

UNIVERSIDADE DO PLANALTO CATARINENSE – UNIPLAC
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – PPGE
MESTRADO EM EDUCAÇÃO

LÚCIA SERAFIM DE SOUZA

**LETRAMENTO DIGITAL EM PERSPECTIVA RIZOMÁTICA: RUPTURAS E
CONTINUIDADES NO CURRÍCULO ESCOLAR**

Lages
2025

LÚCIA SERAFIM DE SOUZA

**LETRAMENTO DIGITAL EM PERSPECTIVA RIZOMÁTICA:
RUPTURAS E CONTINUIDADES NO CURRÍCULO ESCOLAR**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Planalto Catarinense para a Defesa de Dissertação do Mestrado em Educação. Linha de Pesquisa: Políticas e Fundamentos da Educação.

Orientador: Prof. Dr. Jaime Farias Dresch

Lages
2025

Ficha Catalográfica

S7191	<p>Souza, Lúcia Serafim de Letramento digital em perspectiva rizomática : rupturas e continuidades no currículo escolar / Lúcia Serafim de Souza ; orientador Prof. Dr. Jaime Farias Dresch. – 2025. 114 f..</p> <p>Dissertação (Mestrado) - Universidade do Planalto Catarinense. Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Planalto Catarinense. Lages, SC, 2025.</p> <p>1. Educação básica. 2. Currículo. 3. Tecnologia educacional. 4. Política e educação. I. Dresch, Jaime Farias (orientador). II. Universidade do Planalto Catarinense. Programa de Pós-Graduação em Educação. III. Título.</p>
CDD 370	

Catalogação na fonte – Biblioteca Central

LÚCIA SERAFIM DE SOUZA

**LETRAMENTO DIGITAL EM PERSPECTIVA RIZOMÁTICA: RUPTURAS E
CONTINUIDADES NO CURRÍCULO ESCOLAR**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Planalto Catarinense para a Defesa de Dissertação do Mestrado em Educação. Linha de Pesquisa: Políticas e Fundamentos da Educação.

Lages, 26 de junho de 2025.

BANCA EXAMINADORA:

Documento assinado digitalmente
 JAIME FARIAS DRESCH
Data: 12/09/2025 12:03:38-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Prof. Dr. Jaime Farias Dresch
Orientador e Presidente da Banca – PPGE/UNIPLAC

Documento assinado digitalmente
 SIRLEY LIZOTT TEDESCHI
Data: 18/09/2025 09:46:28-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Profa. Dra. Sirley Lizott Tedeschi
Examinadora Titular Externa – (PROFEDUC e PROFHISTÓRIA/UEMS)

Documento assinado digitalmente
 VINICIUS BERTONCINI VICENZI
Data: 17/09/2025 13:28:09-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Prof. Dr. Vinícius Bertoncini Vicenzi
Examinador Titular Interno – PPGE/UNIPLAC

AGRADECIMENTOS

Agradeço à minha mãe, que mesmo não estando mais fisicamente entre nós, permanece viva em cada passo que dou. Sua força, coragem e dedicação marcaram profundamente quem sou. Ela sempre teve orgulho de ver suas filhas "estudadas" e, com seu exemplo, nos ensinou que o conhecimento liberta e transforma. Este trabalho é, sobretudo, uma homenagem à mulher sábia e generosa que ela foi e que segue sendo em mim.

Às minhas filhas, Bruna e Alice, e aos meus filhos, Murilo e Fabio, agradeço por darem sentido à minha caminhada. São eles que me impulsionam a continuar, mesmo quando o cansaço aperta. Minha gratidão por caminharem ao meu lado e me apoiarem com afeto e compreensão.

Ao meu irmão e às minhas irmãs, que me acompanharam com palavras, silêncios e presenças, obrigada por formarem comigo esse chão firme de pertencimento. Em especial, minha querida irmã Leonor, que aceitou esse desafio comigo.

Às colegas de trabalho e à Escola de Educação Básica Municipal Aristides Ribeiro de Medeiros, meu reconhecimento pelas trocas, pelo companheirismo e pelo espaço que construímos juntos(as) todos os dias. Aos(as) estudantes, razão do meu ofício, meu carinho e gratidão pelos encontros, pelas perguntas e pelas inquietações compartilhadas.

Ao meu orientador, Professor Dr. Jaime Farias Dresch, agradeço por me acompanhar com escuta atenta, respeito e sensibilidade. Às professoras e aos professores do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Planalto Catarinense (UNIPLAC), cuja presença crítica e generosa foi fundamental neste percurso.

À Coordenadoria de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), pelo apoio institucional que viabilizou esta pesquisa.

A todas as pessoas que cruzaram meu caminho durante esta jornada, com afeto, apoio ou inspiração, deixo meu mais profundo agradecimento. Cada gesto foi semente neste trabalho que não se encerra aqui. Ele continua, rizomaticamente, a cada novo encontro com o saber e com a vida.

DECLARAÇÃO DE ORIGINALIDADE

Declaro que os dados apresentados nesta versão à Defesa de Dissertação são decorrentes de pesquisa própria e de revisão bibliográfica referenciada segundo normas científicas.

Lages, 26 de junho de 2025.

Documento assinado digitalmente
 LUCIA SERAFIM DE SOUZA
Data: 12/09/2025 13:46:52-0300
Verifique em <https://validar.itd.gov.br>

Lúcia Serafim de Souza

RESUMO

Esta dissertação propõe compreender como o letramento digital pode ser pensado enquanto prática social e política, e de que maneira essa concepção se articula com uma proposta do currículo rizomático, que foge às fixações do modelo tradicional, linear e hierárquico. Parte-se do entendimento de que as tecnologias digitais, com suas múltiplas linguagens, suportes e interações, não constituem apenas ferramentas, mas ecossistemas culturais e discursivos que reconfiguram as formas de ler, escrever e produzir conhecimento. O conceito de letramento digital é construído a partir das contribuições de Soares (2002; 2004; 2005; 2020), para quem letrar é participar de práticas sociais situadas, e de Kleiman (1995), que enfatiza seu caráter relacional e cultural. Dialoga-se ainda com Lankshear e Knobel (2008), que destacam o potencial colaborativo e multimodal das práticas digitais, e com Moita Lopes (2010), que as inscreve nas disputas de poder, identidades e discursos, parte-se da crítica de Silva (2002) ao currículo como construção política e do aporte de Foucault (2008; 2023) para compreender o currículo como dispositivo de poder. Nesse campo, Gallo (2009; 2012), inspirado em Deleuze e Guattari (1995), propõe o currículo rizomático como alternativa não hierárquica, múltipla e conectiva, capaz de acolher a diferença e o imprevisível. Metodologicamente, a pesquisa insere-se na abordagem qualitativa de inspiração pós-estruturalista, configurando-se como pesquisa bibliográfica e adotando a cartografia como estratégia analítica (Deleuze; Guattari, 1995; Costa, 2007). O corpus é composto pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/96), pela Base Nacional Comum Curricular (2018), pelo Currículo Base do Território Catarinense (2019) e pela Lei nº 14.533/2023, que institui a Política Nacional de Educação Digital. A análise compreende esses documentos como discursos que operam na produção de subjetividades, identificando tanto aberturas quanto limitações. Observa-se que, embora apontem para a inclusão das tecnologias digitais na educação, suas formulações ainda carregam marcas funcionalistas e normativas. Em vez de conclusões fechadas, o estudo sustenta a abertura de sentidos, afirmando que a articulação entre letramento digital e currículo rizomático convoca a escola a acolher as potências do presente, escutar os devires e ampliar os modos de ensinar e aprender em tempos do digital.

Palavras-chave: Currículo; educação básica; letramento digital; políticas educacionais; rizoma.

ABSTRACT

This dissertation aims to understand digital literacy as a social and political practice, and to explore how this conception aligns with a rhizomatic curriculum proposal that resists the fixations of the traditional, linear, and hierarchical model. It is based on the understanding that digital technologies, with their multiple languages, platforms, and interactions, are not merely tools, but cultural and discursive ecosystems that reconfigure the ways of reading, writing, and producing knowledge. The concept of digital literacy is constructed from the contributions of Soares (2002; 2004; 2005; 2020), for whom literacy means participating in situated social practices, and Kleiman (1995), who emphasizes its relational and cultural nature. The discussion also engages with Lankshear and Knobel (2008), who highlight the collaborative and multimodal potential of digital practices, and Moita Lopes (2010), who situates them within disputes over power, identities, and discourses. The study draws on Silva's (2002) critique of curriculum as a political construct and Foucault's (2008; 2023) framework to understand curriculum as a dispositif of power. In this field, Gallo (2009; 2012), inspired by Deleuze and Guattari (1995), proposes the rhizomatic curriculum as a non-hierarchical, multiple, and connective alternative, capable of embracing difference and unpredictability. Methodologically, the research adopts a qualitative approach inspired by post-structuralism, configured as bibliographic research and employing cartography as an analytical strategy (Deleuze; Guattari, 1995; Costa, 2007). The corpus comprises the National Education Guidelines and Framework Law (Law No. 9.394/96), the National Common Curricular Base (2018), the Base Curriculum of the Santa Catarina Territory (2019), and Law No. 14.533/2023, which establishes the National Digital Education Policy. The analysis interprets these documents as discourses that operate in the production of subjectivities, identifying both openings and limitations. It was found that, although they point toward the inclusion of digital technologies in education, their formulations still carry functionalist and normative traces. Rather than closed conclusions, the study affirms the openness of meaning, stating that the articulation between digital literacy and rhizomatic curriculum calls upon the school to embrace the powers of the present, listen to the becomings, and expand the ways of teaching and learning in digital times.

Keywords: Basic Education; curriculum; digital literacy; educational policies; rhizome.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CBTC	Curriculum Base do Território Catarinense
LDB	Lei de Diretrizes e Bases
MEC	Ministério da Educação
P&D	Pesquisa e Desenvolvimento
PNED	Política Nacional de Educação Digital
SED/SC	Secretaria de Estado da Educação de Santa Catarina
TDIC	Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação
TIC	Tecnologias da Informação e Comunicação
UNIPLAC	Universidade do Planalto Catarinense

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO.....	10
2	REFERENCIAL TEÓRICO	13
2.1	PERCURSO HISTÓRICO E CONCEITUAL DO LETRAMENTO NO BRASIL.....	13
2.2	O IMPACTO DAS TECNOLOGIAS DIGITAIS E O LETRAMENTO DIGITAL.....	16
2.3	LETRAMENTO DIGITAL COMO PRÁTICA SOCIAL E SITUADA	17
2.4	SABERES EM DERIVA: CURRÍCULO E SENTIDOS EM REDE	19
2.5	NECESSIDADE DE INTEGRAR ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO DIGITAL .	28
2.6	DESAFIOS DA CULTURA DIGITAL NA EDUCAÇÃO	29
2.7	CURRÍCULO TRADICIONAL E SUAS LIMITAÇÕES NO CONTEXTO DIGITAL.	31
2.8	TEORIAS CURRICULARES: TRADICIONAL E PÓS-CRÍTICA.....	34
2.9	REPENSANDO O CURRÍCULO SOB A ÓTICA RIZOMÁTICA	35
2.10	ASPECTOS TEÓRICOS E ESPECÍFICOS DA PESQUISA.....	41
3	METODOLOGIA	60
3.1	DISCUSSÃO TEÓRICO-METODOLÓGICA	60
3.1.1	Aspectos específicos da discussão teórico-metodológica	63
3.2	PROCEDIMENTOS DE CONSTRUÇÃO DE DADOS.....	65
3.3	PROCEDIMENTOS DE ANÁLISE DOS DADOS	68
4	RESULTADOS E DISCUSSÃO.....	86
4.1	IMPLICAÇÕES PARA A PRÁTICA PEDAGÓGICA.....	101
5	CONSIDERAÇÕES FINAIS	104
	REFERÊNCIAS.....	112

1 INTRODUÇÃO

Pensar a educação no tempo presente implica reconhecê-la como prática social atravessada por intensas transformações históricas, políticas e culturais, nas quais as tecnologias digitais assumem papel estruturante. Nas últimas décadas, a cultura digital não apenas modificou modos de comunicação e de produção de conhecimento, mas também redesenhou subjetividades, reorganizou temporalidades e reconfigurou as formas de se relacionar no mundo. Em um cenário em que telas, conexões, aplicativos e redes modulam o cotidiano, a escola é convocada, diariamente, a rever suas práticas, seus currículos e seus modos de ensinar e aprender.

No Brasil, a inserção das tecnologias digitais na educação revela um percurso de tensões entre avanços normativos e a persistência de modelos pedagógicos tradicionais. Nos anos 1990, com a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB, 1996), foram estabelecidos princípios estruturantes para a educação brasileira, sem, contudo, explicitar o debate sobre as Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDIC), cuja elaboração conceitual e política se intensificaria nos anos 2000. Nesse período, políticas buscaram ampliar o acesso a equipamentos e infraestrutura nas escolas públicas, mas sem alterar significativamente a lógica curricular, que permaneceu ancorada na transmissão linear de conteúdo.

A partir da década de 2010, com a popularização de dispositivos móveis, redes sociais e plataformas colaborativas, a discussão sobre cultura digital passou a ocupar maior espaço nas políticas educacionais. A Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2018) incorporou a cultura digital como uma de suas dez competências gerais, defendendo o desenvolvimento de práticas críticas, criativas e éticas no uso das tecnologias.

No contexto de Santa Catarina, o Currículo Base do Território Catarinense (CBTC, 2019) reforçou essa orientação, sugerindo a transversalidade e a interdisciplinaridade como estratégias para integrar o digital às experiências escolares. Ainda assim, a implementação prática dessas diretrizes enfrenta desafios relacionados à infraestrutura, à formação docente e à resistência de modelos pedagógicos centrados na homogeneização do saber.

O marco mais recente nessa trajetória é a Lei nº 14.533/2023, que institui a Política Nacional de Educação Digital (PNED) e explicita o letramento digital como objetivo transversal a todos os níveis e modalidades de ensino. Ao deslocar o foco do uso meramente instrumental das tecnologias para a construção de práticas significativas de leitura e escrita em ambientes

digitais, a PNED amplia as possibilidades de atuação pedagógica.

Contudo, esse avanço normativo convive com limites estruturais e epistemológicos, revelando disputas entre perspectivas críticas e funcionais de incorporação do digital na educação.

É nesse cenário que esta pesquisa se inscreve, nascida de inquietações oriundas da prática docente. No cotidiano escolar, é possível observar que estudantes não apenas usam tecnologias, mas habitam os espaços digitais, neles construindo identidades, vínculos, narrativas e repertórios culturais. Ainda assim, as práticas curriculares frequentemente ignoram ou minimizam essas experiências, reforçando a distância entre o que se vive e o que se prescreve. Tal distanciamento provoca a necessidade de (re)pensar não apenas as estratégias pedagógicas, mas as concepções de currículo e letramento que orientam a escola.

Nesta dissertação, tomo o letramento digital, conforme autores já citados, como evento letrado e atravessado por relações de poder, não restrita a habilidades técnicas.

Articuladamente, adoto a proposta de currículo rizomático, discutida por Gallo (2009, 2012) a partir de Deleuze e Guattari (1995), em diálogo com Foucault (2008), para deslocar a linearidade e a hierarquia do modelo tradicional. Essa composição entende o currículo como rede de conexões, aberta à multiplicidade e ao imprevisível, na qual o aprender se produz nos encontros e nas experiências que escapam ao prescrito, em estreita relação com os modos de ser e aprender que emergem da cultura digital, como linha de fuga que provoca deslocamentos na rigidez curricular.

A pergunta que orienta o percurso analítico é sintetizada no objetivo geral a seguir, que explicita a direção desta investigação.

Metodologicamente, trata-se de uma pesquisa bibliográfica com abordagem qualitativa, inspirada na cartografia (Deleuze; Guattari, 1995; Costa, 2007), entendida como estratégia analítica que acompanha movimentos, fluxos e brechas que emergem no contato com o material analisado. Como observam Meyer e Paraíso (2012), a pesquisa qualitativa demanda abertura para o inesperado e atenção às singularidades do campo investigado, evitando categorias rígidas e interpretações fechadas. O corpus de análise inclui a LDB (1996), a BNCC (2018), o CBTC (2019) e a PNED (2023), lidos como dispositivos (Foucault, 2023) que produzem subjetividades, organizam saberes e regulam práticas educativas.

Sob tal perspectiva, parte-se da compreensão de que a escola, enquanto espaço de formação e disputa de sentidos, pode ser pensada como território fértil para práticas educativas que tensionem os modelos hegemônicos e favoreçam agenciamentos éticos e críticos com as

tecnologias, em constante devir. Cartografa-se, nesse contexto, os movimentos discursivos e pedagógicos que emergem da articulação entre o letramento digital e o currículo rizomático, buscando acompanhar os fluxos, desvios e multiplicidades que atravessam os processos formativos, sem a pretensão de estabilizar sentidos ou produzir verdades únicas.

A relevância deste percurso está ancorado em diferentes dimensões. Do ponto de vista social e político, discutir o letramento digital no currículo é enfrentar uma das questões centrais da contemporaneidade: a democratização do acesso e da participação qualificada nas culturas digitais. Do ponto de vista teórico, a discussão se insere no campo que compreende o letramento para além do domínio técnico, como prática situada, histórica e atravessada por relações de poder, conforme desenvolvido no referencial teórico.

Do ponto de vista pedagógico, o estudo propõe alternativas às lógicas padronizadoras e disciplinares que ainda predominam nas escolas, abrindo espaço para a invenção, para o diálogo com as culturas juvenis e para a valorização da autoria e da multiplicidade de linguagens.

Os documentos educacionais analisados reconhecem a importância das tecnologias digitais em graus distintos. Contudo, como observa Tomaz Tadeu da Silva (2002), todo currículo é construção social e política que seleciona, organiza e hierarquiza saberes, produzindo subjetividades e normalizando práticas. Mesmo quando incorporam o digital, tendem a fazê-lo sob lógicas funcionalistas e instrumentalizadoras, distantes das potencialidades críticas, criativas e rizomáticas discutidas nesta pesquisa.

