



## Considerações semióticas sobre o uso da tecnologia digital em salas de aula

Ana Carolina Cortez Noronha\*

**Resumo:** Este artigo percorre as prescrições de uso de tecnologia digital em salas de aula a partir dos documentos oficiais da educação brasileira (Parâmetros Curriculares Nacionais, PCN, e Base Nacional Comum Curricular, BNCC) e busca refletir sobre o modo como conceitos semióticos podem ajudar a elaborar melhor esse uso. Pensa-se na sua problematização a partir do estabelecimento da ideia de verdade no discurso (Greimas, 2014) e dos efeitos do discurso exacerbado da internet (Barros, 2011, 2016). Recorre-se a Hannah Arendt (2014) para reflexões sobre a apresentação do mundo aos educandos, para que eles possam estabelecer sua percepção do mundo, físico e digital, a partir do que lhes é apresentado. Tem-se por objetivo apontar caminhos de reflexão para que a tecnologia seja utilizada, criada e compreendida de modo melhor, com ética, reflexão e pensamento crítico, como pede a BNCC.

**Palavras-chave:** tecnologia digital; discurso na internet; semiótica discursiva; veridicção; letramento digital.

## Introdução

Os documentos oficiais que estabelecem diretrizes para a educação no Brasil, concebidos após a Constituição de 1988, prescrevem que se faça uso das tecnologias digitais em sala de aula. Os *Parâmetros Curriculares Nacionais*, mais conhecidos como PCNs, de 1998, pedem, tanto na apresentação de suas características como em sua introdução, que se desenvolvam trabalhos que “contemplem o uso das tecnologias da comunicação e da informação, para que todos, alunos e professores, possam delas se apropriar e participar, bem como criticá-las e delas usufruir.” (Brasil, 1998, p. 11). A *Base Nacional Comum Curricular*, BNCC, em sua versão para a educação infantil e fundamental, publicada em dezembro de 2017, se autodefine como um documento de caráter normativo a determinar o conjunto de aprendizagens essenciais aos estudantes brasileiros e postula dez competências que os alunos devem adquirir durante sua vida escolar. Dentre essas dez competências gerais (há competências gerais e depois

---

.DOI: 10.11606/issn.1980-4016.esse.2019.159675.

\* Doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Semiótica e Linguística geral da Faculdade de Ciências e Letras, da Universidade de São Paulo (USP), SP, Brasil. Endereço para correspondência: [anacoronha@yahoo.com](mailto:anacoronha@yahoo.com). ORCID iD: <https://orcid.org/0000-0002-4045-677X>.

competências específicas para cada área do saber) a serem desenvolvidas, a BNCC indica, na quinta competência, que o aluno deve:

5. Compreender, utilizar e criar *tecnologias digitais* de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais (incluindo as escolares) para se comunicar, acessar e disseminar informações, produzir conhecimentos, resolver problemas e exercer protagonismo e autoria na vida pessoal e coletiva. (Brasil, 2017, p. 9, grifo nosso)

Nota-se a diferença quanto ao que está na BNCC para o que continha o documento anterior em relação ao uso da tecnologia: acresce-se a recomendação de que, além de uso, o aluno seja capaz de compreender e criar tecnologias e, mais ainda, que isso seja feito de forma crítica, significativa, reflexiva e ética. Trata-se de um acréscimo importante que reflete as mudanças no papel cada vez mais central que a tecnologia desempenha atualmente na sociedade. Ainda tratando da Base, na parte em que são descritas as etapas do ensino fundamental na educação básica (Brasil, 2017, p. 61, grifos nossos), enfatiza-se a tarefa imprescindível da escola de educar “para *usos mais democráticos* da tecnologia e para uma *participação mais consciente* da cultura digital”. Nesse momento já se pode observar que o uso do “mais” – “uso mais democrático” e “participação mais consciente” – indica a pressuposição do uso, mas não em grau suficiente, sendo necessário fazê-lo aumentar.

Tanto o uso mais democrático quanto a interação mais consciente passam por uma problematização do uso das tecnologias digitais e da busca e utilização de informações encontradas na internet. Isso é o que pretendemos, ainda que brevemente, expor neste trabalho, utilizando observações feitas a partir das análises realizadas para nossa tese de doutorado (em andamento), que se dedica ao estudo de planos de aula disponíveis online. Pretende-se ainda mostrar as contribuições teóricas da semiótica francesa, a partir do conceito de “verdade”, tal como formulado pela teoria, e sobre o discurso na internet, seguindo a proposta de Barros (2011, 2016), para a problematização dessa questão.

