade retórica realizada por: Feixe de possibilidades Conflitos conceituais Choques semânticos Diferentes proposições de mundo/ proposta sobre o mundo.	Disposição em que se situam os interlocutores: Membros com experiências multiculturais consideradas relevantes Membros de comunidades argumentativas Outro como capaz de reagir e de interagir diante das propostas e teses que lhe são apresentadas Outro como coautor.

Quadro 6 - Características Enunciativas da Argumentação (com base em Liberali, 2013, p. 65)

As características discursivas oferecem quatro aspectos que determinam como o texto é apresentado, a partir da organização, temas, sequência e da articulação entre ideias. Estes aspectos estão esquematizados no quadro a seguir:

Aspectos discursivos da Argumentação	
Aspectos	Contribuição
Plano organizacional	Compreender como se dá o processo de enunciação: início, desenvolvimento e encerramento.
Organização temática	Observar se o tema foi desenvolvido propriamente ou se novos temas surgiram. Inclui-se subcategorizar os temas como: sequências fortes e contexto de coprodução.
Foco sequencial	Avaliar o grau de compreensão dos interlocutores: se mais instrucional incluem-se comandos, explicações, regras e cobranças; se menos instrucional, propõe a apresentação de resultados ou finalizações.
Articulação (entre ideias)	Avaliar como as ideias são apresentadas. Ou seja, os praticantes do discurso participam? Refletem? Registram? Observam? A participação pode ser breve ou elaborada. É possível também descrever a participação em tipos de participação no momento da argumentação.

Quadro 7 - Categorias Discursivas da Argumentação I

Os aspectos discursivos supracitados podem ser considerados de forma conjunta; deste modo, contribuem para perceber “a forma como ideias, posições, pontos de vista são apresentados, contrastados, sustentados, acordados” (LIBERALI, 2013, p. 68). Este entrelaçamento de vozes pode ser organizado em Modos de Articulação da Argumentação no discurso que, assim como em Liberali (2013), são de importante valor àquele que se propõe a analisar ou avaliar interações pela linguagem.

Modos de Articulação ¹²	Sigla
Exórdio, abertura do tema ou tema com os interlocutores.	EXO
Questões controversa – possibilidade de assumir posicionamento. –	QC
Apresentação de ponto de vista, posição – sustentação ou refutação. –	PV
Espelhamento, recolocação – parafrase ou reprodução. –	ESP
Espelhamento dis/concordando do posicionamento de outro interlocutor.	ESP
Aceitação com ou sem acréscimo de outro interlocutor.	CONC
Discordância/contestação do ponto de vista (sem necessariamente expandir o tema).	DISC
Negação/refutação de argumentos específicos ou globais.	NEG
Acordo ou síntese – aglutinam argumentos.	ACO
Pedido para expandir argumentos.	ESCL
Pedido para contrariar argumento.	CA
Entrelaçamento de falas – criar relações entre falas.	QE
Pedido para sustentar, explicar, descrever, encenar argumentos.	SUST

Quadro 8 – Modos de Articulação Argumentativa

Por fim, dentre as características discursivas da argumentação, resta uma terceira categorização que permite classificar Tipos de Argumentos que estão sendo

¹² As características específicas dos Modos de Articulação serão exploradas com maiores detalhes no decorrer da análise dos dados.

articulados no momento de interação. O quadro abaixo, com base em Meaney (2009), organiza tal classificação:

Tipo	Característica	
Compatibilidade	Mostra que uma ideia ou argumento é compatível ou não com a tese.	
Quase-matemáticos	Transitividade	Se A está para B e B para C, então A está para C.
	Divisão	Se uma ideia está presente nas partes de todo então também está no todo também está nas partes.
	Exclusão	Se não é nenhum dos outros termos, então deverá ser o que resta.
	Dilema	Duas alternativas levam à mesma conclusão.
Definição	Define-se algo a partir de suas características observáveis.	
Definição expressiva	Define-se algo a partir de uma visão subjetiva.	
Definição normativa	Baseada em uma convenção.	
Identidade e regra de justiça	Casos ou fatos semelhantes devem ter o mesmo tratamento.	
Pragmático: Sucessão temporal	Estabelece relação de causalidade ou finalidade entre duas ideias. Pode justificar um fato por outro anterior ou refutar uma ação em função de uma possível consequência. É possível englobar aqui os argumentos por desperdício, que justificam uma ação em função do muito que foi feito em sua direção.	
Polifônico/ autoridade: referência/cita	de Hierarquia	A voz do outro é colocada como algo a ser seguido, ou não, em função de sua posição hierárquica.
	faz Teorias	Endossadas pelo grupo, reforçam a tese.
	Fontes	Precisam ser consideradas fidedignas.
	Parceiros	A valoração de sua voz depende de sua aceitação no grupo.
Alunos	Tem importância, ou não, dependendo do contexto.	
Exemplo	Fato ou caso anterior confirma ou nega a tese.	
Comparações	Justifica um termo a partir de outro do mesmo gênero.	
Analogias	Traça relações de semelhança entre termos de gêneros diferentes.	
Ilustrações	Exemplo fictício.	

Quadro 9 - Tipos de Argumento com base em Meaney (2009)

Aos propósitos do texto, estas categorias permitem que as interpretações acerca das representações obtenham melhor visibilidade. Porém, este processo não seria possível sem considerar um terceiro conjunto: as características linguísticas da argumentação. Este último conjunto de permite determinar elementos materiais do texto por meio de mecanismos de composição do discurso (LIBERALI, 2013, p. 74):

Mecanismos Argumentativos	
i.	Mecanismos conversacionais
ii.	Mecanismos de coesão verbal
iii.	Mecanismos lexicais
iv.	Mecanismos de coesão nominal
v.	Mecanismos de valoração
vi.	Mecanismos de conexão
vii.	Mecanismos de distribuição das vozes
viii.	Mecanismos de modalização
ix.	Mecanismos de interrogação
x.	Mecanismos não verbais
xi.	Mecanismos de proferição

Como sinalizados anteriormente, a leitura dos textos sob a ótica das características enunciativas e discursivas determinaram a escolha dos mecanismos de (ii.) coesão verbal, (v.) valoração, (vii.) distribuição das vozes e (viii.) modalização como principais instrumentos de análise dos dados. Estes mecanismos permitem observar as escolhas linguísticas feitas pelos participantes no momento da enunciação e operam a favor do escopo em delinear traços representativos acerca das NTIC. Desta forma, a seguir tento detalhar as contribuições estes quatro mecanismos trazem ao presente trabalho, bem como quais foram os parâmetros para tais escolhas:

Principais Mecanismos de Argumentação (LIBERALI, 2013, p. 66-8)	
Mecanismos	Contribuição e modo de operação na análise
Mecanismo de Coesão Verbal	<p>O primeiro mecanismo tem como base a gramática sistêmico funcional de Halliday (2013). Busco identificá-lo no texto a partir de três características centrais: temporalidade, aspectualidade e os tipos de processo. O aspecto da temporalidade revela relações temporais que se estabelecem a partir dos verbos presente/simultaneidade, passado/anterioridade, futuro/posterioridade; a aspectualidade indica duração, frequência e grau de realização de um processo; enquanto que os tipos de processo podem ser: relacionais (ser – atribuição e identificação), materiais (fazer), mentais (sentir, pensar, perceber), existenciais (verbos que expressem o existir e o acontecer de determinado fato ou coisa) e os verbais (troca de ideias – dizer).</p> <p>A argumentação expressa por esses mecanismo permite compreender, por exemplo, se as posições apresentadas são expressas em caráter generalizante por meio do presente, se se referem a ações frequentes, ou se se referem a caracterizações dos sujeitos realizadas por processos relacionais, práticas concretas (processos materiais) referências a outros (processos discenes), por exemplo. (LIBERALI, 2013, p. 67)</p>
Mecanismos de valoração	<p>Aparecem nos textos demarcando posicionamentos frente às NTIC e permitem tecer comentários sobre o modo de avaliação dos professores sobre as memas, pois marcam a posição dos locutores frente aos temas, aos interlocutores, ao momento de enunciação, dentre outros. Podem ser expressos por adjetivação, expressões depreciativas, expressões apreciativas, expressões descritivas, expressões atributivas, expressões identificatórias. Esses usos tanto servem para marcar as posições como para avaliar o modo de intervenção em foco. (LIBERALI, 2013, p. 78)</p>
Mecanismo de Distribuição das Vozes	<p>São importantes na análise da organização da prática formativa, permitindo perceber traços da relação de poder estabelecida nos encontros de formação:</p> <p>marcam a implicação do sujeito no enunciado. Seu posicionamento enunciativo é expresso por meio das marcas do <i>eu</i> e marcas do <i>tu</i>, em expressões de 1ª pessoa e/ou de 2ª pessoa; de formas pessoais para assumir uma opinião (pronomes e adjetivos possessivos, como ‘Na minha opinião’) ou expressões para envolver e implicar o destinatário (Você deve concordar que...); o uso de <i>a gente</i>, funcionando para expressar a ideia de primeira pessoa do plural (<i>A gente foi à casa dele ontem</i>); a presença da primeira pessoa do plural (não como protagonistas concretos da interação, mas como remetentes da interação: <i>Vamos ver a seguir</i>). Pode também ser expresso por meio de discurso direto, indireto ou indireto livre e as vozes verbais que criam efeitos de sentido distintos. (LIBERALI, 2013, p. 79-80)</p>

Mecanismos de Modalização	<p>Tal como em Liberali (2013), utilizo o mecanismo de modalização para identificar os momentos de avaliação. Assim busco:</p> <ul style="list-style-type: none"> • aspectos/condições de realização, condições de verdade, lógica, probabilidade e obrigatoriedade (necessariamente, certamente, é evidente, necessário, indiscutível, exclusivo). Podem expressar-se em graus: alto (certamente, definitivamente, isto deve ocorrer), [-1]médio (provavelmente, isto pode ocorrer) ou baixo (possivelmente, isto poderia ocorrer) – modalização lógica; • aspectos de domínio do direito, da obrigação social e/ou da conformidade com as normas em uso (deve, posso, é concebível, é inadmissível). Podem ser expressos em graus: alto (obrigações e necessidade: Você deve fazer as lições), médio (conselhos: Você deveria fazer as lições) e baixo (permissões: Você pode fazer suas lições mais tarde) – modalização deôntica; • resultados de julgamento como benéficos, infelizes, estranhos, etc. (infelizmente, felizmente, graças a Deus) – modalização apreciativa; • capacidade/desejo (quis fazer, pode ir, imaginou-se) – modalização pragmática. (LIBERALI, 2013, p. 81-2)
----------------------------------	---

Quadro 10 - Mecanismos Argumentativos I

As categorias e classificações citadas até agora funcionam como ferramentas para a análise dos dados. Ainda que se apresentem aparentemente consolidadas em divisões e subdivisões, no exercício de análise elas são consideradas de forma orgânica e complementar umas às outras. Considerá-las separadamente seria uma diminuição da possível perspectiva panorâmica do quadro de dados coletados. Por isto, seguindo um modelo decrescente do contexto de pesquisa, apresento o Projeto Life/UEL para, em seguida, no capítulo de análise, dedicar uma seção para detalhar de que forma as características e classificações enunciativas, discursivas e linguísticas operaram na pesquisa como ferramentas analíticas metodológicas.

5. CONTEXTO DE PESQUISA

Algo já foi dito sobre a origem dos dados e sobre o contexto em que ele se insere. Pretendo agora, porém, como uma alternativa para organizar esta seção, apresentar primeiramente, de forma mais detalhada, o que se constituiu como Programa de Apoio Life e sua ramificação na Universidade Estadual de Londrina, bem como descrever os encontros de formação no intuito de melhor contextualizá-los como prática de formação continuada com vistas às NTIC. Abordarei as questões de cunho metodológico necessárias ao entendimento da natureza dos textos.

5.1 O LIFE COMO PRÁTICA DE FORMAÇÃO CONTINUADA COM VISTAS ÀS NTIC

Ao comentar sobre a inserção Informática no contexto escolar brasileiro, Valente (2003) alerta para certas características de como este processo se deu em contexto brasileiro. Em primeiro lugar, é preciso considerar que seguimos os modelos Norte-Americano e Francês para promover a inclusão de tecnologias nas escolas, chamado padrão “1:1”. Em um segundo momento, o autor ressalta que as práticas, mesmo influenciadas por estes modelos, fundamentam-se em resultados de pesquisas feitas por Instituições Públicas de Ensino Superior nos contextos de escola pública. E, em terceiro lugar, que esta metodologia, por sua vez, criaria vínculos de dependência das escolas em relação às Instituições de Ensino Superior, onde aquelas estão sujeitas às ações e pesquisas interventivas que, muitas vezes, acabam por automatizar o ensino (VALENTE, 2003, p. 8).

É bastante comum, ao conversar com professores e futuros professores, depararmos-nos com discursos sobre a defasagem da Escola em comparação com o avanço das tecnologias. Esta é também uma constatação recorrente na literatura acerca (VALENTE, 2003; BELLONI, 2009), nestes casos a principal razão remete à influência dos padrões estrangeiros para inclusão de NTIC nas escolas – cujo objetivo é meramente garantir numericamente dispositivos tecnológicos a cada aluno, professor ou laboratório de informática – faltando-lhes o cuidado com os novos conhecimentos que o uso dos dispositivos exigem na prática de ensino e aprendizagem. Estes mesmos estudos também concordam com a ideia de que a mudança não deve ocorrer somente em termos quantitativos ou apenas materiais. Como afirma Valente (2003, p. 29), formar com vistas às NTIC não significa fazer o professor dominar o computador, mas auxiliar em seu próprio desenvolvimento. As transformações na sociedade atual devem acontecer em sintonia com uma mudança de

valores, o que implica repensar em todo o processo educacional. Ele ainda alerta que esta mudança, sobre um ponto de vista pedagógico, ainda não aconteceu, mas almeja sair da lógica da transmissão de conhecimento para uma tentativa de criar ambientes que possibilitem ao aluno aprender realizando atividades que construam seu próprio conhecimento.

