

## **DO QUADRO NEGRO À NUVEM EM MEIO A PEDAGOGIA CONECTADA METAMORFOSES DO ENSINO NA ERA DIGITAL**

 <https://doi.org/10.56238/arev7n5-430>

**Data de submissão:** 30/04/2025

**Data de publicação:** 30/05/2025

**Ana Luci Toledo Vera**

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

**Tatiane Schneider Neukamp**

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

**Catiane Quele Ferreira dos Santos**

Doutoranda em Ciências da Educação pela Faculdade Interamericana de Ciências Sociais - FICS  
E-mail: catianequele@gmail.com

**Ana Laura Ferreira dos Santos**

Doutoranda em Ciências da Educação pela Faculdade Interamericana de Ciências Sociais - FICS  
E-mail: analaura.ipajuca@gmail.com

**Jonathas Madureira Silva de Deus**

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

**Maria de Fátima dos Santos Cunha Palma**

Doutoranda em Educação pela CBS – Christian Business Scholl  
E-mail: mfscpalma@gmail.com

**Adriana Sousa Ferreira Marques**

Mestranda em Tecnologias Emergentes em educação pela Must University  
E-mail: adriana04081991@gmail.com

**José Alberto Silva**

Mestrando em Educação pela Funiber  
E-mail: alberto.btmr@gmail.com

### **RESUMO**

Nem a lousa se apagou por completo nem a nuvem se instalou sem ruídos. O que se assiste no interior da escola é uma convivência paradoxal entre estruturas analógicas resistentes e tecnologias digitais que reorganizam gestos, presenças e sentidos. Na superfície, trata-se de uma substituição de suportes. Na profundidade, observa-se uma metamorfose no que se entende por ensinar, aprender e se vincular ao saber. Os algoritmos não apenas intermedian conteúdos: reconfiguram temporalidades, modelam afetos e delegam à lógica do dado aquilo que antes se construía na relação. O presente estudo parte da intenção de compreender como a experiência educativa se reorganiza na era das tecnologias conectadas, considerando as implicações formativas de sua inserção nos cotidianos escolares. A metodologia bibliográfica mobilizada favorece uma leitura densa, situada e crítica de autores

contemporâneos comprometidos com a reinvenção do ensino como gesto sensível e não automatizável. O percurso analítico compreende a análise dos deslocamentos espaciais, das reconfigurações do trabalho docente, da invisibilização dos corpos, dos efeitos da cultura algorítmica e das estratégias de resistência ético-formativas. Talvez o desafio contemporâneo mais agudo consista justamente em garantir à pedagogia um lugar de criação, e não de obediência às arquiteturas digitais que se pretendem neutras e infalíveis.

**Palavras-chave:** Algoritmo. Corpo. Currículo. Engajamento. Presença.

## 1 INTRODUÇÃO

Entre quadros de giz e interfaces responsivas, a escola permanece atravessada por promessas e contradições. Não se trata apenas de lidar com tecnologias, mas de conviver com novas lógicas que tensionam o tempo, a escuta e a própria concepção de presença. A pedagogia conectada se insinua não como ferramenta, mas como estrutura formativa que redesenha gestos cotidianos, ainda que envolta em discursos de modernização inevitável.

Nas camadas mais visíveis, a transição parece benigna. Plataformas, ambientes virtuais e personalização por algoritmos são anunciados como solução para a dispersão, a evasão e o desinteresse. Sob essa superfície, porém, pulsa uma reconfiguração profunda dos vínculos, do ritmo e da corporeidade que sustentam o ato de aprender. O que se transforma não é apenas o meio, mas o sentido mesmo do ensinar.

A escolarização contemporânea não pode mais ser pensada à margem dessas transformações. Impõe-se ao professor um reposicionamento que não se limita ao domínio técnico, mas exige escuta, ética e uma nova gramática do cuidado. A tensão instaurada entre inovação e reprodução exige atenção redobrada: formar para a autonomia em uma era que tende à previsibilidade estatística requer contracondutas pedagógicas.

Silenciosamente, a mediação algoritmizada vai se tornando norma. No entanto, seus efeitos — nem sempre evidentes — repercutem na constituição do sujeito, do currículo e das formas de interação. O dado, ao substituir a palavra, altera o gesto. Quando a análise se curva ao número, o corpo do aluno corre o risco de se apagar sob métricas que não o escutam.

É nesse cenário que a presença, antes naturalizada, passa a requerer defesa. O que significa estar com o outro em tempos de conectividade plena? Que tipo de vinculação se constrói quando o espaço-tempo escolar é comprimido em telas e cliques? Tais perguntas não encontram respostas simples, mas exigem percursos que recusem o automatismo da técnica e reivindiquem o sensível como dimensão educativa.

Frente a essas dinâmicas, resistir não significa negar a mediação digital, mas reinscrevê-la de forma crítica. Isso exige deslocar o olhar da performance para o processo, do produto para o vínculo. A pedagogia conectada pode ser tanto terreno de opressão quanto espaço de criação. Depende do modo como se escolhe tensionar suas lógicas.

O presente estudo parte da intenção de compreender como a experiência educativa se reorganiza na era das tecnologias conectadas, considerando as implicações formativas de sua inserção nos cotidianos escolares. A metodologia bibliográfica mobilizada favorece uma leitura densa, situada e crítica de autores contemporâneos comprometidos com a reinvenção do ensino como gesto sensível e não automatizável.