## 1 O mundo digital adentra a sala de aula

Conforme já sabido pelo senso comum, expresso em inúmeros meios de comunicação, incluindo mídia oficial e redes sociais, as interações na internet constituem uma realidade já estabelecida neste final de segunda década do século 21. Grande parte do que se faz *offline* (expressão do “mundo virtual” que designa o mundo material) já se encontra disponível *online* em termos de interações pessoais, solicitação de serviços e de produtos, aulas, relacionamentos pessoais, compras. Esse mundo *online* é considerando um espaço virtual onipresente, espaço complexo, no sentido semiótico do termo, em que o *aqui* e o *lá* se interpenetram sem fronteiras estabelecidas, o tempo todo.

As escolas, no entanto, ao mesmo tempo em que buscam trazer a tecnologia digital para sala de aula – seja levando os alunos ao laboratório de informática, quando disponível, seja adotando *tablets* no lugar de livros didáticos, com a criação de espaços na rede digital para disponibilização do conteúdo das aulas e de

exercícios<sup>1</sup> – são também, por excelência, as guardiãs do passado e dos modos de operação do mundo *offline*, pois lhes cabe ensinar, entre outros, a consulta a bibliotecas, a dicionários em formato de livros (tão mais complicados de se usar do que os dicionários digitais) e a convivência de corpos em um mesmo espaço.

O espaço escolar, que constitui um dos lugares primordiais de socialização de nossa sociedade contemporânea, concorre com o espaço virtual de convivência que os alunos frequentam por meio de aplicativos de bate-papo individuais ou em grupo, redes sociais em que se encontram grupos privados ou públicos etc. Grande parte dos alunos hoje carrega consigo um *smartphone*, aparelho que leva não só para a sala de aula, mas para todos os lugares, gravador de voz e vídeo, câmera fotográfica, computador com acesso à internet e muito mais, todos reunidos em um único dispositivo que cabe na mão.

Nesse sentido, para essa reflexão sobre a educação como forma de mediação entre o que é velho e o que é novo no mundo, e que estendemos para o mundo físico e para o mundo digital, apoiaremos-nos em Hannah Arendt (2014, p. 235):

Eles [os pais] assumem na educação a responsabilidade, ao mesmo tempo, pela vida e desenvolvimento da criança e pela continuidade do mundo. [...] a criança requer cuidado e proteção especiais para que nada de destrutivo lhe aconteça de parte do mundo. Porém também o mundo necessita de proteção, para que não seja derrubado e destruído pelo assédio do novo que irrompe sobre ele a cada nova geração.

Embora se refira ao papel dos pais neste trecho, Arendt, em sua discussão, inclui aí os professores e, conseqüentemente, a escola, como responsáveis pela educação e por esse processo de conservação e renovação do mundo a cada geração. Também a partir deste trecho entendemos que a proteção do mundo do assédio do novo está contida nessa reflexão sobre como as tecnologias digitais tomam os espaços e, por isso, como se pensa que poderiam ser mais bem utilizadas.

Nessa nova realidade de uso das tecnologias digitais, muitas escolas procuram conciliar em seu espaço e nas aulas os aparelhos digitais e os conteúdos que estes últimos permitem acessar. No entanto, para as gerações nascidas até os anos 1990 e que viram o advento da internet, há uma correspondência mais facilmente apreensível entre o mundo *offline* e o mundo *online* do que para aqueles que não tiveram esse referencial de modo mais concreto. Pensemos, por exemplo, em fontes de informação, um grande problema da atualidade. Nossa hipótese é a de que se reconheça mais facilmente como fonte confiável de informações um jornal de nome estabelecido, em oposição a informações apócrifas que circulam amplamente em redes sociais, para ficar nos limites mais extremos. Se se concebe, por exemplo, esse jornal como uma totalidade que está submetida a uma organização que tem responsabilidade sobre as informações que ele veicula, pode-se visualizá-lo a partir de seu site ou de seu perfil em uma rede social, como relacionado à ideia do que se conhece de um jornal "físico", seja impresso ou televisionado. Mas para as gerações que não têm familiaridade com um jornal que circula no meio físico, essa relação entre o que existe no mundo digital e no mundo

---

1 Nossas observações sobre ensino escolar se dão, em sua maior parte, empiricamente em escolas particulares da região metropolitana de São Paulo, e por meio de observação das experiências propostas por professores em seus planos de aula disponibilizados no Portal do Professor do MEC, <http://portaldoprofessor.mec.gov.br>, além de reportagens e artigos colhidos na mídia.

real não se coloca de forma tão visível, porque alguns limites vão-se atenuando e, possivelmente, esvaindo-se.

Pensemos, assim, que um jornal, para essa nova geração, parece não ser percebido de modo separado de um portal de notícias ou de postagens de notícias feitas pelo perfil de um jornal, de um jornalista ou o de uma pessoa qualquer em redes sociais que levam a determinada notícia – colocadas nessa ordem, temos uma gradação de fontes de informação tendendo ao desconhecido e, conseqüentemente, menos confiável. Desse modo, quando os professores e a escola apresentam o mundo *online* em sala de aula, seria importante ter em mente que se está lidando com uma geração que tem muito menos, se tiver, referências em termos do funcionamento da obtenção de informação do mundo material, dos caminhos que aquela informação percorre, de onde ela se situa ou de quem se responsabiliza por ela.