No entanto, a transformação vislumbrada para a educação traça seus caminhos pelas políticas públicas que regem esta esfera na sociedade. Desta forma, faz-se necessário olhar para aquilo que age ou orienta o cotidiano escolar, como documentos, projetos e programas que almejam desatar os nós da relação entre ensino e NTIC. O Ministério da Educação (MEC) e a CAPES possuem programas que se voltam à questão e, com uma simples busca no portal *online* do ministério, no menu “Formação continuada para professores¹³”, estão listados os programas “Proinfo Integrado”, “e-Proinfo”; ambos possuem foco na formação de professores para o uso didático e pedagógico de tecnologias e têm como premissa as transformações de cunho social que atingem a escola.

Além destes, no portal online da CAPES (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior), dentre as propostas para “Formação de Professores da Educação Básica¹⁴”, encontramos o Programa de Apoio a Laboratórios Interdisciplinares de Formação de Educadores (Life) da Capes – sendo o único representante que se aproxima de uma proposta de formação continuada com vistas às NTIC. O Life se constitui primariamente como um incentivo financeiro para a criação de espaços de formação. De acordo com seu Edital de Abertura, publicado em 13 de Julho de 2012, as propostas das universidades aprovadas recebem a verba, no valor máximo de R\$200.000,00 (duzentos mil Reais), para a compra de equipamentos, montagem e instalação de espaços físicos de formação docente (BRASIL/CAPES, 2012). O Programa de Apoio Life é, antes de tudo, uma proposta de mudança física e estrutural dentro do espaço das Universidades, buscando garantir a convivência entre professores em serviço, em licença de qualificação e professores em formação inicial, contendo em seu Edital de Abertura os parâmetros que habilitam a participação de instituições que estejam engajadas em outros programas da CAPES, como: “PARFOR, PIBID, PRODOCENCIA, OBEDUC, NOVOS TALENTOS, PROJETOS ESPECIAIS, Licenciaturas e Mestrados Profissionais em Rede apoiados pela Universidade Aberta do Brasil - UAB.” (BRASIL/CAPES, 2012) As propostas do Programa estão citadas na *homepage* de forma que se volta a:

¹³ http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=18838&Itemid=842

¹⁴ <http://www.capes.gov.br/educacao-basica>

Promover a interação entre diferentes cursos de formação de professores, de modo a incentivar o desenvolvimento de metodologias voltadas para:

- Inovação das práticas pedagógicas;
- Formação de caráter interdisciplinar a estudantes de licenciatura;
- Elaboração de materiais didáticos de caráter interdisciplinar;
- Uso de tecnologias da informação e comunicação (TIC's);
- Articulação entre os programas da Capes relacionados à educação básica. (BRASIL/CAPES, 2012)¹⁵

É possível perceber que o modelo do programa e as propostas acima de certa forma corroboram com a descrição de Valente (2003) sobre a direção em que caminha a formação docente, inicial ou continuada: da Universidade para a Escola, porém isto fica ainda mais evidente na descrição de seus objetivos:

- a) Proporcionar formação de caráter interdisciplinar a estudantes de licenciatura;
- b) Estimular a articulação entre conhecimentos, práticas e tecnologias educacionais em diferentes cursos de licenciatura;
- c) Promover o domínio e o uso das novas linguagens e tecnologias da informação e da comunicação nos cursos de formação de docentes;
- d) Permitir o aprendizado, a socialização e o desenvolvimento coletivo de práticas e metodologias, considerando o conhecimento de diferentes disciplinas;
- e) Ampliar as oportunidades de criação de espaço que estimule e propicie o desenvolvimento de pesquisa e investigações sobre a atividade docente;
- f) Promover a criação de espaço para o desenvolvimento de atividades pedagógicas que envolvam os alunos das escolas públicas de educação básica, os licenciandos e os professores dos programas de formação da IES, impulsionando atitudes autônomas de formação;
- g) Promover a valorização dos cursos de licenciatura e de Pedagogia.

A análise e a seleção das propostas apresentadas no Life foram realizadas por uma comissão de especialistas de diferentes áreas do conhecimento e com atuação na área de tecnologias educacionais. (BRASIL/CAPES, 2014, p. 164)

Vários destes objetivos são uma tentativa de manter o contato entre grupos de professorado iniciante e em serviço, o que permite a troca de experiência no intuito de tornar o ensino cada vez mais interdisciplinar e colaborativo. No entanto, ao possibilitar tais espaços de reflexão dentro das Universidades, ele desloca o professor para fora da escola. Posteriormente, existe um apagamento desta característica no relatório de gestão da Capes do período de 2009 a 2013, onde os objetivos do Programa de Apoio Life passam a ser descritos dando maior ênfase ao uso das NTIC:

¹⁵ <http://www.capes.gov.br/educacao-basica/life>

- a) Interdisciplinaridade como fundamento do processo de formação docente e do ensino-aprendizagem;
- b) Necessidade de reconfiguração do trabalho docente **a partir de um conceito de alfabetização digital** que envolve:
 - i. a capacidade de buscar e trabalhar com informações que estão distribuídas em inúmeros suportes (livros, revistas, internet, TV e outros);
 - ii. o domínio no uso de mídias e suas linguagens;
 - iii. a possibilidade de organizar ambientes de aprendizagem tecnologicamente motivadores;
 - iv. a competência de produzir conhecimento e desenvolver metodologias e práticas de ensino e aprendizagem em diferentes mídias e linguagens;
 - v. a capacidade de analisar criticamente as questões éticas decorrentes do uso da Internet;
- c) Oferta de formação docente baseada na pesquisa, no ensino e na extensão;
- d) Elevação da qualidade dos cursos de licenciatura. (BRASIL/CAPES, 2014, grifo meu)¹⁶

A partir da revisão de suas propostas e objetivos é possível assumir que o Programa de Apoio Life abre precedentes para uma importante articulação entre as esferas da escola e universidade. No entanto, considerando minha experiência pessoal com o Life, pude visualizar outras possibilidades. Uma delas é o diálogo criado entre pontos distantes dentro dos contextos da universidade e da escola, (entre professores e servidores de laboratórios de informática; ou pesquisadores, coordenadores e alunos de licenciatura). Todos estes, dentro da proposta do Life, dividem a experiência de refletir sobre sua prática cotidiana. A seguir, descrevo com mais detalhes como se deu esta experiência com a aplicação do Programa na Universidade Estadual de Londrina.

A Universidade Estadual de Londrina participou do primeiro Edital do Programa da CAPES, publicado no segundo semestre de 2012, com o projeto de investigação *Formação de professores e TIC: o impacto do Life na prática docente (Life/UEL)* sendo aprovado, em Outubro daquele mesmo ano. A proposta do projeto investigativo enfatiza o uso de tecnologias pelos professores e propõe-se a compreender:

- (a) se e como novas práticas com o uso de tecnologias foram incorporadas no fazer docente pelos professores;

¹⁶ Não sendo possível confirmar a data de publicação do relatório, considero o ano de 2014 nas referências e citações com base na data de consulta do documento durante o desenvolvimento da pesquisa.
<http://www.capes.gov.br/images/stories/download/bolsas/2562014-relatorio-DEB-2013-web.pdf>

(b) de que maneira as práticas docentes foram ressignificadas depois do contato com as tecnologias; e

(c) quais foram as inovações trazidas pela experiência de participação no Projeto para o cotidiano do professor.

Além destas questões, o Life/Uel propõe-se como um projeto de investigação sobre o uso das NTIC na prática docente; assim, o texto prevê conhecer a percepção dos participantes sobre o uso das tecnologias em seu trabalho a partir do desenvolvimento de ações interventivas (que se concretizam nas oficinas mensais) que possibilitem aos professores pensar sua prática docente levando as tecnologias em consideração.

Na descrição dos objetivos do texto do projeto Life/Uel, há ênfase nas questões relacionadas ao uso de tecnologias na sala de aula por professores de diferentes áreas do conhecimento, promovendo assistência e exposição a novos conhecimentos que podem ser utilizados e aplicados de maneira pluri-disciplinar. Este cuidado reflete a necessidade previamente citada de se repensar o sistema educacional como um todo e de que a escola deve integrar as NTIC de modo crítico, criativo e eficiente (BELLONI, 2009, p.10).

Objetivo Geral: (1) Objetivo de conhecimento: Compreender como os professores percebem o uso das TIC no trabalho pedagógico. (2) Objetivo de transformação: Desenvolver ações interventivas que possibilitem ao professor planejar e executar práticas que levem em consideração as TIC.

Objetivos Específicos: (1) Analisar as ações e estratégias didáticas utilizadas pelos professores com o uso das TIC antes e após o desenvolvimento das atividades do LIFE; (2) Verificar o impacto do LIFE em relação ao senso de *auto eficácia* dos professores para o uso pedagógico das TIC. (UEL, 2012, grifo meu)

Dentre os Objetivos Específicos descritos compõe-se a análise do que se traduziu em prática com o uso das TIC na ação docente dos professores, em caráter comparativo, antes e depois do Life. Por isso, foi essencial ao projeto traçar um plano de trabalho que compactuasse com as intenções interdisciplinares de aprimoramento dos professores e dos resultados esperados. O desenvolvimento das oficinas possibilitou, de fato, a articulação de atores de diferentes esferas: da Universidade, professores, alunos de licenciatura, pesquisadores e colaboradores; da escola, professores, servidores, equipe

pedagógica e alunos do ensino médio do programa de Iniciação Científica Junior que participaram das Oficinas.

A seguir pretendo esclarecer aquelas questões de cunho metodológico dividindo-as em tópicos. O primeiro trata dos aspectos relevantes à coleta de dados, assim sendo: estrutura do projeto Life/UEL, contexto, atividades promovidas, equipe envolvida. O segundo se dedica às questões de estratégia de análise, seleção, organização e categorização de dados. Por fim, a terceira é reservada à metodologia de análise dos dados, onde enfatizo papel dos Mecanismos Argumentativos.

Antes mesmo de dar início às atividades de práticas formativas (Maio de 2013), eu tive a oportunidade de participar de reuniões de planejamento do Life/UEL (no total: duas reuniões presenciais de planejamento). Esta foi uma oportunidade de interagir com as concepções que alimentavam e motivaram a configuração escolhida para as ações do projeto. Em um primeiro momento, é importante rever e ressaltar algumas questões pontuais sobre o projeto:

- a) O Life/UEL consiste em um projeto de **investigação** aprovado pelo Programa de Apoio da Capes que, por sua vez, propõe-se como um fomento a ações interventivas de pesquisa nas Universidades;
- b) Ele busca, principalmente, conferir o desenvolvimento de senso de *auto eficácia* do professor em formação continuada por meio de “instrumentos” descritos da seguinte forma:

Aplicar questionário semiestruturado (APÊNDICE A) [instrumento 1], que terá o objetivo de diagnosticar as práticas e experiências didáticas desenvolvidas pelo professor antes do início das ações de formação;

Aplicar uma escala (APÊNDICE B) [instrumento 2] para verificar o senso de auto eficácia em relação ao uso das TIC dos professores envolvidos antes do início das atividades do LIFE;

Aplicar questionário semiestruturado (APÊNDICE C) [instrumento 3], que terá o objetivo de identificar em que medida o professor alterou sua prática por meio da participação no LIFE, que ocorrerá após 22 meses de trabalho (PARANÁ/UEL, 2012)

Para tanto, o projeto do Life/UEL sugeriu a criação de um ambiente físico em que fosse possível articular: formação continuada; a formação inicial; ensino sobre ferramentas digitais; e a coleta de dados para seus propósitos investigativos. Desta forma foi

instalado o Life/Uel nas dependências do Colégio de Aplicação da Uel (Londrina/PR)¹⁷. A sala concedida foi equipada com recursos de Life com trinta notebooks, rede *wi-fi* e lousa digital para receber professores da rede pública de Londrina e Região¹⁸.

A princípio, nas reuniões de planejamento ficou estabelecida uma estrutura sequencial de temas para os encontros:

Temas propostos no projeto:
1. Ser professor em tempos de Internet – fase I e II
2. O rádio e suas possibilidades pedagógicas – fase I e II
3. Redes sociais e seu uso na escola – fase I e II
4. Redes sociais e seu uso na escola – fase I e II
5. Uso do vídeo em sala de aula – fase I e II
6. Objetos de aprendizagem – fase I e II
7. Produção de vídeo em Movie Maker e suas possibilidades pedagógicas – fase I, II e III
8. Uso do mapa conceitual como ferramenta de ensino e aprendizagem -Cmaptools – fase I, II e III
9. Ferramentas WEB – fase I, II e III
10. Ferramentas de produção coletiva de texto – aprendizagem colaborativa
11. Ferramentas de produção coletiva de texto – aprendizagem colaborativa
12. Ferramentas de produção coletiva de texto – aprendizagem colaborativa. (PARANÁ/Uel, 2012)

Quadro 11 - Temas do Projeto Life

Entretanto, havia grande rotatividade de professores participantes e, por isto, a cada mês os temas eram (re)adaptados às necessidades emergenciais dos integrantes. Sendo assim, o planejamento inicial não serviu de parâmetros para a escolha dos temas dos encontros selecionados para o presente trabalho. Durante o ano de 2013, em que acompanhei o projeto, estes encontros aconteceram mensalmente. A cada mês eram estabelecidos dois ou três dias com horários diferentes: um matutino, um vespertino e/ou um noturno com duração de três a quatro horas e, em todos os casos, os professores tiveram ilimitado acesso aos notebooks e à internet. A seguir, descrevo com mais detalhes como se deu a coleta e seleção dos textos para a análise, incluindo questões de planejamento das atividades que evidenciam a prática Argumentativa.

