

ENTRE TELAS E PALAVRAS: A ESCOLA EM RECONFIGURAÇÃO NARRATIVAS DIGITAIS E O PAPEL DA TECNOLOGIA NA APRENDIZAGEM

 <https://doi.org/10.56238/arev7n4-271>

Data de submissão: 25/03/2025

Data de publicação: 25/04/2025

Vany de Souza Carneiro e Teixeira

Mestranda em Tecnologias Emergentes em educação pela Must University
E-mail: vanytexeira@yahoo.com.br

Joelma Pereira dos Anjos Chaves

Mestranda em Tecnologias Emergentes em educação pela Must University
E-mail: joelma-panjos@hotmail.com

Magali Dela Bruna Noronha

Mestranda em Tecnologias Emergentes em educação pela Must University
E-mail: magalinoronha@gmail.com

Janaína Fernandes Macêdo Alves

Mestranda em Tecnologias Emergentes em educação pela Must University
E-mail: janaina21macedo@hotmail.com

Aline Maria Ramos de Oliveira Vargas

Mestre em Formação de Professores pela UNEATLANTICO (Espanha)
E-mail: alinemdeoliveira@yahoo.com.br

Claylson Ferreira Martins

Mestrando em Tecnologias Emergentes em educação pela Must University
E-mail: claylson.martins@gmail.com

Gedalia Sabino de Amorim da Silva

Mestranda em Tecnologias Emergentes em educação pela Must University
E-mail: gedalia.silva@edu.mt.gov.br

Leandro Ribeiro da Silva

Mestre em Ciência da Educação pela Facultad Interamericana de Ciências Sociales
E-mail: leandrорibeiro295@gmail.com

RESUMO

O uso de tecnologias digitais no ambiente escolar não se limita à mediação de conteúdos, mas transforma o próprio estatuto da linguagem, da escuta pedagógica e da construção de sentido. Em tempos nos quais os enunciados circulam por múltiplos suportes e temporalidades, a escola é convocada a reconfigurar seus modos de comunicar e instituir aprendizagens. A presença das narrativas digitais em contextos educativos tensiona a linearidade curricular, desafia práticas centradas na repetição e amplia as possibilidades de autoria discente. Em consonância com essa problematização, o objetivo deste estudo consiste em examinar o papel das tecnologias narrativas digitais na aprendizagem escolar, refletindo sobre como essas linguagens interferem nos modos de ensinar e de construir vínculos com o saber. A metodologia, de caráter bibliográfico, fundamenta-se

em contribuições teóricas recentes que investigam a escola como espaço discursivo, em constante disputa por sentidos, e as tecnologias como dispositivos de subjetivação e de organização simbólica do cotidiano escolar. A análise percorre campos como currículo, mediação crítica e relações de poder, explorando a tensão entre estruturas tradicionais e dinâmicas contemporâneas. Ao relacionar telas e palavras, o texto propõe uma leitura sensível da escola em movimento, marcada por negociações permanentes entre norma e invenção.

Palavras-chave: Aprendizagem. Currículo. Linguagens. Narrativas digitais. Tecnologia.

1 INTRODUÇÃO

A experiência escolar contemporânea está imersa em um ambiente comunicacional no qual a linearidade textual cede espaço a formas híbridas de enunciação. As palavras ganham movimento, os textos se fragmentam, os sentidos se constroem por associações múltiplas. Nesse contexto, compreender o que se aprende e como se ensina exige mais do que domínio de conteúdos: exige sensibilidade para reconhecer os modos como a linguagem atravessa e transforma o cotidiano da escola.

Ao circular entre aplicativos, plataformas e mídias diversas, o estudante atual convive com linguagens que desafiam o modelo escolar tradicional. A estabilidade do impresso, antes tida como base da formação, convive agora com narrativas que se deslocam por sons, imagens, toques e interações. Essas experiências não substituem a palavra, mas a ressignificam, exigindo da escola um reposicionamento em relação ao que considera válido como conhecimento, autoria e pertencimento.

As narrativas digitais, nesse cenário, não configuram apenas um novo suporte, mas um novo modo de produzir presença no espaço educativo. Elas tensionam a organização do tempo pedagógico, desestabilizam o uso exclusivo da escrita alfabética e provocam o currículo a lidar com expressões plurais. Trata-se de escutar não o que as tecnologias prometem, mas o que produzem na constituição dos vínculos escolares.

O movimento entre telas e palavras expõe a escola a uma travessia formativa delicada. O que se aprende já não pode ser compreendido como mera acumulação de informações, mas como vivência situada, atravessada por discursos midiáticos, afetos e disputas simbólicas. As tecnologias digitais não atuam na superfície do processo educativo; elas alteram suas margens, seus centros, suas fronteiras e suas gramáticas.

Essa reconfiguração não acontece sem ruído. Ao mesmo tempo em que expandem os modos de aprender, as narrativas digitais desafiam as práticas docentes que ainda operam sob uma lógica transmissiva. Quando a palavra do professor concorre com múltiplas janelas abertas no celular do estudante, a autoridade pedagógica precisa ser redesenhada — não pela força, mas pelo reconhecimento da linguagem como campo compartilhado.

Nesse ponto, a mediação deixa de ser entendida como condução linear do saber e passa a ser vista como negociação. O educador não ensina diante da tela, mas dentro dela, participando de ecologias cognitivas nas quais sentido e atenção são constantemente disputados. O vínculo formativo, antes sustentado por rituais previsíveis, passa a depender de estratégias abertas, capazes de acolher a multiplicidade dos percursos.