Ao conjugar letramento digital e currículo rizomático, tal como fundamentado acima, o estudo vislumbra práticas educativas mais abertas, dialógicas e conectadas à vida dos(as) estudantes.

Por fim, a dissertação está organizada da seguinte forma: o primeiro capítulo apresenta o referencial teórico, discutindo o letramento digital e o currículo rizomático a partir das perspectivas pós-estruturalistas; o segundo capítulo expõe os procedimentos metodológicos, descrevendo a abordagem, o corpus e a estratégia analítica adotada; o terceiro capítulo desenvolve a análise dos documentos oficiais selecionados; e, por último, as considerações finais apontam as contribuições, implicações e possíveis desdobramentos deste estudo, sem encerrar a discussão, mas mantendo-a aberta para novas interpretações e práticas.

2 REFERENCIAL TEÓRICO

Neste capítulo, fundamentamos a noção de letramento digital como prática social situada, atravessada por relações de poder, cultura e linguagem, articulando-a aos contextos escolares e às vivências cotidianas dos(as) estudantes. Considerando o currículo como espaço de ressignificações, abordamos o letramento digital como linha de fuga que provoca deslocamentos na rigidez curricular, reconhecendo saberes que emergem das interações com as tecnologias e suas implicações na formação dos sujeitos.

2.1 PERCURSO HISTÓRICO E CONCEITUAL DO LETRAMENTO NO BRASIL

Na produção acadêmica brasileira, o conceito de letramento ganha densidade a partir da década de 1980 com a precursora Mary Kato (1986) publicando o livro “No mundo da escrita: uma perspectiva psicolinguística.” Nesse recorte, pesquisadores problematizam a redução da alfabetização ao domínio do código, afirmando que codificar e decodificar não respondem às práticas convocadas pelo currículo de matriz arbórea. Diante disso, perceberam como necessário que os(as) estudantes usassem a leitura e a escrita de forma significativa em suas vidas e compreendessem os discursos que modulam a identidade, assim como as práticas perpetuadas “[...] como ações sociais situadas, nos quais [...] operam na construção do significado, com base em como entendem localmente [...], até compreensões dos letramentos que salientam os discursos que constroem nossas identidades sociais [...] em tais práticas” (Moita Lopes, 2010, p. 397), no contexto macro sócio-histórico-cultural em que estão situados.

Soares (2002), em diferentes momentos de sua produção, consolida o conceito de letramento como prática social, cultural e situada, ampliando sua compreensão para além do domínio técnico da escrita. Nessa perspectiva, a autora define o letramento como a condição de indivíduos ou grupos inseridos em contextos sociais letrados, que, de forma ativa e competente, organizam situações nas quais a leitura e a escrita ganham sentido no cotidiano.

Em outras palavras, trata-se de se apropriar, compreender e praticar o “uso” da palavra escrita, indo além da decodificação do quadro e giz ou de materiais impregnados de ideologias de controle.

A escola, enquanto forma de organização social, participa da produção de assuntos, normas e modos de viver. É nela que somos atravessados por discursos e práticas que não são neutros ou universais. Como aponta Foucault (2023), os sujeitos são efeitos das práticas

discursivas que operam nas instituições, como na escola, que regulam saberes e modos de viver. Nos movimentos cotidianos, os encontros com estudantes trazem à tona histórias que não cabem em idealizações, experiências marcadas por disputas, silenciamentos e invenções. Em sintonia com Gallo (2009), essas experiências não se acomodam às idealizações escolares, mas emergem como acontecimentos que atravessam e desestabilizam o cotidiano.

Entre o previsto e o que acontece na sala de aula, algo da aprendizagem se revela como deslocamento, como desvio. Essas brechas nos modos de ensinar e aprender a escrita tensionam a lógica do planejamento rígido e da avaliação normativa, convidando a pensar a linguagem como experiência transformadora, como defende Meyer e Paraíso (2012).

Por muito tempo, a alfabetização foi orientada por uma lógica tecnicista centrada na memorização e na correspondência som-grafema, privilegiando o reconhecimento mecânico e desconsiderando a dimensão social e histórica da linguagem. Em contrapartida, o letramento, como propõem Soares (2020) e Kleiman (1995), desloca o olhar para práticas concretas em que leitura e escrita ganham relevância, evidenciando a produção de saberes, subjetividades e sentidos plurais.

Como aponta Costa (2007), pensar a pesquisa e a ação pedagógica exige abertura ao inesperado, atenção ao que escapa e disposição para ouvir o que não se acomoda. Nos encontros com estudantes, não se apresenta apenas o conteúdo previsto, mas também silêncios, desvios e manifestações que resistem à lógica da avaliação. Nessas situações, o letramento aparece como vivência social e cultural, e não apenas como técnica, revelando formas de estar no mundo e de habitar o espaço escolar com sentidos próprios.

A escola, nesse processo, deixa de se limitar à transmissão de saberes para configurar-se como espaço de índices discursivos. Como discute Moita Lopes (2010), os dispositivos curriculares operam de forma performativa, produzindo efeitos sobre as formas de ser, de aprender e de ensinar. Reconhecer esse aspecto implica compreender que o letramento não se realiza à margem das relações de poder, mas se constitui nelas, articulado aos discursos que circulam e se reconfiguram nos processos escolares.

A compreensão do sujeito como efeito das práticas discursivas e dos dispositivos institucionais, proposta por Foucault (2023), rompe com a visão do sujeito independente e universal. O sujeito, aqui, não é pré-existente, mas se produz nas tensões das relações de poder-saber que operam em instituições como a escola. Assim, o sujeito escolar é efeito histórico e relacional, marcado por disputas e negociações.

À luz dessa perspectiva, o debate sobre letramento não se reduz a concepções técnicas

da escrita, mas permite analisar a leitura e a escrita como práticas sociais e culturais que produzem sentidos e se inscrevem em relações de poder. Soares (2020) entende como necessário ampliar o entendimento do termo alfabetização, articulando-o ao de letramento, que se refere à inserção dos assuntos nas práticas sociais de leitura e escrita, nas quais produzem sentidos, constroem conhecimentos e participam da vida social.

Na mesma direção, Tfouni (2007) destaca que o letramento, para além de uma competência técnica, é uma prática cultural, social e ideológica, marcada por relações de poder que atravessam o uso da linguagem. Kleiman (1995) reforça que o letramento envolve usos concretos da linguagem escrita em contextos situados, permitindo compreender as práticas escolares como territórios de significação e não apenas canais de transmissão de conteúdo. Nesse sentido, mesmo indivíduos não alfabetizados formalmente podem apresentar níveis significativos de letramento, desde que participem de práticas sociais com a escrita.

Cabe ressaltar que a ausência do domínio da escrita pode limitar a expressão e dificultar a organização do pensamento. Porém, quando compreendido em sua amplitude, o letramento extrapola os muros da escola e se materializa nas interações cotidianas, nas formas de compreender o mundo e de significar a experiência social. Kleiman (1995) destaca que o letramento acontece em contextos específicos e socialmente significativos. Crianças e adolescentes, por exemplo, aprendem a navegar por linguagens complexas nas redes sociais, interpretam *memes*, criam narrativas em vídeos curtos, interagem com múltiplos gêneros discursivos e desenvolvem estratégias comunicativas que escapam às práticas tradicionais.

Lankshear e Knobel (2008) ampliam essa visão ao tratar dos “novos letramentos”, concebidos como práticas colaborativas, multimodais e interativas, próprias do ambiente digital. Ao invés de prescrever sua incorporação pela escola, tais práticas podem ser evidenciadas como manifestações legítimas que tensionam modelos tradicionais e evidenciam transformações nos modos de significar.

Ampliando ainda mais, Moita Lopes (2010) lembra que as práticas de letramento variam conforme sujeitos e contextos sociais, o que implica dizer que não há uma forma única ou válida. Ao observar o local da escola nesse movimento, você pode perceber que as restrições ao letramento ao espaço escolar funcionam como operação de restrições discursivas. A análise evidencia que os saberes circulam fora da instituição e atravessam os modos de viver dos estudantes, de forma que o letramento não se encerra na escola: ele se produz diariamente, sendo nos espaços escolares apenas expandidos, legitimados ou tensionados.

2.2 O IMPACTO DAS TECNOLOGIAS DIGITAIS E O LETRAMENTO DIGITAL

À medida que as tecnologias passaram a ocupar um lugar central na vida cotidiana, modificando profundamente os modos dos sujeitos acessados, encontrados e agrupados informações. O letramento digital, nesse contexto, não pode ser compreendido apenas como a habilidade de operar máquinas ou circulares em plataformas online, pois envolve a construção de sentidos em meio a múltiplas linguagens e interações, exigindo do sujeito não apenas destreza técnica, mas uma postura ativa, crítica e criativa diante da informação e da comunicação digital.

Como destaca Moita Lopes (2010), os letramentos são específicos nas experiências vividas pelos sujeitos em seus contextos de vida, atravessadas por discursos, relações de poder e diferentes formas de interpretação do mundo. O impacto das tecnologias digitais não se restringe, portanto, ao uso de ferramentas, mas convoca novas formas de agir, interagir e produzir sentidos. Dessa forma, também desloca a organização do ensino, abrindo brechas para novas composições formativas.

Considerando as transformações do tempo presente, sobretudo pela intensificação das tecnologias digitais no cotidiano, torna-se necessário revisitar as concepções e práticas de letramento, reconhecendo que elas se reconfiguram nas interações mediadas por múltiplas linguagens e suportes digitais. Nesse sentido, o letramento digital não é uma ruptura com as práticas anteriores, mas uma ampliação e restrição delas, exigindo uma compreensão mais complexa das relações entre linguagem, cultura e sociedade.

Mais do que essa técnica, o letramento digital exige que os sujeitos analisem conteúdos, produzam registros e distribuam-nos em materiais digitais diversos, ajustando linguagem e forma aos contextos específicos de uso. A transposição das atividades de um meio a outro não é suficiente para abranger o específico do letramento digital, conforme ressalta Borges (2016):

[...] a transposição das atividades de um meio a outro não é suficiente para o alcance de um aspecto tão amplo como o letramento digital. Entendemos que as definições aqui mostradas desenham um cenário complexo que entrelaça as práticas sociais, os contextos socioculturais e os dispositivos eletrônicos que são os componentes fundamentais para o aparecimento do letramento. Ainda consideramos importante um aspecto não aprofundado nas perspectivas anteriores que se relacionam à volição dos assuntos envolvidos pelas características. Portanto, para nós o letramento digital refere-se ao conjunto de conhecimentos envolvidos em práticas linguístico-sociais realizados por mídias digitais. As práticas, por sua vez, envolvem, além de habilidades técnicas, habilidades de leitura, modos de interagir, comunicar, compartilhar e compreender o sistema de mídias como constituintes do mundo contemporâneo e de suas práticas sociais (Borges, 2016, p. 720).

Essas competências, assim como o letramento convencional, não são desenvolvidas de forma isolada ou linear, visto que estão enraizadas nas experiências sociais dos sujeitos e são construídas no convívio, nas trocas e nas vivências compartilhadas. Incluem-se aqui, especialmente, o trabalho escolar, que considera o letramento digital parte integrante do fazer pedagógico e o insere criticamente nas escolhas curriculares.

O desafio que se coloca para a educação é repensar a escola não como mera reproduutora de modelos fixos e homogêneos, mas como espaço de criação e reinvenção, capaz de dialogar com as novas formas de expressão e de significação promovidas pelas tecnologias digitais. A adoção do letramento digital como prática social amplia significativamente o campo da educação, convocando professores e estudantes a ocuparem os espaços de leitura, produção e circulação de conhecimento no mundo digital.

2.3 LETRAMENTO DIGITAL COMO PRÁTICA SOCIAL E SITUADA

Desde cedo, as vivências digitais passam a compor repertórios e competências que se manifestam nas formas de leitura, escrita e interação dos sujeitos. Quando o acesso a ambientes digitais é limitado ou pouco significativo, surgem barreiras que aprofundam desigualdades na apropriação da linguagem digital, revelando que essa não é uma prática neutra, mas atravessada por disputas de sentido, pertencimento e visibilidade. Ao se engajarem em espaços virtuais, crianças observam e reproduzem modos de comunicação próprios da escrita digital, como formas de endereçamento, convenções discursivas e marcas de autoria.

No letramento digital, a participação em ambientes virtuais ocorre por meio de práticas colaborativas, recomposição textual e curadora (Lankshear; Knobel, 2008). A produção, circulação e resposta de enunciados são articuladas continuamente, ajustando-se a propósitos comunicativos, interlocutores e contextos variados.

Lankshear e Knobel (2008) apresentam uma noção de *ethos* participativo, que desloca o foco do treino técnico para o engajamento situado com problemas e audiências reais, onde critérios de autoria, referência e qualidade textual são negociados publicamente.

Práticas cotidianas como editar, compartilhar, organizar informações e responder com *hiperlinks* reconfiguram a circulação de conteúdos, estabelecendo regimes específicos de visibilidade e pertencimento. Conforme Moita Lopes (2010), esses gestos envolvem negociação de sentidos, critérios de legitimidade e posições identitárias.

Do ponto de vista pedagógico, o trabalho com letramento digital exige o planejamento

escrita, evidencia-se um campo de atravessamentos em que práticas de leitura se compõem, se desdobram e se reinventam, de acordo com Lemos (2023) o letramento digital é uma dimensão constitutiva dos repertórios escolares atuais, não como substituição, mas como expansão das práticas de linguagem. Inserido nas vivências cotidianas, esse letramento se entrelaça às interações que ocorrem dentro e fora dos espaços formais de ensino, revelando-se como prática situada, fluida e essencial à formação dos sujeitos na contemporaneidade. Dessa forma, essa discussão enfatiza os atravessamentos entre tecnologias, discursos e experiências, ressaltando o letramento digital como elemento central e em constante desenvolvimento na construção de saberes escolares e sociais.

2.4 SABERES EM DERIVA: CURRÍCULO E SENTIDOS EM REDE

Partindo da compreensão de que o conhecimento é construído nas interações e atravessado por relações de poder, como nos alerta Foucault (2008), e que o currículo não deve mais seguir uma estrutura rígida, verticalizada e hierárquica, é preciso repensar os modos de ensinar. Silvio Gallo (2009), inspirado em Deleuze e Guattari (1995), propõe a noção de perspectiva rizomática de currículo, que rompe com a lógica arbórea do currículo tradicional. Em vez de caminhos lineares, propõe-se uma estrutura flexível, aberta, que acolha os movimentos singulares dos sujeitos e suas produções de sentido. Nesse movimento, o(a) professor(a) deixa de ser apenas o(a) transmissor(a) de conteúdos e passa a ser um(a) cartógrafo(a) de aprendizagens, que observa, escuta, problematiza, interfere e recria.

Diante da imersão precoce das crianças em práticas digitais e da diversidade de seus repertórios culturais, torna-se necessário que a escola se desloque de uma pedagogia centrada na repetição para uma pedagogia da invenção, capaz de acolher a multiplicidade e promover experiências e fomentar experiências que dialoguem com o mundo vivido pelos(as) estudantes (Gallo, 2009).

A proposta rizomática, ao romper com a lógica hierárquica do currículo tradicional, convida à construção de percursos formativos múltiplos e conectivos, em que o saber se produz por contágio e deriva. Fazendo uma analogia que nos ajuda a entender o currículo não hierarquizado, que não tem um ponto central, contrapondo-se com o modelo de currículo árvore, cujo tronco é bem definido. Isso porque, no rizoma, não existe estrutura fixa, linear, ou seja, todos os pontos se entrelaçam, formando uma multiplicidade conectiva.

Articular letramento digital e configuração rizomática do currículo implica pensar o

ensinar e o aprender como movimentos que atravessam saberes, experiências e territórios, rompendo com lógicas fixas de hierarquização do conhecimento. Em lugar de uma estrutura rígida e excludente, propõe-se um currículo rizomático: múltiplo, inclusivo e capaz de acolher as conexões inesperadas que emergem dos encontros entre sujeitos, tecnologias e práticas culturais. Os(as) estudantes serão mobilizados(as) a explorar conexões entre ideias diferentes, a colaborar na construção do conhecimento em um processo ativo e com seus pares, a se envolver em projetos que refletem seus interesses e experiências do seu contexto histórico, ou, simplesmente, do cotidiano.

Pensar na fusão dos dois conceitos para a prática pedagógica efetiva é valorizar a diversidade, a autonomia e a coletividade na elaboração do conhecimento. Letramento digital e lógica rizomática do currículo são conceitos que estão conectados. Portanto, apresentam potente possibilidade de responder à abordagem contemporânea de educação, e essa pesquisa pode colaborar para pensar nessa relação.

Na breve pesquisa realizada para esta dissertação, não se encontrou “letramento digital e currículo rizomático” juntos, formando um conceito único. No entanto, por abranger grandes possibilidades contemporâneas no contexto histórico vigente trata-se, aqui, esses dois conceitos unidos como probabilidade de um currículo pautado no respeito ao contexto e aos saberes do(a) estudante, oportunizando a construção ou a refutação do que é entendido como “verdades”. Significa repensar a escola que se encontra pautada nos moldes do currículo tradicional, fixo, estruturado, distante do contexto em que seus(suas) estudantes vivem, pois já nasceram na era digital. Desse modo, para uma parcela desses sujeitos, o digital é algo muito comum em seu cotidiano.

A lógica contemporânea, marcada pela competição e pela exigência de excelência, molda o espaço em que nossos(as) estudantes se formam. E é dentro desse mesmo contexto que a escola atua, muitas vezes sem tensionar as estruturas que, em vez de libertar, continua a capturar e a normalizar as subjetividades. O currículo vigente ainda carrega marcas do etnocentrismo europeu, priorizando um único modelo de saber considerado legítimo e desconsiderando a diversidade dos sujeitos. Organizado de maneira verticalizada, esse modelo atua como um dispositivo que modula corpos e subjetividades, formando estudantes para se ajustarem a padrões historicamente estabelecidos. Mais do que espaço de criação, o currículo, muitas vezes, opera como ferramenta de normalização, apagando diferenças e reafirmando modos de ser e existir previamente delineados.