¹⁷ O colégio é considerado uma extensão do patrimônio, pois ocupa um prédio que pertence à Uel no centro da cidade de Londrina, Paraná (R. Piauí, 720, Centro) e fica afastado do campus da Universidade (Rodovia Celso Garcia Cid, PR 445, Km 380). A administração do colégio é independente e não responde às determinações da universidade, porém recebe a comunidade universitária nos projetos e programas desenvolvidos.

¹⁸ Alunos e professores do Colégio de Aplicação também utilizam a sala do Life/Uel.

5.2 COLETA E SELEÇÃO DOS TEXTOS PARA ANÁLISE

Como dito anteriormente, os encontros selecionados (EF1 e EF13) são aqueles em que os participantes dedicaram maior tempo ao diálogo sobre as NTIC. Nestes dois momentos, a organização e coordenação das práticas era responsabilidade de: (a) duas professoras coordenadoras do departamento de Educação da UEL; (b) uma pesquisadora; (c) uma estagiária; e (d) duas estagiárias do programa de iniciação científica júnior.

Como pesquisadora, acompanhei a primeira fase das ações do projeto durante o ano de 2013 participando das ações, por vezes como assistente – desempenhei o mesmo papel que as alunas de licenciatura e da Iniciação Científica Júnior, quando os professores poderiam recorrer a mim para que os auxiliassem com comandos nos computadores e dúvidas sobre o projeto. E, em alguns momentos, como (parcialmente) ministrante – quando, na primeira ação, apresentei alguns aspectos do projeto relacionados às redes sociais e, no último encontro de 2013, ao dirigir um grupo focal. Compartilhei estes momentos com mais duas outras coordenadoras.

Ao todo, naquele ano, foi possível promover treze encontros temáticos pelo Life, dos quais seleciono dois: Encontro de Formação 1 (EF1) e Encontro de Formação 13 (EF13). Inicialmente, o intuito da minha pesquisa seria descrever todos os encontros, porém com a exceção dos selecionados os demais focalizaram a aprendizagem dos professores sobre softwares e dispositivos, o que não garantiu diálogo ou debates sobre o uso das NTIC. Uma vez que nos encontros 1 e 13 os professores engajaram-se em discutir acerca das suas experiências e suas relações com tecnologias, eles pareceram mais frutíferos ao intento do trabalho.

Tomei a precaução de gravar o maior número de encontros possível e, para isto, utilizei uma câmera com tripé na intenção de capturar imagens panorâmicas do grupo e posteriormente transcrevê-las. No entanto, foi inviável capturar a imagem de todos os participantes; por isto, passei a considerar apenas o áudio das gravações. No intuito de organizar a análise dos dados, segue uma breve descrição das atividades desenvolvidas nestes dois momentos. Para melhor compreender o contexto destes encontros, descrevo em quadros as características enunciativas de cada um deles. Tenho como base a Teoria da Argumentação seguindo a proposta de que tais características “focalizam o contexto em que o evento é realizado, a dialética entre o local, momento, veículo, participantes, objetivos, conteúdos a

serem abordados e seus modos concretos de produção e realização” (LIBERALI, 2013, p. 65). Para visualizar os contextos em questão, os quadros seguem o modelo de Lopes (2014):

Encontro de Formação 1 – EF1	
Momento físico e social de interação	Laboratório de Informática do Departamento de Educação da Universidade Estadual de Londrina. O encontro foi realizado de forma improvisada neste espaço, pois na sala designada ao Life, no Colégio de Aplicação da UEL, ainda não estava preparada para receber os professores, faltando, até aquela data (29 de Maio de 2013), mesas, tomadas e a instalação do quadro digital. Havia computadores, com acesso à Internet, disponíveis para todos os professores.
Papel social dos interlocutores	<p>Coordenador(a) 1: responsável pelo grupo, participou do planejamento dos encontros e da redação do projeto de investigação. Faz parte do quadro de professores do Departamento de Educação. Desenvolveu um papel de líder, ou guia, durante o primeiro encontro.</p> <p>Grupo de professores: contamos com oito professores do Ensino Fundamental e Médio. Havia também, dois alunos do curso de Ciências Sociais da UEL que faziam parte do Grupo Pibid de Ciências Sociais. A maior parte dos professores, porém, estava em licença para qualificação e desenvolviam trabalhos no PDE.</p> <p>Auxiliares: uma estagiária bolsista de Iniciação Científica do curso de Pedagogia da UEL, e uma estagiária estudante do Ensino Médio bolsista pelo programa de Iniciação Científica Júnior responsáveis por assistir os professores durante as atividades.</p> <p>Pesquisador(a): fui encarregada de filmar a prática formativa e teria a liberdade de participar da discussão proposta. Fiquei, também, encarregada de apresentar o Projeto nas redes sociais (e-mail, blog e Facebook) aos professores.</p>
Objetivos da interação	Proporcionar ao professor uma experiência de aprendizagem com uso de computadores e Internet e refletir acerca.
Objeto / conteúdo temático	Apresentação do projeto aos professores; Requisitar aos professores que respondessem ao primeiro instrumento de pesquisa do projeto de investigação Life; Exibir e discutir acerca do vídeo “A hole in the wall” (MITRA, 1999); Realizar uma atividade de busca usando os computadores e Internet.

Quadro 12 - Encontro de Formação 1: aspectos enunciativos

Por se tratar do primeiro encontro do grupo, grande parte do tempo planejado para as atividades relacionadas ao vídeo (MITRA, 1999) e à dinâmica de busca acabou sendo utilizado na apresentação dos professores, comentários sobre outros projetos em andamento de cada um dos participantes e dúvidas sobre como se desenvolveria o projeto. Além disto, presenciei aproximadamente trinta minutos de conversas em que os professores pediam ajuda às auxiliares e aos colegas para ligar os computadores, abrir os navegadores e acessar a página que havia sido requisitada de início (conteúdo que não foi registrado pela

câmera). Algumas destas características estão também presentes no EF13. O quadro seguinte descreve a prática por seus atributos de contexto enunciativo:

Encontro de Formação 13 – EF13	
Momento físico e social de interação	Laboratório Interdisciplinar de Formação de Educadores, sala do Colégio de Aplicação da UEL, contendo trinta notebooks, lousa digital, acesso à Internet.
Papel social dos interlocutores	<p>Coordenador(a) 2: idealizadora e responsável pelo projeto, participou do planejamento dos encontros e da redação do projeto de investigação. Também faz parte do quadro de professores do Departamento de Educação. Durante a ação compartilhou com a pesquisadora o papel de ministrante.</p> <p>Grupo de professores: contamos com dez professores do Ensino Fundamental e Médio. Desta vez, a maior parte dos professores estava exercendo a profissão naquele momento. Havia também duas alunas do curso de Pedagogia da UEL.</p> <p>Auxiliares: uma estagiária bolsista de Iniciação Científica do curso de Pedagogia da UEL, e duas estagiárias estudantes do Ensino Médio bolsista pelo programa de Iniciação Científica Júnior responsáveis por assistir os professores durante as atividades.</p> <p>Pesquisador(a): desempenhei o papel de pesquisadora no Encontro, ficando encarregada de filmar a ação, planejar e dirigir a proposta de Grupo Focal com os professores durante a maior parte do Encontro.</p>
Objetivos da interação	Fazer um balanço das atividades realizadas ao longo dos 12 encontros anteriores.
Objeto / conteúdo temático	Responder ao instrumento desenvolvido para aquela etapa do projeto; Realizar um grupo focal dirigido pela pesquisadora no intuito de discutir as ações realizadas nos encontros anteriores.

Quadro 13 - Encontro de Formação 13: aspectos enunciativos

Diferentemente do primeiro encontro, este se propõe à dinâmica do Grupo Focal pela necessidade de revisão das práticas desenvolvidas anteriormente naquele ano de 2013. Assim, sugeri uma atividade voltada à discussão de questões gerais sobre NTIC e fiquei responsável pela criação de uma lista de questões a serem debatidas no grupo. A partir disto, o conteúdo do encontro foi definido pela Coordenadora no EF13 e apresentado aos professores na seguinte fala:

1C:	É, assim, o objetivo na verdade desse projeto, ele tem uma intenção que não é, assim, a gente vai dar um curso e esquece de vocês. Porque nós já percebemos que esse tipo de formação acaba não dando certo, o professor precisa de alguém que subsidie e que acompanhe, por isso que nós incluímos o grupo do Obeduc, então hoje o nosso encontro, nós vamos pensar assim o que foi de apreensão até agora? E o quê que nós vamos planejar pro próximo ano? Com os projetos de vocês e acompanhamento, porque aí nós queremos exatamente acompanhar, que que é que vocês querem de nós e o que nós podemos fazer, então para o ano que vem pra ser diferente desse nós vamos o ano programando com vocês, as disciplinas de vocês, organizando o trabalho, então nós queremos ouviu, então, a Mariana, ela vai dirigir o grupo focal, porque ela tem umas perguntas a fazer. O importante é que hoje, é que, cada um possa dizer claramente, né, o que espera, o que foi, o que ainda não deu certo, o que vocês estão tentando, quais as dificuldades em relação às tecnologias. Tá, então, a Mariana vai dirigir a conversa agora.
-----	---

Ao explicitar os objetivos do encontro em seu turno de fala, a coordenadora faz um convite direto ao exercício argumentativo, por isto caracterizo o texto do EF13 na categoria de **diálogo**, de acordo com Liberali (2013, p. 13-4) pelos aspectos de: permitir alcançar uma visão compartilhada partindo de diferentes pontos de vista; compartilhar experiências pessoais para chegar à compreensão; objetivar a reflexão e introspecção – ao invés de se buscar o fim em uma conclusão; e manter-se aberta a novas revisões. Ademais, a lista de perguntas preparadas para o encontro em questão continha:

- *Queremos saber o que é a Life para você. Se você tivesse que explicar o Life para um colega, como explicaria?*
 - *Como você entende o Life?*
 - *Como você se sente no ambiente do Life?*
 - *Como você relata sua experiência?*
- *Como você entende, ou como você definiria “tecnologia”? E “novas tecnologias”?*
- *Na sua opinião, qual o papel das Novas Tecnologias na sala de aula?*
- *Você acredita que o Life transformou sua prática em sala de aula? De que forma o Life transformou sua prática em sala de aula? (Ou não transformou)*
 - *Pequenas práticas, pontuais.*
 - *Concepções e conceitos.*
- *Alguma das oficinas chamou mais sua atenção ou pareceu mais interessante para sua prática?*
 - *Por quê? Em qual sentido?*
 - *Metodologia ou a maneira de abordar?*
 - *Objeto, programa, tema?*
 - *O mais vocês gostariam de aprender?*
 - *Alguma sugestão de mudança?*

Tais questões funcionaram como pano de fundo para a prática de formação e durante a atividade do grupo focal. No entanto, não foi possível que todas fossem feitas pontualmente aos professores. Muitas vezes, os professores expressavam modos de argumentação exórdios elencando temas diferentes dos propostos, mas igualmente relevantes. Por esta razão, não pretendo evidenciá-las na análise dos textos, mas considero importante para presente seção o esclarecimento de que minha participação no EF13 deu-se também por meio deste roteiro de perguntas. A seguir, parto para a análise dos dados, nele pretendo, em primeiro lugar, brevemente esclarecer questões analítico-metodológicas e, em um segundo momento, responder às perguntas norteadoras da dissertação.

6. ANÁLISE DOS DADOS

Dedico este capítulo aos procedimentos de análise que, uma vez inseridos no contexto dos Estudos da Linguagem, deram ênfase aos aspectos linguísticos dos textos selecionados articulados na Teoria da Argumentação. Por isto, apresento uma subseção analítica metodológica voltada às ferramentas da teoria da argumentação em Liberali (2013). Em seguida, apresento a análise propriamente dita, que serve de base para comentários interpretativos do capítulo de discussão e apontamentos. Ademais, no intuito de responder às perguntas norteadoras da dissertação procedi subdividindo esta seção de acordo com os Encontros de Formação. A seguir, explico de que forma a construção do presente trabalho se constituiu por etapas utilizando o quadro abaixo:

Etapas da Pesquisa	Motivação	Descobertas	Resultado
Leitura prévia dos textos transcritos	Busquei de maneira geral perceber como os professores falavam sobre sua relação com as NTIC. Destacando grupos semânticos (expressões e palavras) utilizados para descrever dispositivos tecnológicos ou seu uso.	Presença de relatos de experiência com computadores no contexto escolar e no uso doméstico; movimentos de debate sobre benefícios e malefícios da Internet para os alunos e jovens; justificativas para o uso e não uso de dispositivos.	Uso da argumentação e a necessidade de encontrar uma metodologia de análise que, ao mesmo tempo, permitisse manter o foco na linguagem e demonstrasse o exercício argumentativo presente nos textos (mecanismos argumentativos).
Seleção dos mecanismos argumentativos que seriam utilizados;	Priorizei o objetivo de posteriormente discutir criticamente o conteúdo dos textos dos professores.	Marcas temporais (temporalidade): utilizada para contraposição de argumentos sobre o uso das NTIC. Posicionamentos: a valorização vs. a desvalorização das NTIC. Generalização: uso da linguagem para convencer usando, principalmente, marcas pronominais. Modalização: uso de recursos linguísticos para fazer avaliações acerca das NTIC.	Seleção dos mecanismos que transcrevem estas características: Coesão Verbal; Valoração; Distribuição de Vozes; e Modalização. (c.f. Quadro 9, p. 45)
Desenvolvimentos de tabelas para visualização dos dados;	Visualizar os textos de forma orgânica permitindo que os mecanismos destacados pudessem dialogar entre si no texto.	Destaquei os trechos dos textos em que o uso dos mecanismos estava mais evidente enquanto fazia comentários pessoais sobre a implicação dos mesmos como representações.	Utilizei uma tabela para cada encontro, onde poderia visualizar simultaneamente os turnos de fala e cada mecanismo.

