

Discurso docente no Ensino Médio: deslocamentos possíveis de sentidos e de posições-sujeito durante as formações continuadas com o uso das tecnologias digitais

Resumo

Este artigo apresenta excertos de pesquisa de mestrado concluída e objetiva compreender os deslocamentos de sentidos e de posições-sujeito no discurso dos docentes, participantes de uma pesquisa-ação, durante as formações continuadas para o Ensino Médio Gaúcho, realizada em uma escola pública na cidade de Montenegro/RS, que visou ao desenvolvimento significativo das metodologias ativas inscritas pelo uso das tecnologias digitais. O processo analítico realizou-se diante dos pressupostos da Análise do Discurso materialista e desvelou a profissionalização docente a partir de um perfil professoral que atenda as demandas de um discurso tecnomercadológico presente nos ditos das políticas públicas educacionais. Por fim, os sujeitos discursivos filiaram-se aos discursos sócio-históricos contemporâneos – que produzem sentidos de dependência ou relação dominante da tecnologia – efetuando deslocamentos discursivos que mantiveram suas discursividades instáveis devido à incorporação de outras vozes.

Palavras-chave: análise do discurso; discurso técnico mercadológico; formação continuada no ensino médio; metodologias ativas; tecnologias digitais.

João Batista da Silva Goulart

Universidade Estadual do Rio Grande do Sul – UERGS/Litoral Norte – Osório/RS – Brasil
joao-goulart5@educar.rs.gov.br

Sita Mara Lopes Sant’Anna

Universidade Estadual do Rio Grande do Sul – UERGS/Litoral Norte – Osório/RS – Brasil
sita-santanna@uergs.edu.br

Para citar este artigo:

GOULART, João Batista da Silva; SANT’ANNA, Sita Mara Lopes Discurso docente no Ensino Médio: deslocamentos possíveis de sentidos e de posições-sujeito durante as formações continuadas com o uso das tecnologias digitais. **Revista Linhas**, Florianópolis, v. 27, n. 64, p. 379-408, maio/ago. 2026.

DOI: 10.5965/1984723827642026379

<http://dx.doi.org/10.5965/1984723827642026379>

Teacher discourse in High School: possible shifts in meanings and subject-positions during continuing education with the use of digital Technologies

Abstract This article presents excerpts from a completed master's thesis that aimed to understand the shifts in meanings and subject-positions within the discourse of teachers who participated in an action research project. The study was conducted during continuing education programs for High School teachers in the state of Rio Grande do Sul, held at a public school in the city of Montenegro/RS. The research focused on the significant development of active methodologies facilitated by the use of digital technologies. The analytical process was based on the principles of materialist Discourse Analysis and revealed a trend towards teacher professionalization that aligns with a professorial profile meeting the demands of a techno-market discourse present in educational public policies. Ultimately, the discursive subjects affiliated themselves with contemporary socio-historical discourses — which produce meanings of dependency on or a dominant relationship with technology — thereby effecting discursive shifts that maintained their discursivities in an unstable state due to the incorporation of other voices.

Keywords: discourse analysis; techno-market discourse; continuing education in high school; active methodologies; digital technologies.

Discurso docente en la Enseñanza Media: posibles desplazamientos de sentidos y de posiciones-sujeto durante la formación continua con el uso de las tecnologías digitales

Resumen Este artículo presenta extractos de una investigación de maestría concluida y tiene como objetivo comprender los desplazamientos de sentidos y de posiciones-sujeto en el discurso de los docentes, participantes de una investigación-acción, durante la formación continua para la Enseñanza Media de Rio Grande do Sul, realizada en una escuela pública en la ciudad de Montenegro/RS, que se centró en el desarrollo significativo de las metodologías activas a través del uso de las tecnologías digitales. El proceso analítico se llevó a cabo bajo los presupuestos del Análisis del Discurso materialista y desveló la profesionalización docente a partir de un perfil profesoral que atiende a las demandas de un discurso tecnomercadológico presente en los enunciados de las políticas públicas educativas. Finalmente, los sujetos discursivos se afiliaron a los discursos sociohistóricos contemporáneos —que producen sentidos de dependencia o de una relación dominante de la tecnología— efectuando desplazamientos discursivos que mantuvieron sus discursividades inestables debido a la incorporación de otras voces.

Palabras clave: análisis del discurso; discurso tecnomercadológico; formación continua en la enseñanza media; metodologías activas; tecnologías digitales.

Introdução

O presente artigo apresenta um recorte da dissertação intitulada “Tensões e desafios contemporâneos no discurso pedagógico de professores do ensino médio gaúcho na formação continuada: deslocamentos possíveis”, defendida junto ao Mestrado Profissional em Educação da Universidade Estadual do Rio Grande do Sul (UERGS). O objetivo central reside em compreender os deslocamentos de sentidos e de posições-sujeito no discurso docente durante uma proposta de formação continuada em serviço. Tal formação estruturou-se por meio de oficinas pedagógicas¹ voltadas à articulação entre tecnologias digitais, multiletramentos e metodologias ativas, em uma escola da rede pública estadual na cidade de Montenegro/RS.

A Análise do Discurso (AD) de orientação francesa, alicerçada nos pressupostos de Michel Pêcheux (1990, 1996, 1997 e 2006) e Eni Orlandi (2001 e 2015), configura-se aqui não apenas como metodologia, mas como o solo teórico que permite perscrutar a complexa intersecção entre língua, história e ideologia. Para a produção do material empírico, recorreu-se à pesquisa-ação educacional e às práticas narrativas — conduzidas em ambientes híbridos (presenciais e virtuais). Essa escolha, amparada em Thiollent (2011), visou transcender a mera coleta de depoimentos, promovendo uma reflexão dialética sobre a interação didático-pedagógica. Participaram do processo dez docentes, cujas identidades foram preservadas por meio de codinomes² (como “FF”, “PN”, “IN” entre outros), respeitando os preceitos éticos ratificados pelo Comitê de Ética da instituição³.

Nesse paradigma, a construção do *corpus* transcende a compilação de dados; trata-se de um gesto teórico em que se selecionam recortes dotados de relevância discursiva, buscando sequências em que a materialidade ideológica se cristaliza. O

¹ As oficinas compreendem espaços em que ocorrem apropriação, construção e formação de conhecimentos teóricos e práticos, de maneira ativa e reflexiva. Nesse sentido, a prática das oficinas pedagógicas é uma maneira dinâmica de se construir conhecimento levando em consideração a base teórica, já que a oficina “não é somente um lugar para aprender fazendo; supõe principalmente o pensar, o sentir e o agir” (Vieira; Volquind, 2002, p. 12).

² Ciências Humanas: Franz Fanon (FF), Judith Butler (JD), Hannah Arendt (HA) e Bertha Becker (BB); Linguagens: Pablo Neruda (PN), Clarice Lispector (CL), Emily Blontë (EB); Ciências da Natureza: Isaac Newton (IN), Marie Curie (MC); e, Matemática: Blaise Pascal (BP).

³ Certificado de Apresentação de Apreciação Ética nº 77038424.8.0000.8091 e Parecer Consubstanciado nº 6.696.951.

dispositivo analítico ancora-se na terceira fase da AD pecheutiana, que rompe com visões estanques e propõe uma análise linguístico-discursiva em espiral. Esse movimento vincula indissociavelmente a descrição à interpretação, compreendendo que o sentido não é uma evidência dada, mas um efeito de posições-sujeito em constante deslocamento.

A interpretação, sob essa ótica, exige a desnaturalização do dito. O analista exerce uma constante vigilância epistemológica, reconhecendo seu próprio lugar de fala ao articular os elementos linguísticos ao contexto sócio-histórico. Procedimento central é a escuta do interdiscurso e do silêncio, reconhecendo que o não-dito revela tensões ideológicas e formações imaginárias latentes. Diante da opacidade constitutiva da linguagem, o percurso objetiva desmascarar a pretensa neutralidade do dizer, expondo-o como um campo de disputas no qual os sujeitos são atravessados pelo discurso neoliberal e suas implicações na escola contemporânea.

Ao assumir a posição de analista sobre os “andaimes suspensos” que a AD suscita, deve-se considerar que a linguagem não é transparente. O ato de dizer produz efeitos de sentidos entre interlocutores que ocupam posições-sujeito datadas, o que torna a significação um processo histórico. Nos fragmentos selecionados, evidencia-se o discurso da docência no Ensino Médio, marcado pelos deslocamentos provocados pela incursão das tecnologias digitais (TD). Como revelam os recortes, essa presença tecnológica altera a ordem do simbólico, provocando oscilações: ora o docente se manifesta como “sujeito de si”, imbuído de uma autonomia aparente, ora revela-se profundamente assujeitado às lógicas de mercado. Nesse cenário, o discurso neoliberal frequentemente coopta as subjetividades, exigindo uma autogestão performática que mascara a precarização sob o signo da modernização.