Em lugar de um atributo fixo, o poder aparece como trama de relações que se arma no

miúdo das rotinas escolares: regras de convivência, horários, protocolos de avaliação, registros, distribuição de turmas e conteúdo, pequenos comandos e expectativas. Atua menos por pura proibição e mais por produção de efeitos, instaurando comparações, métricas e modos de ver e dizer que orientam condutas.

Por esse ângulo, o currículo opera como mecanismo de fabricação e não apenas de ordenação: define entradas, sequências e ritmos, estabelece critérios de desempenho, estabiliza comportamentos tidos como desejáveis e relega ao fora de cena aquilo que não se ajusta. A atenção a essas micro-operações torna visíveis tanto as conformações quanto as variações que atravessam o cotidiano escolar, mantendo aberta a análise.

De acordo com Foucault (2008), o poder, não é mais um poder que se exerce por meio de castigos sangrentos, mas um poder que se exerce sobre os vivos. É um poder que não mata, mas que vigia; que não suprime, mas que reprime; que não destrói, mas que normaliza; é um poder que fabrica indivíduos dóceis e úteis, através de técnicas de disciplina e de modulação

Neste cenário, entra a escola como um dos dispositivos mais potentes na governamentalidade, usando várias estratégias, como: professores(as), salvo exceções, mal remunerados(as), obrigando-os(as) a trabalhar em várias escolas, presos(as) a burocracias, sem que consigam investir em formação continuada de qualidade. Condições de trabalho precárias, condicionamento a normas, diretrizes, leis e um currículo engessado, entre outros, são fatores que imperam nas escolas. Assim, enquanto perpetuam-se os interesses do mercado de trabalho, professoras e professores deixam de lado o olhar crítico, atendo-se a um modelo de escola tradicional, com o discurso para a cidadania, ainda que essa missão esteja esvaziada de conteúdo político.

Embora esse alinhamento ao modelo tradicional persista, a escolarização hoje se desenrola em uma sociabilidade grafocêntrica mediada por tecnologias digitais, que reconfigura públicos, demandas e possibilidades de ação pedagógica, preparando o terreno para a leitura de que a escola é interpelada por novos interlocutores e por outras formas de participação, nesse sentido a “Escola vê-se perante novos públicos, novas necessidades, novas possibilidades”, o que direciona a “[...] uma nova visão da educação [...]” (Dias-Trindade; Mill, 2019, p. 9). Contudo, ainda assim a escola se mantém nos velhos padrões, ou seja, com enfileiramento, com campainhas na troca de aulas, com conteúdo fragmentado que prioriza a memorização. Entendendo que a escola não vive um mundo à parte da sociedade, ela mesma vive emaranhada nas tecnologias digitais.

A presença das *big techs* no cotidiano escolar evidencia uma tensão entre dois regimes

de temporalidade que coexistem de forma assimétrica. De um lado, a escola permanece ancorada em estruturas disciplinares e currículos lineares, sustentando práticas que reiteram lógicas de controle, centralização e hierarquização do saber. De outro, os(as) estudantes, imersos(as) em uma cultura digital marcada pela fluidez, pela simultaneidade e pela conectividade, experienciam os dispositivos tecnológicos não como ferramentas externas, mas como extensões de seus corpos, subjetividades e modos de estar no mundo. Essa incorporação não se limita ao uso funcional das tecnologias, mas configura uma forma de existência atravessada por algoritmos, *interfaces* e redes, que modulam afetos, temporalidades e formas de aprender, comunicar e se relacionar.

Faustino e Lippold (2023) denominam esse fenômeno como “processo nenúfares”, uma dinâmica de expansão silenciosa e lateral, em que discursos, práticas e tecnologias se espalham de maneira quase imperceptível, ocupando espaços e modulando modos de pensar, agir e existir sem confrontar diretamente. No contexto escolar, esse processo se manifesta na forma como as tecnologias digitais atravessam o cotidiano dos(as) estudantes, reorganizando suas experiências e subjetividades, mesmo quando não reconhecidas ou legitimadas institucionalmente. A cultura digital, nesse sentido, não opera apenas como mediação técnica, mas como vetor de subjetivação que escapa às lógicas normativas da escola, instaurando novas formas de produção de sentido e de relação com o conhecimento.

A coexistência desses dois polos, o da escola disciplinadora e o da cultura digital rizomática, revela uma fratura epistemológica que não se resolve por meio da simples presença de dispositivos em sala de aula. Trata-se de uma reconfiguração profunda dos modos de ser e estar no mundo, em que os(as) estudantes constroem suas trajetórias em meio a fluxos informacionais, redes de sociabilidade e práticas de autoria que desafiam as fronteiras tradicionais do currículo escolar. A análise desse cenário exige atenção às dinâmicas sutis que operam na constituição dos sujeitos contemporâneos, cujas experiências são atravessadas por uma lógica de expansão silenciosa, como as folhas de nenúfares que, lentamente, ocupam a superfície da água.

Portanto, nos valendo das contribuições dos teóricos, como Foucault (2008), Deleuze e Guattari (1995) e Silvio Gallo (2009) entre outros, não eximindo de citar Magda Soares (2005), uma referência nos estudos sobre letramento, por apresentarem possibilidade de fornecer subsídios que amplie o debate sobre letramento digital, pois “[...] estamos vivendo, hoje, a introdução, na sociedade, de novas e incipientes modalidades de práticas sociais de leitura e de escrita, propiciadas pelas recentes tecnologias de comunicação eletrônica o computador, a rede

(a *web*), a *Internet*, [...]," (Soares, 2002, p. 146). Com essa forma de comunicação, de acordo com a autora, expressa a mudança, se outrora a ênfase recaía sobre práticas de leitura e escrita no suporte papel, exigindo-se um determinado tipo de letramento, hoje emerge a necessidade de um novo modo de se relacionar com a linguagem no digital. Soares (2002, p. 151) comprehende letramento digital como: “[...] um certo estado ou condição que adquirem os que se apropriam da nova tecnologia digital e exercem práticas de leitura e de escrita na tela, diferente do estado ou condição – do letramento – dos que exercem práticas de leitura e de escrita no papel” (Soares, 2002, p. 151).

Essa nova prática não altera somente a relação entre professora e estudante, sendo que a prática era centralizada na figura da professora que era “detentora” do conhecimento e o estudante se limitava em ser “receptor” passivo. Também altera na nova maneira de ver e se relacionar com seus pares, pois agora os estudantes se deparam com a imensidão oferecida pelo mundo da cibercultura, o que não se sabe muito bem se são positivas ou negativas, o fato é que se fazem presente. De acordo com Borges (2016):

No mapa cartográfico do letramento digital, elementos como computador, internet, cibercultura e a escola conquistam o estatuto de catalisadores das mudanças sociais, já que, a partir deles, o processo de mudança ganha movimento, forma e realização. Aliados a estes, podemos destacar o entendimento da sociedade em rede, a globalização, o hipertexto e as redes sociais, os modos de ser online, como fenômenos que tanto cooperam quanto resultam da internet e cibercultura [...] (Borges, 2016, p. 723).

As transformações ocorridas nos sujeitos usuários das novas tecnologias, que alguns autores como Palfrey e Gasser (2011) os tratam como nativos digitais, levanta o questionamento: O currículo oferecido, ou melhor, praticado na escola, faz sentido para o sujeito que lá frequenta? Qual o objetivo? O que se pretende formar? Pois, como já citado, as novas tecnologias forçaram mudanças inclusive na maneira de se relacionar consigo e com o outro, e a diversidade, o diferente? Como são trabalhadas essas questões dentro do currículo nos moldes arbóreos? Como se aprende na escola? Ainda com a professora repassando conteúdos como os jesuítas nos propuseram? Acreditando que o conhecimento pode ser segmentado em gavetas? De fato, quando ingressamos num novo polo, aquele marcado pelas tecnologias digitais, novas perspectivas começam a se apresentar.

Os meios digitais trouxeram consigo velocidade e mudanças na maneira do humano se comunicar, fato este que fornece pista de mudanças assim como “[...] o rizoma, as coisas se passam de maneira distinta. Sua imagem remete para [...] mistura, mestiçagem, é mixagem de reinos, produção de singularidades [...].” (Gallo, 2009, p. 24).

Em consonância com Deleuze e Guattari (1995) que se valem desta metáfora para trazer a ideia da multiplicidade, contrapondo com a incapacidade do modelo arbóreo, argumentando que uma estrutura fixa e estanque não dá conta da realidade, assim, um novo modelo emerge, valorizando a multiplicidade das conexões.

O rizoma traz a ideia do caos, conectividade, heterogeneidade, multiplicidade, ruptura, cartografia. De acordo com os autores “[...] um rizoma não começa nem conclui, ele se encontra sempre no meio, entre as coisas, inter-ser, intermezzo” (Deleuze; Guattari, 1995, p. 48),

Silvio Gallo (2009), nessa perspectiva, mobiliza a imagem do rizoma como forma de pensar o currículo, em contraste com lógicas estruturadas e hierárquicas associadas à metáfora da árvore:

Num currículo rizomático teríamos uma abertura para todo e qualquer percurso, uma abertura para as experiências[...]. Um currículo o rizomático é aberto, sobretudo por ser uma aposta na multiplicidade, sem almejar uma unidade dada ou a ser construída, mas, exatamente ao contrário, um investimento no desmonte de qualquer simulacro de unidade que nos é imposto (Gallo, 2009, p. 25).

Mais do que um exercício de associação conceitual, a aproximação entre letramento digital e composição curricular rizomática, constitui uma aposta ética e política na reinvenção das práticas educativas. Em um cenário marcado por rápidas transformações tecnológicas, tensões sociais e disputas por subjetividade, pensar a educação a partir desses dois conceitos chaves implica recusar as estruturas fixas, os percursos únicos e os saberes hegemônicos. Implica, sobretudo, reconhecer a potência da experiência, da conexão e da multiplicidade como forças formadoras.

O que está em jogo não é apenas a adaptação da escola ao tempo presente, mas a possibilidade de habitar o presente de maneira inventiva, acolhendo os fluxos do mundo digital sem submeter-se às suas lógicas de controle. O letramento digital, quando articulado ao pensamento rizomático, pode deixar de ser uma mera competência técnica e tornar-se uma forma de resistência criativa, de produção de sentido e de reconstrução do espaço escolar como lugar de potência, abertura e devir.

Os(as) estudantes nascidos(as) a partir da década de 1980, público-alvo dos currículos escolares em vigor, estão inseridos(as) em um espaço-tempo distinto daquele, no qual aqueles currículos foram originalmente concebidos. Suas formas de interagir, aprender, comunicar e produzir conhecimento são atravessadas pelas tecnologias digitais e pelas dinâmicas da cibercultura.

Para John Palfrey (2011, p. 12), “[...] estes garotos são diferentes. Eles estudam,

trabalham, escrevem e interagem um com outro de maneira diferente das suas quando você era da idade deles.” Tal constatação revela o descompasso entre as estruturas escolares tradicionais e as experiências dos(as) estudantes contemporâneos(as), o que exige da escola uma revisão urgente de seus pressupostos pedagógicos e curriculares.

Esse paradoxo se configura como um dos principais desafios enfrentados na contemporaneidade educacional e constitui o ponto de partida desta investigação: compreender de que maneira o letramento digital pode ser concebido a partir da perspectiva da rede de aprendizagens não hierárquicas, especialmente no contexto das práticas pedagógicas desenvolvidas na escola. Interessa perceber como as linhas de fuga entendidas como movimentos de transgressão, invenção e criação emergem e se entrelaçam de forma quase imperceptível aos(as) docentes, sendo muitas vezes rapidamente contidas em nome da manutenção de um currículo de base arbórea.

A contenção das linhas de fuga no espaço escolar opera como um gesto de obstinação em favor da manutenção de uma lógica curricular que se alinha a estruturas de poder historicamente consolidadas. Ainda que muitas vezes não nomeada de forma explícita, essa lógica atua de maneira eficaz na produção e regulação das subjetividades, operando como um dispositivo disciplinador no sentido foucaultiano.

Como ressalta Foucault (2008), o poder disciplinar não se exerce apenas por meio da repressão visível, mas através da normalização, da vigilância e da repetição, moldando corpos e mentes para se adequarem a uma determinada ordem.

Nesse contexto, os(as) estudantes acabam por vivenciar um deslocamento entre as exigências do currículo escolar marcado por conteúdos fragmentados, descontextualizados e formatados para avaliações padronizadas e a fluidez da experiência digital que constitui seu cotidiano. Tal cisão revela não apenas um descompasso entre escola e sociedade, mas também a negação de formas contemporâneas de produção de conhecimento e de constituição da identidade.

Para Silva (2002), ignorar os discursos, subjetividades, significa reforçar um currículo que desconsidera a historicidade e a complexidade dos sujeitos, limitando suas possibilidades de existência e de inserção crítica no mundo.

Mesmo entre professores(as) que possuem familiaridade com os recursos digitais, persiste a tendência de não os mobilizar em práticas que potencializem a autoria e a invenção dos(as) estudantes. Muitas vezes, o que se observa é a reprodução de práticas pedagógicas que se distanciam das experiências digitais presentes no cotidiano escolar, reafirmando um

currículo fundado na estabilidade, na previsibilidade e no controle. Assim, em vez de tensionar as margens do instituído, preserva-se uma ordem que modula os corpos e as subjetividades, alinhando-os a padrões normativos e reduzindo as possibilidades de devir e de reinvenção no espaço educativo.

A invenção de modos outros de existir não se limita ao confronto direto, essa resistência pode ser compreendida como efeito de relações de poder e saber que atravessam o campo da educação. O fato é que os(as) estudantes são nascidos em meio ao digital, e em seus primeiros dias de vida, seus pais, mães, já colocam em frente seus olhos uma tela colorida, interativa e com som, já introduzindo os meios digitais como entretenimento. Essas crianças, na maioria familiarizadas com os meios digitais, vão para a escola e lá encontram um currículo rígido, estruturado sem espaço para o pensar, somente para reproduzir, sem se preocupar com as conexões entre saber, identidade e poder” (Silva, 2002).

Esse descompasso, entre repertórios digitais que já circulam na vida dos(as) estudantes e um currículo prescritivo, produz silenciamentos e mantém à margem as conexões entre saber, identidade e poder que atravessam as relações cotidianas. Para que a escola não se reduza à reprodução, à docência precisa abrir passagens, produzir deslocamentos e articular práticas de leitura e escrita em rede com as exigências formativas. A partir daí, o(a) professor(a) pode ser situado do(a) como mediador(a) de experiências que sustentem participação crítica, segura e ética no digital.

Com o letramento digital em foco, a mediação docente passa a orquestrar situações de análise, composição e circulação de textos em múltiplos suportes, nas quais os(as) estudantes definem propósito e interlocução, selecionam e justificam fontes, registram referências, revisam versões, respondem a comentários e ajustam escolhas de linguagem conforme contexto de uso. Ao articular procedimentos do sistema de escrita a decisões discursivas, essas práticas tornam visíveis os critérios que sustentam a publicação e a permanência de conteúdos nas plataformas, favorecendo participações situadas que integram leitura, produção e curadoria no trabalho escolar.

Para Magda Soares (2002), o letramento digital demanda uma condição distinta daquela exigida pela leitura e escrita no papel, pois implica o domínio das linguagens específicas das telas, interfaces multimodais e formas emergentes de textualidade.

Nessa direção, Lankshear e Knobel (2008) destacam que as novas práticas de letramento digital não se resumem ao uso instrumental das tecnologias, mas envolvem formas de produção de sentido colaborativas, híbridas e constantemente reconfiguradas, exigindo da escola um

movimento de abertura ao novo, ou seja, diante de um mundo em constante mutação, marcado pela presença cada vez mais intensa das tecnologias digitais nas práticas sociais, torna-se fundamental repensar o lugar da leitura e da escrita no espaço escolar, nesse movimento de abertura ao novo, torna-se evidente que as práticas digitais não apenas reconfiguram os modos de leitura e escrita, mas também ativam processos cognitivos complexos, essenciais para a atuação dos sujeitos na cultura digital

Como prática cotidiana da cultura digital, nós podemos desenvolver, a partir dos recursos do mundo digital, habilidades linguístico-cognitivas, assim denominadas já que para sua realização necessitam ativar a linguagem e, consequentemente, a cognição. São processos como a atenção, a memória, a percepção, a realização de inferência, entre outras, necessários para o acesso a páginas da rede, leitura de hipertexto, entendimento do funcionamento de links, participação em jogos digitais, acesso a sites, participação em redes sociais, entre outras atividades com as ferramentas digitais (Borges, 2016, p. 705).

Nesse sentido, as habilidades linguístico-cognitivas mobilizadas nas interações digitais constituem a base para práticas de letramento que extrapolam o domínio técnico, inserindo os sujeitos em dinâmicas discursivas marcadas por produção de sentidos, posicionamentos e negociações identitárias. O letramento digital, nesse contexto, não pode ser reduzido à habilidade técnica de operar dispositivos ou navegar em plataformas. Trata-se de uma prática complexa e situada, que envolve relações de poder, produção de sentidos e modos de estar no mundo, mediados por linguagens digitais. Em ambientes digitais, leitura e escrita operam por edição contínua: busca, filtragem, montagem, citação, reescrita e acompanhamento de respostas. O foco recai sobre critérios que orientam esses movimentos e sobre a coerência entre finalidade, canal e formato.