Quadro 14 - Etapas da análise de dados

Considero que tais etapas dialogam umas com as outras no decorrer da pesquisa em passos espiralados, quando foram necessárias diversas revisões de conceitos e das definições dos mecanismos argumentativos. Visto isto, passo para uma próxima seção em que demonstro os métodos analíticos tomados.

6.1 METODOLOGIA DE ANÁLISE

Pretendo nesta seção, brevemente, retomar os aspectos mais importantes da teoria da argumentação que estão marcadamente presentes na análise dos textos. Em um primeiro momento, destaco que a natureza discursiva dos textos permitiu identificar Modos de Argumentação. Em segundo, destacaram-se os Tipos de Argumentos. E em um terceiro momento, os aspectos linguísticos dos argumentos levaram à escolha dos Mecanismos Argumentativos. Desta forma, apresento um resumo destas ferramentas de categorização que estão presentes na seção subsequente:

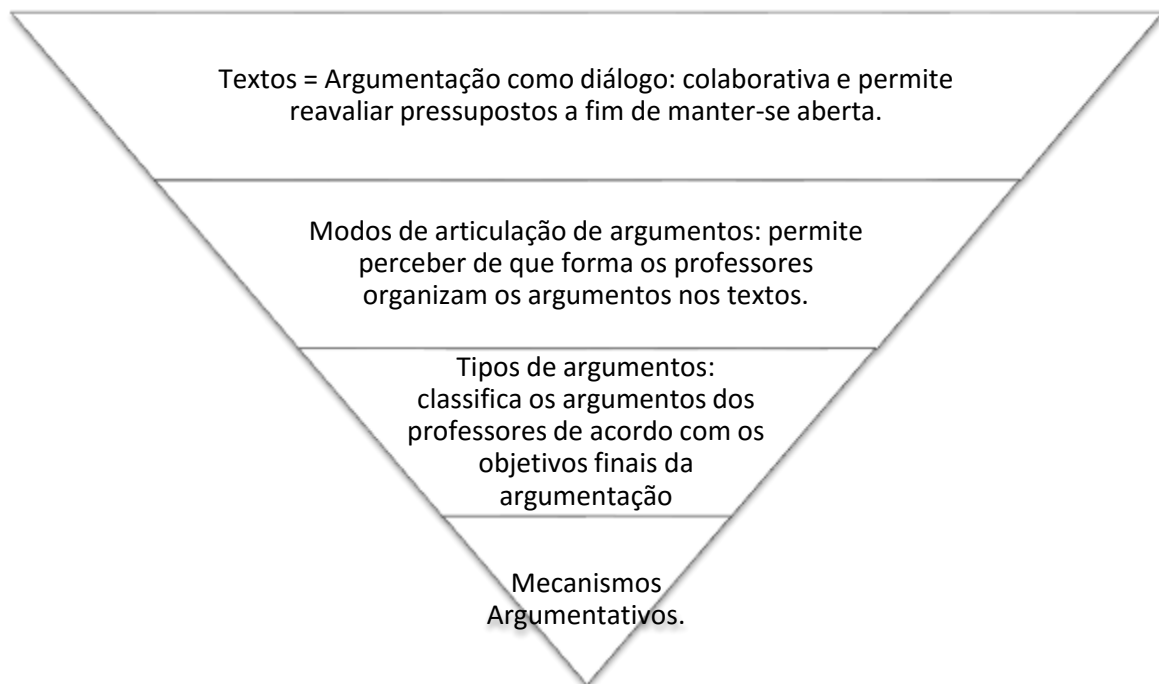


Figura 1 - Metodologia de Análise

A figura acima representa as contribuições da Teoria da Argumentação e a maneira como foi considerada na análise dos textos: do princípio mais abrangente para o mais específico. A pirâmide invertida demonstra, por exemplo, que as características que levam a crer que as práticas formativas enquadram-se na categoria de diálogo são panorâmicas e podem ser percebidas no todo de cada um dos textos (abertura do encontro, desenvolvimento do(s) tema(s), encerramento do encontro). Os modos de articulação de argumentos são percebidos nos turnos ou no conjunto de turnos de fala dos participantes (que, então, reúnem argumentos em um plano organizacional/sequencial). Os tipos de argumentos, por sua vez, tipificam argumentos, que podem estar isolados ou não nos turnos de fala, dando

pistas sobre a construção de representações. Por fim, os mecanismos aparecem destacando elementos linguísticos (palavras, expressões, frases e/ou orações) dentre os argumentos. Assim, os excertos dos textos serão apresentados da seguinte forma:

166P7:	Mas eu acho um desrespeito, meu celular tá desligado, eu cheguei e desliguei. Tenho filhos, tenho marido... É cultural
[Turno de Fala][Participante]:	[Transcrição da fala]

Os encontros foram registrados separadamente; por isto, as siglas referindo-se aos participantes não implica que o mesmo professor está presente nos dois encontros¹⁹. Além disto, utilizo marcas ortográficas que auxiliam no entendimento do tratamento dado aos textos, seguindo o padrão: **C/Co** para indicar textos da(s) coordenadora(s); **P(N)** referente aos turnos de diferentes professores; **PE** (pesquisadora) para minhas falas e **(...)/(...?)** indicam trechos incompreensíveis. Desta forma, retomo a primeira questão norteadora da pesquisa para explorar suas possíveis respostas nos Encontros de Formação 1 e 13:

Quais são as representações de NTIC no texto dos professores no Encontro de Formação 1?

6.2 ENCONTRO DE FORMAÇÃO 1

Como citado anteriormente, no EF1 os professores assistem ao vídeo “*A hole in the wall*”²⁰ (MITRA, 1999) cuja descrição se faz importante para compreender algumas das referências nos textos dos professores. O vídeo é um relato de experiência sobre a aprendizagem em crianças desenvolvida pelo pesquisador social indiano Sugata Mitra. Ele propõe que as crianças desenvolvem meios de *auto-aprendizagem* quando expostas a diferentes situações. Neste caso, ele decide acoplar em um muro de concreto um computador conectado à Internet. A comunidade em que se deu a experiência vivia em estado de extrema pobreza na periferia de Nova Déli (Índia). As filmagens mostram que, durante o tempo que este dispositivo permaneceu acoplado ao muro, diversas crianças e jovens conseguiram manusear o computador sem qualquer instrução ou ajuda externa.

¹⁹ Nenhum dos professores presentes em EF01 está presente durante o EF13.

²⁰ “Um buraco na parede”

No EF1, as representações aparecem entremeio ao uso de metáforas²¹, contraposição de opiniões, relatos confessionais e analogias, pois se relacionam muitas vezes ao conteúdo do vídeo. Tento, então, indicar por meio dos mecanismos argumentativos traços de representação em contextos diferentes, dentro e fora da sala de aula;

6.2.1 As NTIC e a Sociedade do Conhecimento

Os primeiros traços desta representação estão nas respostas dos professores à indagação da coordenadora sobre o vídeo assistido (2C):

Excerto 1	
2C:	E aí?, O que que o buraco no muro nos provoca? O que dá pra pensar? (...?) Que reflexão?
3P4:	Através de um buraco ¹ pode se abrir ² uma porta, uma visão ⁹ .
5P7:	Sociedade do conhecimento ¹⁰ , cada vez que eles olham ¹¹ cada vez eles querem mais, mais conhecimento, né, não sei se é isso.
14P2:	Provocou que agir dessa forma, mesmo. O papel da função do empresário, o papel do empresário ³ , né, de proporcionar ⁴ esse buraco no muro, essa visão ¹² dele, de criar pras crianças, pra dar oportunidade ⁵ pra todas as crianças, agora, nós aqui ⁶ que temos, vamos dizer a faca e o queijo na mão, (...?) a gente foi tão difícil ⁷ , às vezes, por falta de preparação ⁸ nossa mesmo (...?)

Nestes turnos de fala tem-se principalmente o mecanismo de modalização operando no exercício argumentativo. A figura metafórica do “buraco¹” (representando o dispositivo tecnológico do vídeo) relaciona-se, em 3P4, com a construção verbal “pode se abrir²” indicando condições de realização de uma ação. O mesmo acontece no turno 14P2 quando se refere às ações do empresário³ como aquele que “proporciona⁴” e “dá oportunidades⁵” contrapondo à condição do seu próprio contexto (“agora, nós, aqui⁶”): “tão difícil⁷” e “falta de preparação⁸”. Outras metáforas também são relevantes nestes turnos, estão no uso de “uma porta, uma visão⁹” que foram espelhadas por 5P7 com a expressão “Sociedade do Conhecimento¹⁰”, “olham¹¹” e, em 14P2 com “visão¹²” [do empresário]. Considerando o caráter das modalizações argumentativas, os turnos culminam em um julgamento acerca das NTIC.

²¹ Considero metáforas como figuras estilísticas de linguagem, sob a definição em Cegalla (2004): “É o desvio da significação própria de uma palavra, nascido de uma comparação mental ou característica comum entre dois seres ou fatos.”

Em um segundo momento, os professores engajam o tema que pode ser descrito como: *usos de NTIC por crianças e por adultos*, citando diferenças, motivos e características das maneiras de uso em relatos de experiência. No trecho seguinte, destaco a fala de 25P4, que responde à indagação de 16PE:

Excerto 2	
16PE:	Posso fazer uma pergunta? E vocês conseguem ver, é, esse perfil, dos meninos ali, nos alunos de vocês, nas crianças de vocês?
25P4:	<p>A diferença, também, entre a criança e o adulto é que a criança é mais curiosa². Ela procura, ela fuça, ela vai. E o adulto não, o adulto ele. Eu vejo assim pela minha família, até mesmo, a mim mesmo, no meu caso¹.</p> <p>Às vezes, a gente³ tá ali diante do computador⁶, a gente entra um pouquinho, tal, já desiste, já descansa, não quer mais. Às vezes, pra certas pessoas⁴, assim: ‘cê⁵ acessa as redes sociais⁷? Ah, não, nem gosto’, tipo assim, sabe?</p> <p>Mas não é questão de gostar⁸ é uma questão de necessidade⁹ hoje, entendeu? E a criança não, se ela não tem em casa ela vai no cyber, de uma certa forma, ela tem mais acesso que o adulto e ela tem muito mais, é, vontade porque é o mundo em que ela tá vivendo ali.</p>

No trecho acima P4 utiliza relatos pessoais para descrever sua relação com tecnologias (“*Eu vejo assim pela minha família, até mesmo a mim mesmo, no meu caso*”¹) que embasaria sua opinião frente ao tema: a diferença entre adultos e criança é que *a criança é mais curiosa*². Identifico os argumentos que sustentam tal opinião:

- (a) Pelo mecanismo de distribuição de vozes operando possivelmente num movimento de afastamento na implicação que P5 tem na ação – *a gente*³ → *certas pessoas*⁴ → *você*⁵.
- (b) Pelo mecanismo modalização que indicaria condição de obrigatoriedade ao modalizar de forma lógica o uso do *computador*⁶ e das *redes sociais*⁷ com as expressões *não é questão de gostar*⁸ vs. *é questão de necessidade*⁹.

Em um terceiro momento do EF01, há uma abertura temática e os professores passam a comentar sobre as possibilidades de uso da Internet. Em seguida, a coordenadora assume o turno de fala. O texto pode ser considerado como um modo de articulação argumentativa de Apresentação de tese, opondo-se ao ponto de vista expresso anteriormente, e utiliza tipos de argumentos Polifônicos ou de Autoridade (ou seja, com uso de referências ou citações para reforçar seu ponto de vista). O plano organizacional seguido

por 59C é característico (abertura, desenvolvimento com apresentação de argumentos e encerramento) e está destacado pelos espaços entre as partes da fala:

Excerto 3	
59C:	<p>É. Quando nós pensamos, por exemplo, no que a internet nos¹ oferece hoje, [en]quanto plataforma, nós¹ temos hoje¹² a web. 2.0, Então, assim, hoje, o que é a web 2.0? É uma plataforma na internet que me² dá a possibilidade de não só consumir o que esta ali, né.</p> <p>Porque antes o que acontecia⁹? Nós¹ tínhamos¹⁰ disponível, é, diferentes conteúdos pra fazer uso, então eu² poderia baixar música, baixar texto, acessar sites, só como usuário, como consumidor desse produto, desse, quando eu falo produto, não necessariamente como serviço, como comprando, mas como usuário daquilo, que é a web 2.0.</p> <p>Hoje, nós¹ temos¹¹ o que chama-se de web 2.0 que é possibilidade de você³ interagir, de você³ participar, de você³ também produzir algo, então além de eu² consumir, de eu assistir o vídeo, eu² também posso produzir, posso estar. Então, ao invés de consumir informação eu também produzo¹³ informação.</p> <p>No entanto nossa¹ cultura ainda, não⁴, é, diante⁶ de tudo que, que dessas possibilidades, o que se tem produzido ainda é muito pequeno⁵, pelo⁷ potencial da web 2.0 tem possibilitado⁸.</p>

Os traços de representação no excerto podem ser destacados pelos mecanismos de **distribuição de vozes** – o movimento entre *nós*¹, *eu*² e *você*³, todos implicando o destinatário na fala, que permitiria perceber a relação de poder estabelecida para expressar o tipo de argumento em questão (polifônico e de autoridade). Pelo mecanismo de **modalização** – observável em “*ainda não*⁴”, “*ainda é muito pequeno*⁵” em contraste com “*diante*⁶”, “*pelo*⁷[potencial]” e “*tem possibilitado*⁸” que indicaria uma condição favorável de realização de uso das NTIC pressuposta em 59C. E por fim, pelo mecanismo de **coesão verbal**: observável nas contraposições entre o uso do pretérito (*acontecia*⁹, *tínhamos*¹⁰) e do presente (*temos*¹¹ ou *temos hoje*¹² e *produzo*¹³), neste caso as escolhas coesivas verbais podem indicar generalização da opinião posta.