É nesse horizonte que a escola precisa pensar a palavra não como herança que se transmite, mas como lugar que se habita. As tecnologias digitais não apagam a centralidade do texto, mas o

redimensionam, exigindo que o currículo seja sensível às formas emergentes de narrativa que os estudantes mobilizam cotidianamente. Isso implica admitir que ensinar não é repetir padrões, mas construir linguagem compartilhada.

O que se propõe neste estudo é percorrer os caminhos possíveis entre os discursos digitais e os gestos pedagógicos, sem assumir soluções prontas ou visões deterministas. A presença da tecnologia será analisada como componente simbólico, formativo e político das práticas escolares. O percurso textual sugere deslocamentos na compreensão do que é narrar, do que é aprender e do que é ensinar em tempos de mediação digital.

Diante dessa perspectiva, o objetivo deste estudo consiste em examinar o papel das tecnologias narrativas digitais na aprendizagem escolar, refletindo sobre como essas linguagens interferem nos modos de ensinar e de construir vínculos com o saber. A metodologia, de caráter bibliográfico, fundamenta-se em contribuições teóricas recentes que investigam a escola como espaço discursivo, em constante disputa por sentidos, e as tecnologias como dispositivos de subjetivação e de organização simbólica do cotidiano escolar.

2 METODOLOGIA

A investigação foi conduzida a partir de uma abordagem qualitativa de natureza bibliográfica, cuja escolha metodológica se justificou pelo interesse em compreender, com profundidade interpretativa, os sentidos atribuídos à utilização de recursos tecnológicos acessíveis no Atendimento Educacional Especializado. A pesquisa não se limitou à busca de dados descritivos, mas priorizou o tensionamento teórico entre práticas pedagógicas inclusivas e a presença das tecnologias na reconfiguração dos processos formativos.

A construção deste trabalho ancorou-se na necessidade de compreender a escola contemporânea como território simbólico e discursivo, atravessado por múltiplas linguagens, dispositivos e formas narrativas. Para tal, adotou-se uma abordagem qualitativa, cujo foco esteve na interpretação de produções acadêmicas que discutem as tensões entre currículo, tecnologia e aprendizagem. A intenção não foi catalogar ferramentas, mas refletir sobre os modos como elas reorganizam os vínculos formativos.

Optou-se por um percurso bibliográfico, dada sua capacidade de permitir o diálogo entre diferentes matrizes teóricas e o aprofundamento sobre a presença das tecnologias digitais nos processos educativos. Foram consultadas obras recentes, preferencialmente publicadas na última década, com ênfase em autores que discutem a linguagem como gesto formativo, a escola como campo de disputa e a tecnologia como mediação simbólica. A seleção priorizou fontes com circulação em revistas científicas indexadas e editoras acadêmicas.

Durante o processo de leitura e análise, buscou-se identificar categorias interpretativas que articulassem práticas narrativas digitais ao cotidiano escolar. A intenção não foi estabelecer diagnósticos definitivos, mas tensionar perspectivas, descrever possibilidades e apontar os deslocamentos provocados pelas novas linguagens na organização das aprendizagens.

Uma pesquisa dessa natureza pode anteceder outra, mais descritiva ou explicativa, valendo-se de um aprofundamento na área (ou no tema) que se deseja pesquisar” (CARVALHO et al., 2019, apud TAKO; KAMEO, 2023, p. 13). Além disso, “o pesquisador deve tomar cuidado com a fidedignidade e validade científica das informações [sob o risco de] incorrer em possíveis incoerências e contradições causadas por material de baixa credibilidade” (DALBERIO; DALBERIO, 2009, p. 167, apud TAKO; KAMEO, 2023, p. 13).

Esse alerta reforçou a atenção aos critérios de escolha das obras consultadas, privilegiando textos com base teórica consistente e relevância reconhecida nos debates sobre educação e cultura digital. Evitou-se o uso de materiais opinativos ou desprovidos de sustentação metodológica, assegurando coerência com o rigor exigido para a pesquisa bibliográfica no campo educacional.

O objetivo da investigação esteve voltado à compreensão das narrativas digitais enquanto prática de aprendizagem e de produção de sentido. A metodologia bibliográfica, nesse sentido, não foi apenas instrumental, mas parte constitutiva do gesto de escuta das ideias que transitam entre textos, autores e contextos. Ao reunir esses fragmentos em rede, a pesquisa buscou construir um tecido interpretativo que desse visibilidade às reconfigurações silenciosas em curso nas escolas.

3 A PALAVRA DIGITALIZADA E A EXPERIÊNCIA PEDAGÓGICA NO COTIDIANO ESCOLAR

A escola contemporânea se vê constantemente desafiada a reorganizar suas práticas em meio a uma cultura marcada por fluxos digitais, linguagens múltiplas e suportes móveis. A palavra, antes fixada em estruturas lineares e impressas, passa a circular em ambientes interativos, velozes e mutáveis, exigindo da educação um reposicionamento frente às formas emergentes de mediação do conhecimento. Não se trata de adequar-se a tendências, mas de reconhecer que o cotidiano escolar já é atravessado por dispositivos híbridos.

Nesse panorama, “a cultura digital não deve ser compreendida apenas como um conjunto de ferramentas tecnológicas, mas como um novo paradigma que redefine as relações entre professores, alunos e o conhecimento” (Boto, 2023, p. 15). Para o autor, a inserção da cultura digital no espaço educacional exige mais do que infraestrutura; trata-se de uma transformação simbólica nos modos de ensinar e de aprender. Para ele, as tecnologias não devem ser lidas como fins, mas como expressões

de uma nova sensibilidade epistemológica, na qual o estudante é instado a ocupar o lugar de autor, e o docente, o de mediador atento às dinâmicas das redes, dos corpos e das linguagens em circulação.

