

# SENTIDOS DE/SOBRE TECNOLOGIA EM SALA DE AULA: SUJEITO(S), CONHECIMENTO E SOCIEDADE

Débora Massmann<sup>1</sup>

Atilio C. Salles<sup>2</sup>

Os raios caem sobre os montes mais elevados,  
e onde encontram mais resistência é onde provocam o maior dano.

Miguel de Cervantes

**Resumo:** Neste artigo, considerando as condições de produção que atravessam e constituem o processo de produção e circulação do conhecimento, dos sentidos e dos sujeitos na escola, buscamos compreender a relação que se estabelece entre sujeito(s), conhecimento, sociedade e tecnologia. A análise empreendida se inscreve no domínio da análise de discurso e nos leva a compreender que o uso de artefatos tecnológicos contribui para re-significar a relação do sujeito com o conhecimento institucionalizado pela escola re-significando, conseqüentemente, o processo de ensino-aprendizagem. Nossas análises apontam para o fato de que a emergência de novas plataformas de produção e circulação do saber produz seus efeitos e deslocamentos importantes na função de ensinar.

**Palavras-chave:** ensino; discurso; tecnologia; professor

## SENSES OF / ABOUT CLASSROOM TECHNOLOGY: SUBJECT(S), KNOWLEDGE AND SOCIETY

**Abstract:** In this paper, considering the conditions of production that go through and constitute the process of production and circulation of knowledge, senses and subjects in school, we seek to understand the relationship that is established between subject (s), knowledge, society and technology. The analysis made lies in domain of discourse analysis and leads us to understand that the use of technological artifacts contributes to re-signifying the relationship of the subject with the knowledge institutionalized by the school, re-signifying, therefore, the teaching-learning process. Our analyzes point to the fact that the emergence of new platforms of production and circulation of knowledge produces their important effects and displacements on the teaching function.

**Keywords:** teaching; speech; technology; teacher

---

1 Professora Adjunta, n Universidade Federal de Alagoas (UFAL). E-mail:

2 Professor Adjunto do PPGLC, da Universidade do Vale do Sapucaí, UNIVÁS. E-mail: atiliocs@gmail.com .

## Considerações iniciais

A relação que se estabelece com o conhecimento é ponto crucial para o processo de constituição do sujeito, sobretudo, no que se refere ao modo como ele, a partir dessa relação, se significa e é significado na e pela sociedade. Em uma sociedade de conhecimento e de informação, como a nossa, a escola é a instituição que homologa e sanciona a (re)produção, circulação e compreensão de saberes. Em uma sociedade de letras, de escrita e de leitura, a escola é símbolo de erudição, crescimento e também de divisão, pois ela significa não só quem está/esteve dentro dela, mas também “a formação social em sua natureza e estrutura, ou seja, afeta também quem está fora dela, da Escola: (...) você é escolarizado ou não escolarizado e isso define as relações sociais em que você se enreda” (Orlandi, 2014, p. 245).

Nessa perspectiva, a escola tem participação decisiva nesse processo já que promove a articulação e a triangulação entre sujeito(s), conhecimento e sociedade. Nesse paradigma escolar, professor e aluno são peças constitutivas deste funcionamento que movimenta produção, circulação e institucionalização de saberes. Como destaca Orlandi, na escola, a relação professor e aluno é afetada absolutamente pela presença do Estado e da ideologia sendo aquele, “o articulador do simbólico com o político” (Orlandi, 2015, p. 188) e esta parte importante “do processo de constituição dos sujeitos e dos sentidos” (Orlandi, 2015, p. 188).

Para essa reflexão, tomaremos a escola em uma perspectiva discursiva, a saber, espaço simbólico de institucionalização do conhecimento (e da língua)<sup>3</sup>. Isso significa considerar a escola como prática de significação e, conseqüentemente, como espaço de individuação dos sujeitos.

Compreender a escola como prática de significação implica observar o processo de produção de sentidos que historicamente se manifesta neste espaço político de constituição do sujeito e de institucionalização do conhecimento. Interessam-nos especialmente os gestos de interpretação que ali se produzem colocando em funcionamento uma memória discursiva sobre o conhecimento, a escola e a sociedade.

A proposição de que escola é prática de significação conduz necessariamente a analisá-la como espaço de individuação dos sujeitos que são afetados aí pelas condições de produção, sobretudo, pelo modo como o Estado coloca em relação sujeitos e sentidos como parte do processo de produção da memória do indivíduo, do Estado, do conhecimento e da sociedade. Em outras palavras, trata-se, pois, de pensarmos a escola em sua historicidade como espaço político-simbólico institucional sustentado e afetado pelas relações de poder e pela conjuntura histórico-ideológica.