O letramento digital se inscreve em uma condição em movimento, marcada por linguagens que se desfazem da linearidade do papel e se refazem nas multiplicidades do ambiente digital, onde textualidades emergem, se entrecruzam e se deslocam em interfaces multimodais, desafiando formas fixas de leitura e escrita. Angela Kleiman (1995) reforça essa perspectiva ao afirmar que o letramento é sempre situado e relacional, sendo construído nas interações sociais e nas práticas culturais em que os sujeitos estão inseridos. No ambiente digital, essas práticas exigem do(a) leitor do(a) muito mais do que decodificação: exigem habilidades discursivas, reflexivas e colaborativas, que permitam transitar entre múltiplas vozes, linguagens e dispositivos. O digital, quando vivido como letramento, não se ensina, irrompe, contamina, desloca que se atualiza em contextos concretos. Em ambientes *on-line*, demanda interpretar com suspeita produtiva e atuar de forma implicada nas práticas de

circulação.

Nesse sentido, o letramento digital se constitui como uma experiência que atravessa a escola, mas que não se limita aos muros institucionais. Ele se faz e refaz nos múltiplos espaços em que os sujeitos estão imersos, nas redes sociais, nos jogos *online*, nos fóruns colaborativos, nas produções de conteúdo que circulam em plataformas digitais. São práticas que acontecem em fluxo, permeadas por afetos, desejos e saberes que não seguem a lógica disciplinar da escola tradicional.

Esses modos de letrar, que emergem no cotidiano digital, desafiam a ideia de que a aprendizagem está restrita à sala de aula ou ao currículo prescrito. Eles acontecem de forma rizomática, entrelaçando-se com as experiências vividas, com as linguagens que os(as) estudantes mobilizam fora do espaço escolar, com os modos de ser e existir que escapam das normas escolares. Assim, o letramento digital convoca a escola a se reconfigurar, a acolher essas práticas, a reconhecer que aprender não é apenas repetir conteúdos, mas também habitar o mundo digital com criticidade, autoria e agência.

No ambiente digital, o letramento se manifesta como prática relacional e cultural, moldada por interações e disputas discursivas, desta forma, rompe-se com a perspectiva que o associa apenas à habilidade técnica. Trata-se, antes, de compreender como os sujeitos se inserem e se movimentam em uma cultura digital viva, polifônica e em constante transformação, uma cultura que interpela a escola, desestabiliza certezas e convoca a invenção de novas formas de ensinar e aprender.

2.5 NECESSIDADE DE INTEGRAR ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO DIGITAL

À medida que os processos de alfabetização e letramento se deslocam para o ambiente virtual, torna-se necessário que ocorram de forma integrada, contemplando tanto os aspectos técnicos quanto os sociais, culturais e discursivos das práticas de leitura e escrita mediadas por tecnologias, “[...] ampliado, levando-o de aprendizado de técnicas para o uso de mídias digitais, de computadores, incluindo escrever e ler textos nesse novo suporte” (Borges, 2016, p. 708).

A alfabetização digital precisa ocorrer de forma integrada ao letramento digital, uma vez que apenas essa articulação permite ao(à) estudante ultrapassar o contato meramente intuitivo com as tecnologias e apropriar-se delas como instrumentos de leitura, escrita e produção de sentido em contextos diversos. Mais do que o domínio técnico, trata-se de desenvolver uma compreensão crítica e colaborativa dos usos possíveis das tecnologias,

reconhecendo-as como práticas sociais situadas.

Em vez de atribuir centralidade e etapas, à docência é tratada como prática que compõe situações de linguagem nas quais a circulação de enunciados em ambientes conectados torna visíveis escolhas de fonte, modos de endereçamento e efeitos de publicação. Ao acompanhar esses agenciamentos, o trabalho pedagógico problematiza critérios, negocia sentidos e acolhe deslocamentos que emergem do encontro entre sujeitos, textos e plataformas, mantendo a análise em curso.

O letramento digital envolve operar com linguagens combinadas, em que leitura e escrita se realizam por montagem, edição e circulação de conteúdos entre plataformas. Não basta decifrar sinais, entram neste contexto escolhas de percurso, justificativas de procedência, ajustes de registro para públicos distintos, versionamentos e respostas às interações que mantêm os textos em movimento.

Essas operações não se distribuem de modo homogêneo. Variam conforme trajetórias de acesso, tempos disponíveis, formas de socialização com dispositivos, repertórios culturais e as próprias regras de visibilidade que modulam o que aparece e o que se apaga. O resultado são participações desiguais, em que possibilidades de dizer e ser ouvido dependem de condições materiais e simbólicas presentes no cotidiano escolar e extraescolar, mantendo a análise aberta para os desdobramentos que seguem.

Assim, o que aqui se chama letramento digital aparece como participação situada em práticas de linguagem mediadas por plataformas, nas quais análise, composição e circulação se enlaçam, com escolhas de procedência, modos de endereçamento, edição de versões e gestão da permanência dos conteúdos.

Tais operações instituem posições de fala, regulam visibilidade e produzem reconhecimentos desiguais, afetando o que se valida como conhecimento e quem o pode sustentar. Em vez de um elenco de habilidades, observa-se um conjunto de processos que articulam dimensões técnicas e discursivas e que mantêm os textos em movimento.

Lido por esse prisma, o currículo deixa de figurar como sequência pré-fixada e se apresenta como prática em curso, em conexão com fluxos de textos, mídias e interações, deixando aberta a entrada para acompanhar como saberes se desdobram e se recombinam nas redes do cotidiano.

2.6 DESAFIOS DA CULTURA DIGITAL NA EDUCAÇÃO

As formas de interação social, antes mediadas por suportes analógicos como rádio e papel impresso, passaram a ocorrer em ecossistemas digitais, nos quais a produção e circulação de sentidos se dão em tempo real e por múltiplas linguagens. Esse movimento altera expectativas de participação, modos de endereçar mensagens e critérios de reconhecimento do que conta como conhecimento. A escola, situada nesse cenário, convive com rotinas de ensino pautadas por segmentações e avaliações padronizadas.

A conexão em rede introduz temporalidades de atualização contínua e modos de aparecimento que friccionam a organização escolar do tempo. Entre cronogramas, calendários e sequências prescritas, proliferam revisões sucessivas, comentários encadeados e reescritas, deslocando o ritmo das atividades. Para que o aprender acompanhe enunciados em deslocamento, tornam-se pertinentes arranjos que admitam retornos, tornem rastreáveis as versões e abram espaços de resposta no próprio percurso.

A multiplicação de linguagens e suportes reconfigura o que se lê e o que se escreve: textos tornam-se montagens que combinam palavra, imagem, som e traços de dados, exigindo costuras entre formatos, públicos e finalidades. À luz de Lankshear e Knobel (2008), ganham relevo práticas de trabalho conjunto, recomposição e seleção criteriosa de materiais, com autoria compartilhada e responsividade a interlocutores situados. Esses movimentos friccionam quadros curriculares serializados e tarefas compartimentadas, convocando arranjos que admitam percursos não lineares e produção em curso.

As trocas mediadas digitalmente também expõem disputas de validade: não se trata apenas do que é dito, mas de quem pode dizer, com que apoios e com quais efeitos de circulação. Por esse ângulo analítico, Moita Lopes (2010) entende os letramentos como práticas em que se forjam identidades e se atualizam relações de poder nos próprios gestos de ler, comentar, recompor e redistribuir. Para a escola, isso supõe considerar que regras de visibilidade e contagens de interação condicionam o aparecimento de vozes e a permanência de conteúdos

Há heterogeneidade de experiências de uso. Trajetórias de acesso, repertórios culturais e formas de socialização com dispositivos produzem participações desiguais, afetando as possibilidades de tomar a palavra, sustentar uma posição e ser ouvido. Lidar com essa heterogeneidade implica explicitar critérios de procedência, referenciação e responsabilidade pela manutenção ou retirada de conteúdos de circulação, sem reduzir o processo à execução de comandos.

Ao acompanhar efeitos de visibilidade, endereçamentos e disputas que se atualizam nas plataformas, torna-se relevante observar como trajetórias digitais são compostas no cotidiano,

com decisões de publicação, recombinação e resposta que deixam marcas e organizam pertencimentos. É nesse ponto que as contribuições de John Palfrey (2011) ajudam a mapear a experiência de crianças e jovens em ambientes conectados, tratando o digital como contexto de socialização no qual se articulam oportunidades e riscos, usos criativos e responsabilidades públicas.

John Palfrey (2011) discute o encontro entre diferentes gerações diante das transformações digitais e classifica como nativos digitais os sujeitos nascidos após a década de 1980, enquanto aqueles que nasceram antes desse período são considerados imigrantes digitais. Nessa perspectiva, muitos professores(as) enfrentam dificuldades em compreender os dispositivos digitais e, por consequência, não os reconhecem como recursos potentes a serem incorporados às práticas pedagógicas. Há docentes que não conseguem estabelecer relações entre as tecnologias digitais e suas propostas de ensino, seja por desconhecimento, receio ou por uma formação historicamente moldada por uma lógica de transmissão vertical do saber.

Mesmo entre aqueles que detêm conhecimentos básicos sobre esses recursos, observa-se, muitas vezes, a não exploração de seu potencial em parceria com os(as) estudantes, limitando as possibilidades de reinvenção do processo de aprendizagem. Em lugar disso, opta-se pela manutenção de práticas pedagógicas desvinculadas das experiências digitais dos sujeitos escolares, como forma de preservar uma ordem curricular que privilegia a estabilidade, e a normatividade.

Os(as) estudantes contemporâneos(as) têm suas subjetividades constituídas desde os primeiros dias de vida em meio a dispositivos digitais, aos quais são expostos(as) precocemente por adultos, por meio das telas interativas. Essa inserção inicial nas tecnologias digitais configura modos de estar no mundo, atravessados por linguagens multimodais e relações com o conhecimento mediadas por interfaces digitais. Em muitos contextos, a experiência escolar anora-se em um currículo normativo e repetitivo, que mantém à margem as diferenças e os usos digitais que compõem o cotidiano.

2.7 CURRÍCULO TRADICIONAL E SUAS LIMITAÇÕES NO CONTEXTO DIGITAL

O currículo, quando pensado sob a metáfora arbórea, atua como instrumento de poder que organiza, modula e disciplina os corpos, preparando-os para se adequarem às exigências de um modelo hegemônico de cidadania.

De acordo com Veiga-Neto (2004):

No contexto da educação escolarizada, foi o currículo – inventado na virada do século XVI para o XVII – o artefato que passou a cumprir o papel ordenador e representacional exigido pela nova episteme da ordem e da representação [...]. Isso foi possível, [...], na medida em que o currículo imprimiu uma ordem geométrica, reticular e disciplinar, tanto aos saberes quanto à distribuição desses saberes, ao longo de um tempo [...] (2004, p. 165).

Este poder disciplinar se manifesta na escola por meio do currículo tradicional, que naturaliza práticas de disciplina, hierarquização dos saberes e padronização dos sujeitos. O currículo, nesse sentido, opera como tecnologia de poder ao capturar os estudantes em redes de avaliação, classificação e normatização, fazendo com que os corpos e mentes se ajustem às expectativas sociais hegemônicas sem que percebam a sutileza desse processo. Em vez de possibilitar a criação, a autoria e a multiplicidade dos saberes, impõe uma lógica de repetição e conformidade. Tal dinâmica evidencia que o currículo tradicional, mais do que estrutura de conteúdos, o currículo tradicional opera como dispositivo de poder que molda subjetividades conforme padrões normativos, promovendo ajustamento e funcionalidade em detrimento da diversidade e da autoria.

Assim, compreendendo o currículo tradicional como uma engrenagem que normaliza e modula os sujeitos, é possível reconhecer seu papel como tecnologia de poder que atua na formação das subjetividades. Normalizar, neste contexto, significa estabelecer padrões de comportamento, saber e conduta que passam a ser tomados como corretos, desejáveis e legítimos dentro do espaço escolar. Já modular diz respeito ao ajuste contínuo e estratégico desses sujeitos para que se conformem às expectativas impostas, operando um controle difuso e eficaz sobre seus modos de ser, agir e pensar. O currículo, ao organizar os saberes e distribuir conteúdo de forma hierárquica e disciplinada, não apenas transmite conhecimentos, mas também produz sujeitos adaptáveis às exigências de uma racionalidade dominante, tornando-os funcionalmente úteis para uma ordem social previamente definida.

Tal como descreve Foucault (2008), é possível perceber suas limitações ainda mais evidentes diante dos desafios impostos pela cultura digital. O currículo pautado na transmissão linear de conteúdos e na homogeneização dos saberes permanece preso a uma lógica disciplinar, que ignora as dinâmicas fluídas, conectivas e rizomáticas das práticas digitais. No contemporâneo, em que a informação circula de forma descentralizada, interativa e em constante transformação, a rigidez curricular se mostra insuficiente para dar conta das múltiplas linguagens, das novas formas de produção de conhecimento e da construção de subjetividades atravessadas pelo digital.

Ao insistir em padrões fixos de ensino-aprendizagem, o currículo tradicional configura-se como um dispositivo arbório seguindo moldes predefinidos.

Penso que a imagem do rizoma se converte em poderosa ferramenta para pensarmos uma filosofia do currículo. Com a imagem da árvore, ficamos na compartmentalização: os galhos vão se ramificando e se especializando cada vez mais, perdendo contato, pois cada ramo se autonomiza em relação aos demais, embora permaneçam todos parte da mesma árvore. Mas a comunicação entre os ramos de uma árvore fica dificultada, assim como fica dificultada e, quem sabe, impossibilitada, a comunicação entre as disciplinas num currículo escolar. Impossível não lembrar aqui também a imagem das gavetas: as disciplinas convertem-se em gavetas de um arquivo, compartimentos estanques, sem comunicação entre si. O currículo disciplinar, imageticamente representado na e pela árvore, faz de nós seres fragmentados, mas fragmentos que remetem a uma unidade perdida (Gallo, 2009, p. 23-24).

Trabalha como leitura de um arranjo que organiza o currículo por eixos hierárquicos, do tronco às ramificações, com especialização progressiva e comunicação rarefeita entre os ramos. Nessa imagética, a promessa de unidade convive com a produção de compartimentos autônomos, efeito que o autor intensifica com a metáfora do arquivo-gavetas: cada disciplina ocupa um endereço próprio, com regras internas de pertinência e fronteiras de circulação. O resultado é um funcionamento que privilegia continuidades verticais e bloqueia atravessamentos laterais, respondendo a sensação de uma totalidade perdida, ao mesmo tempo em que naturaliza a separação das partes.

Lida com Tomaz Tadeu da Silva (2002), essa cena não é apenas uma disposição de conteúdos, mas uma política de conhecimento. O currículo seleciona, ordena e hierarquiza, produzindo critérios de validação e posições de fala; decide o que entra, com que linguagem, em que sequência e para quem. A árvore, então, não é só metáfora, é operador: estabiliza fronteiras, regula conversas possíveis entre campos e institui escalas de valor que justificam a falta de comunicação entre áreas, como se a falha fosse do diálogo e não do próprio desenho que o impede.

Há, ainda, efeitos sobre quem aprende e ensina. Ao transformar disciplinas em gavetas estanques, distribuem-se lugares de sujeito e expectativas de desempenho. O estudante aprende a habitar um compartimento por vez, a suspender conexões que não caibam no protocolo da gaveta, a adiar perguntas que atravessariam o mobiliário.

A crítica de Gallo (2012) prepara, portanto, a leitura de outras figuras de organização. Em Deleuze e Guattari (1995), o rizoma não substitui a árvore por um novo desenho mestre, mas oferece um modo de acompanhar conexões que se produzem por vizinhança e contágio, em linhas que não reconhecem fronteiras rígidas entre gavetas. Essa imagem autoriza a pensar passagens imprevistas, alianças entre materiais heterogêneos e derivações que não obedecem à

ordem do tronco e dos ramos, sem prometer uma unidade reconciliada.

Quando esse contexto é trazido para o currículo, o que se destaca não é uma simples mudança de forma, mas a atenção às operações pelas quais os saberes se ligam, se reescrevem e se desviam. Em vez de tomar a falta de comunicação como destino, interessa perceber os pontos de sutura e as fissuras por onde circulam problemas que exigem atravessar compartimentos, recolocando questões de linguagem, movimento de acompanhamento e finalidade. A força da passagem de Gallo (2009) está justamente em tornar visíveis os efeitos da árvore na produção de subjetividades e, ao mesmo tempo, em abrir a cena para composições que escapem à compartmentalização, sem encerrar o debate.

Nesse processo, é possível que certas possibilidades criativas e inventivas sejam limitadas, uma vez que as práticas escolares tendem a responder mais a exigências de uma lógica educacional sedimentada no passado do que às dinâmicas atuais da cultura digital.

2.8 TEORIAS CURRICULARES: TRADICIONAL E PÓS-CRÍTICA

As teorias tradicionais do currículo estão fortemente ancoradas em uma concepção de conhecimento objetivo, neutro e transmissível. Nessa perspectiva, o currículo é compreendido como um instrumento técnico e normativo, responsável por organizar conteúdos a serem repassados de forma sequencial, com foco na eficiência e no controle dos resultados. A figura do(a) professor(a) é centralizada como transmissor(a) de saberes, enquanto o(a) estudante é visto(a) como alguém que deve absorver passivamente aquilo que lhe é ensinado. Essa abordagem, marcada pela linearidade e pela padronização, ainda é bastante presente no cotidiano escolar, especialmente quando se valoriza o cumprimento de metas, índices e avaliações externas como fins em si mesmos.

O currículo tradicional, tal como foi concebido nos moldes da racionalidade moderna, ancora-se em uma lógica de organização linear e sequencial dos saberes. Historicamente marcado por estruturas rígidas, hierárquicas e disciplinadoras, esse modelo curricular parte da premissa de que há um conhecimento considerado legítimo, universal e neutro, que deve ser sistematicamente transmitido aos(as) estudantes. Como observa Tomaz Tadeu da Silva (2002), o currículo tradicional é também um construtor de identidades, pois seleciona o que deve ser ensinado, por quem e a quem, delimitando os modos legítimos de conhecer e de ser na escola. Tal organização não apenas silencia saberes oriundos de diferentes experiências socioculturais, como também reforça dispositivos de controle e normatização dos corpos, alinhando-se a

projetos de formação que visam a adaptação dos sujeitos a uma determinada ordem social.