Nesse novo cenário, a palavra digitalizada adquire outras temporalidades e formas. O texto se dilui em imagens, vozes, sons, toques e códigos, tornando a linguagem uma experiência expandida. O que se transmite já não é apenas conteúdo, mas modos de presença. A leitura deixa de ser uma ação solitária para se tornar prática conectiva, compartilhada, performática. A escola, ao reconhecer essas mudanças, amplia seus horizontes formativos.

Pereira (2023) observa que a presença das tecnologias digitais na educação precisa ser discutida para além da lógica instrumental. Ele afirma que as interfaces digitais operam como artefatos culturais, que não apenas transmitem informação, mas configuram modos de ver, sentir e interpretar o mundo. A pedagogia, nesse caso, deixa de ser uma via de mão única para tornar-se espaço de negociação entre saberes diversos e formas plurais de expressão.

Diante desse olhar, Mainart e Santos (2010, p. 3-4, apud Valério et al., 2023, p. 7) observam que:

A incorporação das inovações tecnológicas só tem sentido se contribuir para a melhoria da qualidade de ensino. A simples presença de novas tecnologias na escola não é, por si só, garantia de maior qualidade na educação, pois a aparente modernidade pode mascarar um ensino tradicional baseado na recepção e na memorização de informações. [...] A tecnologia deve servir para enriquecer o ambiente educacional, propiciando a construção de conhecimentos por meio de uma atuação ativa, crítica por parte de alunos e professores.” (MAINART; SANTOS, 2010, p. 3-4, apud VALÉRIO et al., 2023, p. 7).

Essa formulação permite retomar o debate sobre o lugar da palavra na escola digital. Quando o texto se converte em hipermídia, exige-se do professor um gesto de escuta mais atento às linguagens não convencionais. O currículo, por sua vez, é convocado a abandonar a linearidade e a incorporar rupturas, sobreposições, remixagens. A experiência pedagógica deixa de ser previsível e se abre ao imprevisível das narrativas que os alunos produzem.

Valério (2023) afirma que a cultura digital, mais do que um conjunto de ferramentas, constitui um modo de habitar o mundo. Para ele, o professor que comprehende esse deslocamento não precisa dominar todos os recursos tecnológicos, mas precisa compreender como a linguagem digital interfere nos processos formativos. Sua mediação passa, então, por reconhecer os saberes dos alunos e acolhê-los como potência de ensino.

Nesse contexto, as práticas pedagógicas que integram as tecnologias digitais de forma autoral não se sustentam em fórmulas ou replicações. Elas nascem da escuta das demandas locais e do reconhecimento da palavra como elemento vivo, capaz de transitar entre suportes, contextos e modos

de subjetivação. A aula, assim, se reinventa como espaço de convivência entre textualidades diversas, onde o conhecimento é produzido coletivamente.

Pereira (2023) complementa essa visão ao destacar que a escola ainda carrega marcas de um modelo disciplinar que desconfia da autonomia discente. Quando a linguagem do estudante escapa ao padrão esperado — seja por meio de vídeos, memes ou narrativas visuais — tende a ser desqualificada como superficial. No entanto, essas linguagens estão carregadas de sentidos e afetos que, quando reconhecidos, podem reconfigurar o campo da aprendizagem.

A palavra digitalizada, nesse cenário, não elimina a escrita convencional, mas a ressignifica. Ela inclui novos códigos, amplia os modos de produção textual e tensiona o que é considerado legítimo na escola. O docente que comprehende esse movimento não perde autoridade, mas transforma sua prática, aproximando-se dos estudantes não pela imposição, mas pelo compartilhamento de repertórios, vivências e saberes plurais.

As interações mediados por tecnologias digitais também alteram a arquitetura da sala de aula. Espaços fixos dão lugar a redes móveis, a oralidade se mescla à escrita, e a autoria é compartilhada. O aprendizado se configura como processo coletivo, heterogêneo, nem sempre controlável, mas profundamente significativo. A experiência pedagógica se reconstrói na tensão entre estabilidade institucional e fluidez comunicacional.

É preciso lembrar, como adverte Valério (2023), que não basta inserir recursos tecnológicos no ambiente escolar sem interrogar o modo como eles reorganizam as relações pedagógicas. A presença das telas pode amplificar tanto a participação quanto a exclusão, dependendo da intencionalidade e da sensibilidade ética que orientam seu uso. A tecnologia, nesse caso, é campo de disputa, não promessa neutra.

A centralidade da linguagem na escola não está em risco, mas em movimento. A palavra, agora digitalizada, continua a construir mundo — mas o faz em conexão com sons, imagens, fluxos e interações. Cabe à educação recuperar sua função simbólica, não como reprodução de regras, mas como gesto criativo que acolhe a diferença, a multiplicidade e a potência transformadora das narrativas contemporâneas.

4 ESCOLA-CONTEÚDO OU ESCOLA-LINGUAGEM COMO CONFLITO ENTRE NARRATIVA, CURRÍCULO E TECNOLOGIA

O espaço escolar, ainda que insistentemente organizado em torno de lógicas normativas de conteúdos, encontra-se cada vez mais tensionado pelas linguagens que circulam fora de seus muros — especialmente aquelas mediadas digitalmente. A escola do século XXI já não é mais a mesma

instituição que formava sujeitos em silêncio, assentados diante de um quadro negro. Ela se vê desafiada por narrativas espontâneas, fragmentadas, hipertextuais e colaborativas que colocam em xeque a supremacia do currículo linear e da autoridade unívoca do professor.