Considerando a escola como a primeira articuladora “oficial” da institucionalização da relação do aluno com conhecimento, a participação do professor nesse processo de construção do saber é inquestionável. Cabe a ele orientar, estimular, fomentar a criatividade e a curiosidade dos alunos. Pode-se dizer, inclusive, que ele é um partícipe neste processo de inscrição e de identificação do aluno com o conhecimento institucionalizado. Sobre essa questão, é importante lembrar, como assegura Orlandi (2015, p. 188), que “para compreender este processo de significação que articula ensino, conhecimento e sociedade, através da relação professor e aluno, temos que observar que, nesta relação, está presente o Estado”.

De fato, a presença do Estado é fator determinante no processo de significação e de individu(aliz)ação do sujeito. Ao teorizar sobre o percurso da constituição do sujeito, Orlandi esclarece que ele se dá em duas etapas: aquela da

3 Confira Orlandi (2012).

interpelação do indivíduo pela ideologia e aquela da individu(aliz)ação da forma sujeito pelo Estado (Orlandi, 2012). Ou seja, o indivíduo é interpelado pela ideologia e constitui a forma-sujeito-histórica: o sujeito do capitalismo. Compreende-se assim que esse processo de constituição do sujeito é fundamental na compreensão da relação sujeito(s), conhecimento e sociedade: é através de instituições (como a escola, por exemplo) e de discursos que o Estado produz diferentes modos de individu(aliz)ação do sujeito. De nossa parte, a fase da individu(aliz)ação é decisiva uma vez que é neste momento do processo que o sujeito é, diretamente, afetado pela instituição escola e seus discursos produzindo assim sentidos para a sua formação, para sua relação com o conhecimento e produzindo, sobretudo, processos de identificação com diferentes formações discursivas e ideológicas.

Considerando essas condições de produção que atravessam e constituem a formação, circulação e produção do conhecimento, dos sentidos e dos sujeitos na escola, nesse estudo, inserimos mais um elemento ao conjunto sujeito(s)/conhecimento/sociedade: trata-se da questão da tecnologia. A presença de diferentes tecnologias no espaço da escola é inquestionável. Só a título de exemplo, podemos citar aqui algumas que, historicamente, produzem seus efeitos na relação do sujeito com o conhecimento na prática escolar: o livro didático, a gramática, os dicionários, o lápis, a borracha, o caderno, o quadro (negro ou branco), o giz, a caneta, o mapa, entre outros. A matéria em pauta aqui é especificamente relativa ao uso de artefatos tecnológicos, como, por exemplo, computadores, *smartfones*, *softwares*, *games* e aplicativos que podem contribuir para re-significar a relação do sujeito com o conhecimento institucionalizado pela escola re-significando, conseqüentemente, o processo de ensino-aprendizagem. De acordo com Massmann (2013, p. 165), a escola, o professor e suas práticas pedagógicas não estão imunes ao advento de

artefatos tecnológicos que afetam diretamente o modo como o sujeito se relaciona com o conhecimento. A emergência de novas plataformas de produção e circulação do saber produz seus efeitos na função de ensinar:

O desenvolvimento das (novas) tecnologias trouxe novas formas de significar as relações do sujeito consigo mesmo, com a sociedade e com o saber. A sociedade mudou assim como mudaram também os modos de acesso à informação e o modo como o sujeito se relaciona com ela. Em tempos de Twitter, Google, Facebook, Wikipédia e tantas outras ferramentas tecno-digitais, conhecimento e informação ganham novas configurações e isso produz deslocamentos nas relações dos sujeitos com a linguagem (E. Orlandi, 2009). Emergem daí novas formas de textualidade, de escrita e de autoria. Novas modalidades de produção e de circulação do conhecimento e novos modos de se ensinar e de se aprender. Ou seja, conhecimento e informação tornam-se dinâmicos e não estão mais centralizados na figura do professor, nem mesmo no espaço da escola (Massmann, 2013, p. 165).

Pelas palavras da autora, observamos que não há como escapar dos efeitos da tecnologia na sociedade: todos são pegos e, necessariamente, inscrevem-se e se significam na relação com a tecnologia. Filiados a mesma posição defendida por Massmann (2013), elegemos algumas questões que, doravante, orientam nosso percurso teórico-analítico:

- como a tecnologia se inscreve e é inscrita, significa e é significada em/por a escola?
- Tomando o professor como elemento nucleador da triangulação sujeito-aluno/conhecimento/sociedade, que sentidos são produzidos para a tecnologia por este professor, individuado pela instituição escola e pelos discursos do ensino que nela circulam?
- Ao ser interpelado pelo uso da tecnologia na sala aula, a que formações discursivas este sujeito-professor vai se filiar?
- Ele adere ao imaginário social sobre uso de artefatos tecnológicos como um apoio inovador à circulação e compreensão do conhecimento institucionalizado pela escola ou ele resiste a isso filiando-se a uma formação discursiva que segrega

os artefatos tecnológicos de sua prática docente?