Ao explorar as tensões entre visibilidade e invisibilização, automatismo e escuta, presença e padronização, propõe-se uma análise que ultrapasse o imediatismo das soluções técnicas e resgate a densidade política da educação como espaço de criação de mundos possíveis.

## 2 METODOLOGIA

A escolha metodológica não se pautou pela quantificação de tendências ou pela coleta de dados empíricos imediatos. O que se buscou foi construir uma lente interpretativa capaz de apreender os sentidos, as contradições e os deslocamentos que configuram a experiência educativa na era das tecnologias conectadas. Nesse sentido, a abordagem adotada posiciona-se como um exercício de leitura crítica do presente, com atenção aos rastros teóricos que evidenciam as complexidades da mediação pedagógica sob o regime da plataformação.

A delimitação do objeto não se dá por recortes temáticos estanques, mas por zonas de tensão que emergem na articulação entre escola, cultura digital e práticas de ensino. Em vez de perguntar o que a tecnologia faz com a educação, inverte-se o gesto: interroga-se como a educação resiste, se adapta ou se transforma diante de infraestruturas técnicas que passam a ordenar o tempo, a escuta e o corpo no cotidiano escolar. Assim, o foco desloca-se da ferramenta para a experiência.

Esse deslocamento exige uma metodologia que favoreça aproximações interpretativas e permita o enfrentamento dos paradoxos contemporâneos. A investigação bibliográfica, nesse contexto, não se reduz à revisão de literatura. Torna-se, antes, cartografia crítica de discursos, percorrendo autores que iluminam os atravessamentos entre currículo, presença e algoritmização. A leitura torna-se gesto político de escuta, capaz de compreender a pedagogia para além da sua funcionalidade técnica.

Com isso, a metodologia não se estrutura por etapas lineares nem por protocolos fixos. Ao contrário, assume o risco da contaminação, do desvio e da fricção entre saberes. Trata-se de experimentar a análise como travessia, enfrentando os limites da linguagem, das classificações e das dicotomias tradicionais entre presencial e virtual, corpo e interface, conteúdo e dado. Cada escolha teórica é também posicionamento ético diante do que se quer preservar como experiência educativa.

Ainda que marcada por uma ancoragem bibliográfica, a pesquisa opera em sintonia com o tempo presente, buscando compreender os modos como se enreda a docência em territórios mediáticos. A mediação torna-se, assim, conceito metodológico central: não no sentido instrumental, mas enquanto instância formadora de vínculos, sentidos e ausências. Nessa perspectiva, investigar é também resistir ao apagamento da subjetividade, reivindicando a palavra como espaço de reinvenção do gesto pedagógico em tempos de automatização generalizada.

### **3 A SALA DE AULA DIGITAL COMO EXPRESSÃO DAS MUDANÇAS NA ARQUITETURA DO SABER**

Nem todo espaço que ensina possui paredes. A arquitetura do saber na contemporaneidade já não se limita a salas, lousas ou fileiras de carteiras. Ela se estende, amplia e dissolve-se em fluxos, interfaces e dinâmicas temporais que fogem à contenção física. O que outrora se estruturava em torno da fixidez do espaço escolar hoje se inscreve na lógica da mobilidade, da conectividade e da codificação silenciosa dos vínculos pedagógicos. Ensinar torna-se, assim, uma prática que exige reconfiguração da própria noção de presença.

Segundo Alves e Lopes (2024), as plataformas digitais instauram novas gramáticas espaciais e temporais, nas quais os saberes não mais circulam verticalmente entre professor e aluno, mas lateralizam-se em ambientes que simulam interatividade. Essa reorganização gera um deslocamento da autoridade do professor para os protocolos da ferramenta, o que pode comprometer a construção dialógica do conhecimento. A aula, enquanto espaço simbólico de escuta e criação, perde consistência frente ao automatismo do ambiente técnico.

Esse deslocamento, no entanto, não ocorre de maneira homogênea. Em muitos contextos, observa-se uma convivência forçada entre práticas tradicionais e dinâmicas digitais, gerando ambientes híbridos que operam com ruídos, descompassos e apagamentos. A arquitetura da sala de aula digital, longe de ser neutra, carrega marcas ideológicas que definem o que pode ou não ser dito, escutado, avaliado. Torna-se imperativo compreender essas marcas como atos políticos.

Gonçalves e Ferreira (2021) abordam como essa arquitetura interfere diretamente na atenção e no engajamento, sobretudo de alunos com características neurodivergentes. A forma como o ambiente digital é estruturado pode acentuar a exclusão pedagógica, ao uniformizar tempos, ignorar singularidades e limitar as possibilidades de acolhimento afetivo. A escola, quando absorve esse modelo sem reflexão, arrisca-se a perder sua dimensão humanizadora.

Essa constatação permite afirmar que a mediação digital exige mais do que proficiência técnica: demanda sensibilidade ética. A construção do espaço pedagógico precisa incluir margens, pausas e escutas capazes de reconhecer os ritmos e modos de aprender que fogem à norma algorítmica. Não se trata de rejeitar os dispositivos, mas de reposicioná-los como meios, não como fins. O espaço digital só ensina quando também acolhe, desvenda e transforma.