Ao operar como um dispositivo regulador, o currículo tradicional exerce um papel normativo que, muitas vezes, desconsidera as multiplicidades presentes nas trajetórias dos(as) estudantes. Ele tende a priorizar conteúdos pré-definidos e métodos de ensino padronizados, que pouco dialogam com os contextos concretos e com os repertórios culturais dos sujeitos em formação. Nesse sentido, como propõe Foucault (2008), o poder exercido por meio das instituições escolares se manifesta não por imposições explícitas, mas por meio da normalização e da vigilância dos comportamentos, transformando o currículo em uma ferramenta de disciplina e conformação. A escola, nesse sentido, funciona como um espaço de reprodução de valores dominantes, no qual pouco se promove o questionamento crítico e a problematização das estruturas que sustentam a produção e circulação do conhecimento.

Com a emergência das tecnologias digitais e a intensificação das redes de informação e comunicação, as limitações do currículo tradicional tornam-se ainda mais evidentes. As tecnologias digitais, com suas múltiplas linguagens, suportes e interações, não se reduzem a ferramentas; funcionam como ecossistemas culturais e discursivos que reconfiguram modos de ler, escrever e produzir conhecimento. Nesse sentido, o letramento digital é compreendido como prática de linguagem situada, tensionada por forças que atravessam o currículo e produzem subjetividades, por jogos de enunciação e por processos de subjetivação que atravessam o currículo.

Em oposição direta a essa visão instrumental, as teorias pós-críticas surgem como uma problematização radical dos efeitos de verdade produzidos pelo currículo. Influenciadas pelos estudos pós-estruturalistas, pelos estudos de gênero, decoloniais e culturais, essas teorias deslocam o olhar para os efeitos de verdade produzidos pelo currículo. Não se trata mais apenas de denunciar estruturas de opressão, mas de compreender como o currículo atua na constituição dos sujeitos, das identidades e das narrativas legítimas.

Nessa abordagem, os saberes escolares não são considerados universais, mas situados, culturais e sempre marcados por discursos que incluem, excluem e classificam. Como aponta Tomaz Tadeu da Silva (2002), o currículo é também aquilo que se silencia, aquilo que não se diz, mas que produz efeitos.

2.9 REPENSANDO O CURRÍCULO SOB A ÓTICA RIZOMÁTICA

Pensar o currículo a partir do rizoma de Deleuze e Guattari (1995) como operador

analítico que permite acompanhar conexões contingentes, multiplicidades e linhas de fuga. Em vez de buscar um desenho prescritivo, interessa observar como percursos se compõem por entradas múltiplas, como problemas convocam saberes heterogêneos e como trajetórias de aprendizagem se reconfiguram no encontro entre sujeitos, materiais e práticas.

No campo educacional, Gallo (2009, 2012) desloca o currículo de um roteiro fixo para um exercício de experimentação: o planejamento é tomado como hipótese revisável, a avaliação registra processos e torna visíveis decisões de linguagem, e tempos e espaços ganham porosidade para acolher desvios produtivos. Em contraste com a figura disciplinar criticada por Gallo (2009), que sustenta segmentações e silenciamentos, a leitura rizomática acompanha travessias entre áreas, recomposições de materiais e passagens que não se deixam reduzir a sequências rígidas.

Em diálogo com Tomaz Tadeu da Silva (2002), assume-se o currículo como construção social e política que seleciona, organiza e hierarquiza saberes e posições de fala. Sob a ótica rizomática, tal construção é interrogada em seus critérios de pertinência e em suas fronteiras de circulação, de modo a tornar legíveis conexões laterais, vizinhanças inesperadas e recombinações que operam no cotidiano. Com esses referenciais, a análise prossegue acompanhando efeitos, tensões e aberturas que emergem quando o currículo é tratado como campo de produção de sentidos em movimento.

É nesse horizonte que se insere esta pesquisa: no movimento de repensar e propor uma reflexão sobre o letramento digital em articulação com a proposta rizomática de currículo, entendendo que ensinar e aprender são práticas carregadas de sentidos, afetos e disputas. Sob a perspectiva pós-estruturalista, não se trata de rejeitar as tecnologias digitais, mas de problematizar os modos como elas são incorporadas à escola, muitas vezes de forma disciplinadora, funcionalista ou padronizadora.

Foucault (2008) nos alerta que o poder se exerce menos por coerção do que por normalização, disciplinando condutas, regulando saberes e produzindo sujeitos adaptáveis. Nesse sentido, a exclusão dos dispositivos digitais não se dá apenas por ausência de conhecimento técnico, mas também pela recusa em romper com um modelo de currículo que opera como tecnologia de controle.

Deleuze e Guattari (1995), ao discutirem o rizoma como imagem do pensamento, propõem uma crítica à estrutura rígida e hierárquica que se reproduz em sistemas educativos. O que escapa, o que brota lateralmente como o uso criativo e disruptivo das tecnologias pelos(as) estudantes, é muitas vezes contido pela força centrípeta do currículo arbóreo.

Tomaz Tadeu da Silva (2002) reforça que o currículo não é neutro, é um campo de disputas. Ignorar as tecnologias digitais, nesse contexto, é também negar aos sujeitos a possibilidade de pensar e agir a partir de outras rationalidades e formas de existência.

No entanto, como no próprio conceito de rizoma apresentado por Deleuze e Guattari (1995), esse fluxo de conexões e multiplicidades, por vezes indesejado pelo modelo escolar tradicional, infiltra-se silenciosamente nos espaços educativos, impossibilitando qualquer tentativa de contenção definitiva. Ao articular essas compreensões ao território de saberes em fluxo, comprehende-se que o processo de aprender no digital não se dá por caminhos lineares, mas por percursos múltiplos, entrelaçados, em constante devir, exigindo práticas pedagógicas que reconheçam e acolham essa multiplicidade.

Ao aproximar esta pesquisa das perspectivas pós-críticas, especialmente do pensamento rizomático de Deleuze e Guattari (1995), compreendemos o currículo como um campo múltiplo, não linear, onde o conhecimento se constrói por entre encontros, afetos e deslocamentos. Essa visão possibilita pensar a escola como um espaço de criação e invenção, no qual o letramento digital não é apenas uma habilidade técnica, mas uma prática situada, relacional e aberta à multiplicidade dos sujeitos que habitam o espaço educativo.

Para Kleiman (1995), letramento diz respeito à participação em usos do escrito ancorados em contextos específicos, produzidos nas interações em que os sujeitos se constituem. É um processo atravessado por modos de ser, de viver e de dizer que escapam às definições fixas e se movem conforme os contextos e as experiências. Assim, pensar o letramento digital na escola é também pensar um currículo que reconheça essas práticas como legítimas, que se abra às linguagens contemporâneas e que compreenda o(a) estudante como sujeito ativo na produção de sentidos.

Um currículo que não se limita a normatizar o uso das tecnologias, mas que as acolhe como territórios de aprendizagem, de criação e de invenção. Nessa perspectiva, o letramento digital torna-se indissociável da proposta de uma composição curricular rizomática. Ambos se fundam no movimento, na multiplicidade e na abertura ao novo.

Por longo período, o currículo foi operado segundo uma gramática vertical de escalonamentos e pré-requisitos: conteúdos distribuídos por eixos e subeixos, encadeados por cadeias de precedência e subordinação, com circulação lateral mínima entre campos. Esse modo de organização privilegia linhas de continuidade ascendentes e fechos classificatórios, dificultando passagens entre problemas e materiais que não cabem na ordem seriada.

Ensinar, nesse contexto, torna-se um processo de transferência de cima para baixo, do

já conhecido para o que deve ser memorizado. No entanto, essa lógica já não responde à complexidade do mundo em que vivemos, tampouco à singularidade dos(as) estudantes que habitam as salas de aula, cujas trajetórias e modos de existir tensionam modelos uniformizadores de ensino.

A permanência de uma organização curricular centrada na previsibilidade e no controle revela-se anacrônica frente a um cenário marcado pela multiplicidade e pela fluidez. Desse modo, questionam-se as bases epistêmicas do currículo tradicional, alicerçadas na linearidade, na hierarquia e na centralidade, que não apenas organizam o conhecimento de forma estanque, mas também sustentam relações de poder que silenciam outras formas de saber e aprender.

Ao operar por conexões múltiplas e não subordinadas, o rizoma desestabiliza a lógica da previsibilidade e do controle, propondo uma organização curricular que se desenha por entre encontros inesperados, desvios e recomposições que desafiam a racionalidade técnica. Nessa perspectiva, o currículo deixa de ser um dispositivo que conduz os sujeitos por trilhas previamente traçadas e passa a funcionar como uma cartografia em constante composição, onde os sentidos do aprender emergem de maneira situada, contingente e atravessada pelas forças do cotidiano. Trata-se, portanto, de uma crítica radical à concepção normativa de currículo, que busca normalizar trajetórias e homogeneizar experiências, revelando a potência de uma pedagogia aberta à diferença e ao imprevisível.

O caráter heterogêneo do rizoma envolve cadeias semióticas de toda natureza, que conectadas colocam em jogo toda a sua diversidade. Um fenômeno de caráter heterogêneo é aquele que possui natureza desigual ou diferença de estrutura, sendo constituído por elementos variados, de diferentes naturezas, não sendo uniforme e podendo ser formado por diversas fases (Borges, 2016, p. 724).

No rizoma, o conhecimento não é depositado, mas produzido; o aprender não é linha reta, mas acontecimento, algo que emerge quando o encontro entre sujeitos, saberes e afetos se torna potente. Pensar a escola a partir do rizoma é aceitar o convite para uma educação que não impõe caminhos, mas que os constrói no andar, sempre múltipla, viva e inacabada.

É nesse movimento de fuga da estrutura arbórea que o letramento digital encontra seu lugar não como um conteúdo isolado ou uma competência a ser treinada, mas como prática social viva, que se ramifica a partir das experiências que os(as) estudantes já vivem fora da escola.

Enquanto o currículo tradicional insiste em alinhar o ensino da leitura e da escrita à rigidez das normas gramaticais e ao controle das habilidades mensuráveis, o letramento digital se espalha pelas redes, pelas telas, pelas interações cotidianas. Ele não respeita fronteiras

disciplinares nem cronologias curriculares. Ele emerge onde há desejo, troca, criação.

Quando o(a) estudante produz um *meme*, comenta um vídeo, participa de uma roda de conversa *online* ou pesquisa um tema que lhe inquieta, ele(a) está praticando formas de leitura e escrita que são, muitas vezes, invisibilizadas pela escola. Essas práticas são rizomáticas porque não seguem um centro, não se submetem a um controle externo e não se encerram em um produto. São práticas em constante reinvenção, que exigem da escola uma escuta mais atenta e uma postura menos prescritiva.

Nesse contexto, o papel do(a) professor(a) desloca-se. Não se trata mais de ensinar tecnicamente o uso das ferramentas, mas de acompanhar os(as) estudantes nos modos como produzem sentidos ao habitarem o digital. Esse acompanhamento não é seguir passivamente os fluxos, os *memes* ou os vídeos, mas estar atento(a) às potências que emergem dessas práticas, aos afetos, às linguagens, às formas de expressão que podem ser mobilizadas na escola. Trata-se de abrir espaço para que o letramento digital aconteça como experiência situada, onde o saber é tecido no entrelaçamento entre o vivido e o coletivo, entre o cotidiano e o pedagógico. A estrutura curricular em contágio ao acolher essas práticas, reconhece que o aprender se dá na conexão não apenas entre conteúdos, mas entre corpos, histórias e mundos possíveis.

Falar em letramento digital em sentido rizomático é, inevitavelmente, tensionar os alicerces do currículo tradicional. Um currículo que, por muito tempo, foi estruturado em torno da fixação de conteúdos, da padronização de saberes e da organização sequencial das aprendizagens. Nesse modelo, a escola assume o papel de transmissora de conhecimentos validados por uma cultura dominante, desconsiderando as experiências, os saberes e os modos de expressão que circulam fora de seus muros. É exatamente aí que o letramento digital opera como força de deslocamento, como linha de fuga que desestabiliza esse modelo e convoca a escola a se reinventar.

A reinvenção curricular, nesse contexto, não é apenas uma adequação ao uso de novas ferramentas, mas uma reconfiguração profunda daquilo que se entende por conhecimento, aprendizagem e ensino. Incorporar o letramento digital ao currículo significa romper com a lógica de um saber único, linear e universal, e reconhecer os múltiplos modos de ler, escrever, interagir e significar que os(as) estudantes já expericiam em seus cotidianos. Significa admitir que o currículo não é neutro e que, por isso, pode (e deve) ser disputado, reconstruído, refeito.

Essa reinvenção implica abrir espaço para práticas pedagógicas que acolham a imprevisibilidade, o erro, a curiosidade e a autoria. Implica permitir que o(a) estudante se reconheça como sujeito do processo, não apenas como receptor(a) de conteúdo. O letramento

digital, ao promover essa escuta do presente e essa valorização dos saberes emergentes, torna-se aliado de uma pedagogia que não pretende controlar o aprender, mas criar condições para que ele aconteça.

É nesse intervalo entre o dito e o por dizer que a escola se refaz, não como espaço de certezas, mas como zona de escuta e presença em estado que o currículo se reinventa não como resposta pronta, mas como campo de possibilidades, de encontros e de criação. Pensar o currículo a partir das lentes do poder e da subjetividade é reconhecer que ele não é apenas um instrumento técnico ou uma organização neutra de saberes, mas um dispositivo que produz efeitos sobre os corpos, os comportamentos e os modos de ser e existir no mundo.

À luz de Foucault (2008), o poder escolar produz sujeição pela normalização dos enunciados, pela visibilidade controlada dos corpos e pela cronometria dos percursos. O currículo, nesse sentido, funciona como uma tecnologia disciplinar que define o que deve ser aprendido, em que ordem, por quem, e com qual finalidade.

A escola, por meio do currículo tradicional, contribui para a constituição de subjetividades reguladas, treinadas para a conformidade e moldadas segundo padrões de normalidade historicamente estabelecidos.

Os(as) estudantes, ao se submeterem a essa lógica, são continuamente posicionados(as) como bons(boas) ou maus(máis) aprendizes, aptos(as) ou não para determinada etapa, capazes ou incapazes de seguir os trajetos esperados. Assim, o currículo não apenas organiza conteúdos, mas também classifica, silencia e hierarquiza os sujeitos.

A perspectiva que propõe um deslocamento do currículo tradicional encontra sustentação nas reflexões de Sílvio Gallo (2009), ao questionar a lógica organizacional centrada na homogeneização e no controle dos processos formativos. Para o autor, o currículo não deve ser visto como um percurso fixo e linear, mas como um campo aberto à invenção, ao imprevisível e à multiplicidade de sentidos. Gallo (2009) afirma que pensar um currículo para além da estrutura verticalizada é reconhecer a educação como experiência ética e estética, marcada por encontros que produzem subjetividades e modos outros de existir.

Nessa direção, o currículo deixa de operar como um dispositivo de normatização e passa a ser compreendido como um território de criação, onde os saberes não são distribuídos de maneira hierárquica, mas atravessam os sujeitos em suas trajetórias singulares. A rede formativa descentralizada se constitui por conexões múltiplas e não hierárquicas, sem ponto de partida ou chegada, mas em constante recomposição.

Ao se entrelaçar com a educação, essa perspectiva abre um campo de criação em que

ensinar e aprender se tornam práticas abertas, sensíveis às singularidades e aos modos diversos de significar o mundo. Um currículo que não normaliza, mas que potencializa; que não fecha identidades, mas que acolhe o devir de cada sujeito (Gallo, 2009).

Assim sendo, o letramento digital ganha uma dimensão política, ao inserir novas formas de linguagem, circulação de saberes e construção de sentido. Ele desafia as fronteiras do currículo normativo e abre espaço para a emergência de subjetividades outras, aquelas que não cabem nas categorias tradicionais, mas que insistem em existir, criar e resistir. Reconhecer o poder que atravessa o currículo é, portanto, condição para reinventá-lo; é assumir que toda escolha curricular é também uma escolha sobre que sujeitos se deseja formar e, mais ainda, sobre quais sujeitos se está disposto(a) escutar.

2.10 ASPECTOS TEÓRICOS E ESPECÍFICOS DA PESQUISA

As telas fazem parte do cotidiano dos(as) estudantes. Estão nas mãos, nos olhos, nos gestos, nos silêncios, nas pausas. Elas habitam os caminhos pelos quais os(as) estudantes aprendem, comunicam, criam e se relacionam. No ambiente escolar, o digital não chega como novidade ou como acessório, ele já está presente, muitas vezes, antes mesmo da escola perceber.

Neste sentido os(as) estudantes que hoje habitam a escola estão imersos(as) nas dinâmicas digitais desde muito cedo, realizando múltiplas tarefas simultaneamente e navegando com desenvoltura por diferentes espaços de aprendizagem. Suas práticas demonstram familiaridade com a fluidez da informação e a mobilidade dos saberes.

Em contrapartida, a escola, muitas vezes, mantém-se atrelada aos moldes do currículo arbóreo, caracterizado pela rigidez, pela fragmentação do conhecimento e pela crença em uma organização linear e compartmentalizada dos saberes, como se o cérebro pudesse armazená-los em gavetas estanques.

Persistem, assim, esforços voltados à busca de fórmulas mágicas para a melhoria dos índices de avaliação em larga escala, desconsiderando a complexidade das novas formas de aprender que atravessam o cotidiano dos(as) estudantes contemporâneos(as). Entre mensagens, vídeos, jogos e redes sociais, constroem-se sentidos, memórias e aprendizagens que atravessam as práticas pedagógicas, mesmo quando não são nomeadas.

Como afirma Pierre Lévy (1999), os ambientes digitais transformam profundamente as formas de conhecer, criando espaços de circulação de saberes, nos quais a inteligência coletiva é construída a partir das conexões entre sujeitos, mídias e experiências.