Tomaremos nossa participação no Projeto *A Linguagem vai à Escola* (ALinE), apresentando aqui abaixo, como ponto de partida para responder a esses questionamentos. É a prática dos projetos de extensão universitária fomentando às pesquisas científicas e fazendo avançar nossa compreensão sobre os fenômenos que permeiam a relação linguagem e sociedade.

### ***A Linguagem vai à Escola* (ALinE): ensino, pesquisa e extensão**

Fomentando e fortalecendo o elo que sustenta o tripé ensino, pesquisa e extensão, o projeto *A Linguagem vai à Escola* (ALinE), desde sua gênese, inscreveu-se como uma proposta extensionista voltada para a Educação Básica. Idealizado com o propósito de refletir sobre a relação que se estabelece entre linguagem, história e sociedade, o Projeto ALinE tem contribuído fortemente para a formação e qualificação de professores que atuam na Educação Básica da rede pública de Pouso Alegre, em Minas Gerais.

A versão inicial desse projeto foi colocada em prática no ano de 2015. O projeto piloto proposto pelo Programa de Pós-Graduação em Ciências da Linguagem da Universidade do Vale do Sapucaí contou com o apoio e colaboração da direção e do corpo docente da Escola Municipal Professora Isabel Coutinho Galvão que prontamente aderiu à proposta de oferecer um conjunto de oficinas que tinham como tema “Mídia e(m) sala de aula”. O público-alvo eram os professores que ali atuavam. Essa experiência trouxe resultados muito significativos para todos os envolvidos, a saber, tanto para os professores do Programa de Pós-Graduação em Ciências da Linguagem que idealizaram os encontros temáticos, quanto para os

professores da educação básica que participaram das atividades.

Tomando como ponto de partida os efeitos desse projeto piloto na formação de docentes e no aprimoramento de suas práticas pedagógicas, o projeto ALinE ganhou força. Tornou-se mais robusto e se expandiu para outras instituições da cidade de Pouso Alegre. Iniciava-se assim, em 2017, uma parceria muito frutífera com a Superintendência Regional de Ensino (SRE) de Pouso Alegre. Nessa nova fase, as atividades do projeto alcançaram também professores da rede pública estadual de ensino que foram convidados a se inserir no espaço acadêmico (espaço físico da Universidade) para participar de um conjunto de oficinas cujos assuntos, bem diversificados, se articulavam às temáticas e às linhas de pesquisa<sup>4</sup> que compõem o Programa de Pós-Graduação em Ciências da Linguagem. No total, trinta e um (31) professores, que atuam nas séries iniciais da rede estadual de ensino, se inscreveram para participar do ALinE.

É no âmbito dessa segunda etapa do projeto que desenvolvemos a oficina intitulada “(N)a rede de ensino: a questão das (novas) tecnologias” que constituiu o quarto encontro dos participantes. A proposta que orientou a organização das atividades levou em consideração o fato de que o desenvolvimento das (novas) tecnologias trouxe implicações para o sujeito e para a sociedade. E isso, necessariamente, trouxe efeitos importantes no funcionamento escolar produzindo deslocamentos e transformando a relação que o sujeito (aluno e professor) estabelece com o conhecimento institucionalizado na e pela escola. Escola esta que ainda hoje, apesar da presença maciça de diferentes

<sup>4</sup> Inserido na área de concentração Linguagem e Sociedade, o Programa de Pós-Graduação em Ciências da Linguagem da UNIVAS, atualmente, organiza-se em torno de três linhas de pesquisa, a saber, Análise de Discurso, Língua e Ensino e Linguagem, Conhecimento e suas Tecnologias.

artefatos tecnológicos no nosso cotidiano, promove “um ensino tradicional e autoritário que tem a figura do professor como centro de saber” (Massmann, 2013, p.160). Na sociedade de informação e conhecimento em que vivemos, a relação que os sujeitos estabelecem com os saberes é absolutamente dinâmica. Ou seja, não há mais espaço para a re-produção intensiva de conteúdos e fórmulas na sala de aula. O professor não é mais a fonte da erudição. Foi, justamente, no intuito de problematizar essas questões que propomos a referida oficina.

As práticas desenvolvidas, nessa perspectiva, pretendiam des-construir sentidos estabilizados em torno do conhecimento e da “função ensinar” no século XXI. Nesse processo de desconstrução que se pretendeu colocar em prática nas atividades propostas, trabalhou-se buscando compreender que a função de ensinar constitui um processo contínuo e multilateral de produção e circulação de conhecimento em que se propõe dar acesso às diferentes discursividades que circulam na sociedade. Desse modo, consideramos que, ao explorarmos os recursos que as (novas) tecnologias oferecem a professores e alunos, compreenderíamos que a função de ensinar do século XXI traz consequências não só para o sistema de ensino, mas também para os sujeitos (professores, alunos, etc.), para a ciência e para a sociedade. Alguns questionamentos inspiraram a elaboração das atividades, como, por exemplo: 1) Afinal, como é a escola de hoje? 2) Que sujeitos a escola está constituindo/formando?