Em seguida, o turno 172P4 ainda faz referência ao tema citado, ele apresenta argumentos que vão aos vistos acima, dando maior espaço para o discurso confessional e pessoal acerca de suas experiências com as NTIC:

Excerto 4	
172P4:	[...] E outra, outra coisa, entrando novamente do caso da, hoje ² o caso da pedofilia na internet, realmente, hoje ² cê vê cada coisa, um clique você vê coisas absurdas ⁴ , só que eu ¹ vejo por outro ângulo, o seguinte, o, a, a, o benefício que a internet traz também, porque em tempos passados não existia, quando não existia a internet não existia o computador, os casos de pedofilia vem de muito, muito muito muito [[estalando os dedos]] tempo, e era tudo abafado, o pai que molestava o filho, molestava a filha, o tio, o avô, não que lá, e ficava tudo as escondidas, hoje ² isso vem à tona, porque a internet, se, se incumbe em transparecer, isso daí, sabe? Porque hoje ² a polícia federal ele entra no computador, ela entra ela busca, e pega as provas. Então hoje ² se descobre muitos pedófilos através da internet também, cê entendeu? Então eu ¹ vejo, por esse, por esse lado aí do, da benevolência ⁵ que internet traz. Eu ¹ vou falar a verdade, eu gostaria muito ³ de tá cem por cento infiltrado na internet pra poder acompanhar até mesmo mercado de trabalho.

Em primeiro lugar, destaco as semelhanças entre 59C e 172P4: quanto ao modo de articulação, pois também se inclui na apresentação de ponto de vista ou tese, e nos tipos de argumentos que são igualmente polifônicos e de autoridade, mas funcionam em conjunto com argumentos de definição com base em características observáveis. Os mecanismos, neste caso, operam da seguinte forma:

- (a) **Distribuição de vozes**: reafirmam a posição de P4 e o aspecto confessional de relato de experiência no texto com o uso da primeira pessoa “Eu¹”.
- (b) **Coesão verbal**: destaque novamente para o uso de “*hoje*²” sinalizando os verbos no presente e o possível efeito de generalização acerca da opinião expressa.
- (c) **Modalização**: destacaria principalmente o uso destes mecanismos na expressão “*gostaria muito*³” identificando uma modalização pragmática que avalia sua própria capacidade de realização frente às NTIC.
- (d) **Valoração**: existe uma contraposição entre elementos que indicam este mecanismo (*absurdas*⁴ e *benevolência*⁵), no entanto, por se tratar de mecanismo que indica o posicionamento do sujeito frente ao tema, é possível assumir que o uso da expressão de cunho depreciativo “*absurdas*” funciona como um realce de contraste para “*benevolência*”, pois fazem parte de um conjunto de aspectos discursivos organizados em plano sequencial (início, desenvolvimento e encerramento).

Destaco, por fim, que a primeira representação passível de ser observada no texto do EF1 seria “a representação positiva das NTIC” pelos professores em prática de

formação continuada. Na qual o caráter positivo está intimamente ligado à relação entre a presença das NTIC e progresso, porém este é um critério que será discutido na seção interpretativa do presente trabalho. Uma segunda representação, no entanto, vai em direção oposta.

6.2.2 O desafio das NTIC

Esta segunda representação está diretamente relacionada ao aprender sobre as tecnologias (letramento digital) no texto dos professores. É possível perceber que os mecanismos de valoração e modalização recebem destaque nas representações a seguir. Para demonstrar de que forma isto acontece nos dados, incluo, mais uma vez, indicações dos modos de articulação de argumentos e de tipos de argumentos. Assim, no primeiro exemplo (7P1) destaco o caráter de discurso confessional nos turnos criado pelo uso do modo de apresentação de ponto de vista e dos tipos de argumentos de definição expressiva (usando observações subjetivas), exemplo e analogia. Nos turnos 10/12P2 ocorre o espelhamento da fala de P1, onde é possível perceber que utiliza tipos de argumentos comparativos.

Excerto 5	
7P1:	Eu havia comentado com a Ana, né, que, o pouco ⁸ que eu sei, né, eu aprendi sozinha ⁹ , eu me identifiquei com eles ali, né. E meus filhos não tem paciência, ‘como é que faz isso?’ ‘Ah, bibibi’. Até apagar, um dia eu brinquei aqui, ‘ nossa ¹⁷ , aqui que apaga?!’ É. Porque eu realmente ¹⁰ aprendi sozinha. E, eu, eu observei lá no meu local de trabalho, as colegas, né, ‘ah, onde é que, que é isso?’ e eu sempre digo, ‘gente, elas também tem a mesma dificuldade ¹ que eu’, só que ¹¹ eu me acomodei ² , eu não quis, assim, inclusive eu coloquei ali, né, eu tenho uma certa ¹² resistência ³ . E realmente ¹³ a gente tem.
8C:	Que as crianças não têm.
9P1:	Não tem nenhuma, ah, não.
10P2:	Eu também, eu também, penso como ela. Eu também passo a mesma ¹⁴ coisa que ela falou, tudo que ela falou, parece que só mudou de endereço
12P2:	E eu também, eu pensei, quando fui chamada, convidada, eu logo pensei ‘ Meu deus ¹⁶ , vou passar um mico ⁴ lá, danado’, porque, nossa, pra mim é um desafio ⁵ tremendo ¹⁸ . Eu tô bem, bem por fora ⁶ , mesmo, deu vontade de enfiar a cabeça ¹⁵ no muro lá, de vergonha ⁷ (...?)

Como disto anteriormente, os mecanismos de **valoração** e **modalização** se destacam neste momento em que os professores dialogam. No caso do primeiro, marcando a posição dos falantes e avalia o modo de fala por meio de adjetivação, expressões depreciativas, descritivas, atributivas e identificatórias – está presente quando P1 e P2 relacionam o uso das NTIC a: “*dificuldade*”, “*acomodar-se*”, “*resistência*”, “*mico*”, “*desafio*”, estar “*bem por fora*”, “*vergonha*”. E o segundo se faz presente nos usos de: “*o pouco*⁸ que eu sei – eu aprendi *sozinha*⁹” e “*eu realmente*¹⁰ aprendi *sozinha*” que

demonstram as condições de realização de sua relação com as NTIC. Ademais, uso de modalização pragmática (que denota capacidade ou desejo do sujeito frente a algo) estabelece uma relação daquilo que os professores almejam em uma prática formativa com vistas às NTIC, tem-se: em 7P1 “*só que*¹¹ *eu me acomodei, eu não quis ... eu tenho uma certa*¹² *resistência*” e “*realmente*¹³ [*a gente tem*]”; em 10P2 “*Eu também passo a mesma*¹⁴ *coisa*”; e em 12P2 “*deu vontade de enfiar a cabeça*¹⁵”. Por fim, destaco ainda, que os textos acima estão sendo modalizados para demonstrar resultados de julgamentos acerca da prática de aprender sobre as NTIC, quando em 12P2 tem-se “*Meu deus*¹⁶”, “*nossa*¹⁷”, “[desafio] *tremendo*¹⁸”. Ou seja, os trechos destacados evidenciam as características descritivas dos mecanismos de valoração e modalização num movimento que culmina em traços representativos a respeito do aprender sobre as NTIC em uma prática formativa continuada.

Como mencionado anteriormente, em determinado ponto do EF1 um dos professores abriu o tema da interação se opondo às falas anteriores sobre as NTIC. Nos trechos seguintes, faço considerações sobre a representação de P5 acerca das NTIC:

Excerto 6	
50P5:	Então, é, eu vou fazer uma relação aqui com os objetivos do curso. Eu senti falta ali, da questão da ética no uso desses aparatos tecnológicos. Então, conversávamos aqui também a respeito do Facebook, então, hoje ¹ , ‘ah, eles têm ² acesso’, precário, ali, um buraco na cerca, aquele empresário propiciou aquilo, então eu tenho ³ acesso a um buraco de cerca, a um pouquinho ⁸ de dignidade ali. Mas ele sai ⁴ no buraco de cerca, na cerca, ele volta ⁵ pra vida dele lá na favela ⁹ . Então ¹⁴ , aquele buraco na cerca elimina ⁶⁻¹¹ qualquer possibilidade de resistência, qualquer forma de organização, de reação, ‘eu tenho ³ acesso ao mundo, agora eu não preciso mais ¹⁰ me organizar na minha comunidade’. Então, são questões assim, que a gente fica pensando ⁷ . Na escola às vezes a gente, né, não necessariamente lá no Aplicação. Mas vendo, tem ² alguns casos lá. Tem, por exemplo, vendo uma situação semana passada do bolsa família. Pessoas reclamando do seu bolsa família conectado à rede ali,
52P5:	Ou uma pessoa ¹² precisa do bolsa, mas, no entanto ¹⁶ , tem, é, esse acesso, essas coisas. Então, se ¹³ dão por satisfeita. Com aquele tipo ¹⁵ de situação e no entanto esquece de um contexto de um todo.

Em primeiro lugar, situo que este comentário é subsequente a uma fala da Coordenadora que comparava o uso da TV com o de computadores. Por este motivo, é possível classificá-lo no modo de articulação exórdio de argumentação, pois cria abertura para um novo tema. Em segundo, o trecho mistura principalmente os tipos de argumentos: de Definição (baseada em características observáveis, “*aqui com os objetivos do curso*”), Definição expressiva (a partir de uma visão subjetiva “*Eu senti falta ali*”), Definição

normativa (baseadas em convenções “*Na escola... tem alguns casos lá*”). Em terceiro, destaco então os usos dos mecanismos argumentativos:

- a) Utilização de mecanismo de **coesão verbal** – destaco, assim como em Liberali (2013, p. 67) o uso de expressões de caráter generalizando, pelo uso de “*hoje*” e verbos no tempo presente (*têm*², *tenho*³, *sai*⁴, *volta*⁵, *elimina*⁶, *fica pensando*⁷, etc.).
- b) Utilização de Mecanismo de **avaliação** – a avaliação de P5 sobre as NTIC está marcada por expressões valorativas: (i. atributivas) ao contrapor o “*pouquinho*⁸ de dignidade”, garantido pelo “buraco na cerca”, com “*Mas ele sai... ele volta pra vida dele lá na favela*⁹” ou com “*eu não preciso mais*¹⁰ me organizar”, culminando na “*elimina[ção]*¹¹” de determinada capacidade (neste caso, a “resistência”); em um segundo momento, quando subordina o sujeito que faz parte do programa Bolsa Família à condição de não-usuário das NTIC (*Pessoas reclamando do seu bolsa família conectado à rede ali*).
- c) Utilização de Mecanismo de **distribuição de vozes** – estes operam no turno 52 com o uso de “*uma pessoa*¹²” e discurso indireto “*se*¹³ *dão por satisfeitas*” colocando P5 em posição de afastamento, legitimando-o para a observação de um fato. Este aspecto está relacionado com o próximo mecanismo.
- d) Utilização de Mecanismo de **modalização** – além das modalizações linguísticas presentes no trecho (como *então*, *no entanto*), ressalto dois momentos na fala de P5 que destacam aspectos de condição de realização/verdade e de obrigação social. O primeiro deles, onde “*Então*¹⁴, *aquele buraco na cerca elimina qualquer possibilidade de resistência, qualquer forma de organização, de reação*”. E o segundo, em “*se dão por satisfeitas com aquele tipo de*¹⁵ *situação e, no entanto*¹⁶, *esquece de um contexto todo*” onde a avaliação sobre a capacidade de realização está expressa pela modalização pragmática de *aquele tipo* e ‘esquecer’, criando uma ligação direta o sujeito que tem o benefício do Bolsa família e sua ação prevista de esquecer do *contexto todo*.

Além do trecho analisado acima, as falas seguintes de P5 na prática formativa enfatizam outros traços de representação das NTIC. De forma semelhante, o professor, argumenta nos turnos 129 a 134 sobre a utilização da Internet.

Excerto 7	
129P5:	É, a internet se mal utilizada ela vira fast-food ¹ .
131P5:	Né, se vai, se você ² pede uma pesquisa pra uma criança, qual que é o primeiro, a primeira página que aparece?
134P5:	É a wikipedia, Então, você ² vai possibilitar um leque, você ² vai, hoje, você ² tem que sugerir aí, o papel do professor ³ como direcionador.

Chamo a atenção para a expressão depreciativa “*fast-food*” utilizando mecanismo de valoração. E na forma como articula a distribuição de vozes nas frases que usam “*você*” marcando sua intenção de envolver o destinatário reforçado por “*o papel do professor*”³. Por fim, destaco uma última participação de P5 na prática de formação, em que articula argumentos dos tipos: Questões Controversas (abre precedentes para novos questionamentos) e Negação (refutando um ponto de vista sobre o mesmo posicionamento). São tais características que indicariam uma segunda representação acerca das NTIC diretamente ligada à capacidade dos professores em saber utilizar as NTIC em práticas de formação e ao pressuposto de que é um elemento alienador.

Ao considerar os traços representativos presentes no texto do EF1, é possível assumir que sua principal característica enquanto prática formativa continuada resultou em um exercício argumentativo em que professores dialogaram entre si suas concepções acerca de tecnologias, sua relação com elas e seu uso dentro e fora da sala de aula. O processo de análise deste momento permitirá fazer comentários e interpretações sobre aquilo que está por trás destas representações. Antes disto, porém, apresento a análise do Encontro de Formação 13.