Trata-se de ter ciência de que a tecnologia e a facilidade de acesso ao mundo digital e a conteúdo hipoteticamente infinito adentrou a sala de aula e a vida de todos e, neste momento, por ser essa uma realidade recente, ainda se amargam momentos difíceis para aprender a lidar com ela. Mais ainda, há um descompasso de percepção do uso entre as diferentes gerações, com os mais jovens mostrando-se muito mais rápidos em operar os modos de acesso a esse mundo digital do que os mais velhos, sem, no entanto, perceberem que essa velocidade de operação não necessariamente se traduz em mais competência para lidar com o que se encontra. Um dos papéis da escola é jogar luz sobre esses caminhos que levam às informações para que melhor se possa escolhê-las; afinal, no mundo digital, o número de fontes e de modos como essas informações chegam até seus usuários é não só imenso, como cresce a cada dia em uma velocidade difícil (para não dizer impossível) de se acompanhar.

## **2 Considerações sobre a tecnologia e a busca por fontes de conhecimento na escola**

É nesse ponto que queremos trazer a semiótica greimasiana para esta discussão, primeiramente, como uma ferramenta que serve para pensar o mundo por meio da significação, estabelecendo relações entre significantes e significados (semioses) pertencentes a um mesmo sistema (verbal ou não). Assim, recorreremos a essa teoria do discurso para que possamos estabelecer uma observação desses elementos que se colocam no mundo, tanto *online* quanto *offline*, situados num tempo e num espaço e envolvendo sujeitos e atores.

Partindo, pois, do princípio de análise semiótica que assume a organização narrativa dos textos a partir de um sujeito da falta em relação com determinado objeto-valor, ou seja, um sujeito que está sempre em busca de um objeto com o qual estará em relação de junção, assumimos que, para a problemática que analisamos na presente reflexão, temos um sujeito cujo objetivo é entrar em conjunção com um objeto modal, o saber; no caso da escola, um sujeito actorializado como aluno que busca informações, fatos ou opiniões que possam compor seu conhecimento sobre algum assunto ou área. Antes da existência acessível do mundo digital e suas inúmeras fontes de informação, de fatos e de opiniões, as fontes de conhecimento desse sujeito eram mais restritas: os professores, a biblioteca da escola, os livros escolares, as enciclopédias, os jornais impressos. Atualmente, as formas de acesso a um dado saber se multiplicaram a

ponto de algumas não serem conhecidas ou mesmo recomendadas por aqueles que são, em princípio, sujeitos do fazer-saber, a saber: o sujeito que irá fazer o outro sujeito entrar em conjunção com o seu objeto-valor, ou seja, o professor, destinatador que fará o destinatário aluno entrar em conjunção com o saber.

### 3 Observações do uso da tecnologia em planos de aula

Ao observar o que pode ser feito em sala de aula pelos professores, por meio da leitura e análise de planos de aula disponíveis *online*<sup>2</sup>, percebemos que a tecnologia penetra na sala de aula como um suporte de informações que não tem sido suficientemente problematizado. Entre os planos de aula que analisamos, temos, por exemplo, uma aula sobre interpretação de tirinhas que deve ser ministrada no laboratório de informática, porque estão indicados os endereços da internet onde tais tirinhas se encontram – buscar as tirinhas nos sites consiste no “uso da tecnologia” proposto nesse plano de 2009. Uma outra aula propõe uma visita virtual ao Museu de Língua Portuguesa (quando era possível visitá-lo também presencialmente), na qual o uso da internet é muito bem explorado com proposição do acesso dos alunos ao site do museu, a navegação pelo site, a busca de informações para responder a perguntas propostas. O acesso dos alunos à internet limita-se, porém, ao site do Museu, e não cabem aí questionamentos sobre quem colocou essas informações lá ou o quanto se pode confiar nelas. Um terceiro plano propõe uma aula sobre a poesia de Cecília Meireles, na qual os alunos, depois de conhecerem seus poemas, farão a composição de um poema próprio e o publicarão, por escrito e gravado em voz (há as explicações necessárias para se fazer isso), em um blog na internet.

Esse tipo de aula era suficiente para familiarizar os alunos com os usos da tecnologia na época em que foram publicados os planos (entre 2009 e 2012), mas são insuficientes para o tempo atual, pois não se interroga de onde vieram as informações, por quem foram elaboradas, com quais outras informações dialogam. De fato, não foi encontrada nos planos que olhamos e que analisamos nenhuma menção ao questionamento de quem seria responsável por aquelas informações. Pode-se atribuir essa ausência ao fato de que no início do uso da internet em sala de aula ainda havia pouca preocupação com o excesso de informações e não se pensava nos problemas causados pela propagação de notícias falsas e de fontes não legítimas de informação, que hoje (2019) vêm crescentemente constituindo grande preocupação não apenas para a escola, mas para toda a sociedade. O que se observou nos planos analisados foi, portanto, o pouco questionamento no uso da internet e das tecnologias digitais na sala de aula, pois a maior preocupação residia em familiarizar professores e alunos com seu uso.