Esperávamos assim provocar o grupo de professores, fomentar o debate e, sobretudo, incentivar relatos de experiência para, a partir daí, produzir deslocamento em relação as suas práticas e re-singificar o uso da tecnologia na sala de aula explorando diferentes ferramentas de divulgação e circulação do conhecimento tais como sites, redes

sociais, *youtube*, aplicativos, *games*, *softwares*, entre outros.

## **E, no meio do caminho, tinha a tecnologia...**

As atividades promovidas no âmbito do projeto ALinE aconteciam sob a forma de encontros mensais. Com certa antecedência, os participantes recebiam informações gerais sobre o próximo encontro, tais como, local, horário, tema, nome dos professores responsáveis, título da oficina, objetivos, etc. A presença dos participantes apontava para o comprometimento de todos com o projeto. De um modo geral, a média de participação estava em torno de 25 professores por encontro.

Entretanto, no quarto encontro, intitulado “(N)a rede de ensino: a questão das (novas) tecnologias”, cujo tema central foi o uso da tecnologia na sala de aula, observou-se um forte movimento de rejeição à proposta: neste encontro, dos 31 inscritos no projeto, apenas 8 professores compareceram. Para nós, a ausência ao encontro foi um gesto significativo que nos permitiu pensar a questão da resistência ao emprego da tecnologia na sala de aula. Essa observação se inscreve na mesma direção dos apontamentos de uma pesquisa realizada em 2011 pela Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP) com docentes que atuavam na educação básica em escolas estaduais de São Paulo.

De acordo com a pesquisadora responsável pelo estudo, Cacilda Encarnação Augusto Alvarenga, do Núcleo de Estudos Avançados em Psicologia Cognitiva e Comportamental (Neapsi) da Unicamp, naquela época (2011), os professores entrevistados se mostravam temerosos e inseguros para usar qualquer ferramenta tecnológica na sala de aula. De fato, dos 253 professores que participaram deste estudo, 85% deles afirmaram que não sabiam usar o computador e seus recursos na prática docente.

À época, o não uso de ferramentas tecnológicas na sala de aula foi justificado pelos professores devido à deficiência na formação profissional, à falta de tempo, ao pouco incentivo para aprimoramento e aperfeiçoamento profissional e à precária infraestrutura das instituições escolares<sup>5</sup>. Em resposta a essas queixas, o representante Secretaria da Educação do Estado de São Paulo, João Cardoso Palma Filho, destacou que a situação observada pelo estudo era resultado de uma postura de resistência dos docentes ao uso da tecnologia: “Também há muita resistência dos docentes com a tecnologia” (Palma, 2011)<sup>6</sup>.

Passados mais de cinco anos da realização da pesquisa da UNICAMP, nossa experiência, com os oito (8) professores do sul de Minas Gerais na oficina “(N)a rede de ensino: a questão das (novas) tecnologias”, mostrou que elementos do cenário, observado em 2011, ainda se mantêm. No decorrer da oficina, as discussões, os desabaços e as atividades práticas permitiram observar que a justificativa para a ausência do uso tecnologia na sala de aula se sustenta ainda em argumentos muito semelhantes àqueles identificados pela pesquisa da UNICAMP. Observa-se assim, a partir dessa reflexão, que os dizeres que têm se produzido em torno da relação sujeito(s), conhecimento e tecnologia estão impregnados de uma memória discursiva cujos sentidos funcionam argumentativamente na direção das dificuldades, da falta (de infraestrutura, de conhecimento, de preparação), das limitações e, conseqüentemente, da resistência.

### **Da circulação à formulação: “dizeres sobre a tecnologia”**

5 In <http://educacao.estadao.com.br/noticias/geral,professores-sao-inseguros-para-usar-tecnologia,704780>. Acesso em 15 mar. 2018.

6 In <http://educacao.estadao.com.br/noticias/geral,professores-sao-inseguros-para-usar-tecnologia,704780>. Acesso em 15 mar. 2018.

Os sons, as palavras, as imagens, [...] que nos cerceiam encenam uma impressão de transparência, literalidade, em seus sentidos, como dados *a priori*, porém “nenhuma memória, pode ser um frasco sem exterior” (PÊCHEUX, 1999, p. 56), visto que supomos discursivamente o descentramento do sujeito, o equívoco da história e a repetição/diferença em relação à memória. E, é nesse espaço produtivo que pensamos os dizeres sobre a tecnologia em sala de aula

A partir das políticas de ensino que se definem em relação as políticas de Estado no Brasil, vale perguntar pelo modo como a questão da tecnologia é posta em discussão no espaço escolar e investir na compreensão de como os sentidos de/sobre tecnologia circulam no espaço escolar.