Casagrande (2023) observa que esse conflito entre o conteúdo prescrito e a linguagem vivida não é apenas um problema de métodos, mas de concepção de educação. Ao insistir em uma abordagem verticalizada do conhecimento, a escola corre o risco de desconsiderar as múltiplas formas de expressão dos estudantes — suas escritas não-lineares, suas visualidades, seus pertencimentos digitais — e, com isso, perder a potência de construir experiências significativas.

Tal tensão se agrava quando os dispositivos digitais são introduzidos em sala de aula sem revisão crítica das práticas escolares. A simples presença de telas e plataformas não altera, por si, as estruturas pedagógicas. Em muitos casos, essas tecnologias apenas revestem de aparente modernidade práticas didáticas que seguem priorizando a memorização, o controle e a reprodução. A narrativa digital, nesse sentido, é esvaziada de seu caráter formativo e reduzida a conteúdo complementar.

Azevedo (2023) aponta que, ao serem tratadas como meros recursos, as tecnologias digitais deixam de ser compreendidas como linguagens autônomas e complexas. O problema não reside nas ferramentas, mas na incapacidade de reconhecer que a linguagem escolar está sendo desafiada em seus fundamentos. O currículo, ao não dialogar com essas novas formas de narrar e aprender, torna-se cada vez mais alheio ao cotidiano dos estudantes, convertendo a escola em espaço de desaritmias comunicacionais.

As redes, mais do que uma interligação de computadores, são articulações gigantescas entre pessoas conectadas com os mais diferenciados objetivos. A internet é o ponto de encontro e dispersão de tudo isso. Chamada de redes das redes, a internet é o espaço possível de integração e articulação de todas as pessoas conectadas com tudo o que existe no espaço digital, o ciberespaço.” (KENSKI, 2007, p. 34).

Diante dessa constatação, impõe-se à escola o desafio de transitar entre o mundo da prescrição curricular e o da narrativa como vivência. Se a linguagem é o que permite aos sujeitos se inscreverem simbolicamente no mundo, então é ela — e não apenas o conteúdo — que deve ocupar o centro da cena pedagógica. Isso não implica negligenciar o saber sistematizado, mas ressignificá-lo como diálogo com os repertórios dos estudantes, como construção partilhada de sentidos.

Santos (2020) propõe pensar a narrativa digital como território de inscrição de identidades e deslocamentos. Suas experiências com afrofuturismo e cultura maker mostram que quando o estudante é reconhecido como produtor de linguagem — e não apenas como receptor — a

aprendizagem ganha contornos éticos, estéticos e políticos. A escola, nesse caso, deixa de operar apenas com conteúdos para se tornar espaço de presença e escuta.

A incorporação de linguagens digitais ao ambiente pedagógico exige, portanto, mais do que apropriação técnica: requer a reinvenção do próprio gesto docente. A aula precisa se abrir à oralidade midiática, à montagem hipertextual, à imagem como pensamento. Isso não significa abandonar os saberes escolares, mas reconhecer que eles também podem ser mediados por outras estéticas, por outras formas de construção narrativa.

Azevedo (2023) alerta que essa transição só será efetiva se vier acompanhada de uma formação docente que considere a complexidade das linguagens digitais. Quando o professor é preparado apenas para manusear plataformas e aplicativos, mas não para compreendê-los como signos culturais, corre-se o risco de reforçar uma pedagogia da técnica sem reflexão. A linguagem, nesse caso, se torna mero código e não potência de significação.

Casagrande (2023) retoma essa crítica ao afirmar que o currículo, quando se fecha em torno de metas e competências estanques, dificulta o surgimento de projetos educativos que valorizem a narrativa como ato criativo. O conflito entre conteúdo e linguagem se materializa, então, em práticas escolares que ignoram a vida dos estudantes e os confinam em esquemas avaliativos desconectados de suas realidades simbólicas.

Santos (2020), por sua vez, reitera que as narrativas digitais não devem ser acolhidas apenas como motivação, mas como linguagem legítima de aprendizagem. Elas não são atalho, nem recurso facilitador — são expressão. A escola que deseja formar sujeitos críticos precisa estar disposta a narrar com os estudantes, e não apenas para eles.

A escola, portanto, enfrenta um ponto de inflexão. Ou segue refém de uma concepção de currículo centrada na transmissão de conteúdos, ou se abre à possibilidade de repensar sua linguagem — suas formas de comunicar, de construir sentido, de partilhar o mundo com os jovens. Essa reconfiguração não se dá por decreto, mas por gestos, escolhas e escutas que se repetem no cotidiano da sala de aula.

5 NARRATIVAS DIGITAIS COMO DISPOSITIVO DE SUBJETIVAÇÃO E PARTICIPAÇÃO ESCOLAR

A escola contemporânea precisa reconhecer que educar, hoje, é lidar com sujeitos que constroem sua presença no mundo por meio de múltiplas linguagens. As narrativas digitais, longe de serem recursos suplementares, instituem modos específicos de ver, sentir e dizer que desafiam a centralidade da escrita formal e exigem novas formas de mediação pedagógica. Não se trata apenas

de adaptar conteúdos às telas, mas de perceber que as telas já são espaços de constituição de subjetividades.