Portanto, torna-se imperativo desvelar maneiras de fazer a escola “acontecer”, subvertendo a lógica mercantil que reduz a inovação ao mero consumo de ferramentas. O “novo” deve chegar ao estudante não como conteúdo estático ou mercadoria digital, mas pela ressignificação do cotidiano escolar como espaço de resistência e de relações dialógicas. Reivindica-se, assim, uma prática educativa que reintegre os sujeitos a um processo verdadeiramente humanizante, ético e político, contrapondo-se ao pragmatismo estéril imposto pelas agendas econômicas vigentes.

Diante das tensões e dos desafios, a Análise do Discurso

Acerca dos deslocamentos de sentidos, Michel Pêcheux (1997) afirma que o equívoco é constitutivo da língua, de modo que não existe enunciado sem falha. Para o autor, todo dizer é suscetível de tornar-se “outro”, deslocando-se discursivamente para derivar em novos sentidos. Assim, qualquer sequência enunciativa é linguisticamente descritível a partir de pontos de deriva que oferecem lugares de interpretação, uma vez que os sentidos nunca se fecham totalmente.

Nesse horizonte, a tomada de posição configura-se como um gesto de interpretação articulado pelo sujeito ao identificar-se com determinada Formação Discursiva (FD) e, por extensão, com uma formação ideológica. Ao interligar interpretação e tomada de posição, Pêcheux (2006) aduz que os momentos interpretativos surgem como efeitos de identificação assumidos e não negados. Portanto, a posição-sujeito não se refere a um lugar físico ou social estático no mundo, mas ao posicionamento discursivo assumido em razão da interpelação ideológica.

É sob essa perspectiva que a tríade — tecnologias digitais, multiletramentos e metodologias ativas — fomenta as formações continuadas e constitui ideologias imbricadas em políticas públicas e projetos pedagógicos. Tais elementos potencializam as tensões enfrentadas pelos docentes. Fundamentando-se na AD, compreende-se que as condições de produção da formação continuada operam como uma ordem simbólica sujeita a múltiplos efeitos de sentidos; nela, o sujeito (heterogêneo) pode desestabilizar o sistema, reorganizando-o frente ao contexto histórico-ideológico. Assim, os discursos desses docentes elegem-se como lugar de análise, dada a forma como circulam pela "constelação de sentidos" de suas subjetividades.

Considerando as especificidades da AD, o processo analítico exige que o pesquisador desenvolva um dispositivo próprio, pautado na demanda de seu objeto. Isso significa que não se aplicam categorias prévias e estanques; é a materialidade do *corpus* que determina as possibilidades analíticas. Contudo, espera-se que tal dispositivo recuse a neutralidade, buscando uma interpretação que ultrapasse a transparência da linguagem, a literalidade do sentido e a pretensa onipotência do sujeito (Orlandi, 2001).

Para tanto, utilizaram-se como categorias o dito e o não dito, além das marcas linguísticas, sempre em relação às condições de produção e às FDs. Como o sujeito é um lugar social historicamente interpelado, o acesso às posições-sujeito depende diretamente das formações que lhe oferecem um sentido específico em detrimento de outros. Os professores da rede pública, sujeitos desta pesquisa, ocupam uma posição marcada por variações temporais, desvalorização e embates por reconhecimento. Entretanto, essa posição não é singular: ela compreende um feixe de diferentes posições-sujeito que resultam na forma-sujeito, permitindo a abertura ao divergente e ao contraditório — marcas de uma formação discursiva intrinsecamente heterogênea e equívoca.

Nesse paradigma, a construção do *corpus* transcende a compilação de materiais brutos; é um gesto teórico de seleção de excertos em que a materialidade da ideologia se cristaliza em regularidades, contradições ou silêncios. A definição dos recortes é orientada pela suficiência analítica, buscando desvelar a opacidade do dizer sem abdicar da profundidade investigativa.

A interpretação, portanto, não busca uma verdade unívoca, mas a desnaturalização dos sentidos. O analista deve exercer uma constante vigilância epistemológica, reconhecendo seu próprio lugar de fala ao articular marcas linguísticas — como metáforas e escolhas lexicais — ao contexto sócio-histórico. Procedimento central é a escuta do interdiscurso e do silêncio, pois o que é omitido revela tensões ideológicas tão potentes quanto o explícito. Validar tal interpretação implica demonstrar como o texto é atravessado por memórias discursivas e diálogos prévios.

Por fim, a AD assume as limitações de sua natureza histórica. A interpretação é reconhecida como um processo incompleto e móvel, oferecendo uma possibilidade de sentido em vez de uma conclusão universal. Diante da opacidade do texto e do equívoco da língua, o analista abdica de generalizações totalizantes, ancorando seus resultados na historicidade. Em última análise, este percurso visa desmascarar a pretensa neutralidade da linguagem, expondo-a como um solo de disputas no qual os sujeitos são, simultaneamente, constituídos e atravessados pelo discurso.

Os sentidos das tecnologias digitais nas falas dos professores

Inegavelmente, os docentes enfrentam, na prática cotidiana, a complexidade de uma experiência social reconfigurada pela onipresença das TD. Esse cenário impõe transformações multidimensionais que afetam desde os processos de ensino-aprendizagem até a estrutura organizacional da escola e sua interface com a comunidade. Diante de tal conjuntura, torna-se imperativo empreender uma revisão crítica da formação docente, que deve conciliar a manutenção das bases epistemológicas tradicionais com os novos paradigmas da cibercultura. Conforme postula Pierre Lévy (1999), a imersão nessa realidade desafia o educador a transcender a condição de receptor, assumindo um papel de autor num contexto em que a onipresença tecnológica muitas vezes dificulta a visualização de alternativas pedagógicas fora do espectro digital.

No entanto, antes de avançar nos sentidos das TD no cotidiano do chão de escola, faz-se necessário espraiar-se na seara de outros dois termos que, junto das TD, formam a tríade antecipada no introito, a saber, metodologias ativas (MA) e multiletramentos.

As MA, inicialmente, compreendem estratégias de ensino que privilegiam o protagonismo estudantil, incentivando a participação ativa em todas as etapas da construção do saber. Nesse paradigma, o professor assume o papel de mediador, facilitando a busca autônoma pelo conhecimento. Caracterizadas por uma perspectiva flexível e inovadora, as MA promovem a contextualização ao integrar atividades inerentes ao universo social dos estudantes, despertando a curiosidade, a autonomia e a capacidade de tomada de decisão, além de estimular o trabalho em equipe.

No vasto ecossistema das metodologias ativas, Lilian Bacich e José Moran (2018) categorizam estratégias que transitam entre o analógico e o digital, com destaque para as abordagens investigativas e colaborativas. Entre estas, sobressaem-se a aprendizagem baseada em problemas, em projetos e em desafios, além da gamificação e da cultura maker, que inserem o “fazer” e o lúdico no cerne do processo. O repertório estende-se ainda a dinâmicas como o *design thinking*, a sala de aula invertida, estudos de caso, debates temáticos e o uso de portfólios, configurando um ecossistema pedagógico plural que privilegia a reflexão crítica e a produção autoral.

Segundo Neusi Berbel (2011), as MA fundamentam-se em formas de desenvolver o processo de aprender a partir de experiências reais ou simuladas, visando às condições de solucionar desafios advindos das atividades inerentes à prática social, em diferentes contextos. Em convergência, Nathália Batista e Érika Cunha (2021) reiteram que tais metodologias possuem concepção baseada na educação crítico-reflexiva. Para as autoras, o estímulo ao processo de ensino-aprendizagem resulta no engajamento direto do aluno na busca pelo conhecimento. Por fim, a inovação proposta pelas MA reside na defesa de mudanças estruturais nas esferas educacionais, acompanhando o avanço social e a evolução cognitiva dos indivíduos. A proposta central é uma práxis que assegure a qualidade do ensino, superando modelos meramente conteudistas e baseados na memorização.

Por seu turno, no cenário da globalização contemporânea, a sociedade experiencia os impactos do crescimento exponencial das mídias digitais e de uma crescente diversidade étnico-racial. Essa multiculturalidade fomenta a interação entre universos simbólicos distintos, viabilizando a emergência dos multiletramentos — conceito intrinsecamente ligado à produção e recepção de gêneros textuais multimodais.

Conforme postula James Gee (2010), as práticas de letramento são fluidas e reconfiguram-se conforme a evolução tecnológica e social. Nesse prisma, o termo transita do singular para o plural (letramentos), abarcando esferas específicas como o letramento legal, o de jogos, o musical e o digital. Essa pluralidade ratifica o caráter heterogêneo e flexível das práticas sociais, nas quais diferentes competências são exigidas para a plena participação cidadã.