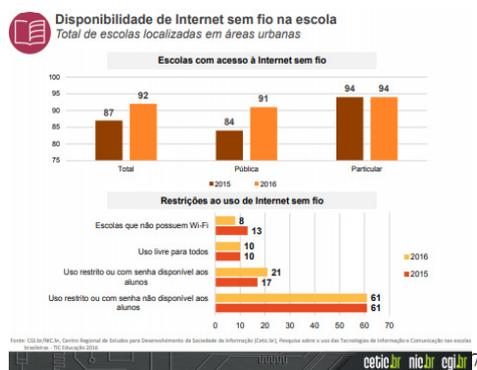
Nesse trajeto de pesquisa, torna-se fundamental considerar as formulações, os dizeres sobre o trabalho com a tecnologia em sala de aula, dos oito (8) professores que participaram da oficina “(N)a rede de ensino: a questão das (novas) tecnologias”. Nesse sentido, percebemos uma regularidade discursiva nos comentários produzidos pelos professores durante a oficina, diríamos, inclusive, o tom de cada fala foi de desabaço, talvez, queixa. Foi possível escutar: a) “nós não fomos, não estamos preparados para trabalhar com a tecnologia em sala de aula”; b) “tentamos trabalhar com a tecnologia em sala de aula, mas às vezes não dá certo”; c) “não temos uma infraestrutura de qualidade, não temos acesso à internet, não temos computador para todos”.

Há dizeres em circulação, em nossa sociedade, sobre o uso da tecnologia em sala de aula. Dizeres, enquanto hipótese nossa, pelo modo como circulam fazem significar a própria prática de trabalho com a tecnologia em sala de aula.

Para dar a ver alguns sentidos possíveis que circulam em nossa sociedade sobre o trabalho com a tecnologia em sala de aula, trazemos uma composição de flagrantes, recortes de materiais, a

saber: relatórios de pesquisa, notícias publicadas na web, propagandas, postagens em diferentes redes sociais, etc.

## Composição: Sentidos de/para a tecnologia em sala de aula



### Por que professores resistem à tecnologia

Do Observatório EAD © 13 de Junho de 2016

Pesquisa com 700 docentes presenciais nos EUA mostra seus motivos para evitar novos métodos de ensino. Há grande desconfiança das empresas de tecnologia educacional



Elas se adaptam facilmente.

A tecnologia está em constante mudança, e a sala de aula estará completamente diferente em 2 anos. Compreender este cenário é a chave. [powercubus.com.br/#TecnologiaNaEducação](http://powercubus.com.br/#TecnologiaNaEducação)

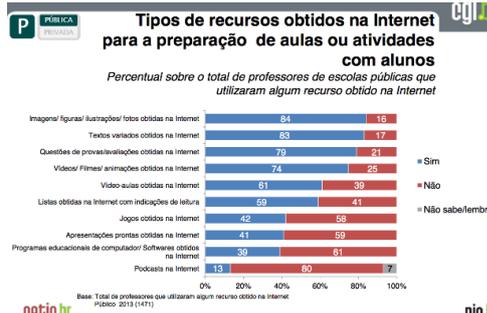


03.06 - 20 de dez de 2017

7 [http://cetic.br/media/analises/tic\\_domicilios\\_2016\\_coletiva\\_de\\_imprensa\\_2.pdf](http://cetic.br/media/analises/tic_domicilios_2016_coletiva_de_imprensa_2.pdf). Acesso em 18 mar.2018.

8 <http://acheseucurso.com.br/noticia.asp?tit=porque-professores-resistem-atecnologia&id=1874>

9 <https://twitter.com/powercubus/status/943450075283513345>



cetic.br

nie.br 12

Num primeiro movimento de leitura, destacamos que as imagens acima textualizam diferentes sentidos de/para tecnologia. Apontam, ao nosso ver, para a contradição cerrada em sentidos que dão visibilidade a um equívoco social sobre o trabalho com a tecnologia em sala de aula, diríamos. Em jogo, nas formulações que transcrevemos abaixo, os sentidos de/sobre tecnologia em/na sala de aula vão sendo historicizados.