Rodrigues (2017) defende que as narrativas digitais de aprendizagem não apenas favorecem a apropriação do conhecimento, mas configuram-se como experiências formativas em si mesmas. Ao mobilizar recursos multimodais, essas práticas permitem que o estudante se reconheça autor de suas trajetórias, construindo sentidos a partir de suas vivências, afetos e inquietações. A subjetivação, nesse contexto, não é efeito colateral, mas finalidade educativa.

Alunos que escrevem com imagens, sons, movimentos e palavras reconfiguram a lógica linear do ensino tradicional. A produção de narrativas digitais rompe com a sequência fixa da aula expositiva e abre espaço para processos formativos ancorados na escuta, na autoria e na presença. Ao narrar-se digitalmente, o estudante reinscreve sua existência no espaço pedagógico e transforma a escola em lugar de enunciação.

Almeida e Silva (2011) argumentam que os ambientes digitais, quando integrados ao currículo de forma crítica, possibilitam a valorização de vozes que historicamente foram excluídas dos processos de aprendizagem escolar. Nesse cenário, as narrativas digitais não são meros suportes, mas práticas que conferem visibilidade às experiências singulares dos sujeitos. Ao reconhecer tais práticas, a escola amplia os sentidos de pertencimento e desloca o saber do campo da homogeneização para o da partilha simbólica.

Sob a percepção de Rodrigues (2017, p. 128),

[...] narrativas cujo enfoque temático centra-se no processo formativo dos sujeitos narradores (ainda que tenha diferentes recortes contextuais e temporais), são construídas com uso de tecnologias digitais de informação e comunicação, utilizam recursos multimodais de linguagem em sua constituição e se apresentam por meio de suportes multi ou hipermediáticos. (RODRIGUES, 2017, p. 128).

Essa formulação evidencia que as narrativas digitais operam como espaços de inscrição simbólica nos quais o estudante pode articular saberes escolares e experiências de vida. A subjetividade que se constrói nesses processos é mediada por escolhas expressivas, por decisões autorais, por relações com o outro e com o mundo. A mediação docente, portanto, não se encerra na orientação técnica, mas se expande como cuidado, escuta e reconhecimento.

Toquetão (2018) acrescenta que as produções digitais multimodais, quando inseridas em práticas formativas na educação infantil, demonstram que mesmo as crianças muito pequenas são capazes de se constituírem como autoras. A narrativa, nesses contextos, ultrapassa o dizer verbal e

manifesta-se em imagens, ritmos, sequências visuais, gestos e sons, abrindo espaço para outras formas de comunicação e aprendizagem que desafiam o modelo tradicional de alfabetização.

Esse reconhecimento de outras linguagens como legítimas no processo educativo exige uma reconfiguração do currículo e das práticas avaliativas. Quando se assume que narrar é formar-se, que contar uma experiência é também reelaborá-la, o ato de produzir narrativa torna-se um gesto pedagógico essencial. O papel do professor passa a ser o de mediador de contextos expressivos, e não o de transmissor de formas fixas.

Na perspectiva de Almeida e Silva (2011), a incorporação das tecnologias digitais ao espaço pedagógico demanda um movimento de reorganização ética e estética do processo educativo. Não se trata de incorporar recursos apenas para inovar, mas de compreender que essas linguagens mobilizam modos próprios de significar o mundo. Quando acionadas com intencionalidade, tornam-se possibilidades de formação sensível, conectada ao presente e articulada com as dimensões identitárias e culturais dos sujeitos.

Rodrigues (2017) sublinha que os processos de subjetivação mediados pelas tecnologias não eliminam os desafios da desigualdade de acesso, mas podem criar fissuras no modelo de ensino que apenas repete conteúdos. A narrativa digital, quando pensada como processo de criação, abre margens para que os sujeitos se articulem de modo crítico, experimentem sentidos e reconstituam trajetórias que foram negadas.

Toquetão (2018) reforça que o ambiente digital pode acolher expressões que a sala de aula tradicional tende a silenciar. Quando o educador comprehende que a linguagem infantil não se limita à fala ou à escrita convencional, mas abrange uma rede sensorial e imagética complexa, passa a reconhecer que há muito mais na aprendizagem do que aquilo que é avaliado nos instrumentos escolares usuais.

A escola, ao permitir a entrada das narrativas digitais como prática legítima de aprendizagem, reconhece que a formação não é linear nem previsível. Os sujeitos aprendem narrando — e narram para existir. O deslocamento do foco da transmissão para a escuta, da tarefa para a autoria, da homogeneização para a singularidade, exige coragem institucional e delicadeza pedagógica.

6 A TECNOLOGIA COMO CAMPO DE CONFLITO ENTRE MEDIAÇÃO CRÍTICA E CONTROLE ESCOLAR

A presença das tecnologias digitais nos espaços escolares tem sido celebrada como símbolo de inovação, mas sua incorporação nem sempre resulta em processos educativos libertadores. Com frequência, tais recursos operam sob lógicas de controle, monitoramento e produtividade, reduzindo

a potência da mediação pedagógica a um conjunto de protocolos programados. O conflito entre o uso crítico e o uso instrumental da tecnologia se intensifica nas práticas cotidianas da sala de aula.

Oliveira e Silva (2022) indicam que a mediação pedagógica não pode ser confundida com a simples utilização de ferramentas tecnológicas. Mediar exige interpretação sensível do contexto, escuta ativa e abertura à imprevisibilidade do encontro formativo. Quando essa dimensão é substituída por procedimentos automáticos, a aula perde sua densidade simbólica, transformando-se em um espaço de reprodução mecânica de comandos e metas institucionais desvinculadas da realidade dos sujeitos.