É imperativo, contudo, distinguir os múltiplos letramentos dos multiletramentos, visto que, embora correlatos, guardam especificidades conceituais distintas. Enquanto o primeiro conceito refere-se à variedade de práticas de leitura e escrita mobilizadas em diferentes esferas da vida social — como os contextos familiar, religioso, escolar ou digital — os multiletramentos debruçam-se sobre dois eixos centrais que reconfiguram a comunicação contemporânea.

O primeiro desses eixos é a multiplicidade semiótica, caracterizada pela integração de diversas linguagens, como a visual, a auditiva, a gestual e a espacial, na construção de sentidos em textos multimodais (Cope; Kalantzis, 2009). Somando-se a essa

complexidade estrutural, o segundo eixo reside na diversidade cultural, que abarca a pluralidade de repertórios e identidades que autores e leitores aportam ao ato comunicativo, tornando o processo de significação um campo inerentemente heterogêneo e multicultural.

Nessa perspectiva, Roxane Rojo (2013) define os multiletramentos como práticas interativas, híbridas e fronteiriças. A Pedagogia dos Multiletramentos surge, portanto, como uma resposta necessária à transição do texto puramente verbal para o multimodal, impulsionada pelas TDICs. Por conseguinte, a práxis pedagógica deve, primordialmente, ancorar-se nos conhecimentos prévios dos estudantes e nos gêneros que compõem seu cotidiano (memes, infográficos, animações), para que, a partir desse terreno conhecido, se construa um enfoque crítico, ético e democrático, ampliando o repertório para novos e desconhecidos letramentos (Rojo; Moura, 2012).

Desse modo, a eficácia, tanto das metodologias ativas quanto dos multiletramentos, contudo, é potencializada quando integrada de forma orgânica às TD. Para autores como Bacich e Moran (2018), Maria Elisabeth Almeida e José Armando Valente (2011, 2018), essa convergência não deve ser meramente instrumental. Defende-se uma reestruturação do currículo que transcenda a simples adoção de ferramentas; o currículo deve ser concebido como uma entidade viva, capaz de integrar o “currículo real” — as interações e fenômenos que emergem no cotidiano escolar — às potencialidades dos novos métodos e recursos tecnológicos.

Nesse sentido, a utilização das TD por professores e alunos deve ser pautada pela consciência crítica e pela mensuração das potencialidades de suas interfaces, independentemente de o espaço ser físico ou virtual. É fundamental superar o modelo pedagógico vigente, evitando que a tecnologia seja meramente "incorporada" às práticas antigas. Observa-se, frequentemente, que a tecnologia digital é reduzida a uma função puramente instrumental — um recurso ilustrativo ou animado utilizado para chancelar o cumprimento de exigências curriculares. Essa abordagem simplista ignora a necessidade de integrar as ferramentas digitais de forma orgânica ao fazer pedagógico, tratando-as como mediadoras de saberes em vez de fins em si mesmas.

Por fim, ao negligenciar a inserção profunda das TD como instrumentos de mediação alinhados aos interesses e às necessidades dos discentes, a educação corre o

risco de reproduzir uma lógica estritamente técnica. Essa “refuncionalização” da tecnologia, desprovida de compromisso com a criticidade, acaba por condicionar sujeitos ao cotidiano tecnológico em vez de libertá-los. Portanto, a verdadeira transição para um modelo educacional contemporâneo exige que o docente não apenas opere máquinas, mas desenvolva uma percepção crítica frente às reações e exigências de um modal tecnológico que redefine, constantemente, as formas de aprender, ensinar e existir em sociedade.

Nesse panorama, a mera incorporação das TD ao cotidiano escolar — seja no espaço físico ou em atividades domiciliares — não assegura, por si só, a transformação educacional. Se o processo de ensino-aprendizagem carecer de uma intencionalidade pedagógica crítica, o uso tecnológico pode, paradoxalmente, reforçar e reproduzir práticas educativas obsoletas. À medida que as transformações técnicas engendram novas necessidades sociais, a educação é compelida a refletir sobre a função da escola diante da tecnologia e da sociedade. Sob essa ótica, a virtualidade e a representação técnica do real, viabilizadas pelas TD, permitem converter conceitos em imagens. Assim, a imagem virtual torna visíveis projetos, modelos matemáticos ou físicos e fenômenos complexos, facilitando o desenvolvimento do raciocínio e a difusão de conhecimentos de difícil abstração.

Entrementes, deve-se ressaltar que a potencialização do desenvolvimento educacional via TD depende de variáveis que, muitas vezes, extrapolam a gestão escolar e a atuação docente. Todavia, mesmo diante da precariedade ou das adversidades estruturais, os rumos podem ser repensados pelos professores por meio de ações transformadoras que utilizem os recursos digitais acessíveis para abrir novas possibilidades de aprendizagem. Complementarmente, é fundamental que as políticas públicas fomentem a adoção de tecnologias diversificadas de forma permanente — evitando o privilégio de grupos específicos ou interesses empresariais — com foco genuíno na formação docente e na emancipação do estudante, em detrimento de “investimentos milagrosos”.

Nesse contexto, Lisandra da Trindade Alfaro, Caroline Tavares de Souza Clesar e Lucia Maria Martins Giraffa (2020) inferem que as TD, dada a sua onipresença no cotidiano, são elementos incontornáveis no cenário educativo. As autoras sustentam que

essas tecnologias devem ser mobilizadas como ferramentas de estímulo ao estudo e à pesquisa, atuando como mediadoras do processo de ensino-aprendizagem. Portanto, torna-se imperativo que o uso das TD seja orientado para a promoção da autonomia e da interação dos estudantes, transcendendo o uso meramente instrumental.

Autores como Marc Prensky (2010), Vani Kenski (2008) e Martha Gabriel (2013) convergem para a necessidade premente de avançar na discussão sobre o uso de tecnologias e estratégias didáticas. Tal debate constitui-se como um aspecto-chave da formação docente contemporânea. Afinal, quanto mais os professores vivenciam espaços de reflexão e trocas de experiências mediadas por recursos tecnológicos, maior é o potencial de desenvolverem concepções pedagógicas sólidas, que lhes permitam organizar o fazer docente em consonância com as possibilidades ofertadas pelas TD.

A fluidez das TD, descrita por Ana Elisa Ribeiro (2021) como um ciclo de constantes nascimentos e mortes conceituais, desafia a docência a se reconstruir na interlocução direta com o aluno. Logo, se a tecnologia é inconstante, a estratégia pedagógica deve ser sólida, mas nunca rígida. Nesse sentido, conforme preconizam Antoni Zabala e Laia Arnau (2010), o desenvolvimento de competências depende de estratégias que rejeitam a replicação simplista entre contextos distintos, demandando uma organização do ensino que seja, acima de tudo, sensível às demandas e realidades da ação docente contemporânea.

Nessa análise, as TD destacam-se por romper com as estruturas discursivas da sala de aula presencial, expandindo as noções de tempo e espaço de ensino. Ao transformarem o ambiente formal em um espaço de produção criativa e participativa, as TD materializam a evolução tecnológica dos últimos séculos. Conforme Lúcia Santaella (2011), tais invenções potencializam a capacidade humana de produção de linguagem – elemento central na constituição do sujeito e de sua significância cultural. Assim, a emergência de novas formas comunicativas altera profundamente nossa percepção da realidade e dos relacionamentos, impulsionando uma constante reinvenção da inteligência humana.

Por outro lado, a inserção de docentes e de discentes na cultura digital, impulsionada pelas políticas educacionais, deveria estabelecer uma relação horizontal de aprendizado. Ao explorarem a multissemiose — sons, imagens e texturas —, os sujeitos

utilizariam as tecnologias para a construção de saberes fundamentais, viabilizando uma atuação crítica na dinâmica social. No entanto, essa superfície de sentido harmoniosa esconde tensões profundas.

Ao descortinar a “outra face da moeda” e perscrutar os sentidos latentes no discurso oficial, observa-se que o Plano Nacional de Educação (PNE), sob a égide da Constituição de 1988, estabelece a “promoção humanística, científica, cultural e tecnológica do país” (Brasil, 2014) como baliza fundamental. A análise desse enunciado sugere que a integração das TD seria uma contingência da própria evolução cultural, capaz de ressignificar as práticas sociais e educativas.

Nesse contexto, caberia às instâncias governamentais o aporte técnico e, primordialmente, o fomento ao letramento crítico. Todavia, a materialização desse ideal colide com gargalos históricos: embora programas como o ProInfo Integrado (Brasil, 2007) tenham sido instituídos para capacitar o corpo docente, a literatura especializada denuncia limitações severas que comprometem a eficácia de tais ações. A “promoção tecnológica” prometida esbarra em um projeto que prioriza o suporte físico em detrimento da formação intelectual.