Para encontrar planos de aula elaborados mais recentemente, foi necessário buscá-los em outros sites que não o do Portal do Professor, já que, nesse portal, para língua portuguesa, os últimos dois planos publicados foram um em 2015 e um em 2016. Assim, buscamos o site da Nova Escola, organização mantida pela Fundação Lemann, que publica revistas da área de educação voltadas para escolas e professores, e que se tem dedicado a produzir conteúdo para explicar e

---

2 Em nossa pesquisa de doutorado (em andamento) buscamos analisar discursivamente planos de aula de língua portuguesa para os últimos anos do ensino fundamental, disponibilizados online no Portal do Professor ([www.portaldoprofessor.mec.gov.br](http://www.portaldoprofessor.mec.gov.br)), mantido pelo MEC e que teve seu auge nos anos 2009-2012.

implementar a BNCC, publicada em dezembro de 2017. Nesse site, encontramos planos de aula elaborados recentemente por professores selecionados pela Fundação para essa tarefa. A diferença em relação ao site do MEC é que neste último os professores produzem planos aprovados pela equipe do Ministério, revelando, assim, a concepção não apenas do professor, mas também do próprio governo sobre as aulas – razão pela qual esse portal foi eleito nossa fonte de planos de aula para análise. No caso do Nova Escola, temos refletidas nos planos a visão de aula dos professores responsáveis e da empresa mantenedora do site onde se encontram disponibilizados os planos.

Como, além de mais recentes, os planos são voltados ao conteúdo da BNCC, começam a aparecer alguns que consideram mais o uso da tecnologia digital, mas ainda estamos apurando se neles aparecem propostas que levem em conta o olhar crítico e reflexivo solicitado pela Base e necessário à realidade em que nos encontramos.

#### **4 Primeiras propostas para uso da tecnologia em sala de aula**

Para satisfazer o que pede a Base Comum Curricular Nacional em relação ao uso crítico, significativo, reflexivo e ético das tecnologias digitais, elas precisam ser tratadas como um conteúdo, no sentido pedagógico dessa palavra, isto é, definindo o que é, como e quando utilizar, como procurar informações e como verificar sua veracidade, por exemplo. Cabe ressaltar que o que se entende por conteúdo é o conjunto de saberes que se ensina, e na BNCC o conteúdo visa a construir as habilidades e competências do estudante.

Tanto a Constituição Brasileira (1988) quanto a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB 1996) já colocam a necessidade de se fixar conteúdos mínimos que assegurem a formação básica comum e o respeito aos valores culturais e artísticos. Ao pensarmos o uso da tecnologia como um conteúdo, queremos dizer que o seu ensino deve contribuir, de modo direto e decisivo, para a formação do estudante.

Uma primeira proposta que se coloca refere-se à necessidade de, além de a escola indicar “leia este livro e não aquele”, “consulte este dicionário e não o outro”, “considere preferencialmente este autor e não aquele”, que ela também aponte que se deve buscar os autores e responsáveis por uma informação publicada ou por um site de informações que propaga notícias, que se deve buscar quais os grupos de pessoas que produzem conteúdo confiável e que não se deve confiar na primeira informação que aparece em um site de busca.

Supomos, por exemplo, que a biblioteca física da escola contém os livros e materiais que ela considera dignos de confiança, mas em seu site, para os alunos, ela possui também uma lista de indicações de fontes confiáveis para pesquisa? Essas fontes seriam, entre outras, sites de jornais, de conteúdo *online*, canais no *YouTube* de jornalistas, historiadores, professores que sejam reconhecidos por seu trabalho sério e seu comprometimento com as informações que disseminam, para começar.

A escola ensina a questionar se as informações disponíveis são originais, a que tempo pertencem ou se podem ter sido adulteradas por alguém que não seus autores? Não se pode esperar que a construção do saber feita pelo aluno se dê apenas em relação às fontes indicadas pela escola, uma vez que essas fontes se

multiplicam em todo momento e em grande velocidade, além de também desaparecerem ou deixarem de ser atualizadas sem aviso prévio.

A grandiosidade do volume de informações disponível na internet e a velocidade com que uns surgem e outros desaparecem dificultam o questionamento, pois o grande número de opções confunde e ilude, fazendo com que o sujeito se creia bem informado, frente a um mar de opções que se mostra, em sua maior parte, pouco qualificado. Por isso, faz-se necessário ensinar os sujeitos em busca do saber a como construir seus percursos. O papel da escola é guiá-los por esses caminhos, de modo semelhante ao que faz quando indica livros ou autores nos quais se pode confiar.