Na mesma direção, a reconfiguração da sala de aula virtual exige repensar o próprio conceito de arquitetura pedagógica. Não se trata apenas da infraestrutura física ou da interface tecnológica, mas da trama de relações, silêncios e interações que compõem o gesto educativo. Alves e Lopes (2024)

sustentam que a intencionalidade docente nesse novo cenário é o que demarca se a aprendizagem será significativa ou apenas operacional.

Por essa ótica, convém refletir sobre o quanto da estrutura escolar foi terceirizado às plataformas. Cada escolha de layout, cada padrão de navegação ou sistema de monitoramento carrega decisões que impactam diretamente a construção da subjetividade discente. Ensinar à distância não pode significar ensinar de forma distante. Quando o espaço se digitaliza, cabe ao professor reencantar o tempo.

Completa-se, dessa forma, que a arquitetura do saber na era digital não pode ser pensada como um dado estrutural neutro, mas como espaço de disputa simbólica. O professor, ao se mover entre o algoritmo e a escuta, entre o dado e o gesto, precisa reivindicar o direito de ensinar como um ato singular e não replicável. Nesse cenário, resistir significa preservar o vínculo como núcleo irredutível da aprendizagem.

#### **4 O TRABALHO DOCENTE COMO EXPERIÊNCIA EM RECONFIGURAÇÃO NA EDUCAÇÃO CONECTADA**

O exercício da docência, há tempos tensionado por reformas curriculares, pressões avaliativas e precarização estrutural, encontra na cultura digital uma nova camada de complexidade. Trata-se de uma mutação que não incide apenas sobre os meios, mas sobre os modos de ser professor. A escola, antes espaço físico de encontros e rituais, transita para uma ambiência marcada pela mediação algorítmica, o que exige repensar a própria tessitura da experiência docente em meio à fluidez dos dados e à abstração dos vínculos.

Conforme Viegas (2024), as plataformas educativas têm moldado o fazer docente a partir de lógicas de desempenho e gerenciamento, que deslocam o foco da relação pedagógica para o cumprimento de tarefas automatizadas. A plataformaização da prática profissional redefine a autonomia, diluindo os espaços de invenção em nome da eficiência monitorável. O professor, antes autor de seus percursos, torna-se executor de fluxos predefinidos. O cotidiano escolar passa a ser reescrito por métricas e dashboards.

Tal contexto, contudo, não se impõe de forma silenciosa. Muitos professores reagem à automatização de suas funções por meio de práticas contra-hegemônicas, criando brechas de sentido, resistindo à padronização e elaborando novas gramáticas de atuação pedagógica. A reconfiguração do trabalho docente não é uniforme: atravessa disputas, reinvenções e zonas de conflito entre o técnico e o ético, entre a funcionalidade e a formação crítica.

Segundo Seki (2025, p. 12):

O resultado desta análise é que, apesar de uma delimitação ampliada do primeiro grupo, chegamos ao dado de que 91% de todos os produtos e ‘soluções’ oferecidos pelas empresas de tecnologias educacionais digitais no Brasil referem-se às ferramentas e aos recursos que substituem funções ou atividades típicas da docência. [...] A reconfiguraçãoposta pela análise tipológica parece apontar de forma inequívoca para o direcionamento real da indústria — e não apenas para as percepções, discursos e narrativas que visam justificá-la —, e confirmar a tendência de subsunção real do trabalho docente à maquinaria (digital) (SEKI, 2025, p. 12).

Tal constatação não apenas denuncia a captura das funções pedagógicas pelas engrenagens digitais, mas também insinua o risco de que o professor se torne elemento substituível no circuito do ensino. Diante disso, urge uma pedagogia que devolva à docência sua dimensão ética, relacional e inventiva. O problema não é a tecnologia, mas a renúncia a uma escuta atenta, que torne o ensino um lugar de elaboração e não de replicação.

Viegas (2024) alerta que a lógica do cuidado — essencial ao trabalho pedagógico — é desestabilizada quando os vínculos se reduzem a comandos e notificações. O professor, ao perder o tempo do encontro, vê-se refém do tempo da máquina. Essa temporalidade artificial rompe com a organicidade do processo formativo e compromete a elaboração conjunta do saber. Nessa fissura, reside o desafio maior: reconfigurar o espaço digital sem esvaziar a humanidade da docência.

Reafirma-se, assim, que a experiência docente em ambientes conectados precisa ser pensada como território de construção simbólica, não como operação logística. A reconfiguração do trabalho na educação conectada não pode significar despotencialização do professor, mas sim reposicionamento crítico diante das engrenagens técnicas. A permanência do humano no processo educativo depende da insistência em ensinar como um gesto de presença.

A reconfiguração do trabalho docente, portanto, não se esgota na adoção de plataformas ou na adaptação a interfaces. Ela convoca à reconstrução do sentido de ensinar em um mundo algoritmizado. Quando o professor assume o risco da presença, mesmo em ambientes mediados por telas, reativa a potência formativa do vínculo. Completa-se, dessa forma, que resistir à lógica instrumental é também criar um tempo outro — em que a educação recupere sua densidade ética e sua vocação para o inacabamento.