6.2 ENCONTRO DE FORMAÇÃO 13

Durante o EF13, uma dinâmica proposta incluía o desenvolvimento de um grupo focal com os participantes dirigido pela pesquisadora. Tal atividade tomou a maior parte do tempo do encontro e os excertos selecionados são parte deste momento. As representações encontradas neste texto voltam-se ao uso das NTIC nas escolas (salas e laboratórios de informática) e às considerações dos professores sobre o uso de dispositivos pelos alunos em sala de aula. Destaco, em primeiro lugar, dois turnos de professores que podem demonstrar este conjunto de características:

6.3.1 Considerações gerais sobre as NTIC:

Excerto 8	
15P1:	Bom, eu ¹ tenho algumas, algumas versões ⁶ do que eu vejo aqui. Eu ¹ acredito ⁴ que pra nós ² seja um momento muito bacana ⁷ de aprendizagem, aprendizagem, acho que essa é a palavra, certa, aí, tecnológica, lógico, né. Mas também ¹¹ , é, pra nós ² , é acho que também tem sido, é, um momento de uma confusão mental ⁹ , não sei sem se os meus colegas, é, podem compartilhar, compartilham dessa opinião.
17P1:	É, porque assim, igual o Prezi, eu achei ⁵ muito legal ⁸ , mas ¹¹ achei muito doido ¹⁰ , porque a gente ³ viu num dia só

O movimento entre o “eu¹” e “pra nós²/a gente³” indicaria, de acordo com o uso do mecanismo de **distribuição de vozes**, o posicionamento enunciativo de P1 que, uma vez que introduzida sua opinião sobre a questão (“acredito⁴/achei⁵”), implicaria em seguida seus destinatários com uso dos referidos pronomes. Com isto, P1 invoca o que chama de “versões⁶” que por sua vez são contrastantes: “muito bacana⁷” e “muito legal⁸” vs. “uma confusão mental⁹” e “muito doido¹⁰”. Neste caso, mais uma vez o mecanismo de **modalização** indica que esta pode ser uma forma de atribuir condições de realização a determinado fato, para P1 estas versões estão ligadas pelas expressões “mas/Mas também¹¹” – cuja função gramatical é opor-se ao que foi dito anteriormente. Assim, prevalece nos turnos 15 e 17P1 a *versão* menos apreciativa de valoração das NTIC.

6.3.2 As NTIC não funcionam como instrumento pedagógico

Na sequência de turnos a seguir, os professores conversam sobre o uso do aparelho Datashow na sala de aula. Neles, é possível perceber que a representação de que as NTIC não funcionam para ensinar está relacionada à estrutura que é ofertada na escola com diferentes focos. A seguir mostro alguns exemplos desta constatação:

- (a) A escola não tem estrutura suficiente que permita o uso das NTIC como ferramenta para o ensino-aprendizagem:

Excerto 9	
41P4:	É... Você usa um Datashow na sua escola?
43P4:	Então, na minha escola é ‘um’... Você mesmo que instala?
46P4:	Até ¹ achar a chave, até ¹ achar a extensão...
47P2:	<p>Nossa², o maior³ problema, nas escolas estaduais, é que não, é um processo que você ainda não consegue usar muitas vezes⁴.</p> <p>A sala de informática, elas não tão organizadas⁶ ainda, não tem⁷ uma pessoa pra te ajudar, as turmas são problemáticas, você não consegue⁸, quando elas veem o computador elas não querem⁹ fazer justamente o que você programou.</p> <p>Eu trabalhei com eles¹⁰, é difícil⁵ eles se adaptarem porque muitos na escola onde eu trabalho não sabem mexer nem com o mouse, então cê tem... E eu não tenho¹¹ a didática de ensinar, eu não sei¹² como, cê fala, mas essa não é¹³ a didática correta, tem que ter todo um conhecimento. Então, a gente quer pra escola, pra ensinar os alunos¹⁶ e aí eles têm uma limitação muito grande no colégio estadual.</p>
48P4:	Nosso ¹⁴ objetivo é fazer acontecer isso daí ¹⁵ , né, que é o que eles gostam, mas a gente ¹⁸ não tá conseguindo ¹⁷ atingi esse objetivo. Por questão de algumas coisas que têm ¹⁹ na escola.

O primeiro turno, P4, faz referência direta ao uso do Datashow no contexto da sua escola em modo de argumentação exórdio (agrega um tema ao diálogo). No turno 64P4 o professor enfatiza principalmente pelo mecanismo de modalização, no uso de “Até/até”, condicionando a realização da ação proposta (usar o Datashow). O novo tema é adotado pelos professores e, a seguir, 47P2 expande a discussão trazendo outros argumentos que corroboram com a representação do uso do aparelho. Estas características podem ser demonstradas pelo uso dos mecanismos listados abaixo:

- i. Mecanismo de **Distribuição de Vozes**: “Nosso²”, pluraliza e implica interlocutor anterior, como um chamamento à sua opinião, que será expandida em sua fala.
- ii. Mecanismo de **Valoração**: o superlativo “maior³” em relação ao “problema” a ser demonstrado e “muitas vezes⁴” enfatizando uma negação anterior relacionada ao uso das salas de informática. Além disto, temos o adjetivo “difícil⁵” iniciando a descrição de sua experiência naquele contexto.
- iii. Mecanismo de **Modalização**: é provavelmente o que recebe mais ênfase, pois no modo argumentativo escolhido por P2 (Quase matemático, cujo intuito é somar fatos observáveis em via de justificar um ponto de vista) denota-se a condição de não realização de

uso da *sala de informática*: “*não tão organizadas*⁶”, “*não tem*⁷”, “*não consegue*⁸”, “*não querem*⁹”. Ao citar turmas problemáticas há um desvio de perspectiva, porém ele serve como um adendo para falar do objeto anterior. É possível perceber isto, pois na continuação de sua fala P2 relata sua experiência: “*Eu trabalhei com eles*¹⁰”. Neste momento, ele invoca outras condições de *não* realização: “*não tenho*¹¹”, “*não sei*¹²”, “*não é*¹³ [*a didática correta*]”.

Tais aspectos culminam na fala de 47P2 em parte de uma representação do uso das NTIC nas salas de informática. O último turno citado refere-se a certo fechamento por 48P4, indicado principalmente pelo mecanismo de distribuição de vozes em que “*Nosso*¹⁴” age em concordância com a fala anterior. Da mesma forma, “*isso daí*¹⁵” vocaliza a compreensão P4 sobre o turno anterior, podendo-se assumir que está se referindo à “*pra ensinar os alunos*¹⁶” em 47P2.

No entanto, esta constatação está marcada pelo modalizador “*não tá conseguindo*¹⁷” atribuindo a incapacidade de agir sobre o fato e implicando os demais com “*a gente*¹⁸”. Ademais, incluo este turno nos argumentos voltados à estrutura da escola, pois em 48P4 temos “*têm*¹⁹” como mecanismo de coesão verbal que indicaria generalização assumida sobre as condições de uso nas escolas das salas de informática.

A seguir, menciono outro aspecto que leva à representação negativa das NTIC no EF13: a relação estabelecida com os alunos no momento da utilização de dispositivos. Estes aspectos variam entre: o uso das tecnologias nas salas de informática e o uso de dispositivos tecnológicos na sala de aula. Posteriormente, no capítulo de discussão dos dados, maior atenção será dada a estas diferenças. Assim, apresento os turnos que demonstram estes argumentos:

(b) Utilização (incorreta) das NTIC pelos alunos:

Algo já foi mencionado sobre processo de utilização das salas de informática pelos alunos (turnos 47P2 48P4). Reservo, no entanto, esta categoria para comentar os trechos que implicam diretamente algum aspecto relacionado ao uso das tecnologias nos ambientes semelhantes ao laboratório de informática durante interações professor-aluno. Nos trechos a seguir, os argumentos dos professores indicariam partes da representação das NTIC durante os momentos de aulas em salas de informática.

i. Alunos nas salas de informática:

Excerto 10	
50P5:	Mas é que eles querem só por ¹ passar tempo ³ , né? (...?) Descem poucos alunos, eles não queriam entrar no que eu propus ⁷ , toda hora ² davam um jeitinho ⁴ de entrar no jogo ⁸ que eles queriam, sabe? Ficar jogando, fica brincando...
51P3	Então, mas isso não é diferente de colégio, não, colégio particular também é apesar deles terem mais monitoramento, aquela coisa: se deixar ⁵ eles dão uma escapadinha ⁶ e vão pro jogo também.
52P1	Mas eu trabalho numa escola particular (...?) E... Lá, mesmo que ⁹ eles queiram eles não conseguem. Eles têm que fazer o que tá sendo proposto ali, porque é tudo bloqueado, é tudo controlado ¹¹ . Não tem jeito ¹⁰ .
53P2	O meu problema não é questão de jogo, o meu problema é não ter a habilidade com o computador. Eu não tenho habilidade. Daí, eu fiz uma pesquisa, de cada sala só quatro ou cinco têm computadores, numa sala de trinta, então pra você, eles não têm, eles mexem no celular, tem internet no celular, mas não tem máquina em casa, olha só.

Na sequência de turnos acima, destacam-se o uso do mecanismo de modalização e valoração. Em 50P5 os dois mecanismos funcionam em conjunto, devendo ser considerados simultaneamente. Pelo mecanismo de modalização, “só por¹” e “toda hora²” cria condições de realização para expressões como “passar tempo³” e “jeitinho⁴”. O mesmo acontece em 51P3, na maneira com “se deixar⁵” se relaciona com “escapadinha⁶”. É importante ressaltar nestes trechos que o vocabulário utilizado reflete a dicotomia construída em 50P5, aquilo que eu “propus⁷” vs. o “jogo⁸”. Um sentido conotativo possível neste caso seria, respectivamente, o uso pedagógico e o uso não-pedagógico dos dispositivos. Em seguida, vale destacar que 52P1 também utiliza destes mecanismos, ao relatar sua experiência em contexto particular, “mesmo que⁹” e “não tem jeito¹⁰” alicerçam a condição de “tudo ser controlado¹¹” como aspecto de realização e, só assim, há o uso previsto efetivamente.

ii. Alunos na sala de aula e as NTIC:

Outro tema presente nos argumentos sobre o uso das NTIC pelos alunos foi o uso dos celulares e tablets dentro da sala de aula. Os professores relataram diversas experiências com o aparelho. O tema foi introduzido por 331PE na fala a seguir gerando os demais turnos:

Excerto 11	
331PE:	[...] Cêis acham que o celular, o tablet, é a primeira coisa que a escola, usando as suas palavras, vai abrir as pernas?
332P3	<p>Abrir as pernas que a gente fala, assim, vai acabar, vai acabar com o não vai usar, vai ter que usar. Vai virar um instrumento de trabalho dentro de sala de aula, e aí e pra isso que o Estado tá avançando.</p> <p>O que eu quero dizer é o seguinte: quando a gente fala em abrir as pernas, essas coisas, é óbvio¹, a gente, a gente, às vezes², é muito, muito resistentes à tecnologia³, e o que nós vamos vencer com isso?</p> <p>Nós temos⁴ que nos adaptar⁵ com ela. (...?) Não, a maioria dos professores não sabe...</p>
333P4:	Eu já vou tá ⁶ aposentada. O menino tem que ⁷ levar celular pra casa...

Nestes turnos, os mecanismos funcionam de modo a:

(a) **Coesão Verbal**: com o uso de “*vai/vai acabar*” criando aspecto de posterioridade pode indicar a caracterização do sujeito sobre o objeto/fato. Dessa forma, o que está no futuro para P3 é a instrumentalização pedagógica de dispositivos tecnológicos.

(b) **Modalização**: com o movimento entre as expressões “*é óbvio*” para “*às vezes*” indicando o grau de conformidade que professores são “*muito resistentes à tecnologia*”. Além disto, “*Nós temos*⁴” implica obrigatoriedade social de se “*adaptar*⁵”. Em 33P4, os usos de “*já vou tá*⁶” e “*tem que*⁷” criam uma relação inversa de condição de realização, imprimindo uma condição de não necessidade. Maiores comentários acerca desta fala serão feitos no capítulo de discussão dos dados.

6.2.3 O uso das NTIC deve ser controlado

Nos turnos a seguir, um diálogo é estabelecido em que as falas incitam a pressuposição sobre uso das NTIC, passando pelo crivo pessoal do professor. Os argumentos justificariam uma dosagem do uso das NTIC são apresentados da seguinte forma:

Excerto 12	
79P4:	[...] Eu ¹ gosto de levar eles, quando, quando ⁴ eles tão interessados em alguma coisa, porque ⁵ se eles não tiverem interessados... Eles já ⁶ chegam lá e já ⁶ quer o joguinho.
80P3:	É que a gente ² tem que saber também, tem que ⁷ saber dosar, acho que... A questão é essa, a gente...
81P4:	Se ⁸ você ³ levar muito...
84P3:	Perde o sentido da coisa, né? ⁹

O posicionamento dos professores é marcado pelo uso do mecanismo de distribuição de vozes: “*Eu*”¹, “*a gente*”² e “*você*”³ distanciam o sujeito da fala das ações que descrevem “eles”. Simultaneamente, o mecanismo de modalização opera de forma a criar uma avaliação por parte dos professores da capacidade/desejo de realização da ação, assim “*quando*”⁴ determinaria a forma aceitável de uso das salas de informática; o uso de “*porque*”⁵, por outro lado, indicaria a condição adversa marcada por “*já/já*”⁶.

Estas suposições são reforçadas no argumento 80P3, que pode ser classificado no tipo Espelhamento com adição de ponto de vista, em que “*tem que*”⁷ indica um grau alto de obrigação e conformidade à regra. Uma futura discussão levaria a refletir sobre qual é a regra pressuposta.