## 5 O estabelecimento da verdade no discurso

O aprendizado da seleção de fontes de consulta válidas na internet ilumina noções semióticas como as de confiança ou fé: com qual sujeito (seja uma pessoa ou uma instituição, como no caso de um jornal) se pode estabelecer um contrato fiduciário, sendo este um pressuposto imprescindível a toda comunicação? O contrato fiduciário põe em jogo um fazer persuasivo, correspondente à manipulação, por parte do destinador, e um fazer interpretativo, correspondente à sanção, por parte do destinatário. Os dois fazeres podem estar relacionados à instância da enunciação e, nesse caso, consistem na convocação de modalidades: pelo enunciador, com vistas a fazer aceitar o contrato enunciativo proposto, e, da parte do enunciatário, com vistas a crer na proposta que lhe é colocada (Greimas; Courtés, 2008).

A relação fiduciária se coloca entre os planos do ser e do parecer, estabelecendo, assim, a verificação do discurso – se o enunciatário não reconhece como verdadeiro o que é colocado pelo enunciador, a relação comunicativa não se estabelece. Entram em jogo, nesse momento, o *crer-verdadeiro*, que precede o *saber-verdadeiro*, questão que se coloca na pós-modernidade sobre a verdade, e que já havia sido, curiosamente, colocada por Greimas (2014, p. 131), quando o mestre lituano diz que a “verdade” deixou de ser uma *adequação* à “realidade” referencial para se tornar uma adequação ao nosso próprio universo cognitivo. Trata-se, portanto, de se admitir que a “verdade” passa a ser constituída por interdefinições, interrelações de um universo próprio do sujeito ou de um grupo de sujeitos, ou seja, ela passa a ser o produto de uma semiose.

O estabelecimento dessas interdefinições, entretanto, exige um árduo trabalho de pensamento e reflexão, dificultado (e, por vezes, mesmo impossibilitado) pela velocidade acelerada de circulação das informações, entre outras coisas; por isso os sujeitos recorrem mais ao *crer* – que se assenta sobre uma base fiduciária – do que ao *saber* – cuja existência se assenta sobre uma base lógica (Greimas, 2014). O *saber* exige, portanto, o estabelecimento lógico de uma rede de conceitos a fim de constituir uma “verdade”, enquanto o *crer* consiste em se assumir uma rede que já tenha sido estabelecida (de modo bastante mal feito, muitas vezes) por outro grupo, porque se confia nela ou no grupo. Em ambos os casos, tem-se como efeito de verdade a relação entre o que foi produzido pelo discurso e os valores que nele circulam.

Consideramos como uma rede mal estabelecida aquela que, visando a ser facilmente aceita pelos seus destinatários, constrói-se sobre dualidades simplistas e situadas nos extremos, que não admitem meios termos ou discussão: as coisas

“são” ou “não são”. Isso é curioso porque, em língua portuguesa, as coisas podem *ser*, mas podem também apenas *estar*, o que coloca aos seus falantes mais familiaridade com operações graduais em vez de absolutas, entre um caráter mais provisório e um caráter mais permanente, que muitas outras línguas não têm em seu sistema verbal e semântico. Teoricamente, por causa dessa diferença de linguagem, deveríamos, nós, lusófonos, ter maior facilidade de abertura aos estados de transformação e ao que se estabelece como mais provisório ou mais permanente<sup>3</sup>. Essa construção das relações em campos tanto mais permanentes (do ser) quanto mais provisórios (do estar) deveria possibilitar uma abertura maior em relação à relativização do conceito de verdade no universo cognitivo, o que favoreceria a construção de um universo comum verídico.

Em relação ao estabelecimento do conceito de verdade, trazemos para esta reflexão as bases epistemológicas saussurianas assumidas pela semiótica greimasiana de que a “verdade” coloca-se como um *parecer-ser*, construído internamente no texto – em contraste com outras teorias que concebem um referente “real” no mundo cuja representação deve ser dada por meio do discurso.

A comunicação, como processo entendido semioticamente, incide mais sobre o *fazer-criar* do que, como muitos supõem, sobre um *fazer-saber* (Greimas, 2014), visto que os sujeitos envolvidos nessa relação já foram previamente modalizados e afetados por outros textos, outros creres e saberes anteriores que lhes constituem. Deixemos registrado que a relação entre o *crer* e o *saber* se articula sob muitas nuances, visto que eles muitas vezes se assemelham (quando relaxados), outras vezes se opõem (quando tensionados). Eles pertencem a um mesmo universo cognitivo, porém, podem operar sob tensões, dando lugar a articulações ora lógicas, ora fiduciárias, como nos demonstra Greimas em *Sobre o Sentido II* (2014).