Conforme adverte Ana Maria Palagi (2016), as formações continuadas frequentemente reduzem-se ao desenvolvimento de competências puramente técnicas — a mera instrumentalização — negligenciando o debate epistemológico sobre o potencial transformador das tecnologias na práxis. Assim, a diretriz nacional de promoção tecnológica permanece circunscrita ao pragmatismo do “saber usar”, carecendo da integração humanística e científica preconizada pelo PNE. Essa lacuna provoca derivas nos sentidos das metodologias ativas e dos multiletramentos, pois, em vez de servirem como ferramentas de emancipação, são deslocadas para um pragmatismo estéril e meramente instrumental, atendendo mais à lógica de mercado do que à formação do sujeito crítico.

Com efeito, compreende-se que os professores se encontram inscritos em uma formação discursiva técnico-mercadológica, cristalizada pela modernidade e pelas “facilidades” tecnológicas operadas sob a égide de uma sociedade neoliberal. Em outros termos, vivencia-se um discurso tecnológico definido, primordialmente, pela crescente mercantilização de toda experiência humana; tal lógica, oriunda essencialmente do setor

privado, passa a permear de forma incisiva o léxico econômico-administrativo da esfera pública e de seus atores, como se pode observar nos recortes colhidos durante a formação online:

[...] na sociedade globalizada que vivemos, somos impelidos a usar as tecnologias, seja em casa, seja na escola. O dinheiro foi substituído pelo Pix e o caderno de chamada pelo aplicativo. A prova é pelo forms e a pizza de sexta-feira é pelo ifood. [...] Se não se adaptar aos lugares, os lugares farão com que você se adapte a eles (EB, 2024).

[...] a biblioteca é um lugar para solitários que ainda gostam de ler livros físicos - não usava essa denominação quando me formei. Hoje, os alunos acessam os e-books. Nós, professores, muitas vezes, inclusive, impelimo-os a usarem a “Árvore”, pois há vários livros à disposição na plataforma. É óbvio que há os resistentes que querem livros físicos, mas a maioria acessa pelo Kindle ou no celular (PN, 2024).

Identificam-se, nos recortes, materialidades linguísticas e discursivas que indicam a filiação dos sujeitos a discursos permeados pelo paradigma tecnológico e mercadológico. Nesse cenário, os enunciados produzem sentidos de dependência ou de dominância da tecnologia, estabelecendo trocas por meio de ações mercadológicas direcionadas — intencionalmente — para atender a necessidades e desejos de “clientes”. Configura-se, assim, o que se pode denominar como um escambo tecnológico. Todavia, hodiernamente, as organizações buscam transcender essa troca elementar: o mundo “encantado” e “fácil” prometido pelas TD intensifica processos produtivos automatizados em toda a cadeia, submetendo a logística empresarial ao controle digital absoluto.

Grosso modo, o que os jovens muitas vezes não percebem — e que demanda uma profunda reflexão em sala de aula — é que a “obviedade da facilidade” tem como principal consequência, no mundo do trabalho, a ampliação do “trabalho morto”. Nessa configuração, o maquinário digital, por meio da intermediação das coisas, assume a posição de condutor dominante de todo o processo fabril e social. Assim, o que se apresenta como facilidade operacional mascara, na verdade, a subsunção do trabalho vivo à lógica algorítmica, transformando o sujeito de produtor em mero operador de um sistema que ele já não controla.

Nessa esteira, percebe-se que o discurso docente, diante do uso da tecnologia sem reflexão, estabelece relação de dependência com o discurso técnico-mercadológico.

Consequentemente, sentidos e sujeitos são determinados pelas condições de produção de um dizer que irrompe em uma conjuntura na qual o paradigma tecnológico atua com muita força, tanto nos contextos educacionais – em função das políticas públicas promotoras de ações que investem e exigem o uso da TD – quanto nos contextos de formação docente.

A utilização das TD e de seus enunciados — como “PIX”, “iFood”, “GPT” e “Kindle” — transcende a mera funcionalidade técnica para tornar-se um fenômeno compulsório da experiência contemporânea. Trata-se de uma visão empreendedora sobre a sociedade que se dilui na transparência dos dados, operando o que se pode definir como uma uberização discursiva. Nas palavras de Byung-Chul Han (2018, p. 29): “O *homo digitalis*, em contrapartida, apresenta-se frequentemente, de fato, anonimamente, mas não é um ninguém, mas sim alguém, a saber, um alguém anônimo”.

Movido por essa lógica, expandida globalmente a partir da pandemia, verifica-se um nítido processo de uberização da educação, no qual o trabalho *online* — consubstanciado em aulas gravadas, manutenção de repositórios e postagens constantes — emerge como uma força capaz de desmoronar a fronteira entre o tempo laborativo e o privado. Essa indistinção reitera a precarização denunciada por Karl Marx (2003), ao asseverar que o tempo de trabalho corresponde ao período em que o capitalista consome a força de trabalho adquirida. Logo, se o trabalhador consome para si o tempo disponível, estaria “furtando” o capitalista, que, apoiado na lei de troca de mercadorias, busca extrair o valor máximo de uso de seu produto.

No cenário educacional contemporâneo, essa lógica de extração se sofisticava: a disponibilidade ininterrupta exigida pelas plataformas digitais converte o tempo de vida do docente em tempo de consumo para o capital. Assim, o “estar em casa” é capturado pela discursividade da produtividade tecnológica, transformando o espaço doméstico em uma extensão do Aparelho Ideológico, em que a subjetividade do professor é interpelada a produzir valor mesmo fora dos limites físicos da escola. Configura-se, portanto, um apagamento das marcas de separação entre o público e o privado, no qual a “liberdade” do trabalho remoto mascara um assujeitamento mais profundo às demandas do mercado. Tal dinâmica, de fato, é inerente ao sistema capitalista, impulsionada pela concorrência e pela necessidade de expansão contínua.

Ademais, é imperativo ressaltar que todo progresso sob a égide do capital suscita antagonismos profundos. Um exemplo emblemático é a política de gratificações via bolsas de estudo, vinculadas a titulações ou formações, como o programa Aprende Mais, instituído em 2022 pelo governo do Estado do Rio Grande do Sul. Destinado a docentes de Língua Portuguesa e Matemática do Ensino Médio como mais de cinco anos de regência de classe, o programa condicionava o recebimento de uma bolsa de R\$ 600,00 à participação em *lives* e formações no canal TV Seduc RS. Paradoxalmente, essas ações costumam vir acompanhadas pelo esgotamento das energias físicas e psíquicas do trabalhador. Sob a aparência de benefício, oculta-se a ampliação da carga laboral e a invasão do tempo de descanso, reiterando a lógica da exploração em nome da aceleração da aprendizagem.

Ressalta-se, contudo, que as discursividades presentes nos recortes revelam professores que se filiam a uma formação discursiva sociotecnológica de modo audacioso. Esses sujeitos buscam uma utilização das TD mediada pela reflexão, visando promover uma inclusão digital autêntica e sistematizada que garanta a equidade frente às disparidades socioeconômicas do alunado. Portanto, se a intencionalidade curricular for converter a tecnologia em força complementar para potencializar a práxis educativa — transmutando as aulas em experiências desafiadoras e dinâmicas — a utilização das TD será um método poderoso para revolucionar o processo de ensino-aprendizagem, conforme evidenciam os recortes a seguir:

[...] notei uma imensa diferença ao adotar a construção de uma proposta de atividades na qual os alunos conseguiram se expressar pela escrita, diretamente em uma seção no forms. *Lógico que dá trabalho ler uma após a outra. Porém, ao relatarmos curiosidades, surpresas e até dificuldades no fórum, percebi que eles compraram a ideia da atividade e gostaram da atividade. Afinal, além de produzirem a redação no formulário, submeteram-na à inteligência artificial de correção de redações – CRIA – e questionaram os scores que ela pontuou, inclusive comentando que ela – a IA de correção – não corrigiu normativamente* (PN, 2024, grifo próprio).

[...] a proposta do simulado de Humanas pelo Google Forms foi fantástica. Era um recurso que não havia utilizado ainda, pois, confesso, não o dominava 100%. Mas, após a formação, me senti mais segura, criei um banco de questões, coloquei no formulário e disponibilizei para os estudantes. Em todas as questões, coloquei no feedback da resposta, um hiperlink que direcionava para o comentário da assertiva, bem como o porquê de as outras alternativas não estarem corretas. Ao final, eles comentaram no chat do Classroom e curtiram a atividade. Fiquei muito feliz, principalmente, porque, muitos que não se expressavam em sala de aula, ali, se sentiram à vontade (HA, 2024, grifo próprio).