Nos turnos 81P4 e 84P3 destaco os modos argumentativos de tema sequencial e de plano organizacional: uma funciona de forma a encerrar a outra. Os tipos de argumentos em questão são de Definição expressa, subjetivamente implicando uma condição, (com mecanismo de modalização “*se*”⁸), e Pragmática, onde há continuação e compatibilidade entre as ideias, e de Definição normativa, pois ao finalizar, em 84P3, com “*né?*”⁹ cria um resultado de julgamento.

Além destas representações, os professores também apontaram traços de uma representação que caracterizo como transformadora. A seguir, indico como estes traços foram identificados em uma terceira representação pelos mecanismos argumentativos.

6.3.3 As NTIC como transformadoras do ensino

Excerto 13	
178CO:	Depois, ó, depois que ela começou o Obeduc ela usa mais, por quê?
179P2:	Porque eu consegui fazer, acho que, transforma minhas aulas, fazer uma busca com eles... É, eu acho que fica interessante, mesmo usando só o (...?). Eu vou fazer um trabalho com o sétimo amanhã usando pesquisa da internet também, coisa que eu ¹ não fazia ³ , eu acabava levando algum tipo de trabalho escrito e passava ⁴ . Agora, eu passo pra eles ² irem ⁵ , buscarem ⁶ a cada dois, três por computador. E tão indo, eles fazem ⁷ coisas assim...
180P1:	Se levar, sai, acontece ⁸ .
187P2:	Pra mim mudou, eu acho que agora é necessário ⁹ ...

Pelo mecanismo de distribuição de vozes é possível perceber que a transformação, em 179P2, acontece em elo do “*Eu*” para “*eles*”. Este movimento é enfatizado por algumas escolhas verbais: “*fazia*”³, “*acabava levando – passava*”⁴, em

contraposição a “*irem*⁵”, “*buscarem*⁶” e “*fazem*⁷”. O turno 180P1 adiciona a este movimento “*sai, acontece*⁸” em argumento do tipo quase matemático de transitividade (soma de fatos que reforça a tese). Ao fim, 187P2 modaliza sua percepção do uso das NTIC atribuindo aspecto de obrigação, em alto nível de necessidade, com “*agora é necessário*⁹”.

Outro exemplo de argumentos que invocam a imagem das NTIC como transformadoras está na fala de P2, quando citava anteriormente sua experiência com Ensino à Distância e assume que as NTIC ampliam o ensino:

Excerto 14	
261P2:	Olha, eu, por exemplo, trabalho lá na Unopar, então Ensino à Distância, então eu achei, eu tenho uma limitação muito grande ainda com a tecnologia, eu não tô ainda, não tô nessa mudança, eu tô acontecendo, eu tô vendo, absorvendo e aprendendo,
263P2:	e lá, aí que você vê como o mundo, porque você mexe com o Brasil todo através disso daqui, gente ¹ , todo, todinho ³ , eu tenho alunos em Roraima, Rondônia, Amapá, Manaus, Rio Grande do Sul, e tudo depende ⁶ disso daqui, e aí você vê, como a tecnologia mesmo a gente não, se conformando ⁷ com esse tipo de ensino ⁹ , mas o cara ² que mora quinhentos quilômetros longe de uma cidade, e ele tem a oportunidade de fazer uma faculdade, mesmo ⁸ a distância ¹⁰ , pra ele é um presente, então a informática ⁵ , cê acaba mudando, cê acaba entrando nesse mundo, então, eu vejo totalmente positivo ⁴ , toda mudança tem seus problemas, seus (...?) e pontos positivos.

Nas falas acima, articulação de argumentos do tipo Exemplo, Ilustração e Definição gerariam uma opinião favorável ao uso das NTIC que pode ser demonstrada pelo uso dos mecanismos argumentativos: a **Distribuição de Vozes** em “*gente*¹” auxilia na implicação dos outros sujeitos, enquanto “*o cara*²” é um chamativo para concluir uma ilustração da argumentação. A **Valoração** em “*todo, todinho*³” na articulação dos tipos de argumento enfatiza o caráter totalizante para P2 construir a representação; e em “*totalmente positivo*⁴”, referindo-se a *informática*⁵ demonstra o aspecto de avaliação das NTIC. A **Modalização** é utilizada para criar aspectos e condições de realização funcionam com “*depende*⁶” (em relação às tecnologias); e “*se conformando*⁷” e “*mesmo*⁸” em um para avaliar o tipo de ensino⁹ e a distância¹⁰.

Estas são as representações encontradas nos textos analisados. O objetivo nesta seção centrou-se em responder à primeira questão norteadora da dissertação “Quais são as representações sobre as NTIC?” No próximo capítulo, apresento brevemente uma discussão acerca das representações encontradas.

7. DISCUSSÃO DOS DADOS

No presente capítulo, pretendo retomar os trechos citados na análise dos dados e discutir as representações encontradas. Este movimento se faz necessário, uma vez que na seção anterior tentei abster-me de qualquer julgamento de valor ou interpretação dos aspectos destacados. Neste, por outro lado, tento discutir de que forma estas representações constituem construções conceituais acerca das NTIC. Ou seja, tentarei responder à segunda pergunta norteadora de pesquisa:

De que modos a argumentação opera no processo de enunciação e de resignificação destas representações?

Tal exercício toma como pressupostos os conceitos basilares da Análise Crítica do Discurso, na qualidade de considerar o discurso em sua amplitude de prática social e discursiva, permitindo fazer comentários sobre as ideologias e crenças por trás das representações (FAIRCLOUGH, 2003, 2006, 2009; MAGALHÃES, 2001). A título de organização, utilizarei duas categorias para a discussão e interpretação dos dados que são reflexos da análise dos textos. Assim, temos:

7.1 As representações positiva das NTIC

As representações encontradas nesta categoria, encontram-se por exemplo, no Excerto 1 (p. 62) e estão relacionadas com a ideia de “sociedade do conhecimento”, como uma ampliação de possibilidades (abertura). Como dito anteriormente, as metáforas que envolvem esta representação podem ser interpretadas de forma a revelar que a crença de que a habilidade de uso das NTIC implicaria a imediata capacitação do sujeito para sair do espaço que ocupa (“aqui”) para outro. O discutível neste caso, no entanto, está na implicação da referência feita ao “*empresário*”, pois este se torna o agente responsável pela mudança, quando “dá oportunidade”. Assim, pode-se considerar que a representação foi construída sobre a ideia de que as NTIC, antes mesmo de se tornarem capacitores de melhorias, elas precisam ser ofertadas independentemente da fonte.

No Excerto 2, tem-se que as habilidades com NTIC, referidas pelo *computador* e por *redes sociais*, são necessárias, uma obrigação justificadas pelo imediatismo contemporâneo (hoje, “*o mundo em que ele tá vivendo ali*”). A necessidade de atualização e de pertencimento ao espaço outro que não o seu são concepções que invocam o discurso da

globalização (LEVY, 1999). O mesmo acontece no Excerto 3, em que a distribuição de vozes, modalização e a coesão verbal culminam no pressuposto de que as NTIC acarretam benefícios, este traço é marcado por um “potencial” a ser explorado. Outro ponto importante de ser comentado sobre este excerto é a implícita relação de poder estabelecida no tipo de argumento polifônico hierárquico: a Coordenadora apresenta seus argumentos embasados no conceito pré-estabelecido de *Web 2.0* e marcado pela generalização das ações possíveis (e vantajosas, como *produzir conhecimento*) nesta plataforma e nas oposições do passado – “antes o que acontecia?”.

A seguir, no Excerto 4, a caracterização positiva é atribuída às NTIC pelo emprego de utilidade social (“**hoje** isso vem à tona, porque a internet, se, se incumbe em transparecer, isso daí,”) e profissional (“até mesmo mercado de trabalho”). Neste excerto, o conceito por trás da representação é falacioso, pois toma os dispositivos pelo seu uso culminando na opinião de que são *benevolentes*. Além disto, a referência ao *mercado de trabalho* revela uma crença hegemônica cada vez mais presente nos discursos globalizantes e consumistas: a necessidade de explorar o uso de dispositivos tecnológicos de forma imediata e compulsiva.

Os excertos destacados até agora se referem ao EF01, porém também atribuo que algumas das representações encontradas no EF13 são de caráter positivo se consideradas as mesmas bases interpretativas anteriores. Assim, o Excerto 13 revela que os professores atribuem às NTIC o caráter transformador de suas aulas, no entanto, mais uma vez, toma-se o objeto pelo seu uso. A crença de que as tecnologias *transforma[m] minhas aulas* é desmitificada se olharmos para a descrição do uso dos dispositivos:

“Eu vou fazer um trabalho com o sétimo amanhã usando pesquisa da internet também, coisa que eu não fazia, eu acabava levando algum tipo de trabalho escrito e *passava*. Agora, eu *passo* pra eles irem, buscarem a cada dois, três por computador. E tão indo, eles fazem coisas assim...” (179P2, Excerto 13)

Ainda que a prática descrita pelo professor agregue o uso das NTIC e, desta forma, os alunos passem a ter um papel no processo de ensino-aprendizagem, sua concepção de transformação não ultrapassa a relação de poder estabelecida em uma aula tradicional com “*passava*” e “*passo*”. O mesmo pode ser considerado das falas subsequentes, onde, em 187P2, “*agora é necessário*” faz indagar o que está sendo considerado necessário: o contato com as NTIC ou a absorção de práticas de ensino que levem em consideração a potencialidade pedagógica destes dispositivos?

De forma semelhante o Excerto 14 atribui às NTIC a possibilidade de ultrapassar limites geográficos, mas que ignoram o próprio julgamento de valor construído em “*esse tipo de ensino*” e “*mesmo à distância*” o que leva à interpretação de que “*eu vejo totalmente positivo*” como uma concepção hegemônica das NTIC está por trás dos argumentos utilizados neste trecho.

Em seguida, retomo as representações que defino como negativas das NTIC pelos traços representativos relacionados ao aprender sobre tecnologia em práticas formativas, a alienação causada pelas tecnologias e aos desafios em seu uso pedagógico. Assim, temos no Excerto 5 turnos que apresentam relatos confessionais sobre a relação dos professores com as NTIC, onde elas estão caracterizadas por modalizações e apontam para a crença de que a prática formativa – voltada ao aprender sobre as NTIC – implica em *desafios* (que nem sempre são comprados pelos professores, mas fazem parte de uma exigência externa, cultural ou social).

Por sua vez, no Excerto 6 ocorre a atribuição às NTIC do fator alienante, configurando as tecnologias como aquilo que impede o agir social do usuário. Assim, a construção representativa parte do conceito que as NTIC neutralizam a capacidade de agir em sociedade (descartando as possibilidades de organização, resistência, julgamentos, críticas). A seguir, no Excerto 7 a relação estabelecida entre “*internet*” e “*fast-food*” demonstra que P5 presume o que é bom uso e mau uso das tecnologias, o que condiciona sua crença pessoal sobre o “*papel do professor como direcionador*”, perpetuando uma relação de poder tradicional no contexto de sala de aula.

O Excerto 8, que resume a fala de P1 sobre a prática formativa do Life/Uel, introduz o fio condutor da prática no EF13, pois ao longo da análise foi possível destacar que as representações acabam sendo contraditórias, no sentido em que, ao mesmo tempo em que os professores ideologicamente presumem a necessidade das NTIC, eles consideram que o momento de formação é custoso, pois causa estranheza e desconfiança. Os traços representativos que indicam que as NTIC não funcionam como instrumento pedagógico podem demonstrar este fato com maior clareza.

Para justificar esta crença, os professores utilizam argumentos apontando diferentes razões. A primeira delas, no Excerto 9, estaria ligada à estrutura escolar que não corresponde às necessidades reais para o processo de inserção das NTIC como instrumento

pedagógico. As críticas voltam-se principalmente às salas e laboratórios de informática que seriam razões para o não uso destes espaços. A seguir, no Excerto 10 os professores modificam o foco das críticas e apresentam argumentos voltados aos alunos e ao uso que fazem daqueles espaços. É possível perceber que o professor acredita na sua incapacidade de lidar com os alunos em ambientes diferentes daquele da sala de aula tradicional. Tem-se, por exemplo, na sequência 50P5 a 52P1 (EF13, p. 73) a forte presença de metáforas relacionadas a controle de uma situação: “*monitoramento*”, “*bloqueado*”. A ideia revelada por trás desta representação é a condição que o professor estabelece para o uso das NTIC: elas não devem alterar a prática pré-constituída do professor, seja ela qual for.

Relacionada a esta ideia, tem-se os argumentos que justificam, pelo uso dos alunos de dispositivos em sala de aula, a representação de que NTIC ainda não funcionam como ferramenta pedagógica. No excerto 11, a caracterização feita pelo professor em 332P3 de celulares e tablets em “[vão] *virar um instrumento de trabalho dentro da sala de aula*”, indica sua crença em um colapso iminente, livrando suas ações ou sua prática como educador da responsabilidade em lidar com a mudança. Em decorrência deste argumento, tardiamente ele assume seu posicionamento: “*a gente, às vezes, é muito, muito resistente à tecnologia*” que indica uma construção de significados ligados à luta (“*e o que nós vamos vencer com isso?*”) e conclui assumindo a ideia de adaptação. A fala seguinte, 333P4, “*Eu já vo tá aposentada. O menino tem que levar o celular pra casa...*” remete à ideia de que esta luta está vencida para o professor e desqualifica toda a prática formativa que a envolve.