Para Lopes e Bevidas (2009), a persuasão, fim último da comunicação, traduz-se pela diminuição do saber acoplada a um aumento do crer. Ora, em tempos de pós-verdade e de velocidade acelerada do discurso na internet, este parecer tem sido instado ao modo dominante de se proceder. Trata-se da base sobre a qual atualmente circulam informações e notícias abundantemente, o que reitera a importância da formação, pensada neste texto como acontecendo por meio da escola, de sujeitos que enxerguem essas astúcias e malícias do texto, para que possam se tornar competentes para além de suas crenças, no estabelecimento de suas verdades.

## 6 A manipulação do discurso na internet

Em se tratando da circulação de textos na internet, fonte de conhecimento de que tratamos aqui, recorremos ao estudo de Diana Luz Pessoa de Barros (2016) sobre o discurso na internet e sobre o sujeito intolerante. O discurso na internet caracteriza-se, segundo a autora, pela sua interatividade acentuada, longa duração ou permanência e grande extensão de seu alcance comunicacional, que decorrem, principalmente, da complexidade entre a fala e a escrita e de outras formações de termos complexos, que o levam a apresentar-se como um discurso de sentidos exacerbados. Essa exacerbação do discurso é fortemente persuasiva, o que significa que se apoia de modo tônico no crer e de modo átono no saber. Assim, a

<sup>3</sup> E penso que temos, mas que, neste momento, isso está suspenso, encoberto pelo discurso de ódio e intolerância que se nos tem imposto com força violenta.

manipulação do enunciatário pelo enunciador é realizada mais fortemente pelo sujeito intolerante, porque exacerbado, do que pelo sujeito moderado e reflexivo, que tende a ter uma “voz” menos intensa e, nesse cenário, menos atraente.

O discurso exacerbado é não dialógico, homogêneo, discurso da verdade única e incontestável (BARROS, 2016), e, acrescentamos, apresenta-se também como resultante do tratamento veloz das informações apressadamente encontradas e prontamente utilizadas e replicadas e da não disposição dos sujeitos para a problematização e o diálogo. Desse modo, o discurso exacerbado da internet costuma ter como alvo mais fácil o sujeito ingênuo ou o fanático, conforme definidos por Dilson Cruz (2008), ambos apoiados em muito crer e pouco saber, com a diferença de que, para o ingênuo, a crença é átona, para que possa relacionar-se com uma extensa gama de objetos de saber e para o fanático, a crença é tônica e exclusivista.

O aluno, como sujeito em busca de informação para a construção de sua competência, encaixa-se frequentemente nesse perfil de sujeito ingênuo, caracterizando-se assim também devido a sua relação com muitos objetos de saber (crença átona) e o andamento rápido de sua relação com esses objetos. Como explicam Lopes e Bevidas (2009), o crer convoca o tímico e, por isso, provoca forte adesão apaixonada, que tende a fechar o sujeito para outros percursos de busca do saber, limitando-o ao universo desses discursos exacerbados que, muitas vezes, mostram-se descompromissados com a verdade factual.

Assim, cremos ser necessário que as tecnologias digitais: (i) constituam um conteúdo escolar construído sobre bases estabelecidas em torno do contrato de veridicção e pela reflexão semiótica sobre o estabelecimento da verdade nos discursos, feita sobre a inter-relação e as intersecções entre os universos discursivos presentes no mundo online; (ii) estejam sob a atenção que se deve ter quando se está no campo da manipulação persuasiva exercida pelos sujeitos destinatários exacerbados, que com suas vozes fortemente marcadas promovem “verdades” fáceis e monológicas, frente às quais os sujeitos destinatários se quedam ingênuos e são instados a “crer”, acreditando possuírem um “saber”.

## 7 Sobre usos mais democráticos para a tecnologia

Voltemos à colocação trazida no início deste texto, presente na BNCC (Brasil, 2017, p. 61), preconizando que a escola “eduque para *usos mais democráticos* da tecnologia e para uma *participação mais consciente* da cultura digital” (grifos nossos). A BNCC está trazendo para a cena educativa a tecnologia como instrumento da democracia, e a cultura digital como parte da vida do estudante. Se antes se concebia a tecnologia digital como uma ferramenta, um suporte não suficientemente problematizado e não muito diferenciado do que se tem no mundo físico (trago à mente, mais uma vez, os *tablets* entrando nos lugares dos livros), hoje é necessário ir além disso e configurá-la como parte integrante da escola. Uma vez que suas características são mais bem conhecidas atualmente, é necessário que se pense nas conseqüências que os seus muitos usos podem trazer e que, principalmente para esta reflexão, que se pense sobre o que quer dizer ter uma fonte de conhecimento quase inesgotável, teoricamente infinita, ao alcance de estudantes.