10 [https://www.google.com.br/search?q=uso+da+tecnologia+em+sala+de+aula+twitter&source=lnms&tbm=isch&sa=X&ved=0ahUKEwigyvbMn4aAhWGDpAKHYmpDHAQ\\_AUIDCgD&biw=1366&bih=662#imgrc=6Uppyv2AKKB7S4M](https://www.google.com.br/search?q=uso+da+tecnologia+em+sala+de+aula+twitter&source=lnms&tbm=isch&sa=X&ved=0ahUKEwigyvbMn4aAhWGDpAKHYmpDHAQ_AUIDCgD&biw=1366&bih=662#imgrc=6Uppyv2AKKB7S4M)

11 <https://mundonativodigital.com/2016/03/21/10-maneras-de-usar-o-instagram-na-sala-de-aula/>

12 [https://www.google.com.br/search?q=uso+da+tecnologia+em+sala+de+aula+twitter&source=lnms&tbm=isch&sa=X&ved=0ahUKEwigyvbMn4aAhWGDpAKHYmpDHAQ\\_AUIDCgD&biw=1366&bih=662#imgrc=2BzGChDIM1g8hM](https://www.google.com.br/search?q=uso+da+tecnologia+em+sala+de+aula+twitter&source=lnms&tbm=isch&sa=X&ved=0ahUKEwigyvbMn4aAhWGDpAKHYmpDHAQ_AUIDCgD&biw=1366&bih=662#imgrc=2BzGChDIM1g8hM)

Disponibilidade de internet **sem fio** na escola  
Por que professores **resistem** à tecnologia?  
Eles se **adaptam facilmente**.  
**Twitter** na sala de aula.  
10 maneiras de **usar o Instagram** na sala de aula.  
Tipos de **recursos obtidos na internet** para preparação de aulas ou atividades com alunos.

De saída, diríamos, as formulações ouvidas<sup>13</sup> durante a oficina “(N)a rede de ensino: a questão das (novas) tecnologias” são uma resposta às condições materiais com as quais os professores se deparam. Condições essas que não são às mesmas que estão textualizadas nas imagens acima. Em sala de aula, na maioria das vezes, não há a disponibilidade de internet sem fio para todos; não há “formação” que possibilite o trabalho com a tecnologia. O que há é uma “adaptação” precária e insuficiente de “recursos” (*Datashow*, lousa digital, *tablets*), significados como “novos”, para a re-produção de práticas de ensino já em funcionamento no espaço escolar. Ao se falar do uso da tecnologia na sala de aula ou da tecnologia a serviço do ensino, observa-se, na maioria das vezes, mera transposição de modelos falhos e pouco eficientes do ensino tradicional para novas formas de ensino que têm na tecnologia seu ponto fulcral.

Quando pensamos os sentidos que circulam sobre o trabalho da/com a tecnologia em sala de aula, observamos que “o espaço em que se espraiam os sentidos é o da multiplicidade, da largueza, mas também da truncação” (ORLANDI, 1990, p 43), ou seja, é onde os sentidos de tecnologia se multiplicam em outros, e em determinado momento acabam

13 Dentre algumas dessas formulações: a) “nós não fomos, não estamos preparados para trabalhar com a tecnologia em sala de aula”; b) “tentamos trabalhar com a tecnologia em sala de aula, mas às vezes não dá certo”; c) “não temos uma infraestrutura de qualidade, não temos acesso à internet, não temos computador para todos”.

por emaranhar-se, perdendo/ganhando assim seu próprio sentido no mesmo espaço. Pela história, o sentido não se deixa pegar. Instável. Errático. O sentido não dura. O que dura é “[...] a instituição que o fixa e o eterniza” (ORLANDI, 1990, p.43), sendo este o único lugar de regularidade. Nesta reflexão, esse lugar institucional é ocupado pela escola e pelos discursos que ali circulam 1) colocando em funcionamento memória de e sobre ensino, conhecimento e tecnologia; 2) atuando no processo de individu(aliz)ação dos sujeitos.

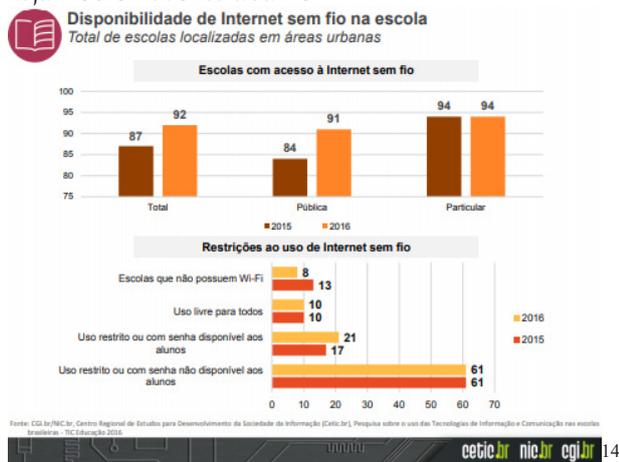
Em relação à memória, Vogt (2004) discute a partir de Platão e Aristóteles alguns traços fundamentais da memória tomada aqui numa acepção geral: o primeiro, a que Platão nomeou de “conservação de sensações” ou conservação de conhecimentos passados, e o segundo, proposto por Aristóteles como “reminiscência, caracterizam-se pela possibilidade de buscar um conhecimento passado e reatualizá-lo. Trata-se, portanto, de uma memória retentiva e uma memória recordativa.