O uso das TD como ferramenta pedagógica, sob essa ótica, ancora-se em estratégias meticulosamente planejadas e fundamentadas em compreensões teóricas que viabilizam a aplicação de metodologias significativas. Tais abordagens, quando aliadas às tecnologias, potencializam a dinâmica escolar, tornando as aulas mais interativas e dialógicas. Nota-se, portanto, que a tecnologia atua como um catalisador para um processo educativo proativo e emancipador:

[...] lógico que dá trabalho ler uma após a outra. Porém, ao relatarmos curiosidades, surpresas e até dificuldades no fórum, percebi que eles compraram a ideia da atividade e gostaram da atividade (PN, 2024, grifo próprio).

É mister asseverar que, na era da informação, a onipresença das TD exige que as instituições de ensino se reinventem, integrando tais instrumentos ao planejamento curricular de modo equitativo. Destarte, a inclusão digital autêntica só se concretiza quando as potencialidades tecnológicas são exploradas exaustivamente em consonância com a realidade concreta. Esse movimento permite a execução de uma prática revolucionária e impactante, evidenciada pelo engajamento discente:

[...] ao final, eles comentaram no chat do Classroom e curtiram a atividade. Fiquei muito feliz, principalmente, porque, muitos que não se expressavam em sala de aula, ali, se sentiram à vontade (HA, 2024, grifo próprio).

Além disso, essa ruptura com o ensino tradicional permite que o estudante assuma uma postura crítica frente às ferramentas, como no episódio em que os discentes confrontaram a tecnologia. O impacto dessa práxis reside, justamente, na capacidade de transformar o consumo passivo da tecnologia em uma investigação ativa e reflexiva sobre os próprios processos de aprendizagem:

[...] afinal, além de produzirem a redação no formulário, submeteram-na à inteligência artificial de correção de redações – CRIA – e questionaram os scores que ela pontuou, inclusive comentando que ela – a IA de correção – não corrigiu normativamente (PN, 2024, grifo próprio).

Dando continuidade à investigação, emergem outras materialidades discursivas que demandam um escrutínio analítico rigoroso, especificamente os recortes “impelimos” e “Árvore”, enunciados pelo sujeito PN. Partindo de uma incursão etimológica, o

verbo “impelir” (do latim *impellere*) manifesta-se aqui na primeira pessoa do plural do presente do indicativo. Conforme o léxico, o termo carrega o sentido de impulsionar, coagir ou obrigar outrem à realização de algo. Ao enunciar “Nós, professores, muitas vezes, inclusive, impelimo-los a usarem a “Árvore”, o pronome “nós” convoca lugares de dizer que extrapolam a mera mediação pedagógica, inscrevendo o docente em um percurso não linear de subjetivação. Nesse hiato, impõe-se o questionamento: além da vontade consciente do professor que “impele” o aluno, quais outras interpelações ideológicas atravessam esse docente, compelindo-o a direcionar seus estudantes à plataforma de e-books “Árvore de Livros⁴”?

Ademais, o significante “Árvore” remete, de imediato, a uma imagem mental associada a um ente concreto, mas que, no contexto discursivo, é mediado por símbolos gráficos e fonemas. Sob a ótica da linguística saussuriana, a palavra articula-se entre um significante e um significado: o primeiro compreende a imagem acústica e a materialidade sonora/gráfica do signo (/’ar.vo.ri/), enquanto o segundo refere-se ao conceito abstrato que ele evoca. Essa relação constitutiva do signo linguístico é essencial para compreender como os sentidos são fixados ou deslocados no discurso.

Contudo, a “árvore” conforme se imagina – aquilo que tem um tronco, galhos e folhas – de acordo com a teoria estruturalista de Saussure (2006), ganha outros sentidos à luz da teoria de Jacques Lacan (1998), o qual passa a dar mais importância para os significantes do que para o significado, pois o inconsciente se interessa mais por aqueles do que por este. Ou seja, uma árvore tem um significado no dicionário igual para todos, como diz Ferdinand de Saussure (2006), mas para o inconsciente ela pode, dependendo dos significantes de cada sujeito, remeter a outra coisa, um lugar onde tenha ocorrido algo que só o sujeito vai poder saber a respeito. Assim, Lacan leciona que o sujeito é aquilo que um significante representa para outro significante, ou seja, é-se aquilo que um

⁴ A Árvore Livros é uma plataforma que utiliza recursos típicos de jogos digitais para incentivar a prática da leitura. Voltada a instituições públicas e privadas, a iniciativa utiliza ferramentas tecnológicas com o objetivo de potencializar a Educação Básica e formar cada vez mais leitores no Brasil. No entanto, é uma Edutech ou start-up que há dois anos se fundiu com a Guten, outra edutech que tinha um modelo de negócios parecido, mas com conteúdo de jornais e atualidades. A Árvore levantou R\$ 4,5 milhões com Omidyar Network, fundador do eBay (que já era investidor na Guten), e tem expectativa de atingir R\$ 100 milhões em faturamento até 2025, oriundos de associados que pagam valores entre R\$ 2,50 a R\$ 9,90 por mês (Barbosa, 2020).

significante representa para outro significante, deslizando sem cessar e não se detendo em significados.

Nesta perspectiva, conforme as lições de Pêcheux (1997), compreende-se que o funcionamento discursivo é intrinsecamente ideológico, uma vez que a ideologia atua como um mecanismo produtor de naturalizações, sendo responsável pelo efeito de evidência tanto dos sentidos quanto dos próprios sujeitos. Tal concepção dialoga com as proposições de Louis Althusser (1996) acerca da ideologia como uma realidade "omni-histórica" — ou seja, uma estrutura que se eterniza pela relação imaginária dos indivíduos com suas condições reais de existência e cujo funcionamento se apresenta de modo imutável ao longo da história.

Desse modo, Pêcheux localiza a ideologia no cerne do funcionamento da linguagem ao apontar que a ela cabe fornecer as evidências que mascaram, sob uma pretensa "transparência", o caráter material do sentido presente na história. Essa operação introduz a materialidade da ideologia como prática, especialmente no que tange ao seu efeito interpelatório na constituição dos sujeitos e na sujeição destes ao Sujeito — a própria ideologia (Pêcheux, 1997).

A palavra "árvore", portanto, expande-se em um campo semântico polissêmico: pode remeter à "folha" como parte constituinte do vegetal, à "celulose" como matéria-prima extraída ou a chistes populares como "dinheiro não dá em árvore". Sob essa ótica, é possível observar deslocamentos na cadeia de significantes que permitem a emergência de metáforas como "dinheiro em folha", tensionando os limites do sentido original.

Para o leitor/aluno, a imagem pode se configurar, ingenuamente, como um repositório no qual o livro é apenas mais um entre tantos outros disponíveis, dispostos como "frutos" a serem colhidos. Todavia, sob a égide da lógica capitalista e do mercado editorial digital, a metáfora se ressignifica: o interesse primordial desloca-se da colheita intelectual para o lucro gerado pelos "frutos" dessa "árvore⁵" tecnológica. Assim, o que

⁵ O contrato firmado entre a Seduc/RS e a mantenedora da plataforma "Árvore dos Livros" prevê o repasse mensal de R\$ 1,99 milhão para a viabilização de mais de 570 mil licenças. Todavia, os dados apontam uma subutilização gritante: até 30 de novembro de 2021, apenas 87.736 estudantes e 8.945 educadores estavam cadastrados e utilizando o recurso — o que representa poucos 17% do total contratado. Na prática, em apenas um ano, o grupo detentor da plataforma faturou cerca de R\$ 23 milhões provenientes do erário gaúcho. Sob uma perspectiva comparativa, esse "investimento" — que não atingiu sequer um terço dos

se apresenta como um pomar de saberes revela-se, em última análise, como uma estrutura de monetização da leitura, em que a árvore serve menos à sombra do conhecimento e mais à extração de mais-valia digital.

Para entender melhor essa inserção capitalista, recorre-se a Marx (2003, p. 52), o qual afirma que:

É na produção social da própria vida que os homens contraem relações determinadas, necessárias e independentes de sua vontade. Essas relações de produção correspondem a uma etapa específica de desenvolvimento das forças produtivas materiais. O modo de produção da vida material condiciona o processo de vida social, político e espiritual em geral.

Percebe-se que Marx introduz os conceitos de alienação e reificação ao asseverar que, sob determinadas condições sociais, os produtos e processos humanos passam a assumir uma existência autônoma, subtraindo-se ao controle dos sujeitos. Nesse cenário, as criações da própria atividade humana passam a submeter os indivíduos como forças estranhas — fenômeno que ecoa no deslocamento de sentidos da palavra “árvore”, transmutada pela interferência tecnológica nas relações sociais. Desse modo, quando os fenômenos sociais deixam de ser reconhecidos como constructos de projetos humanos, tornam-se passíveis de ser compreendidos como meros produtos materiais, cuja existência é aceita como inevitável e a-histórica. Na contemporaneidade, a tecnologia assume essa posição de fetiche: ela se apresenta como uma potência capaz de ditar os modos de produção, interferindo tanto nas relações capital-trabalho quanto nas perspectivas culturais, o que ocasiona novas — e muitas vezes alienantes — elaborações socioculturais.