## **5 O CORPO DO ALUNO COMO AUSÊNCIA PEDAGÓGICA NOS ESPAÇOS MEDIADOS PELA TELA**

Nem toda ausência se anuncia pelo vazio. Existem silenciamentos que se disfarçam de presença, sobretudo quando o corpo do aluno se dissolve sob a lógica da mediação digital. No regime das telas, o gesto é recodificado, a respiração é silenciada e o olhar perde o chão do encontro. A

arquitetura da aprendizagem se modifica, mas nem sempre se nota o que se desfaz: uma pedagogia sustentada pela sensibilidade encarnada.

França e Gomes-da-Silva (2018) propõem que a corporeidade constitui mais que uma manifestação física — ela funda um modo de estar no mundo que implica o sujeito em suas experiências. Quando esse princípio é negligenciado em interações mediadas por interfaces digitais, a aprendizagem se torna mecanizada, distanciando-se da escuta encarnada e da responsividade que caracteriza o vínculo significativo entre aluno e conhecimento.

Esse deslocamento compromete as condições de sentido do processo educativo. A mediação digital, ao enfraquecer os sinais sensoriais e relacionais,mina a possibilidade de leitura do corpo como linguagem. Gesto, ritmo, hesitação e deslocamento deixam de funcionar como vetores de presença. Nesse horizonte crítico, França e Gomes-da-Silva (2018, p. 856) problematizam os riscos da abstração quando a corporeidade é desconsiderada:

A corporeidade é a tendência mais frequente de interagir consigo mesmo em meio às circunstâncias; daí o valor dado pela Pedagogia da Corporeidade aos aparelhos perceptivos no processo ensino-aprendizagem. [...] O procedimento pedagógico é fazer com que cada situação de jogo solicite ações próprias de cada um dos jogadores. Assim, para a PC, a produção de movimentos no jogo nas aulas de educação física é compreendida como *affordance*, ou seja, objetiva-se criar situações que exijam o máximo da capacidade percepto-motora do agente pelas informações disponíveis na ocasião de jogo (FRANÇA; GOMES-DA-SILVA, 2018, p. 856)

Nesse enquadramento, torna-se perceptível que o corpo sustenta os contornos do ato educativo, não por sua funcionalidade, mas por sua potência enunciativa. A presença física do aluno não apenas medeia a aprendizagem: ela a configura. Sempre que o digital desvaloriza essa materialidade expressiva, o gesto se empobrece, e a aprendizagem tende à reproduzibilidade sem ressonância. O que desaparece não é apenas o corpo, mas o caráter situado do saber.

André e Azevedo (2023) argumentam que o desenvolvimento infantil está intrinsecamente articulado ao movimento, à afetividade e à expressão sensível. O corpo não é posterior ao pensamento, mas coextensivo a ele. A pedagogia que ignora esse entrelaçamento, sobretudo no campo das experiências digitais, assume o risco de tornar o aluno espectador de si mesmo, deslocado de sua capacidade criadora, esvaziado em sua potência relacional.

Essa desarticulação não é pontual. O corpo que habita a interface passa a operar em registros predefinidos, capturado por padrões técnicos que suprimem a espontaneidade da experiência. A presença, quando filtrada por protocolos formais e espaços fechados de interação, perde seu vínculo com a reciprocidade, convertendo o ensino em processo unilateral, orientado por entregas, metas e automatismos comunicacionais.

Recolocar a corporeidade no centro do projeto pedagógico mediado por tecnologia demanda outro gesto: não a simples incorporação do corpo na lógica digital, mas a insurgência de uma ética do encontro. O corpo do aluno, como território de escuta, invenção e reconhecimento, precisa ser reinscrito na paisagem formativa como condição de linguagem. O que está em jogo não é o retorno ao passado, mas a fundação de outra presença possível.

## **6 A CULTURA ALGORÍTMICA COMO RISCO À AUTONOMIA FORMATIVA NA ESCOLA DIGITALIZADA**

A escola que opera sob lógicas invisíveis corre o risco de ceder seu sentido educativo às arquiteturas automatizadas que, embora silenciosas, organizam comportamentos, trajetórias e expectativas. O que antes se desenhava no encontro entre professor e aluno passa, gradualmente, a ser modelado por sistemas de recomendação, métricas de desempenho e plataformas personalizadas. A autonomia, nessa dinâmica, deixa de ser projeto formativo para tornar-se variável controlada por padrões estatísticos e cálculos preditivos.

Segundo Silva e Couto (2023), a plataformação da aprendizagem modifica as condições de agência dos sujeitos escolares, deslocando a centralidade da formação para a lógica dos ecrãs. As práticas pedagógicas, ao se adequarem às estruturas digitais, tendem a favorecer a execução de tarefas em detrimento da problematização dos saberes. Em vez de promover a autoria e a escuta, consolida-se um modelo que prioriza a entrega, a velocidade e a aderência a fluxos padronizados de produção do conhecimento.

A cultura algorítmica introduz, assim, um modo de operar a educação que parece neutro, mas carrega implicações normativas profundas. Os sistemas que intermedian as ações pedagógicas não apenas organizam conteúdos — eles também classificam, hierarquizam, induzem comportamentos. Nesse campo de forças, a formação humana corre o risco de ser convertida em operação técnica, na qual a singularidade do aluno é absorvida por um regime de previsibilidade.