Esses atravessamentos entre telas e saberes não seguem uma ordem fixa. Eles acontecem nas brechas, nos deslocamentos, nos desvios. Às vezes surgem no meio de uma conversa entre colegas, num vídeo assistido no intervalo ou numa dúvida trazida para a sala de aula. São gestos de aprendizagem que nem sempre cabem no currículo tradicional, mas que fazem parte do jeito como os(as) estudantes compreendem o mundo. O digital, nesse sentido, atua como força rizomática, não cresce em linha reta, mas se espalha, como uma erva daninha se conecta, se reinventa a cada nova experiência.

De acordo com Deleuze e Guattari (1995), o rizoma se define pela multiplicidade, pela conexão e pela possibilidade de crescimento em qualquer direção, o que também caracteriza os saberes digitais que emergem nos cotidianos escolares. Quando a escola reconhece esses movimentos e permite que façam parte do processo educativo, algo importante acontece, o currículo se torna mais vivo, mais sensível, mais próximo da realidade dos(as) estudantes. Ensinar e aprender passam a ser práticas que não se limitam ao conteúdo programado, mas que se abrem para aquilo que emerge, para os saberes que se produzem no encontro entre pessoas, tecnologias e contextos.

Para Silvio Gallo (2012), pensar o currículo na contemporaneidade exige que ele se torne espaço de criação e experimentação, capaz de acolher a multiplicidade dos sujeitos e de suas formas de produzir conhecimento. O digital, então, deixa de ser um recurso isolado e passa a ser parte do tecido que compõe o cotidiano da escola.

A escola, historicamente concebida como espaço de formação intelectual e moral, tem carregado a responsabilidade de preparar sujeitos capazes de pensar criticamente, agir com autonomia e posicionar-se no mundo. No entanto, para que esse papel continue a fazer sentido no presente, observa-se a emergência que a escola se reconheça como parte ativa de um contexto histórico em constante transformação. Sua função na constituição das subjetividades e singularidades não pode estar dissociada das dinâmicas sociais, culturais e tecnológicas que reconfiguram, cotidianamente, a vida em sociedade.

Vivemos um tempo marcado por intensas mobilizações identitárias, por novas formas de viver, comunicar, aprender e existir. Nesse cenário, torna-se cada vez mais urgente que a escola abandone a pretensa neutralidade que por tanto tempo legitimou seus currículos e práticas pedagógicas. Receber estudantes com histórias, corpos, crenças e modos de vida diversos exige muito mais do que boas intenções, exige a ruptura com um modelo que insiste em reduzir o currículo à codificação e decodificação de letras, ignorando a complexidade dos sujeitos que dele participam.

A metáfora do currículo como árvore ajuda a compreender a estrutura fixa e hierárquica que ainda prevalece em grande parte das escolas. Como uma árvore, esse currículo cresce a partir de um tronco central, com raízes profundas fincadas na tradição e ramos que se organizam de maneira previsível e linear.

Nele, o conhecimento é fragmentado por disciplinas, organizado por etapas, mensurado por metas. Já o currículo que se faz no entre, conforme propõem Silvio Gallo (2012), rompe com essa lógica vertical e propõe outra forma de pensar o aprender, não mais como sequência ou linha reta, mas como rede viva, horizontal, múltipla.

O rizoma não tem início nem fim ele se espalha, se bifurca, se reinventa.

Essa proposta epistemológica surge como uma ruptura ao modelo arbóreo de conhecimento, que se organiza em níveis que vão do menor ao maior, ou vice-versa, estabelecendo subordinação entre seus elementos. No caso do rizoma, mesmo que flexível, existem linhas de solidez e organização estabilizadas por conceitos que sugerem a firmeza do modelo (Borges, 2016, p. 722).

Nesse movimento de pensar com o rizoma, o campo educacional se abre à possibilidade de um currículo que não se fecha em percursos únicos, mas que se deixa atravessar por encontros, experiências e saberes que emergem do cotidiano, acolhendo a multiplicidade como força constitutiva do aprender. Nessa perspectiva, o letramento digital não entra como conteúdo isolado, mas como parte dessa trama em constante movimento, onde ensinar e aprender tornam-se práticas de escuta, criação e conexão.

Compreender o currículo como algo neutro e universal é ignorar sua natureza política e histórica. Como nos adverte Tomaz Tadeu da Silva (2002), o currículo é sempre um campo de disputas, uma construção atravessada por relações de poder que envolvem decisões sobre o que ensinar, a quem ensinar e com que finalidades. Reduzi-lo à repetição técnica de conteúdos, como ainda acontece em muitos contextos escolares, é negligenciar as experiências vividas pelos sujeitos que o habitam, é negar suas marcas, seus saberes e suas trajetórias. Manter-se fiel a um currículo engessado, centrado na padronização, na repetição, na “decoreba” significa alinhar-se a um modelo escolar que já não dá conta da multiplicidade que atravessa as salas de aula contemporâneas.

Marisa Vorraber Costa (2007) reforça que, para pensar a escola hoje, há emergência de abrir espaço para as diferenças, acolher as multiplicidades e provocar deslocamentos nas formas de ensinar e aprender. Esse movimento exige da escola uma atitude de escuta e invenção uma disposição para construir outros modos de existir no espaço escolar, mais sintonizados com os desafios e as possibilidades do tempo presente.

Nesse cenário de tensões e transformações, a escola revela-se atravessada por uma crise que não se limita à dimensão estrutural, mas alcança o campo epistemológico. Trata-se de uma crise que expressa o esgotamento de um modelo educacional baseado na normatividade, no controle e na linearidade do ensino. Essa crise não representa necessariamente o colapso da instituição escolar, mas evidencia o confronto entre formas herdadas de organizar o conhecimento e os desafios colocados por uma realidade marcada pela fluidez, pela diversidade e pela constante produção de novas subjetividades.

A persistência de práticas pedagógicas fundadas na lógica da transmissão e na rigidez curricular torna visível a dificuldade da escola em dialogar com os fluxos contemporâneos, nos quais a informação circula com velocidade, as identidades se multiplicam e as tecnologias transformam o modo de estar no mundo. Como afirma Tomaz Tadeu da Silva (2002), o currículo é sempre uma construção política e histórica; reproduzir modelos do passado, sem questioná-los, é também perpetuar formas de exclusão, silenciamento e invisibilização de saberes e sujeitos.

Diante disso, o currículo rizomático, tal como proposto por Silvio Gallo (2009), apresenta-se como possibilidade outra. Ao romper com a linearidade, a hierarquia e a centralidade do saber, este, valoriza o acontecimento, a multiplicidade, a potência do que escapa e do que se reinventa no cotidiano escolar. O conhecimento, nesse contexto, deixa de ser algo a ser transmitido e passa a ser algo que se produz nos encontros, nas conexões e nos desvios.

Dessa forma, a crise que atravessa a escola pode ser compreendida não como um ponto de ruptura definitiva, mas como um chamado à reinvenção. Um convite para que ela abandone os alicerces de um passado normativo e se reconecte com as experiências vivas, afetivas e múltiplas que constituem a contemporaneidade. A escola precisa se refazer em diálogo com os sujeitos que nela habitam e já não aceitam mais um modelo de ensino baseado na repetição, na homogeneização e no silêncio das diferenças.

Entretanto, o que se observa com frequência nas práticas pedagógicas ainda é a tentativa de formação de estudantes passivos, treinados para assimilar conteúdos prontos, sem espaço para a criação, a dúvida ou a autoria.

Essa lógica mantém os(as) estudantes à deriva, deslocados(as) frente a uma realidade globalizada e digital, marcada por múltiplas linguagens, redes de sentido e possibilidades de expressão. Ensinar, nesse contexto, não pode mais ser entendido como mera transferência de conhecimento, mas como abertura para o novo, para o imprevisível e para o que escapa aos planejamentos rígidos.

Silvio Gallo (2009), ao propor a ideia do aprender através da experiência, essa, oferece uma alternativa potente a essa lógica de reprodução. Para ele, o ato educativo não se organiza a partir de uma sequência hierárquica entre quem ensina e quem aprende, mas como uma experiência compartilhada, onde o saber emerge do entrelaçamento de trajetórias, sentidos e afetos. Nesse acontecimento, o que se aprende não está previamente dado; é o próprio processo que constitui o saber, sempre em devir, sempre rizomático.

Inspirado na filosofia da diferença de Gallo (2009) o currículo rizomático rompe com os binarismos da pedagogia tradicional e propõe uma outra forma de pensar a aprendizagem: não como caminho linear, mas como travessia aberta, marcada pela multiplicidade e pela experimentação. Ensinar, nessa perspectiva, é cultivar a potência do encontro, é provocar rupturas, acolher o inesperado, desestabilizar verdades prontas e criar espaços em que o pensamento possa se mover livremente.

O desafio colocado à escola, nesse contexto, não é apenas de ordem metodológica. Trata-se, sobretudo, de uma escolha ética e política. A emergência é decidir entre continuar formando sujeitos domesticados, adaptados a uma lógica de obediência e silenciamento, ou assumir o compromisso de formar sujeitos pensantes, capazes de intervir no mundo com sensibilidade, imaginação e responsabilidade. Essa escolha se manifesta, concretamente, no cotidiano da sala de aula: nos gestos, nas escutas, nas perguntas que se permitem ser feitas e nas respostas que se constroem coletivamente.

Para que a aprendizagem se torne de fato significativa, é preciso reconhecer o(a) estudante como ator do seu processo, alguém que pensa, sente, age e deseja. A docência, nesse sentido, não é mais lugar de autoridade vertical, mas de curadoria, de escuta ativa e de coautoria. O currículo como acontecimento se apresenta aqui como um horizonte possível, pois acolhe os entrelaçamentos singulares de cada trajetória e convida à construção de saberes que emergem das práticas, dos afetos e das relações vividas.

Essa abertura curricular nos leva a pensar o letramento como uma prática que também precisa ser reconceituada, especialmente quando situada em contextos digitais e plurais. A própria etimologia da palavra “currículo”, do latim *curriculum*, remete à ideia de “trajeto”, “caminho a ser percorrido”. Transposta para o campo da educação, essa metáfora revela uma concepção de ensino orientada por caminhos previamente definidos, percursos lineares, seguros, previsíveis. No entanto, tal perspectiva ignora a singularidade dos sujeitos e os desvios que marcam qualquer experiência real de aprendizagem.

Compreender o currículo apenas como caminho fixo empobrece sua potência

formadora. Nem todos os corpos caminham da mesma forma, nem todos os passos obedecem ao mesmo ritmo. É preciso considerar que o aprender se dá na travessia, nos encontros, nos desvios inesperados. É nesse espaço de deslocamento que o currículo rizomático se constitui: em vez de impor direções, ele abre possibilidades; em vez de fechar percursos, ele cartografa movimentos. E é nessa travessia que o letramento, enquanto prática social e cultural, ganha corpo e sentido.

No campo dos estudos curriculares, é comum encontrar uma organização teórica que classifica as principais abordagens em três grandes vertentes: as teorias tradicionais, as teorias críticas e as teorias pós-críticas (Silva, 2002). Essa divisão, ainda que não esgote a complexidade das produções no campo, oferece um ponto de partida importante para compreender os diferentes modos de conceber o currículo, suas finalidades e os sujeitos envolvidos nos processos educativos. A partir dessas perspectivas, é possível analisar como se estabelecem as relações entre o conhecimento escolar, o poder e as práticas de ensinar e aprender.

Silva (2002) propõe que essas vertentes sejam entendidas em diálogo com os contextos históricos, sociais e políticos nos quais emergem. Cada uma delas está ligada a determinadas formas de pensar a escola, a sociedade e os sujeitos, refletindo também os paradigmas epistemológicos de seu tempo.

As teorias tradicionais, por exemplo, organizam-se a partir de uma visão positivista e tecnicista da educação, em que o currículo é concebido como um conjunto neutro e universal de saberes a ser transmitido. Nesse modelo, desconsideram-se as múltiplas formas de expressão, os contextos socioculturais e as práticas concretas de linguagem vivenciadas pelos sujeitos em seu cotidiano. É justamente nesse ponto que se insere a contribuição de Magda Soares (2020), ao argumentar que a emergência de novos suportes e linguagens exige novas formas de apropriação da leitura e da escrita, diferentes daquelas ligadas aos modos tradicionais, como o papel impresso. A alfabetização digital, nesse sentido, deve ser pensada como uma ampliação do letramento, respondendo às exigências de um mundo grafocêntrico que se desdobra em telas, redes e múltiplas linguagens.

Essa ampliação desloca a compreensão das tecnologias como meros instrumentos e passa a reconhecê-las como componentes ativos das práticas sociais, culturais e discursivas. O que está em jogo, portanto, não é apenas o domínio técnico, mas a capacidade de se posicionar frente aos modos de significação que permeiam a cultura digital contemporânea.

Nessa direção, Lankshear e Knobel (2008) apontam que as novas práticas de letramento

digital exigem habilidades cognitivas e sociais que se constroem na relação com os outros e com os artefatos tecnológicos, em experiências marcadas pela colaboração, remixagem e circulação de sentidos em redes. Nesses termos, o letramento digital deixa de ser entendido como uma habilidade meramente técnica e passa a ser compreendido como uso social da escrita em contextos específicos, que se constitui na articulação entre sujeitos, tecnologias e contextos específicos. É nesse entrecruzamento que se abrem brechas para processos formativos mais potentes, especialmente quando o digital não é apenas incorporado, mas problematizado em sua dimensão política, cultural e subjetiva.

O processo de letramento digital pode iniciar-se de forma individual, quando o sujeito aprende a operar recursos tecnológicos por meio da exploração e da experimentação pessoal. No entanto, é no espaço coletivo da escola que esse processo pode ser potencializado, desde que as práticas pedagógicas reconheçam a centralidade das tecnologias digitais e sua articulação com a formação crítica dos(as) estudantes.

Ainda dentro dessa lógica, é comum perceber que, na sociedade atual, os(as) jovens iniciam processos de alfabetização digital de forma individualizada, muitas vezes sem a mediação da escola. O contato cotidiano com dispositivos móveis, redes sociais, jogos digitais e outras plataformas interativas acontece de maneira intuitiva, exploratória. O fascínio por esses ambientes digitais, marcados pela interatividade e pela estética multimodal, favorece aprendizagens espontâneas, que se constroem fora dos espaços escolares tradicionais e revelam outras formas de apropriação do conhecimento.

Ao contrário da lógica linear e hierarquizada que ainda sustenta grande parte dos currículos tradicionais, a estética multimodal oferece outra perspectiva de aprendizagem. Conforme a Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2018), essa linguagem articula diferentes recursos verbais, visuais, sonoros, gestuais e espaciais, na construção de sentidos, ampliando as possibilidades de expressão, comunicação e aprendizagem dos estudantes (Brasil, 2018). Trata-se, portanto, de uma forma de comunicação que ultrapassa o texto escrito, operando na convergência de diferentes modos de expressão que se inter-relacionam, deslocam e recriam em fluxo constante.

Essa multiplicidade de linguagens amplia as possibilidades do aprender, uma vez que rompe com percursos fixos e previsíveis. Os sujeitos passam a construir seus próprios trajetos de significação, articulando suas experiências às múltiplas formas de representação e produção de sentido. Nesse contexto, as tecnologias digitais, ao convocarem essa linguagem multimodal, provocam deslocamentos nos modos tradicionais de ensinar e aprender. Elas exigem da escola

uma abertura para práticas mais flexíveis e criativas, capazes de acolher a diversidade de linguagens, saberes e formas de existir que atravessam o cotidiano dos(as) estudantes.

Entretanto, embora essas experiências pessoais sejam significativas, cabe à escola a responsabilidade de ressignificá-los, ampliando seus sentidos e promovendo o desenvolvimento e deslocamentos reflexivos no uso das tecnologias. É no ambiente escolar que os(as) estudantes devem encontrar condições para compreender e incorporar os dispositivos digitais não apenas como meios de entretenimento, mas como ferramentas que favorecem a expressão, a construção do conhecimento e a participação ativa na vida social e cultural.

Ao assumir essa tarefa, a escola contribui para que o letramento digital ultrapasse o domínio técnico e se afirme como prática educativa crítica e transformadora. Trata-se de criar espaços pedagógicos que valorizem a autoria, a experimentação e a mediação significativa das tecnologias no processo de aprendizagem. Nesse sentido, as contribuições das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC) para os processos de alfabetização vão além da simples inserção de ferramentas digitais no cotidiano escolar. Como observa Emilia Ferreiro (2013), as TDIC introduzem deslocamentos importantes na relação entre oralidade e escrita, alterando os modos pelos quais os sujeitos se apropriam da linguagem em contextos educativos. A presença dessas tecnologias reconfigura os processos de leitura e escrita, oferecendo novos suportes e práticas que desafiam os modelos tradicionais de alfabetização centrados exclusivamente no impresso.

A ampliação do acesso a múltiplos suportes e linguagens, viabilizada pelas TDIC, desloca o ensino da escrita para além das práticas fixas e normativas da escolarização tradicional. Embora mecanismos como o corretor ortográfico operem de forma automatizada, sua presença nas interações cotidianas dos(as) estudantes podem ser mobilizada como ponto de partida para a escuta e para a problematização do erro como parte do processo de significação. Em vez de tratar o erro como falha, a escola pode provocar deslocamentos que o reconheçam como acontecimento, como abertura para o gesto autoral e para o exercício da linguagem em sua potência. Nessa perspectiva, o letramento digital se configura como prática situada (Kleiman, 1995), marcada por atravessamentos culturais e tecnológicos, que o currículo, quando rizomático, não se ergue em camadas, mas se espalha em linhas que se cruzam, se bifurcam, se perdem e reaparecem.