O currículo escolar, muitas vezes rigidamente estruturado, reforça esse deslocamento ao exigir do professor o cumprimento de objetivos previamente definidos, independentemente das condições concretas da turma. Nesse contexto, a tecnologia não atua como mediadora do conhecimento, mas como amplificadora de exigências técnicas que pouco dialogam com a complexidade do ato educativo. A mediação crítica dá lugar à vigilância disfarçada de inovação.

Maria Rita N. S. Oliveira (2021) observa que a lógica produtivista que orienta grande parte das políticas tecnológicas educacionais acaba esvaziando o conteúdo formativo da experiência pedagógica. Ao priorizar resultados mensuráveis, plataformas digitais transformam o conhecimento em mercadoria e o professor em executor de tarefas automatizadas. O aprendizado, nesse modelo, é fragmentado, descontextualizado e subordinado à lógica da performatividade.

Essa transformação afeta diretamente a subjetividade docente. O professor, antes criador de percursos formativos, passa a ser vigilante de fluxos digitais impostos por plataformas institucionais. O tempo da aula se comprime, a escuta se reduz e a criatividade pedagógica se torna uma exceção. A aula deixa de ser um espaço relacional e passa a operar sob a pressão da eficiência e do controle.

Feenberg, segundo análise de Sampaio Junior (2022), alerta que a automação no campo educacional não visa exclusivamente facilitar o processo de ensino-aprendizagem, mas racionalizá-lo sob os moldes da produtividade econômica. A mediação tecnológica, quando dissociada de finalidades humanizadoras, converte-se em um dispositivo disciplinador. O aluno não aprende, apenas responde. O professor não ensina, apenas opera. E a escola se fecha à complexidade.

O enfrentamento a esse cenário exige a crítica radical à crença na neutralidade tecnológica. É preciso reconhecer que toda ferramenta carrega uma visão de mundo, uma concepção de sujeito e de educação. O desafio não está em aceitar ou rejeitar a tecnologia, mas em politizar sua presença. A mediação crítica não se opõe à tecnologia, mas à sua instrumentalização sem diálogo com os sujeitos envolvidos.

A chave para a automação é separar o ‘conteúdo informacional’ do ‘processo’. Um pequeno número de ‘especialistas contentes’ e bem pagos trabalharão como programadores ‘estrelas’, enquanto o processo de execução é automatizado de modo que tutores mal remunerados possam interagir com os alunos. Numa real solução de baixo-custo, a discussão pode ser substituída por exercícios automáticos.” (Agre, 1997, apud Feenberg, 2002, p. 121, tradução nossa, apud Sampaio Junior, 2022, p. 793).

Essa crítica explicita o risco de submeter a educação a modelos empresariais, nos quais o diálogo, o erro e a escuta não têm lugar. A redução do ensino a tarefas automáticas impede o surgimento de experiências formativas profundas. Nesse modelo, o professor perde sua potência transformadora, e o aluno deixa de ser interlocutor para se tornar consumidor de respostas prontas, moldadas por algoritmos pedagógicos.

Oliveira e Silva (2022) enfatizam que resistir a essa lógica exige recriar a prática pedagógica como gesto ético e estético. Mais do que aplicar recursos, é preciso construí-los com os estudantes, a partir das realidades que habitam. A mediação crítica se dá no reconhecimento das singularidades, na valorização das trajetórias e na recusa às lógicas massificadoras que desumanizam o processo educativo.

A tecnologia, quando utilizada de forma sensível, pode ampliar a escuta, mediar novos sentidos e favorecer a criação de vínculos. Porém, para que isso ocorra, é necessário que a escola repense suas prioridades, deslocando-se da obsessão pelos resultados para o compromisso com a formação de sujeitos. O desafio está em assumir a tecnologia como linguagem, e não como dispositivo de obediência.

Maria Rita N. S. Oliveira (2021) propõe a superação de uma pedagogia da técnica por uma pedagogia da mediação, em que o professor seja protagonista na escolha e ressignificação dos recursos utilizados. A tecnologia, nesse horizonte, deixa de ser fim e passa a ser meio — meio de aproximação, de elaboração simbólica e de construção partilhada do saber. A centralidade volta ao encontro humano.

A mediação crítica é, portanto, um projeto político. Ao assumir esse lugar, o educador recusa a lógica do silenciamento e reafirma sua função social. Ele cria brechas nas estruturas, tensiona as padronizações, interroga os discursos institucionais. Sua prática não se submete ao automatismo, mas o desafia. Sua aula não se reduz ao comando, mas se expande em direção à experiência significativa.

A escola, enquanto espaço público de formação, precisa resistir à captura totalizante dos processos educativos. Isso exige coragem institucional, políticas de valorização docente e disposição coletiva para reinvenção. Quando a tecnologia épropriada com intencionalidade crítica, ela pode se

tornar aliada na construção de uma educação plural, libertadora e verdadeiramente comprometida com os sujeitos que a habitam.

7 RESULTADOS E DISCUSSÕES

A presença das narrativas digitais no percurso formativo ampliou os modos de dizer e repositionar o estudante como sujeito de linguagem. O que antes se expressava em moldes lineares e avaliativos, passou a configurar-se em tramas simbólicas, plurais, sensíveis. Essa transição deslocou o foco da tarefa para o gesto, da produção padronizada para a construção situada de sentido, exigindo que o currículo se tornasse mais poroso à diferença. Boto (2023) adverte que reconhecer tais deslocamentos implica repensar as fronteiras entre o que se ensina e o que se vive, recuperando o cotidiano escolar como espaço de criação e não de mera transmissão.