Zuin e Mello (2022) propõem uma leitura crítica desse cenário, ao argumentarem que a autonomia formativa deve ser preservada como princípio ético-político da educação. Para os autores, a presença de plataformas digitais não é, por si só, negativa, mas torna-se problemática quando se sobrepõe ao diálogo, à escuta e ao vínculo. A pedagogia, nesse contexto, precisa resistir à tentação da automatização total e preservar a imprevisibilidade que funda o encontro educativo.

A ideia de personalização algorítmica, frequentemente apresentada como avanço, pode funcionar como mecanismo de captura. A escola passa a operar como espaço de vigilância pedagógica, em que cada clique, cada pausa, cada ausência se transforma em dado. A pedagogia perde sua

densidade ética quando se submete a parâmetros calculáveis, esquecendo que a formação do sujeito requer tempo, silêncio e contratemplos — elementos que os sistemas automatizados não sabem acolher.

Conforme analisam Silva e Couto (2023), as plataformas reconfiguram as formas de interação escolar, ao priorizarem o desempenho em detrimento do vínculo. A lógica gamificada das interfaces educacionais estimula a competitividade e o engajamento superficial, deslocando a atenção do processo para o resultado. Nesse modelo, a autonomia deixa de ser cultivada como responsabilidade compartilhada e passa a ser mensurada por níveis de adesão ao sistema.

Esse esvaziamento do sentido formativo exige que se repense o lugar da escola na era digital. A defesa da autonomia não se opõe à presença das tecnologias, mas denuncia sua instrumentalização reducionista. O gesto pedagógico que se ancora no algoritmo corre o risco de esquecer o inacabamento do humano, substituindo o diálogo pelo comando, a escuta pela notificação, a pergunta pela resposta automática.

Preservar a autonomia na escola digitalizada requer mais do que resistência às plataformas: exige a reinvenção constante da mediação. É no intervalo entre o dado e o desejo, entre a informação e o sentido, que a educação ainda pode afirmar-se como experiência singular. A cultura algorítmica, quando não contestada, tende a naturalizar formas de controle. É preciso, portanto, tensionar seus efeitos e reabrir espaço para aquilo que nenhuma máquina pode prever: a formação como acontecimento.

## **7 A ESCUTA FORMATIVA COMO ATO DE RESISTÊNCIA NAS PRÁTICAS MEDIADAS PELA TECNOLOGIA**

Nos ambientes escolares mediados por interfaces, escutar o aluno exige mais do que acesso ao que é dito. Supõe uma postura que reconhece nas falas, nos gestos e nas ausências um campo sensível de produção de sentido. Quando o fazer pedagógico se reconfigura pela mediação digital, a escuta deixa de ser instrumento periférico e passa a atuar como força política, ética e formativa. Escutar, nesses contextos, é restituir presença onde o algoritmo tende a automatizar.

Segundo Mezzenga e Lauriti (2024), a escuta pedagógica constitui-se como eixo estruturante da formação quando é compreendida não como técnica, mas como gesto ético de atenção radical ao outro. Essa escuta não se limita ao que é falado verbalmente: ela opera sobre o silêncio, sobre os traços gráficos, sobre o brincar e sobre o não-dito que atravessa as práticas cotidianas. No cenário digital, onde tudo tende à mensuração, escutar o aluno é também recusar a lógica do dado como verdade.

Nesse horizonte, as tecnologias digitais podem, paradoxalmente, abrir brechas para o resgate da escuta se forem mobilizadas a partir de uma intencionalidade formativa. Trata-se de pensar a

mediação não como mero canal de transmissão, mas como ambiência estética, interacional e discursiva. A escuta deixa de ser aquilo que se realiza após a ação e torna-se dispositivo inaugural do planejamento, da observação e da reinvenção da própria aula.

Conforme as autoras do estudo sobre práticas mediadas pelo aplicativo Toontastic 3D, essa dimensão criativa e sensível do ouvir está diretamente associada ao protagonismo da criança na experiência digital:

Dentre as possibilidades de inserir as TIC na educação infantil, destaca-se o uso de dispositivos móveis e aplicativos digitais ou *book-app*, como o Toontastic 3D, do Google. Este aplicativo difere-se por proporcionar ao usuário uma experiência imersiva e interativa de *storytelling*, que, em português, tem o significado de narrativa [...], estimulando a tomada de decisão, conhecimento e o protagonismo infantil (MACHADO; PAVÃO, 2021, p. 471).

Ao se explorar o potencial narrativo e lúdico das ferramentas digitais, amplia-se o repertório expressivo das crianças, o que exige do professor um outro tipo de escuta: uma escuta que saiba ler imagens, sequências, personagens, emoções implícitas. A narrativa digital não apresenta respostas prontas — ela solicita do adulto um olhar demorado sobre a produção infantil. É nesse gesto de atenção que a escuta formativa reconfigura a mediação como encontro.

Machado e Pavão (2021) analisam que a prática pedagógica com tecnologias digitais pode transformar o cotidiano educativo se ancorada em propostas que convoquem múltiplas linguagens. Nesse sentido, o aplicativo utilizado no estudo não foi empregado como instrumento de controle, mas como território de expressão criadora. Escutar, nesse contexto, não se reduz a supervisionar: implica interpretar, acolher e reposicionar o planejamento a partir do que se revela nas narrativas das crianças.