Já para Orlandi, o movimento da memória, considerada aqui em uma perspectiva discursiva, enquanto um “saber discursivo que torna possível todo dizer e que retorna sob a forma do pré-construído, o já dito que está na base do dizível sustentando cada tomada da palavra” (Orlandi, 2007, p.31), circunscreve sentidos no modo mesmo como esses sentidos estão já constituídos na língua. Eis o desafio de tomar como objeto de interesse o modo como os diferentes sentidos de tecnologia em sala de aula circulam em nossa sociedade.

Do nosso ponto de vista, outro ponto pertinente a esta discussão diz respeito ao modo como os sentidos de “trabalho com a tecnologia em sala de aula” ganham um efeito de divulgação

científica e isso se dá pela maneira como estão formulados e circulam em diferentes dizeres.

Vejamos o recorte abaixo:



A imagem acima é um gráfico que mostra a disponibilidade de internet sem fio na escola. Trata-se de uma pesquisa elaborada pelo Centro Regional de Estudos para o Desenvolvimento da Sociedade da Informação que, pelo modo como está textualizada (gráfico estatístico), funciona e produz efeito de sentido de divulgação da ciência. Considerando o fato de que o gráfico circula, cabe considerar, no modo como circula, a produção de efeitos de sentido sobre ciência, pois funciona, também, como uma *versão* desta. Há uma passagem de uma discursividade [ciência] para outra [divulgação científica] que possibilita criar outra forma de discurso. Orlandi (2014), a partir de uma leitura de Rocqueplo, formula que a divulgação científica é uma forma de tornar o discurso científico mais acessível ao público. Para ela, é neste mover-se de um discurso para outro que há a historicização, a transferência de sentidos que se constituem por dada determinação sócio-histórica. Há ainda, neste procedimento de divulgação científica, uma espécie de didatização do discurso dito científico, quer dizer, ele, o científico, se transforma em um discurso relatado na divulgação científica. Assim, a escola, de acordo com Orlandi, está condicionada por esse funcionamento através de redes midiáticas,

14 [http://cetic.br/media/analises/tic\\_domicilios\\_2016\\_coletiva\\_de\\_imprensa\\_2.pdf](http://cetic.br/media/analises/tic_domicilios_2016_coletiva_de_imprensa_2.pdf). Acesso em 18 mar.2018.

produzindo o efeito de que a escola não seria um lugar do processo de formulação do conhecimento, porque a escola, segundo a autora, transformou-se em um lugar de midiática do *conhecimento* e não de formulação de conhecimento.

## Entre conhecimento e tecnologia: professor

Nesses diferentes dizeres que foram trazidos para a reflexão em torno da tecnologia na sala de aula foi possível observar o funcionamento político da linguagem no que concerne ao modo como a tecnologia está/é e não está/é inscrita e significada no espaço escolar: de um lado, com a palavra, os professores, aqueles que vivenciam na prática, no cotidiano, as delícias e as dores do uso da tecnologia na sala de aula; de outro lado, um conjunto de dizeres de quem está fora dessa realidade, de quem só observa, critica, aponta as falhas e mostra que com a tecnologia tudo seria mais “fácil”. Esquecem que para existência desse “com a tecnologia”, é preciso haver preparo, organização, infraestrutura. Professor, sala de aula e escola demandam assim, em termos tecnológicos, investimentos a longo prazo.

Levando em consideração o funcionamento político da linguagem, compreendemos que é nesse entre-dois, nessa e por essa divisão de sentidos (que se materializa em uma direção) que o professor é interpelado em sujeito, afetado, como dissemos anteriormente, pela instituição escola/Estado e pelos discursos que circulam em nossa sociedade de e sobre ensino, conhecimento e tecnologia. Nesse processo de constituição do sujeito-professor, a memória discursiva comparece fortemente e põe em funcionamento um jogo imaginário que produz sentidos em torno do “ser professor”. Nesse jogo, o professor, historicamente, tem sido significado como a fonte do saber.

De nossa parte, acreditamos que a (aparente) resistência do professor ao uso da tecnologia

na sala de aula se deve ao fato de que ele não se sente apto a utilizá-la com a qualidade e eficiência necessárias. Mesmo se significando como um *homo connectus*<sup>15</sup>, um usuário da tecnologia no seu cotidiano, esse professor parece não se sentir familiarizado com as possibilidades didáticas desses artefatos tecnológicos. Talvez, tenha medo de errar, como destacou uma das professoras que participou da oficina “(N)a rede de ensino: a questão das (novas) tecnologias”. Afinal, seus alunos são, na maioria das vezes, muito mais hábeis que ele diante de qualquer ferramenta digital/tecnológica.