Como geração, como sociedade, somos ainda pouco experientes com os usos da tecnologia digital como ela se apresenta recentemente, razão pela qual é

necessário refletir mais atentamente sobre isso. Quais cuidados tomar para diminuir o acento que colocamos sobre o regime do crer, fortemente apregoado pela persuasão da qual são mestres muitos produtores do discurso *online*? O que fazer para privilegiar o saber no conhecimento, para nos formarmos menos ingênuos e mais perspicazes, como sujeitos competentes na busca pelo saber? Percorrem essas indagações o nosso entendimento sobre o que significa participação mais consciente da cultura digital, conforme solicitada pela Base Nacional. Consciência, nesse contexto, traduz-se como crítica, como um fazer refletido e pensado. Quando se alia a palavra tecnologia à palavra democracia, como vemos nesse documento, que pede que seu uso seja mais democrático, dentre outras questões, coloca-se que o acesso a ela deve ser ampliado e que ela deve ser usada de forma mais igualitária, livre e em benefício de todos.

A título de ilustração das ideias que apresentamos, relato aqui uma situação vivida em 2018, dando aulas para o segundo ano do ensino médio. Tínhamos como conteúdo a ser trabalhado os textos do gênero jornalístico. Ao serem avisados de que iríamos trabalhar o jornal durante quase um semestre todo, os alunos protestaram, pois se tratava de “coisa de velho”, “só o meu avô lê jornal”. Ao longo das aulas, eles foram vendo as partes do jornal, a diferença entre a opinião do jornal e a de colunistas, a diferença entre notícias e reportagens, apoiadas em fatos, e artigos de opinião em geral; ainda mais importante, viram também, para sua surpresa, que o jornal impresso tinha sido não só o precursor das notícias que eles viam *online*, mas também o responsável, no mundo anterior à existência de uma rede de comunicação por computadores, pela circulação de informações: anúncios de previsão do tempo, propagandas, anúncios de vagas de trabalho, de venda de carros ou imóveis, e até sobre os óbitos (ficaram muito espantados com este último, mas acharam que fazia sentido quando pensaram que não havia outro modo de as pessoas ficarem sabendo quem tinha morrido). Assim, ao terem tido a possibilidade de enxergar uma organização da circulação das informações anterior ao mundo digital com o qual estavam familiarizados, eles puderam estabelecer uma correspondência entre a circulação do mundo digital e a do mundo material, o que acrescentou significado ao que eles conhecem. Enxergar o modo material, físico, lugar de circulação das informações lhes possibilitou vê-las de modo um pouco mais palpável (análogo, se quisermos colocá-lo em oposição ao digital), e assim eles “puseram a mão” não apenas no jornal impresso, mas também, de certo modo, no mundo *offline*.

## 8 Entre delimitações e diferenças: considerações finais

Nós, educadores (professores, pais e todos os envolvidos), nos esquecemos de que para os alunos o mundo *online* se mostra muito fragmentado e descontínuo ao mesmo tempo em que torna difícil que se perceba essa descontinuidade devido, entre outras causas, à velocidade acelerada com que as informações, fatos e eventos se apresentam. Se é verdade que os limites atuais entre muitas coisas, gêneros de textos ou mídias, por exemplo, é muito tênue, também é verdade que é necessário buscá-los com um pouco mais de clareza, organizá-los espacialmente; o que ajuda a estabelecer uma ordem no caos que se mostra na totalidade.

Voltamo-nos para a discussão que a filósofa Hannah Arendt estabelece para a crise na educação, em escrito de 1954, mas ainda portador de reflexões tão pertinentes a nossa realidade. Ela nos diz (2014, p. 243) que “para preservar o

mundo contra a mortalidade de seus criadores e habitantes, ele deve ser, continuamente, posto em ordem". Trata-se, portanto, de evidenciar a continuidade entre as informações e os lugares em que elas cindem, a continuidade entre o mundo físico e o mundo digital e o modo como esse mundo digital foi estabelecido a partir do mundo físico, a fim de prover aos estudantes uma visão mais abrangente, em termos sincrônicos e diacrônicos. Esta questão passa também muito fortemente por enxergar o lugar e o tempo a partir dos quais se olha e se percebe o mundo, pois, como nos afirma Arendt (2014, p. 247), é responsabilidade dos adultos apresentar o mundo às crianças para que a nova geração possa construí-lo novamente.

Se os alunos, esses sujeitos aprendizes, não sabem onde estão e não reconhecem o lugar a partir de onde olham, em oposição aos olhares de outros, que partem de outros lugares e tempos, como podem enxergar-se e enxergar o mundo com alguma clareza? Ao se colocar a diferença entre os olhares, estabelecer alguns limites (tênuos, voltamos a dizer, mas muito necessários), abre-se uma possibilidade de melhor instituir uma ordem para o que se apresenta. O papel da escola, considerada aqui como o principal dentre os atores que são responsáveis pela educação, é dar ordem ao mundo, mostrar as delimitações (talvez seja melhor falar em delimitação do que em limites) para que os alunos, no lugar que ocupam de aprendizes, consigam organizar um pouco o mundo em que vivem e pensar a partir dessa ordem. Para isso, faz-se necessário evidenciar a heterogeneidade do mundo, *online* e *offline*, para que, enxergando essa pluralidade, se possibilitem melhores escolhas.