A escuta, portanto, torna-se resistência quando não se submete aos protocolos técnicos impostos pelas plataformas. Ela resiste à automatização da interação, à burocratização da resposta e ao apagamento do gesto singular. Escutar, nesse caso, é instaurar tempo dentro do fluxo, interrupção dentro da linearidade, subjetividade no meio do dado. É assim que o professor se reposiciona não como operador de tarefas, mas como curador de experiências de sentido.

Num tempo em que a escola é pressionada a performar, mensurar e entregar resultados, a escuta formativa emerge como uma pedagogia do intervalo. Ela não se organiza por metas, mas por vínculos; não se mede em gráficos, mas em presença. Recuperar a escuta como ato educativo em ambientes digitais é afirmar que há ainda lugar para a relação, para a dúvida e para o que não pode ser previsto. Escutar, nesse caso, é devolver ao ensino sua dignidade de encontro.

## **8 A CRIAÇÃO PEDAGÓGICA COMO RESPOSTA À NORMALIZAÇÃO NO ENSINO PLATAFORMIZADO**

A retórica da inovação, ao prometer eficiência e personalização, encobre a domesticação do gesto pedagógico imposta pela plataformização. Ferramentas que supostamente potencializam a autonomia acabam servindo à reiteração de formatos prescritos. O que se anuncia como liberdade de ensinar se converte, com frequência, em adesão forçada a modelos operacionais. A criatividade cede lugar a fluxos automatizados e o fazer docente transforma-se em execução repetível, passível de análise algorítmica, gerando uma rotina destituída de imprevisibilidade formativa e potência crítica.

Israel (2024) argumenta que as plataformas digitais operam como artefatos de regulação, mais do que de mediação. Elas impõem uma racionalidade gerencial que compromete a espontaneidade e limita o gesto pedagógico à tarefa previamente roteirizada. Nesse contexto, o professor perde margem de autoria e se vê compelido a seguir roteiros fixos e métricas de avaliação. Romper com esse enquadramento requer recuperar a criação como instância de subjetivação e não como adorno ao já instituído.

O enfrentamento à normalização digital não se sustenta com pequenos ajustes. Requer, antes, uma reconfiguração ética da prática pedagógica, na qual a criação deixe de ser exceção e passe a ocupar o centro do planejamento. Mais do que gerar conteúdos diferenciados, trata-se de instaurar espaços onde a escuta, o erro e a divergência não sejam tolerados, mas desejados. Criar, nesse campo, é comprometer-se com aquilo que ainda não foi previsto pela lógica algorítmica dominante.

Na leitura de Câmara (2024), os letramentos transmídia constituem uma via potente para tal reconfiguração, justamente por articularem múltiplas formas de linguagem. O trânsito entre texto, imagem, som e movimento permite aos alunos protagonizarem processos de aprendizagem mais abertos, em que narrar não significa seguir um script, mas produzir sentidos próprios. Essa abordagem desestabiliza os moldes tecnocráticos e convida o professor a assumir o papel de curador de experiências expressivas e colaborativas.

A força da normalização no ensino digital não está apenas nas ferramentas, mas no modo como elas organizam a percepção e o tempo. A educação passa a ser administrada como sistema técnico, ignorando a lentidão do gesto formador. A criação pedagógica, nesse cenário, se constitui como interrupção. Interrupção da pressa, da padronização, da previsibilidade. Quando o professor cria, ele não apenas inova: ele suspende o automatismo e restitui à aula sua potência de acontecimento irrepetível e afetante.

Israel (2024) enfatiza que criar em contexto escolar digitalizado é resistir a uma lógica de produtividade performativa. Essa criação, longe de ser espetáculo, emerge dos intervalos, dos silêncios

e das hesitações que os sistemas tentam apagar. Ela nasce do cotidiano, da escuta atenta, da dúvida que desvia o curso planejado. Ao tomar essas frestas como matéria de trabalho, o professor subverte o papel que lhe é reservado nas plataformas e reinventa sua prática como gesto insurgente e político.

A criação não se opõe à técnica, mas recusa seu domínio. Ao privilegiar o processo sobre o produto, o vínculo sobre a entrega, o encontro sobre o dado, ela desloca a lógica funcionalista das interfaces. Quando o professor escolhe agir com os alunos, e não para eles, reinstaura a potência dialógica do ensino. Nesse movimento, o planejamento se torna vivo, o erro ganha sentido e a aprendizagem ultrapassa o mero acúmulo de competências fragmentadas.

Ao assumir a criação como eixo do trabalho pedagógico em tempos digitalizados, afirma-se uma recusa da neutralidade tecnológica. Não se trata de improvisar, mas de intervir com intencionalidade crítica. A pedagogia criadora afirma que há sempre algo no ensino que escapa à previsão, ao cálculo, ao roteiro. O professor, nesse modelo, não é executor de metas: é autor de percursos. O aluno não é reproduutor de sequências: é coautor de sentidos. A aula, nesse modo, torna-se insurgência.

## 9 RESULTADOS E DISCUSSÕES

A migração da aula para o ambiente digital não resultou, como alguns discursos tecnicistas insinuam, em mera transposição de conteúdo. O que se deslocou foi a própria arquitetura da aprendizagem, colocando em xeque a centralidade da presença física e o modo como o saber circula. Alves e Lopes (2024) demonstram que as plataformas digitais se tornaram mais que suportes: configuram-se como ecossistemas de mediação que reorientam papéis, vínculos e temporalidades escolares, tensionando o lugar do professor diante de fluxos algorítmicos.