É nesse mesmo movimento de reconfiguração que se pode perceber o impacto das tecnologias na própria estrutura do conhecimento escolar. Essa transformação também atinge a organização do saber dentro da escola. Com o acesso facilitado a diferentes fontes de

informação, os(as) estudantes são colocados(as) em posição de ator principal do próprio processo de aprendizagem, deslocando o eixo tradicional do conhecimento centrado na figura do(a) professor(a) e do livro didático para uma construção mais investigativa, autônoma e colaborativa.

Trata-se, assim, menos de uma novidade absoluta e mais da explicitação de processos que sempre fizeram parte do aprender humano: a articulação entre o que se apresenta como saber e os repertórios, vivências e sentidos produzidos pelos sujeitos. Ainda que a pedagogia tradicional, muitas vezes, tenha ignorado ou silenciado essa dimensão, ela sempre esteve presente, mesmo nas formas de resistência, de recusa ou de reinterpretação diante do que não fazia sentido no universo simbólico dos(as) estudantes.

Nesse percurso, a alfabetização digital surge como etapa fundamental que antecede e prepara o caminho para o letramento digital. No entanto, é emergente compreender que essa alfabetização não se esgota na familiarização técnica com os dispositivos. Ela exige que o processo educativo inclua, desde o início, a formação crítica e ética para o uso das tecnologias, respeitando as diferentes realidades e ritmos de aprendizagem dos(as) estudantes.

Cabe, portanto, à escola o compromisso de garantir o acesso equitativo às tecnologias digitais e de criar condições para que esse acesso se transforme em apropriação significativa. Isso implica práticas pedagógicas que ultrapassem o uso funcional ou meramente instrumental das ferramentas digitais, integrando-as de maneira contextualizada às vivências e aos saberes dos sujeitos. “Nesse sentido, a inserção das TIC no currículo escolar inundou as discussões educacionais sobre diversas questões, [...]. E, nesse oceano de indagações, a questão da necessidade de se letrar digitalmente surgiu como uma emergência” (Borges, 2016, p. 707).

Essa perspectiva dialoga com Magda Soares (2002), para quem o letramento, em qualquer de suas manifestações, não pode ser reduzido à capacidade de decodificar sinais ou ao domínio de procedimentos técnicos. Ao contrário, trata-se de uma prática cultural, discursiva e social, que se realiza na interação entre sujeitos e contextos, mobilizando sentidos e pertencimentos. No âmbito digital, isso se intensifica, exigindo da escola uma escuta atenta e uma postura pedagógica aberta ao múltiplo e ao emergente.

Nesse sentido, quando os(as) estudantes avançam do uso funcional das tecnologias para uma interação mais significativa com os recursos digitais, observa-se a ampliação das possibilidades de construção de sentido. Tal processo, no entanto, não ocorre de forma linear ou automática, sendo atravessado por fatores como mediação pedagógica, intencionalidade didática e contexto sociocultural. Angela Kleiman (1995) destaca que o letramento é sempre

situado, ocorrendo em práticas concretas de uso da linguagem, o que demanda da escola a articulação entre os saberes escolares e as vivências dos sujeitos.

Nesse mesmo direcionamento, Lankshear e Knobel (2008) apontam que as novas práticas de letramento digital envolvem modos colaborativos, híbridos e reconfiguráveis de produção de sentido, desafiando modelos tradicionais de ensino e aprendizagem. Dessa forma, a alfabetização digital não se limita à instrução técnica, mas requer uma abordagem que considere a diversidade de linguagens, práticas e experiências que atravessam o cotidiano dos(as) estudantes, reconhecendo o papel das tecnologias digitais na construção do conhecimento.

Essa compreensão amplia a noção de letramento digital para além de uma competência técnica, situando-o como parte de um processo formativo mais abrangente, no qual a linguagem, a cultura e a subjetividade se entrecruzam. Ao considerar as práticas de leitura e escrita digitais como socialmente situadas, torna-se necessário reconhecer também os múltiplos caminhos por meio dos quais os(as) estudantes se apropriam das tecnologias no cotidiano.

Nesse sentido, a escola ocupa um lugar estratégico ao promover espaços que favoreçam a experimentação, a autoria e a mediação crítica. Mais do que se adaptar às inovações, trata-se de refletir sobre os modos como as tecnologias impactam as formas de ensinar e aprender, e sobre como essas interações produzem sentidos, subjetividades e pertencimentos. A abertura para novas linguagens e modos de significação, conforme propõem Lankshear e Knobel (2008), desafia a escola a repensar suas práticas e a construir um currículo que dialogue com os fluxos culturais contemporâneos, sem, no entanto, perder de vista sua função formativa e ética.

Esse processo não se dá de forma imediata nem linear; exige escuta atenta, mediação sensível e abertura por parte da escola para acolher outras formas de aprender, outras linguagens e outras rationalidades. Nessa perspectiva, como elaborado por Silvio Gallo (2009), aponta para uma lógica formativa que rompe com a rigidez e a hierarquização próprias dos modelos curriculares tradicionais. Aprender, nesse contexto, não significa seguir um trajeto previamente definido, mas construir percursos conectivos, explorar possibilidades e habitar os saberes de modo plural e dinâmico.

A presença das tecnologias digitais na educação, portanto, não deve ser compreendida como mero suporte técnico ou como substituto de ausências estruturais, como a falta de professores(as), mas como oportunidade de redimensionar práticas, criar vínculos significativos e favorecer experiências de aprendizagem que estejam alinhadas às complexidades do mundo contemporâneo.

Essa autonomia, contudo, não se produz de maneira espontânea. Ela se constrói no cotidiano escolar, quando o(a) professor(a) se compromete com uma prática intencional, atenta às singularidades dos sujeitos e às múltiplas formas de aprender que emergem no contato com os ambientes digitais. Nesse processo, o planejamento pedagógico deixa de ser um roteiro fixo e passa a ser entendido como um espaço de invenção, em que escuta, afeto e provocação ganham centralidade.

Criar experiências que provoquem o pensamento, que mobilizem a curiosidade e que permitam ao(à) estudante habitar criticamente o ciberespaço é reconhecer que o conhecimento se constrói na relação entre os sujeitos e suas práticas culturais. A escola, ao assumir essa tarefa, não apenas acompanha as transformações do presente, mas também afirma seu papel como espaço de produção de subjetividades, de autoria e de pertencimento.

Dessa forma, observa-se que a simples transposição de conteúdos tradicionais para plataformas digitais não necessariamente transforma a lógica pedagógica vigente. Como discutem Lankshear e Knobel (2008), o uso das tecnologias digitais no contexto educacional pode tanto reforçar práticas convencionais quanto abrir possibilidades para formas mais participativas e colaborativas de aprendizagem, a depender do modo como são apropriadas pelos sujeitos envolvidos. Nesse sentido, o papel do(a) professor(a)) torna-se central na mediação entre as ferramentas digitais e os processos educativos, não como mero transmissor de conteúdos em novo formato, mas como agente que atua na organização de experiências significativas e contextualizadas.

O letramento, inclusive em sua vertente digital, não se resume ao domínio instrumental das tecnologias, mas envolve práticas sociais que articulam leitura, escrita, linguagem e contexto, (Soares, 2020). Nesse mesmo horizonte, Angela Kleiman (1995) ressalta que o letramento se realiza em situações concretas de uso da linguagem, sendo atravessado por relações sociais, culturais e discursivas.

Assim, a integração das tecnologias digitais à escola demanda uma abordagem que ultrapasse a funcionalidade e promova a construção de sentidos, considerando as experiências dos(as) estudantes e os múltiplos repertórios que trazem consigo. Nesse contexto, a reflexão sobre o currículo torna-se imprescindível. Inspirado nos princípios do rizoma, o pensamento de Silvio Gallo (2009) propõe que o currículo seja compreendido não como uma trajetória linear ou como um conjunto de conteúdos organizados de forma progressiva, mas como um campo de multiplicidades em constante devir.

Em lugar de adotar um eixo centralizador, o currículo rizomático se configura como

uma trama de conexões imprevisíveis, em que os saberes se entrelaçam conforme os encontros, as experiências e as necessidades que emergem no cotidiano escolar. Essa abordagem desestabiliza a lógica curricular hegemônica, abrindo espaço para a criação de percursos mais sensíveis às singularidades dos sujeitos e às potências do presente. Aplicado ao letramento digital, esse olhar convida à consideração de trajetórias de aprendizagem que acolham a diversidade de linguagens, práticas e subjetividades presentes no cotidiano escolar.

Educar na sociedade da informação envolve desafios significativos. Exige uma postura aberta à instabilidade dos saberes e à pluralidade de fontes que circulam nos ambientes digitais. Como destacam Lankshear e Knobel (2008), o conhecimento, hoje, é construído em redes, em processos colaborativos e muitas vezes imprevisíveis, que desafiam a autoridade do saber centralizado. Nesse contexto, o papel do(a) professor(a) não se resume à transmissão de conteúdos, mas passa a ser o de mediador(a) de experiências que orientem os(as) estudantes a navegarem de forma crítica, ética e significativa pelos fluxos informacionais contemporâneos.

Assumir uma docência alinhada à proposta de um currículo rizomático, como delineado por Silvio Gallo (2009), é reconhecer que os processos de ensino e aprendizagem não seguem trajetórias lineares ou previamente estabelecidas. Ao contrário, eles se dão nas dobras do cotidiano escolar nas incertezas, nos deslocamentos, nas relações que se tecem entre sujeitos, saberes e contextos. Nesse movimento, o(a) professor(a) atua com escuta atenta, sensibilidade às emergências do grupo e disposição para construir um espaço onde diferentes conhecimentos possam coexistir e se articular.

O território de devir, assim, não se pauta por roteiros rígidos ou metas predefinidas, mas pela capacidade de habitar o presente com disponibilidade para o novo, criando condições para que os(as) estudantes se reconheçam como sujeitos ativos no processo educativo. Trata-se de acolher os saberes que emergem da experiência digital, compreendendo-os como parte legítima do currículo e como potência para a reinvenção das práticas pedagógicas.

Na escola, isso se traduz em práticas que acolhem a diversidade, suas histórias, seus repertórios, suas formas de dizer o mundo. É compreender que a aula não começa quando o sinal toca, mas quando há vínculo, quando há escuta, quando o(a) estudante percebe que ali há espaço para ser. A docência rizomática se faz no meio, no entre o previsto e o improvisado, entre o conteúdo e a vida, entre o silêncio e a pergunta. No chão da escola em que esta pesquisa se desenvolve, essas linhas de fuga aparecem nos detalhes: na forma como um(a) estudante reinventa uma proposta digital, no modo como um meme vira leitura crítica, ou ainda, quando uma dúvida vira motor de pesquisa coletiva. São momentos pequenos, quase imperceptíveis,

mas que carregam potência transformadora. São esses momentos que escapam do currículo formal, mas que marcam profundamente a experiência do aprender.

Educar, nesse contexto, não é sobre conduzir por um caminho único, mas sobre caminhar junto, abrindo veredas, aceitando o não-saber como parte do processo. E talvez seja justamente aí que mora a beleza da docência: nesse entrelaçar de afetos, saberes e descobertas, onde não se ensina apenas com conteúdo, mas com presença, escuta e disponibilidade. Essa presença, no entanto, não se confunde com um controle rígido da aprendizagem, mas com uma escuta ativa que permite que o(a) professor(a) se afete e seja afetado(a) pelo movimento do grupo.

Como sugere Silvio Gallo (2009), o currículo rizomático não se impõe como forma acabada, mas se constrói no fluxo das interações, nas brechas do cotidiano escolar, onde o conhecimento se desloca, se contamina e se reinventa.

Na interseção entre o letramento digital e o currículo rizomático, à docência passa a ser atravessada por novas formas de dizer e de aprender, que não cabem nos moldes fixos de um planejamento tradicional. As telas, os *links*, os áudios e os vídeos que atravessam o cotidiano dos(as) estudantes não são ruídos a serem eliminados, mas linguagens que precisam ser acolhidas, problematizadas e incorporadas às práticas pedagógicas com intencionalidade e criticidade.

Esse movimento de reconfiguração do papel docente e discente, provocado pelas exigências do mundo digital, não implica a negação dos saberes já instituídos, mas a abertura para modos outros de se produzir conhecimento. Como apontam Deleuze e Guattari (1995), o saber não se constrói por linhas retas e ordenadas, mas se espalha como rizoma, em múltiplas direções, por conexões que fogem ao previsível. Nesse sentido, as mídias digitais não operam apenas como suportes, mas como territórios de produção de subjetividade e de reinvenção da prática pedagógica.

Ao considerar os(as) estudantes como atores de suas aprendizagens, a escola é convocada a criar condições que reconheçam suas formas de ser, de comunicar e de significar o mundo. Isso não significa aderir a modismos tecnológicos, mas compreender que as linguagens digitais fazem parte de suas vidas e, portanto, também devem habitar os espaços escolares. Como lembra Magda Soares (2020), o letramento, até mesmo o digital só se realiza quando enraizado em práticas sociais concretas, atravessadas por sentidos, usos e contextos.

Nesse processo, à docência se desloca da centralidade da transmissão para a escuta e a mediação. O(a) professor(a) torna-se aquele(a) que propõe, que provoca, que tensiona o

pensamento, permitindo que a experiência escolar se conecte com as inquietações do presente. De acordo com Silvio Gallo (2009), educar é também um exercício de coragem, de acolher o inacabado, o movimento, a diferença elementos tão presentes na dinâmica rizomática do aprender.

A provação, desta forma, não está apenas em dominar recursos tecnológicos ou em adaptar conteúdos, mas em criar experiências que sejam significativas, que convoquem os(as) estudantes a agir, a pensar, a se posicionar. É nesse entrelaçamento entre currículo, tecnologia e subjetividade que o letramento digital se torna potência educativa não como técnica, mas como prática viva, situada e relacional. Diante desse contexto vivido no cotidiano das escolas, torna-se imprescindível repensar a organização do currículo e das práticas pedagógicas para que estejam mais próximas das formas de aprender que emergem da cultura digital.

Não se trata de substituir o ensino presencial ou de desvalorizar os fundamentos da educação formal, mas de reconhecer que os(as) estudantes já operam com lógicas distintas, baseadas em conexões rápidas, multissensorialidade e apropriações criativas dos recursos digitais.

Essa constatação coloca em evidência a necessidade de um currículo que dialogue com a multiplicidade de saberes, que acolha os diferentes modos de significar o mundo e que esteja aberto à escuta das vozes estudantis. Nesse ponto, a proposta de currículo rizomático, como discutida por Silvio Gallo (2009), aparece como uma alternativa potente para pensar a escola como um espaço que não se estrutura pela linearidade, mas pela cartografia de experiências, pela criação de sentidos, pelo inesperado.

Ao acolher o digital como dimensão constitutiva das práticas escolares, o currículo deixa de ser apenas uma sequência de conteúdos a serem cumpridos e passa a ser entendido como campo de experimentação. É nesse campo que o letramento digital se fortalece como prática social e crítica, ampliando as possibilidades de autoria, escuta, criação e pertencimento. Como apontam Lankshear e Knobel (2008), as práticas de leitura e escrita na cultura digital são atravessadas por modos de interação que rompem com os formatos escolares convencionais. Nessa direção, a escola é convocada a produzir encontros significativos com os(as) estudantes, nos quais a aprendizagem não esteja submetida à lógica da produtividade, mas sim à abertura para o pensamento, ao cuidado com o tempo, ao respeito pelas singularidades. É nessa aposta que o letramento digital se realiza como uma forma de existência no mundo e não apenas como competência técnica.

Nesse processo, a escola assume um papel importante, não como espaço exclusivo da

transmissão do saber, mas como território onde diferentes formas de linguagem, expressão e pertencimento possam ser acolhidas e potencializadas. Reconhecer o letramento digital como prática social implica compreender que ele não nasce de métodos lineares ou prescrições pedagógicas, mas de experiências concretas, muitas vezes silenciosas, que se constroem na interação com os dispositivos, nas trocas entre os(as) estudantes, nas redes que se entrelaçam entre a escola e o mundo.

Essas práticas não se dão de forma uniforme ou previsível. Elas brotam nas brechas da rotina escolar, nos gestos aparentemente simples de quem compartilha um *link*, de quem cria uma apresentação digital, de quem transforma um *meme* em crítica. São formas de aprender que não cabem em roteiros fechados e que desafiam a lógica de um currículo que ainda opera por meio de classificações rígidas, conteúdos hierarquizados e tempos escolares cronometricamente marcados.

Como observa Lévy (1999), a tela digital se torna o novo espaço de leitura e de montagem, em que cada sujeito constrói um percurso singular. Esse percurso não é neutro: ele envolve escolhas, interpretações, afetos e resistências. Quando cada estudante seleciona, rearranja e reconstrói as informações que encontra, ele não está apenas interagindo com uma tecnologia, mas afirmado sua forma de estar no mundo, de dar sentido àquilo que vivencia e de produzir-se como sujeito. Essa multiplicidade de trajetos, tão característica das práticas digitais, se aproxima da lógica rizomática pensada por Deleuze e Guattari (1995), na qual o conhecimento não é linear, nem totalizante, mas se dá em movimento, por conexões, desvios e encontros.

Ao olhar para o letramento digital a partir dessa perspectiva, o currículo deixa de ser um itinerário fixo e passa a ser compreendido como território em constante reinvenção, que se molda à medida que os(as) estudantes experimentam, erram, criam e compartilham.

Assim, letramento digital designa a participação em práticas de linguagem conectadas, nas quais seleção, composição e difusão de conteúdos exigem justificar procedência, ajustar registros a interlocutores distintos, reescrever versões e responder a efeitos de visibilidade, operações que articulam técnica e discurso e inscrevem em vozes que se autorizam no que se põe em circulação, e torna-se uma forma de habitar o mundo contemporâneo, marcada por práticas colaborativas, estéticas múltiplas e linguagens entrelaçadas. Cabe à escola não capturar essas experiências em moldes normativos, mas reconhecer nelas a possibilidade de um fazer educativo mais sensível, situado e aberto ao que ainda não foi pensado. É nesse entremeio, entre o já conhecido e o que está por vir, que o currículo rizomático e o letramento digital encontram

força para afirmar outros modos de ensinar, aprender e existir.