É saliente que os enunciados dos sujeitos-professores — como “PIX”, “aplicativo”, “hiperlinks”, “forms”, “iFood”, “IA”, “GPT”, “e-book” e “Kindle” — configuram-se, sob a ótica de Pêcheux (1997), na relação entre a língua como sistema intrinsecamente passível de jogo e a discursividade como inscrição de efeitos linguísticos materiais na história. Tais termos constituem o elo central de um trabalho de leitura do arquivo, em que a discursividade deve ser compreendida como a inscrição de um objeto — seja ele novo ou ressignificado — na historicidade. Afinal, é apenas a partir de sua inscrição na história que

alunos matriculados (em um universo de aproximadamente 409 mil matrículas) — equivale ao montante necessário para a construção de doze escolas de Ensino Médio em apenas um ano (Beck, 2022).

o objeto significa e ascende à condição de discurso. Portanto, as distintas materialidades linguístico-discursivas que emergem das transformações sócio-históricas produzem novas discursividades que demandam um olhar analítico rigoroso.

Nessa leitura do arquivo, a materialidade da língua não pode ser tomada como algo transparente — a exemplo das terminologias advindas da imersão tecnológica — que sugira uma interpretação única ou ingênua dos fatos. Filiar-se a uma leitura superficial, ignorando o que jaz nas entrelinhas devido às práticas naturalizadas no cotidiano escolar e às políticas públicas que moldam os currículos, implica negligenciar os interesses subjacentes e sucumbir aos riscos reducionistas do trabalho tecnológico. A partir do gesto de leitura, observa-se que a tecnologia e seu manancial terminológico representam mais do que meras “curiosidades” estabilizadas; constituem, conforme Pêcheux, recursos inscritos no interior de um “pensamento político” (Grigoletto, 2010), abrindo lacunas necessárias para a desconstrução do fechamento do sentido.

Faz-se mister apontar que Pêcheux, em sua empreitada teórica para a construção do dispositivo da AD, articulou diálogos profundos com a linguística, o marxismo e a psicanálise. Todavia, conforme observa Denise Maldidier (2003), sua relação com a informática constitui, talvez, sua maior originalidade: Pêcheux não pretendia meramente “servir-se” da tecnologia, mas, inversamente, desejava “fazê-la servir” aos propósitos da análise. Sob essa ótica, a tecnologia algorítmica possibilitaria uma leitura paradoxal na qual o sujeito, embora responsável pelo que lê, carece da posse do objeto lido, restando-lhe a ilusória liberdade de construir percursos de leitura aparentemente próprios.

Esse cenário reconduz a análise ao paradoxo da máquina algorítmica — materializada na plataforma “Árvore de Livros” e nos e-books — que ora complexifica, ora diversifica processos de leitura que influenciarão, inexoravelmente, a escrita. Tal dinâmica enseja a incorporação de novos significantes ao vernáculo, como “PIX”⁶ e

⁶ Criado pelo Banco Central do Brasil, o Pix configura um sistema de pagamentos instantâneos que viabiliza transações financeiras em tempo real, operando ininterruptamente (24 horas por dia, sete dias por semana). O ecossistema fundamenta-se no uso de “chaves Pix” — identificadores que simplificam a operação ao substituir dados bancários tradicionais por CPF/CNPJ, e-mail, celular ou chaves aleatórias — e na liquidação imediata de transferências, compras via QR Code e serviços correlatos (como Pix saque, troco e automático), sendo isento de tarifas para a maioria das pessoas físicas. Ressalta-se que o termo não constitui uma sigla, tendo sido cunhado pela autoridade monetária por aproximação fonética ao conceito de *pixels*, denotando modernidade e celeridade tecnológica (BRASIL, 2020).

“GPT”⁷, enunciados pelos sujeitos da pesquisa. Tais termos são utilizados de forma aparentemente ingênua, vinculando-se a múltiplos sentidos; contudo, muitos carecem de um conceito (significado) estável, operando em uma zona de opacidade em que o signo se desarticula, conforme o primeiro termo — PIX — ilustrado na figura 1.

Figura 1 - Sentidos outros do enunciado PIX

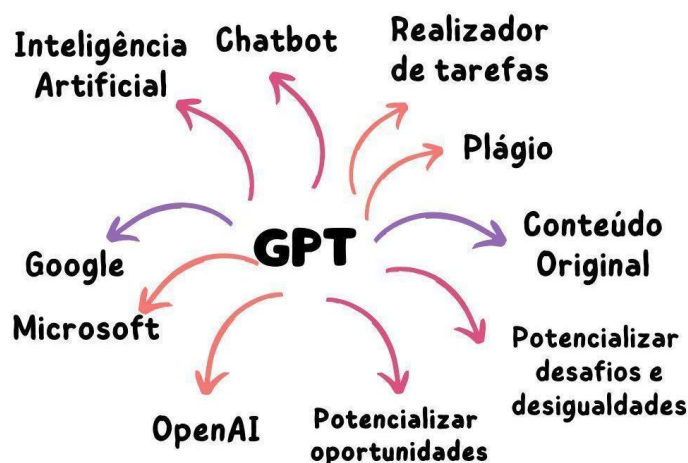


Fonte: os autores (2024).

E o segundo termo — GPT — embora tenha definição, os sentidos se dispersam de acordo com o seu uso, mediante propósitos, como a figura 2 exemplifica:

Figura 2 - Sentidos outros do enunciado GPT

⁷ A sigla GPT significa *Generative Pre-trained Transformer* (que traduzido para o português significa Transformador Pré-Treinado Generativo). É uma tecnologia de Inteligência Artificial (IA) voltada para o processamento de linguagem natural. A tecnologia GPT funciona como o “motor” ou cérebro por trás de assistentes de IA, como o famoso ChatGPT. Os detalhes da sigla explicam como ele funciona: generativa (*generative*), pois é capaz de gerar conteúdo (como textos, redações, e-mails, poesias, ou até códigos de programação) em vez de apenas buscar e exibir links, como os sites de busca tradicionais; pré-treinada (*pre-trained*), porque a IA foi “alimentada” com uma quantidade gigantesca de textos retirados da internet; e transformadora (*transformer*), porquanto é a arquitetura de rede neural (a tecnologia de base matemática e computacional) que permite à IA entender o contexto de uma conversa. Logo, ela consegue “antecipar” qual é a palavra mais lógica que deve vir a seguir na frase, o que torna a resposta coerente e natural (Radford et al., 2018).



Fonte: os autores (2024).

Destarte, com o surgimento massivo de novas TD, restam evidências que as noções de texto, leitura, escrita, autoria, sujeito entre outros, sofrem deslocamentos. Nesse diapasão, o dispositivo teórico-metodológico promovido por Pêcheux continua sustentando bases e lançando possibilidades para que se reflita sobre as questões que surgem em razão desses novos objetos, principalmente, considerando as condições de produção em que os discursos são produzidos. Do mesmo modo, em virtude das condições de produção dos discursos, faz-se necessário analisar um recorte do excerto do sujeito da pesquisa CM, ao enunciar, na situação de formação com o *Classroom* como ferramenta de apoio *E-learning* (*electronic learning*), isto é, aprendizagem eletrônica que tem sua atuação voltada para fora do ensino presencial ou não, com o apoio de alguma tecnologia, utilizando ambientes *online* para comunicação e distribuição de conteúdos:

[...] eles – alunos – sabem mais do que nós ou enganam melhor. Uma coisa é certa: Se eu peço uma atividade mais complexa, por exemplo, via Classroom, com textos contendo inúmeros hiperlinks - que façam com que eles transitem por outras informações a fim de construir conhecimentos - alguns se “batem” para conseguir produzir (CM, 2024, grifo próprio).

Diante do recorte, é necessário se deter ao trecho grifado, pois, depreende-se, inicialmente, que a sala de aula — enquanto *locus* de interação entre docentes e discentes — transita da materialidade física para a virtualidade da plataforma *Classroom*. Por conseguinte, o discurso pedagógico deixa de ser produzido no espaço geográfico onde as posições-sujeito de professor e aluno são tradicionalmente demarcadas pelas

relações de poder da escola, enquanto Aparelho Ideológico de Estado (Althusser, 1996). Nesse deslocamento, o discurso passa a circular em um ambiente virtual que, muitas vezes, é percebido como menos autêntico ou menos denso em significação prática.