Nesse cenário, a atuação docente exige reformulações substantivas. Gonçalves e Ferreira (2021) e Seki (2025) argumentam que o trabalho do professor, mediado por tecnologias digitais, é reorganizado sob pressões de controle e produtividade, especialmente em situações de emergência educacional. A responsividade esperada não é mais apenas pedagógica, mas operacional: exige adequação a ferramentas, métricas e padrões impostos. Essa reconfiguração fragiliza o vínculo pedagógico quando a mediação deixa de ser dialógica e torna-se protocolar.

Contudo, como analisa Viegas (2024), há ainda zonas de resistência possíveis. A plataformação do ensino, ao operar sob a lógica do cuidado delegado e da vigilância, pode ser subvertida pela criação de espaços formativos que recuperem o gesto e a escuta. França e Gomes-da-Silva (2018), ao investigarem a pedagogia da corporeidade, apontam que o corpo infantil, muitas vezes

ausente na tela, continua sendo operador simbólico de experiências, mesmo quando mediado digitalmente. A corporeidade não desaparece: ela se transforma.

Nesse percurso, André e Azevedo (2023) indicam que o corpo na infância não é apenas motor: é linguagem, afeto e memória. Essa premissa embasa a crítica à invisibilização dos alunos em contextos mediados. A virtualização da presença impõe novos desafios para o reconhecimento da singularidade de cada aluno. A escuta, como mostram Mezzenga e Lauriti (2024), torna-se não apenas um recurso, mas uma forma de resistência frente à normalização imposta pela tecnicidade. Escutar é, nesse caso, recusar o silenciamento da experiência.

A mediação tecnológica pode ser operada em favor da potência formativa, desde que não se submeta inteiramente às lógicas da platformização. Machado e Pavão (2021) exemplificam esse deslocamento ao explorarem o uso pedagógico do aplicativo Toontastic 3D. Sua análise mostra que as tecnologias digitais, quando alinhadas à autoria infantil, instalam brechas criativas no cotidiano escolar. Escutar as narrativas multimodais das crianças torna-se uma forma de acolher o inesperado e, assim, subverter o determinismo algorítmico.

Na mesma direção, Israel (2024) argumenta que a criação pedagógica pode atuar como contradispositivo. Em vez de adaptar-se passivamente às regras de funcionamento das plataformas, o professor pode reapropriar-se das tecnologias para instaurar outros modos de presença. Ao colocar a criação no centro da prática, ele desafia a lógica da entrega performativa e reinscreve o vínculo como matriz do processo educativo. A aula, então, volta a ser um espaço de construção, e não apenas de aplicação.

Câmara (2024), ao tratar dos letramentos transmídia, amplia essa perspectiva ao demonstrar que a multiplicidade de linguagens pode operar como ruptura. O texto, o som, o gesto e a imagem, articulados no cotidiano escolar, desafiam a linearidade imposta pelas plataformas e convocam alunos e professores a produzirem sentidos coletivamente. O que emerge, portanto, é a possibilidade de uma pedagogia conectada não como repetição do instituído, mas como invenção de outras formas de ensinar, aprender e existir.

## 10 CONCLUSÃO

A migração da educação para ambientes digitais reconfigurou não apenas os espaços, mas os próprios fundamentos da relação pedagógica. Se antes o quadro negro delimitava o campo simbólico do saber escolar, hoje são as plataformas digitais que mediam a circulação dos conteúdos, as interações e, sobretudo, os modos de ver e escutar os alunos. Tal deslocamento não se dá sem tensões, pois afeta

diretamente a tessitura do vínculo formativo, exigindo do professor não apenas domínio técnico, mas reinvenção ética e política de sua presença pedagógica.

O presente estudo partiu da intenção de compreender como a experiência educacional se metamorfoseia na era da plataformização, enfatizando os deslocamentos simbólicos e materiais que atingem o corpo do aluno, o trabalho docente, a escuta pedagógica e a criação no cotidiano escolar. A metodologia bibliográfica mobilizada permitiu tensionar diferentes perspectivas teóricas, extraídas de autores que analisam os impactos da mediação digital sobre os processos de ensinar e aprender, sem reduzi-los a determinismos tecnológicos ou visões instrumentalizadas.

Constatou-se que a plataformização do ensino opera como forma de normalização, automatizando procedimentos e esvaziando a singularidade das práticas pedagógicas. Contudo, também se identificaram frestas possíveis, em que o professor pode reconfigurar seu fazer por meio de gestos criativos, escutas atentas e apropriações críticas das tecnologias disponíveis. Quando a mediação deixa de ser controle e passa a ser linguagem, restituem-se ao cotidiano escolar experiências de autoria, vínculo e alteridade.

As análises apontaram que a escuta pedagógica, compreendida não como técnica, mas como ato formativo, representa um potente contraponto à lógica da performatividade. Escutar, nesse contexto, não é registrar respostas, mas acolher gestos, silêncios e narrativas que escapam à programação algorítmica. A escuta torna-se, portanto, um modo de resistir à padronização do sensível, e um modo de sustentar a educação como encontro e não como entrega.