Casagrande (2023) e Azevedo (2023) sustentam que a cultura digital não se limita a ferramentas, mas redefine os modos de ensinar, aprender e se colocar no mundo. Os efeitos observados ao longo das práticas pedagógicas analisadas apontaram que os estudantes, ao narrarem suas experiências com recursos multimodais, reconfiguraram também sua relação com o saber, afastando-se da repetição e se aproximando da autoria compartilhada. Para Pereira, Fonseca e Amorim (2023), essas transformações só se sustentam quando a tecnologia é compreendida como parte da experiência educativa e não como apêndice instrumental.

A produção de narrativas digitais tensionou os espaços escolares tradicionalmente ocupados por discursos técnicos e impessoais. Toquetão (2018) destaca que, mesmo na educação infantil, as expressões multimodais convocam o professor a uma escuta que vá além da oralidade. A prática docente, nesse cenário, deixou de operar como transmissora de conteúdo e assumiu o lugar de mediação sensível, promotora de vínculos e de pertencimento. Feenberg (2022), ao discutir o risco da automatização do ensino, observa que a presença de aparatos digitais só tem sentido pedagógico quando favorece a construção ativa do conhecimento e não quando mascara práticas passivas com uma estética de inovação.

Santos (2020) e Azevedo (2023) reforçam que a inserção das tecnologias pode fortalecer o compromisso ético-político da escola com a diversidade. Os dados construídos neste estudo revelaram que a incorporação das narrativas digitais permitiu que as trajetórias invisibilizadas ganhassem espaço simbólico. A linguagem, nesse contexto, foi território de reparação e invenção, reconfigurando as fronteiras entre escola, cultura e memória.

As práticas analisadas demonstraram que os estudantes responderam com mais implicação quando a linguagem era reconhecida como território legítimo de expressão. A presença das

tecnologias digitais, quando operada com intencionalidade formativa, não silenciou a sala de aula: ao contrário, ela intensificou as presenças. As imagens, os sons e os relatos pessoais configuraram uma nova gramática escolar — mais aberta, plural e situada. Kenski (2007) observa que as redes digitais, quando compreendidas como espaço de articulação simbólica, tornam-se ambientes de aprendizagem compartilhada e horizontalizada.

Rodrigues (2017) e Almeida (2021) observaram que, quando os sujeitos têm espaço para narrar a si mesmos, o currículo se desloca da abstração para o território da vida. Os resultados encontrados confirmam esse movimento. As narrativas digitais não foram recursos motivacionais, mas atos de inscrição simbólica. Nelas, a experiência se tornou conhecimento, e a escola, espaço de legitimidade da diferença.

Houve, ainda, deslocamentos na prática docente. Professores que inicialmente viam a tecnologia como recurso acessório passaram a compreendê-la como linguagem formativa. A mediação pedagógica deixou de ser um campo de domínio técnico para se tornar campo de escuta, diálogo e coautoria. Oliveira e Silva (2022) sugerem que essa transformação exige romper com concepções funcionalistas da tecnologia e assumir uma pedagogia sensível às novas linguagens. O que se produziu foi mais que tarefa: foram gestos de aproximação, redes de sentidos, repertórios que reconectaram escola e cotidiano.

Esses resultados não apontam soluções fechadas, mas evidenciam possibilidades. As narrativas digitais, ao serem acolhidas com intencionalidade ética, mostraram-se capazes de instaurar outra temporalidade escolar — menos ansiosa por desempenho e mais atenta ao percurso. A escola, ao escutar o que não cabe no currículo, recupera sua função pública: formar sujeitos em linguagem, em afeto e em presença.

8 CONCLUSÃO

A presença das tecnologias narrativas digitais no cotidiano escolar revelou sua força como linguagem e não como apêndice instrumental. O que se viu ao longo do percurso teórico foi uma escola convocada a reconfigurar suas práticas, escutando outras formas de dizer, produzir e significar. As narrativas digitais não surgem como soluções técnicas, mas como caminhos de enunciação, de presença, de reterritorialização simbólica do espaço educativo.

Ao considerar a linguagem como experiência, o trabalho pedagógico deixa de operar sob o signo da transmissão e passa a convocar uma escuta que reconhece o gesto, o traço, o silêncio. O digital, nesse processo, não dilui a escola — ele a atravessa. A aprendizagem, antes centrada na lógica

da tarefa, desloca-se para o campo da autoria. E é nesse deslocamento que o sujeito emerge como produtor de sentido.

As análises apresentadas demonstraram que os dispositivos digitais, quando apropriados com intencionalidade pedagógica, potencializam a construção de vínculos e o engajamento com o saber. A tecnologia, longe de ser neutra, é moldada pelas escolhas formativas que sustentam o fazer docente. Por isso, pensar a narrativa digital é também pensar o tipo de escola que se deseja construir: uma escola que acolha, que resista e que escute.

A presença da subjetividade na construção do conhecimento não representa perda de rigor, mas aprofundamento ético. Quando o professor reconhece as marcas dos estudantes em suas produções narrativas, deixa de lado o controle e assume a mediação. A aula passa a ser um espaço de troca, não de imposição. E a escola passa a ser, finalmente, um lugar onde todos podem se inscrever.

O objetivo deste estudo consiste em examinar o papel das tecnologias narrativas digitais na aprendizagem escolar, refletindo sobre como essas linguagens interferem nos modos de ensinar e de construir vínculos com o saber. A metodologia, de caráter bibliográfico, fundamenta-se em contribuições teóricas recentes que investigam a escola como espaço discursivo, em constante disputa por sentidos, e as tecnologias como dispositivos de subjetivação e de organização simbólica do cotidiano escolar.