Ademais, a virtualidade estabelece lugares sociais que determinam novas dinâmicas de inclusão ou exclusão, a depender do cenário “navegado”. Desde a exigência de credenciais institucionais até o pressuposto de um “senso comum” tecnológico sobre recursos como os *hiperlinks*, opera-se uma forma de regulação e coerção social. No recorte analisado, tal dinâmica evidencia-se quando os alunos “batem-se” na produção, revelando que o ambiente do *Google Classroom* controla, via relações de poder institucionalizadas, o que pode e deve ser dito. Paradoxalmente, embora o digital ofereça a ilusão de um espaço para múltiplas discursividades, ele constitui-se como um lugar de fala regulada, frequentemente apartado da determinação da prática social. Configura-se, portanto, como um “espaço simbólico, marcado por contradições, por silenciamentos, por múltiplas vozes que se (con)fundem numa trama de sentidos” (Grigoletto, 2010).

É imperativo aduzir que a copresença física na sala de aula é substituída, no ambiente *online*, por uma presença mediada pela tecnologia e sujeita a agenciamentos de espaço e filtros de interface. Essa “presença social” digital provoca derivas na enunciação e nos sentidos, sem que o professor abdique do lugar do saber, ainda que sob o anteparo desse agenciamento tecnológico. Consequentemente, a organização do espaço virtual — segmentado em abas e interfaces — termina por comprimir e reduzir o *ethos*, faceta essencial da comunicação. Trata-se do que Dominique Maingueneau (2021 *apud* Freitas et al. 2021) denomina como agenciamento, ou seja, um processo no qual a configuração do suporte limita as possibilidades de projeção da imagem do sujeito. Nessa perspectiva, a comunicação não é apenas uma relação entre produtor e interpretante, mas uma organização do espaço da fala cujas retomadas são condicionadas pelos dispositivos tecnológicos disponíveis.

Com efeito, no discurso pedagógico presentificado no ambiente virtual *Google Classroom*, a voz do professor é substituída e corporificada em textos escritos, supostamente lineares e coerentes. Por meio de relações hipertextuais — que agregam informações via *hiperlinks* ou hiperligações — esses textos assumem a função de mediar a aprendizagem e “construir conhecimentos”. Assim, o discurso pedagógico materializa-

se nesse espaço virtual por meio de “novos escritos” que, ao percorrerem novos caminhos, dão origem a gêneros discursivos inéditos. Tais gêneros convocam novos multiletramentos e configuram enunciados em sua multisssemiose ou multimodalidade. Contudo, muitas vezes, essa estrutura acaba por apenas “dizer a mesma coisa de formas diferentes”, mantendo o estudante em um papel de coadjuvante, distante do protagonismo pretendido (Rojo, 2013).

Cumprir destacar que, nesse deslocamento da fala para a escrita, a figura do docente permanece como a “voz do saber”, preservando um discurso pedagógico de caráter autoritário. Segundo Orlandi (2001), o material didático — no contexto do *Classroom* — assume um papel de mediação essencial; sem ele, a aula não se realiza. Diferentemente do que ocorre na presencialidade, a voz do material não apenas se sobrepõe à do professor: ela se torna a própria voz professoral materializada no texto, pela qual o docente assume a responsabilidade da autoria. No texto enviado, o professor, investido da função-autor, encena um diálogo com o aluno, construindo um “efeito-leitor” que o convoca a acessar outras materialidades e discursividades.

O que se altera efetivamente nesse panorama é a natureza e a forma do material didático, bem como o modo de interlocução mediado pelo ambiente virtual. Por conseguinte, as formações imaginárias que sustentam o discurso pedagógico autoritário não apenas persistem, mas são potencializadas. A instituição escolar ganha um novo *status*, desdobrando-se em dois espaços distintos: o social, pela proposição da aula, e o virtual, representado pelo *Classroom*, no qual o processo de ensino-aprendizagem se processa.

Em contrapartida, durante as formações continuadas na escola, percebeu-se uma mudança de atitude dos sujeitos na construção de sequências didáticas que integravam aplicativos, plataformas e, sobretudo, Inteligências Artificiais generativas. As falas de PN — ao relatar que os alunos questionaram os scores da IA de correção (CRIA), notando que ela não corrigia apenas normativamente — e de HA — ao observar que alunos antes silenciados no presencial “se sentiram à vontade” no *chat* do *Classroom* — revelam a abertura ao novo. Ao redimensionarem suas práticas, esses docentes promoveram deslocamentos em suas posições-sujeito, inclinando-se para uma pedagogia menos tradicional. Simultaneamente, permitiram deslocamentos na posição-sujeito do aluno

que, embora permaneça no lugar de quem aprende, conquista um espaço de dizer pela subjetivação da escrita.

Assim, a leitura e a produção textual no espaço virtual assumiram a dimensão de lugares de interpretação e de subjetivação (do eu e do outro). Esse movimento produziu efeitos que ressignificaram a prática pedagógica tanto para professores quanto para alunos. Todavia, como fechamento desta seção, convém não se iludir em relação à história ou à língua: embora deslocamentos significativos tenham ocorrido, as evidências e “ilusões” constitutivas continuam a atravessar os sujeitos.

Os efeitos de fechamento

Conclui-se esta reflexão identificando, nas materialidades discursivas docentes, a permanência de uma formação discursiva (FD) pedagógica de matiz tradicional e tecnicista. Nessa perspectiva, o fazer docente é significado como mera transmissão de um saber acumulado, do qual o professor se coloca como guardião oficial. Tal discursividade ancora-se em “efeitos de verdade” regulamentados socialmente e vinculados ao sistema de poder capitalista. Sob essa ótica, o “saber” opera como um mecanismo de controle social, ratificando a escola como um Aparelho Ideológico do Estado (Althusser, 1996), cuja autoridade docente é legitimada pela função de avaliar e vigiar os saberes.

Todavia, o funcionamento discursivo não é estanque. Os sentidos são retomados pelos sujeitos em um movimento de dispersão e heterogeneidade, permitindo que diferentes tendências educacionais coexistam no espaço escolar. Emergem, então, formações discursivas progressistas que tensionam o conservadorismo ao reivindicarem uma educação de qualidade pautada na aprendizagem significativa e na mobilização de multiletramentos, potencializados, hodiernamente, pelas TD.

Nesse diapasão, observa-se que o credenciamento dos sujeitos — tanto em formação quanto em exercício — revela discursividades interpeladas pelo discurso institucional. Este legitima o uso tecnológico sob a égide pedagógica, mas, muitas vezes, camufla intenções das políticas públicas voltadas a atender demandas da sociedade pós-moderna e sua ideologia de mercado. Entretanto, a análise aponta que a metodologia de

pesquisa-ação funcionou como um lugar de fratura nesse assujeitamento, possibilitando aos docentes a liberdade de mobilizarem-se além do “reiterativo”, movidos pela reflexão crítica sobre a própria práxis.

Logo, as TD no contexto interativo entre os professores não figuraram como meros instrumentos, mas como elementos constituintes de um processo formativo relevante. Mais do que decidir a quem as tecnologias servem, os sujeitos, ao ocuparem seu “aqui-e-agora”, caminham para um entendimento profundo de suas condições sócio-históricas. É na consciência da própria inconclusão que a autonomia se manifesta como um processo permanente de formação.

É imperativo considerar, contudo, que a prática é sempre atravessada por discursos que interpelam o sujeito e resgatam uma memória discursiva que os mobiliza. O saber é legitimado por marcas de heterogeneidade que denotam a presença do “Outro” na negociação de sentidos, demarcando o que Authier-Revuz (1990) chama de memória social e sua reprodução no espaço da aula. O paradoxo reside no fato de que a interação, no discurso pedagógico, serve de ponte para o novo, mas ocorre em um terreno no qual os sentidos refletem realidades pré-constituídas. Estar em uma sala de aula, ainda que virtual, não suspende as posições enunciativas historicamente constituídas; no jogo de conflitos do educar pela pesquisa, o imaginário social sempre se faz presente.

Em suma, a análise evidencia o embate entre uma memória histórica de passividade docente e o deslocamento para uma memória recente, própria da sociedade do conhecimento. Os sujeitos transitaram por diferentes posições-sujeito, ora assujeitados pela ordem do simbólico, ora deslocando-se como sujeitos de si ao incorporarem as TD. Portanto, para que o “novo” efetivamente alcance o estudante, é necessário que a escola seja ressignificada não como lugar de conteúdos estáticos, mas como o “chão” onde o aprendizado ocorre nas relações dialógicas e no processo humanizante, ético e político.

Referências

ALFARO, Lisandra da Trindade; CLESAR, Caroline Tavares de Souza; GIRAFFA, Lucia Maria Martins. Os desafios e as possibilidades do ensino remoto na Educação Básica: um estudo de caso com professores de anos iniciais do município de Alegrete/RS. **Dialogia**, São Paulo, n. 36, p. 7-21, 2020. Disponível em: <https://periodicos.uninove.br/dialogia/article/view/18337>. Acesso em: 16 jul. 2024.