A heterogeneidade não pode ser traduzida em polos opostos, o bem e o mal, porque aí se tem uma prescrição dual e não dialógica. É preciso que se mostre que há nuances, das mais benéficas às mais prejudiciais (para o indivíduo, para a coletividade), em cada um desses muitos caminhos. Essas posições absolutas levam à intolerância, como vimos nos estudos de Barros (2011, 2016), mencionados neste artigo. Construir com os alunos a percepção da heterogeneidade do mundo, das fontes de informação e a percepção das diferenças e (de)limitações entre as fontes do saber faz parte do chamado letramento digital, que se encontra na ordem deôntica das construções da educação escolar contemporânea.

## Referências

- ARENDR, Hannah. A crise da educação. In: \_\_\_\_\_. *Entre o passado e o futuro*. São Paulo: Perspectiva, 2014 [1954].
- BARROS, Diana Luz Pessoa de. A construção discursiva dos discursos intolerantes. In: \_\_\_\_\_. (org.) *Preconceito e intolerância. Construções linguístico-discursivas*. São Paulo: Universidade Presbiteriana Mackenzie, 2011. p. 255-270.
- BARROS, Diana Luz Pessoa de. Estudos discursivos da intolerância: o ator da enunciação excessivo. *Caderno de Estudos Linguísticos*, v. 58, n. 1. Campinas, 2016. p. 7-24. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/cel/article/view/8646151> . Acesso em: 04/11/2019.
- BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: introdução aos parâmetros*

- curriculares nacionais / Secretaria de Educação Fundamental. – Brasília: MEC/SEF, 1998.
- BRASIL. Ministério da Educação. *Base Nacional Comum Curricular*. Brasília: MEC, 2017. Disponível em: [http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC EI EF 110518 versaofinal\\_site.pdf](http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_verseofinal_site.pdf). Acesso em: abril de 2019.
- CRUZ, Dilson Ferreira da. Algumas considerações sobre o crer e o saber. *Estudos Semióticos*, n. 4. São Paulo, 2008.
- GREIMAS, Algirdas Julien. O crer e o saber: um único universo cognitivo. In: \_\_\_\_\_. *Sobre o Sentido II*. Trad. de Dilson Ferreira da Cruz. São Paulo: Nankin: Edusp, 2014. p. 127-146.
- GREIMAS, Algirdas J.; COURTÉS, Joseph. *Dicionário de Semiótica*. São Paulo: Cultrix, 2008 [1979].
- LOPES, Ivã Carlos; BEIVIDAS, Waldir. Argumentação e Persuasão. Tensão entre crer e saber em “Famigerado”, de Guimarães Rosa. *Alfa*, v. 53, n. 2. São Paulo, 2009, p. 443-455. Disponível em : <https://periodicos.fclar.unesp.br/alfa/article/view/2125/1743>. Acesso: 04/11/2019.

---

## Dados para indexação em língua estrangeira

NORONHA, Ana Carolina Cortez  
Semiotic considerations on the use of digital technology in classrooms  
*Estudos Semióticos*, thematic issue  
“Contributions of semiotics and other theories  
of text and discourse to teaching”  
vol. 15, n. 2 (2019)  
issn 1980-4016

---

**Abstract:** *This article starts from the prescription of uses to the digital technology in the classrooms that is found in Brazilian official educational documents (Parâmetros Curriculares Nacionais, PCN, and Base Nacional Comum Curricular, BNCC) and aims to reflect on how semiotics concepts can help better elaborate these uses. They are problematized on the establishment of truth in the discours (Greimas, 2016) and the effects of exacerbated discours on the internet (Barros, 2011, 2016). It recurs to Hannah Arendt (2014) on her reflections on the presentation of the world to educatees, in order to allow them to establish their perception of the world, both physical and digital, from what is presented. Our objective is to point to ways of reflection for technology to be used, created and better comprehended, with ethics, reflection and critical thinking, as asked by the BNCC.*

**Keywords:** *digital technology; discours on the internet; discursive semiotics; veridiction; digital literacy.*

---

### Como citar este artigo

NORONHA, Ana Carolina Cortez. Considerações semióticas sobre o uso da tecnologia digital em salas de aula. *Estudos Semióticos* [on-line]. Volume 15, n. 2. Dossiê temático “Contribuições da Semiótica e de outras teorias do texto e do discurso ao ensino”. Editoras convidadas: Diana Luz Pessoa de Barros, Lucia Teixeira e Eliane Soares de Lima. São Paulo, dezembro de 2019. p. 280-291. Disponível em: [www.revistas.usp.br/esse](http://www.revistas.usp.br/esse) . Acesso em “dia/mês/ano”.

Data de recebimento: 04/07/2019  
Data de aprovação: 29/08/2019

---