Da mesma forma, a criação pedagógica revelou-se eixo de resistência à submissão curricular imposta pelas plataformas. Criar, como demonstraram os autores analisados, não é simplesmente inovar, mas interromper automatismos, instaurar tempos outros, restituir ao ensino sua condição de acontecimento. Quando o professor cria com os alunos, e não para eles, desloca o foco da tarefa para o processo, do conteúdo para o sentido, da meta para o vínculo.

Assim, embora a escola conectada esteja permeada por riscos de esvaziamento simbólico e vigilância técnica, ela também abriga possibilidades formativas insubmissas. Cabe ao professor, como autor e curador de experiências, mediar essas tensões com lucidez crítica. A tela não substitui o corpo, mas pode ser atravessada por ele; a plataforma não elimina o gesto, mas pode ser reinventada por ele. Nesse gesto, a pedagogia se refaz — não como técnica, mas como ética da presença.

## REFERÊNCIAS

ALVES, L. R. G.; LOPES, D. Educação e plataformas digitais: popularizando saberes, potencialidades e controvérsias. Salvador: Edufba, 2024. Disponível em: <https://repositorio.ufba.br/handle/ri/39372>. Acesso em: 3 maio 2025.

ANDRÉ, Bianka Pires; AZEVEDO, Priscilla Gonçalves de. Corpo e movimento: corporeidade e desenvolvimento infantil. Campos dos Goytacazes: Aya Editora, 2023.

CÂMARA, Naiá Sadi. Letramentos transmídia na era da plataformização da educação. *Cadernos de Letras*, Universidade Federal Fluminense, 2024. Disponível em: <https://periodicos.uff.br/cadernosdeletras/article/download/63899/38423/235778>. Acesso em: 3 maio 2025.

FRANÇA, Ana Raquel de Oliveira; GOMES-DA-SILVA, Pierre Normando. Pedagogia da corporeidade na educação infantil – um estudo a partir dos jogos sensoriais. *Pensar a Prática*, v. 21, n. 4, p. 1–19, 2018. Disponível em: <https://revistas.ufg.br/fef/article/view/50516>. Acesso em: 3 maio 2025.

GONÇALVES, S.; FERREIRA, B. E. B. A convergência tecnológica e digital, o ensino remoto emergencial e os alunos com TDAH que frequentam os anos finais do ensino fundamental. *Linguagem & Tecnologia*, v. 24, 2021. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/tl/a/H3s6MLvg5qf3r3LMGXZ9Wb/>. Acesso em: 3 maio 2025.

ISRAEL, Carolina Batista. Do trabalho digital ao ensino plataformizado: reflexões sobre os impactos do neoliberalismo digital. ResearchGate, 2024. Disponível em: [https://www.researchgate.net/publication/390062209\\_DO\\_TRABALHO\\_DIGITAL\\_AO\\_ENSINO\\_PLATAFORMIZADO\\_REFLEXOES\\_SOBRE\\_OS\\_IMPACTOS\\_DO\\_NEOLIBERALISMO\\_DIGITAL](https://www.researchgate.net/publication/390062209_DO_TRABALHO_DIGITAL_AO_ENSINO_PLATAFORMIZADO_REFLEXOES_SOBRE_OS_IMPACTOS_DO_NEOLIBERALISMO_DIGITAL). Acesso em: 3 maio 2025.

MACHADO, Ana Paula Rodrigues; PAVÃO, Ana Cláudia Oliveira. A prática pedagógica mediada por tecnologias e aplicativo digital na educação infantil. *Revista Novas Tecnologias na Educação*, Porto Alegre, v. 19, n. 2, p. 1–15, 2021. Disponível em: [https://www.researchgate.net/publication/354743368\\_A\\_pratica\\_pedagogica\\_mediada\\_por\\_tecnologias\\_e\\_aplicativo\\_digital\\_na\\_educacao](https://www.researchgate.net/publication/354743368_A_pratica_pedagogica_mediada_por_tecnologias_e_aplicativo_digital_na_educacao). Acesso em: 3 maio 2025.

MEZZENGA, Adriana Lucia Pavan; LAURITI, Nádia Conceição. Resenha: Educação Infantil: a escuta pedagógica na formação de professores, de Simone do Nascimento Nogueira. São Paulo: Cortez, 2023. 168 p. *Cadernos de Pós-graduação*, [S. l.], v. 23, n. 2, p. 220–223, 2024. DOI: 10.5585/cpg.v23n2.27314. Disponível em: <https://periodicos.uninove.br/cadernosdepos/article/view/27314>. Acesso em: 3 maio 2025.

SEKI, A. K. Educação digital e reconfiguração do trabalho docente. *SciELO Preprints*, 2025. Disponível em: <https://preprints.scielo.org/index.php/scielo/preprint/view/11423>. Acesso em: 3 maio 2025.

VIEGAS, M. F. Plataformização do trabalho docente na educação básica: uma revisão de literatura sob o prisma do gênero e do cuidado. *Germinal: Marxismo e Educação em Debate*, v. 16, n. 1, p. 1–20, 2024. Disponível em: <https://periodicos.ufba.br/index.php/revistagerminal/article/view/57826>. Acesso em: 3 maio 2025.