ALMEIDA, Maria Elizabeth Bianconcini de. Currículo e narrativas digitais: em busca de uma integração criativa. In: **Práticas Pedagógicas com as Tecnologias de Informação e Comunicação**. São Paulo: PUC-SP, 2018.

ALMEIDA, Maria Elizabeth Bianconcini de; VALENTE, José Armando. **Tecnologias e currículo: trajetórias convergentes ou divergentes?** São Paulo: Paulus, 2011.

ALTHUSSER, Louis. **Ler o capital**. Rio de Janeiro: Zahar, 1996. v. 2.

AUTHIER-REVUZ, Jaqueline. Heterogeneidade enunciativa. **Cad. Est. Ling.**, Campinas, v. 19, p. 25-42, jul./dez. 1990.

BACICH, Lilian; MORAN, José (orgs.). **Metodologias ativas para uma educação inovadora: uma abordagem teórico-prática**. Porto Alegre: Penso, 2018.

BECK, Matheus. Secretaria da educação suspende serviço de plataforma digital de leitura após decisão da Justiça do RS. **O Globo**, [s. l.], 2022. Disponível em: <https://g1.globo.com/rs/rio-grande-do-sul/noticia/2022/04/05/secretaria-da-educacao-suspende-servico-de-plataforma-digital-de-leitura-apos-decisao-da-justica-do-rs.ghtml>. Acesso em: 04 mar. 2025.

BARBOSA, Mariana. Conheça a árvore, uma edtech que usa gamificação para "viciar" os alunos na leitura. **O Globo**, [s. l.], 2020. Disponível em: <https://blogs.oglobo.globo.com/capital/post/conheca-edtech-que-usa-gamificacao-para-viciar-os-alunos-na-leitura-de-livros.html>. Acesso em: 08 dez. 2023.

BATISTA, Nathalia Lopes; CUNHA, Erika Maria de Oliveira. Metodologias ativas: um olhar sobre a prática docente. **Revista Docência e Ciberultura**, [Rio de Janeiro], v. 5, n. 1, p. 58-75, 2021. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/redoc/article/view/54228>. Acesso em: 7 abr. 2026.

BERBEL, Neusi Aparecida Navas. As metodologias ativas e a promoção da autonomia de estudantes. **Semina: Ciências Sociais e Humanas**, [s. l.], v. 32, n. 1, p. 25-40, 2011.

BRASIL. **Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014**. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE. Brasília, DF: Presidência da República, 2014. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm. Acesso em: 13 out. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. **ProInfo Integrado**: Programa Nacional de Formação Continuada em Tecnologia Educacional/1997. Brasília, DF: MEC, 2007. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/acessibilidade-sp-940674614/271-programas-e-aco-es-1921564125/seed-118201145/13156-proinfo-integrado>. Acesso em: 27 mar. 2023.

BRASIL. Banco Central do Brasil. **Resolução BCB nº 1, de 12 de agosto de 2020**. Institui o arranjo de pagamentos Pix e aprova o seu Regulamento. Brasília, DF: Banco Central do Brasil, 2020. Disponível em: <https://www.bcb.gov.br/estabilidadefinanceira/exibenormativo?tipo=Resolu%C3%A7%C3%A3o%20BCB&numero=1>. Acesso em: 08 mar. 2025.

COPE, Bill; KALANTZIS, Mary. **Multiliteracies**: literacy learning and the design of social futures. London: Routledge, 2009.

FREITAS, Ernani Cesar de et al. Dominique Maingueneau: questões teóricas para análise discursiva na comunicação: cenografia e ethos. **Organicom**, São Paulo, Brasil, v. 18, n. 36, p. 253–261, 2021. DOI: 10.11606/issn.2238-2593.organicom.2021.186368. Disponível em: <https://revistas.usp.br/organicom/article/view/186368>. Acesso em: 14 abr. 2024.

GABRIEL, Martha. **Educar**: a @evolução digital na educação. São Paulo: Saraiva, 2013.

GEE, James Paul. **New digital media and learning as an emerging area and "glitch" in the school system**. New York: Peter Lang, 2010.

GIRAFFA, Lucia Maria Martins. Jornada nas escol@s: a nova geração de professores e alunos. **Tecnologias, Sociedade e Conhecimento**, [Campinas], v. 1, n. 1, p. 100-118, 2013. Disponível em: <https://econtents.sbu.unicamp.br/inpec/index.php/tsc/article/view/14441>. Acesso em: 15 mar. 2026.

GRIGOLETTO, Evandra. Do discurso político às novas tecnologias. **Organon**, [Porto Alegre], v. 24, n. 48, 2010. DOI: 10.22456/2238-8915.28649. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/organon/article/view/28649>. Acesso em: 25 nov. 2024.

HAN, Byung-Chul. **Sociedade do cansaço**. Petrópolis: Vozes, 2017.

KENSKI, Vani Moreira. Novos processos de interação e comunicação no ensino mediado pelas tecnologias. **Cadernos de Pedagogia Universitária**, São Paulo, n. 7, p. 1-22, nov. 2008. Disponível em: https://www.prpg.usp.br/attachments/article/640/Caderno_7_PAE.pdf. Acesso em: 25 out. 2024.

LACAN, Jacques. **Escritos**. Rio de Janeiro: Zahar, 1998.

LÉVY, Pierre. **Cibercultura**. São Paulo: Editora 34, 1999.

MALDIDIER, Denise. **A inquietude do discurso**: (re)ler Michel Pêcheux hoje. Campinas: Pontes, 2003.

MARX, Karl. **O capital**: livro primeiro, vol. I. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003.

ORLANDI, Eni Puccinelli. **Análise de discurso**: princípios e procedimentos. Campinas: Pontes, 2015.

ORLANDI, Eni Puccinelli. **A linguagem e seu funcionamento**: as formas do discurso. Campinas: Pontes, 2001.

PALAGI, Ana Maria. **Educação e tecnologias**: do instrumentalismo à emancipação. 2016. Tese (Doutorado em Educação) – UFRGS, Porto Alegre, 2016. Disponível em: http://www.repositorio.jesuita.org.br/bitstream/handle/UNISINOS/5532/Ana%20Maria%20Marques%20Palagi_.pdf. Acesso em: 27 mar. 2023.

PÊCHEUX, Michel. **O discurso**: estrutura ou acontecimento. Campinas: Pontes, 1990.

PÊCHEUX, Michel. Análise automática do discurso. In: ORLANDI, Eni Puccinelli. **Por uma análise automática do discurso**. Campinas: Editora da Unicamp, 1996.

PÊCHEUX, Michel. Ler o arquivo hoje. In: ORLANDI, Eni Puccinelli (org.). **Gestos de leitura**. Campinas: Editora da Unicamp, 1997.

PÊCHEUX, Michel. **Semântica e discurso**: uma crítica à afirmação do óbvio. Campinas: Editora da Unicamp, 2006.

PRENSKY, Marc. **Não me atrapalhe, mãe**: eu estou aprendendo! São Paulo: Phorte, 2010.

RADFORD, Alec et al. **Improving language understanding by generative pre-training**. São Francisco: OpenAI, 2018. Disponível em: https://cdn.openai.com/research-covers/language-unsupervised/language_understanding_paper.pdf. Acesso em: 06 abr. 2025.

RIBEIRO, Ana Elisa. **Multimodalidade, textos e tecnologias**. São Paulo: Parábola, 2021.

ROJO, Roxane (org.). **Escola conectada**: os multiletramentos e as TICs. São Paulo: Parábola Editorial, 2013.

ROJO, Roxane; MOURA, Eduardo (orgs.). **Multiletramentos na escola**. São Paulo: Parábola Editorial, 2012.

SANTAELLA, Lucia. **Linguagens líquidas na era da mobilidade**. São Paulo: Paulus, 2011.

SAUSSURE, Ferdinand. **Curso de linguística geral**. São Paulo: Cultrix, 2006.

THIOLLENT, Michel. **Metodologia da pesquisa-ação**. São Paulo: Cortez, 2011.

VIEIRA, Elaine; VOLQUIND, Lea. **Oficinas de ensino**: o quê? por quê? como? Porto Alegre: Edipucrs, 2002.

ZABALA, Antoni; ARNAU, Laia. **Como aprender e ensinar competências**. Porto Alegre: Artmed, 2010.

Recebido em: 11/09/2025
Revisões requeridas: 24/02/2026
Aprovado em: 10/04/2026

Universidade do Estado de Santa Catarina – UDESC
Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGE
Revista Linhas
Volume 27 - Número 64 - Ano 2026
revistalinhas.faed@udesc.br