Nesse sentido, o jogo imaginário em torno do “ser professor” - cuja imagem remete a um sujeito que é o centro do conhecimento e, conseqüentemente, uma autoridade que exerce a “função de ensinar” - entraria em colapso e isso afetaria, necessariamente, a prática docente produzindo um deslocamento. Trata-se, de nosso ponto de vista, de um processo de mudança fundamental e necessário (mas, obviamente, temido por muitos professores): o discurso autoritário da sala de aula, estudando por Orlandi desde a década de 80, daria espaço ao discurso polêmico. Este, como destaca Massmann (2013), por ser mais flexível, põe em funcionamento a reversibilidade: o aluno passa a ter voz, a questionar, a problematizar. Outros sentidos, outras respostas, outras questões, outros artefatos tecnológicos entram para a sala de aula abrindo espaço para a polissemia.

Sem dúvida, o professor é o elo que conecta sujeito-aluno e conhecimento e, ao aderir ao uso da tecnologia, ele pode otimizar o processo de ensino-aprendizagem, consolidar e cancelar esse elo inscrevendo-se e filiando-se a formações discursivas que tem na inovação

15 Massmann e Barros (2013, p. 92), descrevem o *homo connectus* como um “sujeito que vive em função do poder magnético dos *Smartphones* (*Androids*, *iPhones*, *BlackBerries*, etc.) e similares. De fato, estamos cada vez mais conectados às ferramentas digitais que se fazem presentes em nosso cotidiano. Em muitos casos, o sujeito simplesmente não tem escolha haja vista, por exemplo, os inúmeros serviços de primeira necessidade, tais como, serviços bancários, e-gov, entre outros, que se utilizam das ferramentas digitais para “facilitar” a vida do cidadão”.

seu esteio; entretanto, ao resistir à entrada da tecnologia na sua prática docente, ele segrega, afasta e se alinha às formações discursivas que têm no discurso pedagógico do tipo autoritário seu alicerce. A questão que fica (e que ficou para nós) é a seguinte: o uso da tecnologia na sala de aula é uma forma de (re)existir e (re)significar a emancipação intelectual na sala de aula? Emancipação intelectual de quem: de professores ou de alunos?

## Referências

MASSMANN, D. Ontem, hoje e amanhã: ainda a questão do ensino. In PETRI, V.; DIAS, C. (Orgs.). *Análise de discurso em perspectiva. Teoria, método e análise*. Santa Maria: Editora da UFSM, 2013.

MASSMANN, D.; BARROS, R. C. B. de. Mobilidade e acessibilidade no espaço e-urbano. In. DIAS, C. *Formas de mobilidade no espaço e-urbano: sentido e materialidade digital* [online]. Série e-urbano. Vol. 2, 2013, Disponível em Portal Labeurb < <http://www.labeurb.unicamp.br/livroEurbano/>>. Laboratório de Estudos Urbanos – LABEURB/Núcleo de Desenvolvimento da Criatividade – NUDECRI, Universidade Estadual de Campinas – UNICAMP. Acesso em 30 mar. 2018.

ORLANDI, E. P. Linguagem e educação social: a relação sujeito, indivíduo e pessoa. In: *RUA* [online]. n. 21. v. 2, Nov., 2015. p. 187 – 206. Disponível em < <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/rua/article/view/8642454/9967>>. Acesso em 08 mar. 2018.

\_\_\_\_\_. Discursos e museus: da memória e do esquecimento. In *Entremeios: revista de estudos do discurso*. v. 9, jul/2014. Disponível em < <http://www.entremeios.inf.br> >. Acesso em 08 mai. 2017.

\_\_\_\_\_. *Discurso em Análise. Sujeito, sentido, ideologia*. Campinas: Pontes Editores, 2012.

\_\_\_\_\_. *Discurso e leitura*. 8.ed. São Paulo: Cortez, 2008.

\_\_\_\_\_. *As Formas do Silêncio: No Movimento dos*

*Sentidos*. 2ed. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 2003.

\_\_\_\_\_. *Análise do discurso: princípios e procedimentos*. Campinas: Pontes, 2002.

\_\_\_\_\_. *Discurso e texto. Formulação e circulação dos sentidos*. Campinas, SP: Pontes Editores, 2001 .

PÊCHEUX, M. Ler o arquivo hoje. In ORLANDI, E. P. *Gestos de leitura. Da história no discurso*. 4.ed. Campinas: Editora da Unicamp, 2014.

\_\_\_\_\_. (1969). “Análise Automática do Discurso (AAD-69)”. In: GADET, F. & HAK, T. (Orgs.). *Por uma Análise Automática do Discurso: uma introdução à obra de Michel Pêcheux*. 3.ed. Trad. Coletiva. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 1997. p. 61-16.

**Submissão: 02 de agosto de 2019.**

**Aceite: 19 de setembro de 2019.**