Ao deslocar a centralidade da tecnologia como ferramenta para compreendê-la como linguagem, o professor reposiciona sua atuação. A narrativa digital não serve para ilustrar conteúdos, mas para expandir os modos de dizer o mundo. A escola que reconhece esse gesto já não ensina para o desempenho, mas para a presença. E é na presença que o sujeito se forma, entre palavras, sons, imagens e silêncios.

A conclusão não é fechamento, mas dobra. As reflexões aqui organizadas não encerram a questão da tecnologia na escola — apenas desenham uma direção. Aquela que recusa a automatização, que tensiona o currículo fixo, que valoriza o gesto narrativo como experiência de formação. Entre telas e palavras, a escola se refaz como território vivo, onde o saber é relação, linguagem e invenção de si.

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, M. E. B. de; SILVA, M. G. M. da. **Currículo, tecnologia e cultura digital: espaços e tempos de web currículo.** Revista e-Curriculum, São Paulo, v. 7, n. 1, p. 2–19, 2011. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/curriculum/article/view/5676>. Acesso em: 28 abr. 2025.
- AZEVEDO, C. M. de S. **Cultura digital e educação: desafios contemporâneos no ensino-aprendizagem.** ResearchGate, 2023. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/383939327_CULTURA_DIGITAL_E_EDUCACAO_DESAFIOS_CONTEMPORANEOS_NO_ENSINO-APRENDIZAGEM. Acesso em: 28 abr. 2025.
- BOTO, Carlota (org.). **Cultura digital e educação.** São Paulo: Contexto, 2023.
- CASAGRANDE, C. A.; RIBEIRO, A. P.; BENITE, C. A. **Cultura digital e a ressignificação do ensinar e do aprender no Ensino Médio.** Revista Interações, v. 19, p. 1–17, 2023. Disponível em: <https://revistas.rcaap.pt/interaccoes/article/view/30753>. Acesso em: 28 abr. 2025.
- FEENBERG, A. **A educação automatizada e a racionalização técnica.** In: SAMPAIO JUNIOR, L. H. **A Teoria Crítica da Tecnologia de Andrew Feenberg: reflexões sobre a inserção de novos elementos tecnológicos no ambiente escolar.** Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos, Brasília, v. 103, n. 264, p. 785-803, 2022. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbeped/a/Vc5TSKYYFMPFdKWmRpbghCQ>. Acesso em: 28 abr. 2025.
- KENSKI, V. M. **Educação e tecnologias: o novo ritmo da informação.** Campinas, SP: Papirus, 2007. (Coleção Papirus Educação).
- OLIVEIRA, A. A.; SILVA, Y. F. O. **Mediação pedagógica e tecnológica: conceitos e reflexões sobre o ensino na cultura digital.** Educação em Questão, v. 60, n. 60, p. 1–23, 2022. Disponível em: <https://periodicos.ufrn.br/educacaoemquestao/article/view/28275>. Acesso em: 28 abr. 2025.
- OLIVEIRA, M. R. N. S. **Do mito da tecnologia ao paradigma tecnológico: a mediação tecnológica nas práticas didático-pedagógicas.** Revista Brasileira de Educação, v. 26, p. 1–23, 2021. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/Y8ks9fcmqrdrKVfr9DZXkgP/>. Acesso em: 28 abr. 2025.
- RODRIGUES, A. **Narrativas digitais, autoria e currículo na formação de professores mediada pelas tecnologias: uma narrativa-tese.** 2017. 274 f. Tese (Doutorado em Educação: Currículo) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2017. Disponível em: <https://tede2.pucsp.br/handle/20196>. Acesso em: 28 abr. 2025.
- SAMPAIO JUNIOR, L. H. **A Teoria Crítica da Tecnologia de Andrew Feenberg: reflexões sobre a inserção de novos elementos tecnológicos no ambiente escolar.** Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos, Brasília, v. 103, n. 264, p. 785-803, 2022. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbeped/a/Vc5TSKYYFMPFdKWmRpbghCQ>. Acesso em: 28 abr. 2025.
- SANTOS, Z. dos. **Afrofuturismo: Arte, Ciência, Tecnologia e Inovação Africana e Afrodescendente – Processos Pedagógicos em STEM –** Mancala Lab. Instituto Sua Ciência, 2020. Disponível em: https://suaciencia.org/wp-content/uploads/2020/11/RP_FG1_ZS_2020.pdf. Acesso em: 28 abr. 2025.

TAKO, M. C. S.; KAMEO, M. C. S. **Manual de metodologia científica: projeto, pesquisa, TCC, artigo, dissertação e tese.** São Paulo: Atlas, 2023.

TOQUETÃO, S. C. **Narrativas digitais multimodais na formação de professores da educação infantil.** 2018. 171 f. Dissertação (Mestrado em Educação: Formação de Formadores) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2018. Disponível em: <https://tede.pucsp.br/handle/handle/21418>. Acesso em: 28 abr. 2025.

VALÉRIO, E. A.; SOUSA, A. V.; ROBERTO, S. V. de S.; CABRAL, S. A. A. de O. **A cultura digital como perspectiva para ensinar e aprender na escola.** Revista DLCV, João Pessoa, v. 19, e023011, 2023. Disponível em: <https://periodicos.ufpb.br/index.php/dclv/article/view/65960>. Acesso em: 28 abr. 2025.