Em um terceiro momento, os professores revelam que as representações das NTIC como instrumento pedagógico passam por um crivo pessoal de quantidade, ou de exposição para com os alunos. Este filtro estabelece uma relação de poder marcada entre professores e alunos, onde o professor é o responsável por levar os alunos até as NTIC e controlar seu uso. No Excerto 12 há uma caracterização deste conceito, quando em 74P4 estipula como medida o interesse dos alunos para permitir que eles façam uso das NTIC como instrumento para aprendizagem.

8 CONSIDERAÇÕES FINAIS

É importante retomar que os conceitos basilares do presente trabalho são a Análise Crítica do Discurso, permitindo olhar para os textos dos professores como práticas sociais passíveis de reflexão, e da Teoria da Argumentação que apresenta categorias de análise com foco na linguagem, trazendo materialidade à discussão dos dados. Após a revisão destes conceitos, da análise dos dados e da interpretação dos textos é possível tecer considerações acerca dos traços representativos sobre as NTIC. Em primeiro lugar, acredito ser possível considerar que, nos textos analisados, as representações de cunho positivo das NTIC se estabelecem em uma condição *quid pro quo*, pois toma uma ideia por outra. Os argumentos positivos estão construídos a partir da ressignificação de aspectos ideológicos das NTIC como provedores de conhecimento e mecanismos globalizantes, cristalizando um pensamento hegemônico dentro do campo da educação. Pouco, ou nada, é dito sobre de que forma estas tecnologias podem realmente servirem de instrumentos pedagógicos e sobre o papel da prática de formação continuada como espaços de reflexão crítica sobre o uso das NTIC (BELLONI, 2012; VALENTE, 1999;).

Em contrapartida, grande parte das representações negativas parte do pressuposto que as NTIC ainda não funcionam pedagogicamente. Desta forma, os professores criam para si mesmos uma armadilha: as NTIC são necessárias, porém não são bem vindas às salas de aula, pois as escolas não estão preparadas; os alunos não sabem corretamente utilizá-las e nós nos assumimos não capacitados; e veem as práticas formativas como algo custoso.

Esta pesquisa contribuiu principalmente pra gerar novos questionamentos e identificar novas maneiras de propor diálogos que se mantenham abertos à revisão. Da mesma forma, ela comprova que iniciativas como Life/UEL ainda precisam ser repensadas, pois mesmo criando espaços de formação com vistas às NTIC, a prática não permitiu de fato uma revisão dos valores impressos nos encontros.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALONSO, Kátia Morosov. **Tecnologias da informação e comunicação e formação de professores: sobre escolas e redes.** Educação e Sociedade, Campinas, v. 29, n.104 – Especial, p. 747- 768, Out 2008. Disponível em <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em 29 de Setembro de 2014.

ALTHUSSER, L. **Ideology and ideological state apparatuses.** London: New Left Books, 1971. Disponível em: <<https://www.marxists.org/reference/archive/althusser/1970/ideology.htm>> Acesso em 14 de Janeiro de 2014

ÁLVAREZ, Pilar; LAFUENTE, Javier. **A América Latina tem fome de cultura.** 2014. Disponível em: <http://brasil.elpais.com/brasil/2014/09/17/cultura/1410981112_655895.html>. Acesso em 22 de Setembro de 2014.

BARBOSA, Aurea Elaine Tozo. **Comunidade de Aprendizagem em Curso On-line: Um Estudo de Processo de Formação.** 2006. 158 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Mestrado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2006. Disponível em: <http://www4.pucsp.br/pos/lael/lael-inf/teses/dissertacao_aurea.pdf>. Acesso em: 08 jan. 2015.

BARRETO, Raquel Goulart et al. **As tecnologias da informação e da comunicação na formação de professores.** Revista Brasileira de Educação, Rio de Janeiro, v. 11, n. 31, p.31-41, jan. 2006.

BARRETO, Raquel Goulart. **Tecnologias na formação de professores: o discurso do MEC.** Educação e Pesquisa, São Paulo, v. 29, n. 2, p.271-286, Jul. 2008.

BEHRENS, M. A.; TORRES, P. L.; MATOS, E. L. M. **Diálogo com Paulo Freire: um relato de experiência na formação de professores para a utilização crítica da tecnologia na prática pedagógica on line.** Contrapontos, Itajaí, v. 7, n. 3, p. 585-600, Set/Dez 2007.

BELLONI, Maria Luiza. **Mídia-Educação: Contextos, histórias e interrogações.** In: FANTIN, M.; RIVOLTELLA, P. C. Cultura digital e escola: Pesquisa e formação e professores. Campinas – SP: Papirus, 2012.

BELLONI, Maria Luiza. **O que é mídia-educação.** 3. ed. Campinas: Autores Associados, 2009. 102 p.

BERNSTEIN, Basil. **Pedagogy symbolic control and identity: theory, research, critique.** Lanham: Rowman & Littlefield, 2000.

BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. CAPES. **Programa de Apoio a Laboratórios de Formação de Educadores** – LIFE. 2012. Disponível em: <<http://www.capes.gov.br/educacao-basica/life>> Acesso em 20 de Dezembro de 2014.

BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. CAPES. **Relatório DEB**. 2014. Disponível em: <<http://www.capes.gov.br/images/stories/download/bolsas/2562014-relatorio-DEB-2013-web.pdf>> Acesso em 20 de Dezembro de 2014.

CANCLINI, Néstor García. **Leitores, Espectadores E Internautas**. São Paulo: Iluminuras, 2008. Disponível em: <<http://www.santoandre.sp.gov.br/pesquisa/ebooks/355431.pdf>>. Acesso em: 20 ago. 2013.

CARDOSO, Aline de Oliveira da Conceição. **A Formação continuada de professores e o uso das tecnologias de informação e comunicação: um diálogo necessário**. 2010. 106 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Pós-graduação em Educação, Pucrs, Porto Alegre, 2010. Disponível em: <<http://repositorio.pucrs.br/dspace/bitstream/10923/2779/1/000430434-Texto+Completo-0.pdf>>. Acesso em: 08 jan. 2014

CEGALLA, Domingos Paschoal. **Nova minigramática da língua portuguesa**. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 2004.

COSCARELLI, Carla; RIBEIRO, Ana Elisa. **Letramento Digital: aspectos sociais e possibilidades pedagógicas**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

COSTA, Mariana Furio. **TIC and Internet in EFL Classes**. 2012. 29 f. TCC (Graduação) - Curso de Letras Estrangeiras Modernas - Inglês, Cch, Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2012.

DINIZ, Julio Emílio. **Formação de professores: pesquisas, representações e poder**. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

FAIRCLOUGH, Norman. **Analysing Discourse: Textual analysis for social research**. 1st ed. New York: Routledge, 2003.

FAIRCLOUGH, Norman. **Language and globalization**. New York: Routledge, 2006.

FAIRCLOUGH, Norman. **New Labour, New Language?** London: Routledge, 2000.

FAIRCLOUGH, Norman. **Semiotic Aspects of Social Transformation and Learning**. In: ROGERS, Rebecca (Org.). **An Introduction to Critical Discourse Analysis in Education**. 2nd ed. New York: Routledge, 2011. p. 119-127.

FOUCAULT, Michel. **A arqueologia do saber**. 7. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2008.

FOUCAULT, Michel. **A ordem do discurso**. 5. ed. São Paulo: Edições Loyola, 1971

FOUCAULT, Michel. **The subject and power**. Afterwords to Dreyfus and Rabinow, 1982. Disponível em: <
<http://www.jstor.org/discover/10.2307/1343197?sid=21105582990991&uid=3737664&uid=2&uid=4>> Acesso em 14 de Janeiro de 2015

FROZI, Valtrícia Lucelita. **De contextos do fazer pedagógico**: entre formação continuada e Tecnologias da Informação e Comunicação. 2012. 138 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Pós-graduação em Educação, Universidade Federal do Mato Grosso, Cuiabá, 2012.

GARCÍA CANCLINI, Néstor. **Leitores, espectadores e internautas**. 1ª ed. São Paulo: Iluminuras. 2008.

GARCIA, Fernando. **Formação de professores e o uso significativo de computadores na prática pedagógica**. 2005. 160 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Mestrado em Educação, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2005.

GEE, James Paul. **Discourse Analysis**: What Makes It Critical. In: ROGERS, Rebecca(Org.). **An Introduction to Critical Discourse Analysis in Education**. 2nd ed. New York: Routledge, 2011. p. 23-45.

GIDDENS, A. **The constitution of society**. Cambridge: Polity Press, 1984.

GRAMSCI, A. **Selections from the prison notebooks**. London: Lawrence and Wishart, 1971. Disponível em: <
<http://www.walkingbutterfly.com/wp-content/uploads/2010/12/gramsci-prison-notebooks-voll.pdf>> Acesso em 14 de Janeiro de 2014

HALLIDAY, M. A. K. **An Introduction to Functional Grammar**. 3rd ed. New York: Oxford University Press. 2004.

KIM, C. et al. **Teacher beliefs and technology integration**. Teaching and Teacher Education. n. 29, p. 76-85. 2013. Disponível em: <www.elsevier.com/locate/tate>. Acesso em 20 de Setembro de 2014.

KIM, Chanmin et al. Teacher beliefs and technology integration. **Elsevier: Teaching and Teacher Education**, New York, v. 29, n. 1, p.76-85, jan. 2013.

KRESS, G. **Linguistic Processes in Socialcultural Practice**. Oxford: Oxford University Press, 1988.

LEVY, Pierre. **A inteligência coletiva**. 8. ed. São Paulo: Edições Loyola, 2011.

LIBERALI, Fernanda Coelho. **Argumentação em Contexto Escolar**. 1ª ed. Campinas: Pontes Editores, 2013.

LOPES, Henrique Bovo. **A gestão da formação do professor para o trabalho com as tecnologias digitais móveis**. 2014. 173 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Mestrado em

Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2014

LOPES, Maria Cristina Lima Paniago. **Formação Tecnológica de Professores e Multiplicadores em Ambiente Digital**. 2005. 160 f. Tese (Doutorado) - Curso de Doutorado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2005.

MAGALHÃES, Célia Maria. **Reflexões sobre a análise crítica do discurso**. Belo Horizonte: Ufmg, 2001.

MALACRIDA, Marta Janete. **Estudo de caso de um professor participante do programa de formação contínua em serviço via internet Teacher's Link**. 2006. 128 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Mestrado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2006. Disponível em: <<http://www4.pucsp.br/pos/lael/lael-inf/teses/marta.pdf>>. Acesso em: 08 jan. 2015.

MEANEY, Maria Cristina. **Argumentação na formação do professor na escola bilíngue**. Dissertação de Mestrado. São Paulo: PUC/SP. 2009

PAIVA, V. L. M. O. **A formação do professor para uso da tecnologia**. In: SILVA, K. A.; DANIEL, F. G.; KANEKO-MARQUES, S. M.; SALOMÃO, A. C. B. (Orgs) A formação de professores de línguas: Novos Olhares. v. 2. Campinas Pontes Editores. 2012. p. 209-230.

PAIVA, V. L. M. O. **O uso da tecnologia no ensino de línguas estrangeiras: breve retrospectiva histórica**. UFMG. (no prelo).

PERINA, Andrea Almeida. **As crenças dos professores de inglês em relação ao computador**: coletando subsídios. 2003. 92 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Mestrado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2003.

PRENSKY, Marc. **Digital Natives, Digital Immigrants**. On The Horizon, Bingley, v. 5, n. 9, p.1-6, out. 2001. Disponível em: <<http://www.marcprensky.com/writing/Prensky - Digital Natives, Digital Immigrants - Part1.pdf>>. Acesso em: 04 nov. 2014.

Referencias 2:

ROGERS, Rebecca (Org.). **An Introduction to Critical Discourse Analysis in Education**. 2nd ed. New York: Routledge, 2011.

ROGERS, Rebecca. **Critical Approach to Discourse Analysis in Educational Research**. In: ROGERS, Rebecca (Org.). An Introduction to Critical Discourse Analysis in Education. 2nd ed. New York: Routledge, 2011. p. 01-20.

SAMPAIO, Patrícia Alexandra da Silva Ribeiro; COUTINHO, Clara Pereira. **Formação contínua de professores: integração das TIC**. In: Revista da Faculdade de Educação. Vol. ?

No. 15, Jan./Jun. 2011. Disponível em:
<<http://repositorium.sdum.uminho.pt/handle/1822/13651>> Acesso em 20/11/2014

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Identidades Terminais**: As transformações na política da pedagogia e na pedagogia da política. Petrópolis: Vozes, 1996.

SIMENS, G. **Connectivism**: A learning theory for the Digital Age. In: International Journal of instructional Technology and distance learning. Vol. 2 No. 1, January (2006). Disponível em: <<http://www.itdl.org/>>. Acesso em 10 de Maio de 2014

UNESCO. **Media and Information Literacy**: Curriculum for Teacher. 2011.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE LONDRINA. Projeto Institucional. **Formação de Professores e TIC**: O impacto do Life na prática docente. 2013.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MARINGÁ. **A história da Internet**. Disponível em: <http://www.din.uem.br/museu/hist_dainternet.htm#4>. Acesso em 20 de Agosto de 2014

VALENTE, José Armando (Org.). **Informática na Educação no Brasil**: Análise e Contextualização Histórica. In: VALENTE, José Armando (Org.). O computador na sociedade do conhecimento. Campinas: Unicamp/nied, 1999. Cap. 1. p. 1-13. Disponível em: <<http://www.nied.unicamp.br/oea/pub/livro1/>>. Acesso em: 04 nov. 2014.

VIGOTSKY, Lev Semenovich. A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. 7ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

WOODSIDE-JIRON, Haley. Language, Power, and Participation: Using Critical Discourse Analysis to Make Sense of Public Policy. In: ROGERS, Rebecca (Org.). An Introduction to Critical Discourse Analysis in Education. 2nd ed. New York: Routledge, 2011. p. 154-182.