Como nos lembra Magda Soares (2020), o letramento é uma prática social, e isso significa que ele está enraizado nas experiências concretas das pessoas, nas suas formas de ser, nas suas histórias. Angela Kleiman (1995) reforça essa ideia ao dizer que os letramentos não acontecem no vazio, eles acontecem em contextos, e são sempre atravessados por afetos, sentidos e relações. No espaço digital, as práticas de leitura e escrita assumem dinâmicas que desafiam os contornos tradicionais da escola.

Em vez de reiterar formas escolares de letramento, surgem modos de agir e interagir mediados por tecnologias que operam em redes, afetos e coautorias. Longe de apenas consumir conteúdos, os(as) estudantes produzem, remixam e compartilham sentidos de maneira fluida, fazendo da experiência digital um campo de invenção e pertencimento. Tais dinâmicas, presentes nas interações digitais, revelam modos de produção de sentido que se constroem de maneira colaborativa, fluida e instável, desafiando as formas escolares de organizar o conhecimento.

Não se trata apenas de inserir tecnologias na sala de aula, mas de reconhecer que outros modos de aprender e de se expressar já estão em curso, modos que tensionam as hierarquias tradicionais do saber e convidam à escuta das multiplicidades que atravessam os sujeitos em rede.

São letramentos que acontecem nos vídeos criados em casa, nos textos publicados em redes sociais, nas conversas em tempo real que misturam fala, imagem, ironia e crítica. São práticas que pulsam, que escapam, que não pedem permissão para existir. E talvez por isso mesmo, a escola muitas vezes não saiba o que fazer com elas.

Mas é justamente aí que mora a potência. Ver o letramento digital como prática política é reconhecer que ele pode transformar. Que ele pode ouvir a quem sempre foi silenciado(a), pode revelar potências antes invisibilizadas, pode abrir caminhos que não estavam no mapa. Quando a escola nega essas práticas, ela também nega os sujeitos que as produzem. Mas quando acolhe, quando escuta com atenção e cuidado, ela se torna um espaço de encontro, um espaço onde os(as) estudantes não precisam deixar parte de si do lado de fora para poder aprender.

A escola que reconhece o letramento digital como prática viva e situada comprehende que não se trata de “ensinar a usar o computador” ou “passar um conteúdo de tecnologia”. Trata-se de caminhar junto, de reconhecer saberes que nascem do cotidiano, de oferecer espaço para que a leitura e a escrita, mediadas pelas telas, também sejam formas legítimas de existir no mundo. E talvez seja esse o maior gesto político: afirmar que há valor, beleza e conhecimento

naquilo que os(as) estudantes já sabem fazer, e que a escola pode ser, sim, lugar de nutrir essas potências.

A perspectiva do letramento compreende que as práticas de leitura e escrita são profundamente enraizadas na vida social e cultural dos sujeitos. Elas não são apenas ferramentas escolares, mas modos de significar o mundo, de participar dele e de construir pertencimento. Quando as experiências dos sujeitos não encontram ressonância nos modos de linguagem legitimados institucionalmente, há o risco de apagamentos, deslocamentos e silenciamentos. Não se trata de ausência de competência, mas de desencontro entre os modos de dizer e existir e as normatividades impostas por certos espaços, como a escola.

O letramento envolve não apenas o domínio da leitura e da escrita, mas o uso funcional e significativo dessas práticas em diferentes esferas da vida. Trata-se de uma condição de participação social, de construção de identidade e de reconhecimento dentro de uma cultura letrada, (Soares, 2002).

Nesse mesmo sentido, Luiz Paulo da Moita Lopes (2010) destaca que os letramentos variam conforme os sujeitos, seus contextos e as formas como compreendem o que está acontecendo nas interações sociais. Ignorar essa complexidade é ignorar os sujeitos em sua inteireza – suas vozes, suas histórias e suas potências.

A partir dessas experiências vividas no cotidiano digital, é possível perceber como crianças e adolescentes, ao interagirem com as tecnologias, mobilizam habilidades que vão muito além do simples uso funcional.

Ao participar de jogos, navegar por redes sociais, acessar *sites* e aplicativos, eles(as) ativam processos ligados à linguagem e à cognição, como atenção, memória, percepção, leitura de hipertextos, compreensão de *links* e realização de inferências. São práticas que, mesmo fora do espaço escolar, revelam aprendizagens significativas, construídas na experimentação, na curiosidade e no desejo de explorar.

Esses gestos, muitas vezes desvalorizados ou invisibilizados pela lógica tradicional do currículo, são marcas de um letramento digital que se faz no fazer. Ao ler, interpretar, decidir, comunicar e criar, os(as) estudantes constroem sentidos e colocam em jogo suas subjetividades. Reconhecer esse processo como parte do aprendizado é entender que a linguagem também pulsa nas telas, nas escolhas, nas interações cotidianas.

Quando a escola passa a enxergar essas práticas com escuta e acolhimento, ela se abre ao novo e se aproxima da vida real de seus(as) estudantes. É nesse encontro que o currículo deixa de ser apenas norma e se torna também criação. Ao acolher essas práticas digitais como

formas legítimas de aprendizagem, a escola também se compromete com uma escuta mais ampla dos sujeitos que ali habitam. Cada clique, cada postagem, cada caminho seguido em uma navegação *online* carrega não apenas um gesto técnico, mas uma intenção, uma curiosidade, uma tentativa de construir sentido.

Como propõe Pierre Lévy (1999), o ciberespaço não é apenas um meio de acesso à informação, mas um novo território de pensamento, onde se reconfiguram as formas de conhecer, de lembrar e de aprender. Com a ampliação das formas de acesso ao conhecimento mediado pelo digital, os sujeitos passam a desenvolver maneiras próprias de se relacionar com a linguagem, interpretar símbolos e navegar entre diferentes fontes de informação ao mesmo tempo, os sujeitos desenvolvem maneiras singulares de lidar com a linguagem, de interpretar símbolos e de interagir com múltiplas fontes de informação simultaneamente.

O letramento digital, assim, não se limita ao domínio de ferramentas, mas se constitui como forma de participação ativa na cultura uma prática de pertencimento e de produção de subjetividade. Quando a escola desconsidera essas vivências, acaba por reforçar um currículo que seleciona quais saberes merecem ser ensinados e quais devem ser silenciados e, com isso, também define quais sujeitos podem ser ouvidos e quais permanecem à margem.

Trata-se de um território simbólico e interativo, no qual os sujeitos navegam, constroem sentidos, estabelecem vínculos e exercitam diferentes formas de linguagem. Nesse ambiente, a leitura e a escrita adquirem outras dinâmicas, muitas vezes fragmentadas, visuais e hipertextuais, exigindo deslocamentos que extrapolam a linearidade da alfabetização convencional. A interação com a informação passa a ocorrer em tempo real, com múltiplos caminhos possíveis, o que exige dos(as) usuários(as) um processo de decisão constante e uma reorganização das formas de aprender e de significar o mundo.

Essa dinâmica transforma também o lugar da escola na sociedade. O ambiente escolar, historicamente voltado para a transmissão de conteúdos previamente selecionados e organizados de forma sequencial, encontra-se desafiado a lidar com a fluidez e a multiplicidade dos saberes que circulam no espaço digital. Como indicam Deleuze e Guattari (1995), o conhecimento rizomático rompe com as lógicas de centralização e hierarquia, oferecendo caminhos não lineares, marcados por conexões imprevisíveis e por múltiplas possibilidades de construção de sentido.

A presença constante do digital na vida dos(as) estudantes, portanto, tensiona o modelo tradicional de currículo e provoca deslocamentos no modo como os sujeitos aprendem, comunicam-se e constroem sua subjetividade.

A perspectiva rizomática propõe uma abertura à imprevisibilidade e à emergência de saberes que não são previamente definidos. Quando relacionada ao letramento digital, essa abordagem amplia as possibilidades de compreender a aprendizagem como um processo vivo, situado e conectado com os modos contemporâneos de produção de conhecimento.

Em vez de se limitar à replicação de conteúdos e fórmulas, o currículo pode ser pensado como um espaço de criação, onde os(as) estudantes exercem sua autoria e transitam entre linguagens diversas, construindo trajetórias próprias de significação. Nesse sentido, o letramento digital deixa de ser apenas uma competência funcional e passa a ser um componente fundamental da formação crítica.

As práticas escolares, entretanto, ainda apresentam dificuldades para incorporar essa complexidade. Como mostram os estudos de Magda Soares (2002) e Angela Kleiman (1995), o letramento, em qualquer forma, é inseparável de seus contextos sociais e históricos. No caso do letramento digital, o contexto é dinâmico, atravessado por fluxos informacionais, redes de colaboração e produção descentralizada de conteúdo.

Assim, reconhecer o ciberespaço como território legítimo de aprendizagem implica revisitar as bases que sustentam o currículo escolar. A escola, ao assumir essa tarefa, pode abrir-se a práticas mais conectadas com a vida contemporânea, nas quais o digital não seja apenas um adendo, ou uma “sala de informática” que poucos tem acesso, mas parte constitutiva dos processos de ensinar e aprender.

Essa reconfiguração, não tem a pretensão de eliminar, deletar os saberes tradicionais, convida a ressignificá-los à luz das novas linguagens e dos novos modos de relação com o conhecimento. O que está em jogo, portanto, não é a substituição de um modelo por outro, mas a criação de espaços de diálogo entre formas diversas de saber, de narrar e de existir.

3 METODOLOGIA

A partir da metáfora rizomática, esta pesquisa se estrutura como um percurso não linear, em que conceitos, autores e inquietações se conectam em movimentos de deriva, contágio e recomposição teórica. Assim, esta não percorre um caminho linear e pré-definido, mas se produz no entremedio, no movimento entre conceitos, autores e problematizações que vão se articulando ao longo do percurso. Teoria e deslocamentos não são instâncias separadas, mas zonas de encontro, afetação e produção mútua.

A bibliografia mobilizada foi analisada não com o intuito de exaurir sentidos ou apresentar uma síntese conclusiva, mas de compor um campo de forças teóricas e discursivas que permitisse sustentar a articulação entre letramento digital e currículo rizomático. Nessa perspectiva, a metodologia não se organiza como roteiro técnico, mas como movimento de construção de dados que acompanha os fluxos da pesquisa, as ressonâncias conceituais e as aberturas que emergem da leitura atenta e implicada com os textos.

3.1 DISCUSSÃO TEÓRICO-METODOLÓGICA

Nesta pesquisa, teoria e método caminham juntos, entrelaçados no percurso que vai se formando à medida que as perguntas se aprofundam e os sentidos vão emergindo. Não tratamos teoria e método como partes isoladas, mas como forças que se atravessam, se influenciam e ajudam a dar forma à própria investigação, para olharmos qualquer currículo, qualquer discurso como uma invenção. Como afirmam Meyer e Paraíso (2012, p. 42), “isso nos instiga a fazer outras invenções e a “pensar o impensado nesse território”.

A escolha por essa abordagem nasce de uma compreensão que a pesquisa se ancora nas perspectivas pós-estruturalista, especialmente nos estudos de Michel Foucault (2008), Gilles Deleuze e Félix Guattari (1995) e Silvio Gallo (2009, 2012), cujas contribuições permitem pensar a escola, o currículo e as práticas pedagógicas como espaços atravessados por relações de saber-poder, por linhas de fuga e multiplicidade. Também nos guiamos pelas reflexões de Magda Soares (2002, 2005) e Angela Kleiman (1995), para quem o letramento é sempre uma prática discursiva contextualizada, e pelas ideias de Colin Lankshear e Michele Knobel (2008), que ampliam esse olhar para os novos modos de letrar na cultura digital.

Metodologicamente, optamos por uma abordagem qualitativa de inspiração pós-estruturalista, compreendendo que não se trata de revelar uma verdade oculta nos documentos,

mas de acompanhar os sentidos que se deslocam, as forças que operam e as fissuras que se abrem em meio aos discursos normativos.

A pesquisa bibliográfica inclui documentos oficiais da educação como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB, 1996), a Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2018), o Currículo Base do Território Catarinense (2019) e a Lei nº 14.533/2023, que institui a Política Nacional de Educação Digital (PNED), tomados não como textos neutros, mas como dispositivos produtores de subjetividades, regularidades e exclusões.

A análise segue os princípios da cartografia como proposta metodológica inspirada em Deleuze e Guattari (1995), mobilizada nos estudos educacionais por autoras como Marisa Vorraber Costa (2007). A cartografia, nesse sentido, não se propõe a mapear um território fixo, mas a acompanhar os movimentos, os fluxos e os devires que atravessam os documentos, articulando teoria e análise num percurso movente e relacional, aberto ao que emerge.

Deleuze e Guattari (1995) a descrevem como prática de pensar no meio, traçando conexões que não obedecem a hierarquias, mas se espalham rizomaticamente. Costa (2007) enfatiza que a cartografia, no campo educacional, não se limita a descrever, mas acompanha processos, captando intensidades e rupturas que atravessam os discursos. Já Meyer e Paraíso (2012) destacam que sua potência está em analisar tanto os enunciados visíveis quanto os silêncios e exclusões que operam nos dispositivos, mostrando que o conhecimento não é neutro, mas atravessado por relações de poder. Essa afinidade com a perspectiva pós-estruturalista justifica sua adoção nesta pesquisa, pois permite acompanhar como o letramento digital e o currículo rizomático se configuram nos documentos oficiais, não de forma estática, mas como práticas em constante movimento e reconfiguração.

A cartografia, ao ser mobilizada como perspectiva metodológica, não se limita a um procedimento técnico, mas configura-se como atitude investigativa que acompanha processos em movimento. Diferente de procedimentos que buscam categorias fixas ou conclusões estáveis, a cartografia opera na lógica do acompanhamento, registrando desvios, brechas e linhas de fuga que se manifestam no material analisado.

Como apontam Deleuze e Guattari (1995), cartografar é estar no meio, em contato com fluxos, traçando conexões provisórias e rizomáticas, em vez de mapear territórios já dados. Costa (2007) reforça que, nesse horizonte, a pesquisa se torna abertura para o inesperado, acolhendo a multiplicidade que emerge do encontro entre pesquisador, objeto e contexto.

Meyer e Paraíso (2012) acrescentam que a cartografia, ao ser apropriada na educação, demanda atenção às singularidades discursivas e aos efeitos de poder que atravessam os

documentos e práticas escolares, permitindo analisar não apenas conteúdos explícitos, mas também os silêncios, as exclusões e as normalizações que operam na produção de subjetividades. Esse caráter aberto e processual faz da cartografia uma ferramenta especialmente coerente para uma pesquisa de inspiração pós-estruturalista, já que não visa estabilizar sentidos, mas acompanhar deslocamentos.

Ao olhar para os documentos, não buscamos o que está apenas escrito, mas também o que se silencia, o que se esconde nas entrelinhas, o que se oferece como possibilidade. A análise não é um procedimento fechado, mas uma travessia, onde teoria e prática se encontram a todo momento, “Buscamos mapear as condições de possibilidade dos saberes e seus vínculos com relações de poder” (Meyer; Paraíso, 2012, p. 45).

Inspirados na perspectiva rizomática, compreendemos que o conhecimento não é algo fixo, mas algo que se tece no meio das conexões, das brechas e dos movimentos. Nossa análise, portanto, não pretende fechar sentidos, mas acompanhar os fluxos que emergem, reconhecendo que a educação é feita de encontros, desvios e recomeços.

Assim, nossa metodologia se organiza como um rizoma, aberta, em constante transformação, respeitando a multiplicidade dos discursos e das práticas acionados no cotidiano escolar.

Ao revisitarmos o conceito de currículo como dispositivo, que foi apresentado no referencial teórico a partir de Foucault (2023), a análise aqui se aprofunda para investigar como esse dispositivo opera materialmente nos documentos oficiais, produzindo subjetividades e regulando práticas educativas.

Cabe, por fim, uma reflexão metateórica sobre a estrutura desta própria dissertação. Ao defender um modelo de pensamento "rizomático" — não linear, múltiplo e conectivo — em oposição à lógica "arbórea" do currículo tradicional, este trabalho se vê diante de uma tensão performativa, uma vez que sua própria forma adere à estrutura sequencial e hierárquica exigida pelo gênero acadêmico. Longe de ser uma contradição, essa dissonância é aqui reconhecida como um sintoma das próprias estruturas de poder-saber que atravessam a produção científica. As convenções da escrita acadêmica, com suas seções e capítulos lineares, por vezes constrangem a exploração de modelos de pensamento que valorizam a deriva e a multiplicidade. Reconhecer essa tensão é, portanto, parte do exercício crítico proposto, evidenciando como as formas de dizer e organizar o conhecimento também são campos de disputa e de possível reinvenção.

3.1.1 Aspectos específicos da discussão teórico-metodológica

Ao mergulhar nos documentos curriculares, compreendemos que não estamos apenas diante de textos normativos, mas de produções atravessadas por intencionalidades, marcas históricas e disputas de sentidos. Cada escolha, cada silêncio e cada formulação textual carrega consigo modos de organizar a vida escolar e de formar sujeitos.

A partir da perspectiva pós-estruturalista que sustenta esta pesquisa, interessa-nos observar como as práticas de letramento digital são tensionadas, moldadas ou silenciadas nos discursos oficiais. Não se trata apenas de identificar se o digital está ou não presente, mas de compreender de que maneira ele é enunciado, com que sentidos, com que promessas ou limitações.

Neste movimento de análise, nos inspiramos na metáfora do rizoma, proposta por Deleuze e Guattari (1995), para pensar a leitura dos documentos como um exercício de percorrer conexões inesperadas, atravessar frestas e mapear as forças que atuam na construção curricular. Como afirmam Dagmar Estermann Meyer e Marlucy Alves Paraíso (2012), trata-se de “pensar o impensado” no campo curricular, buscando novos espaços para que novos paradigmas possam emergir.

Dessa forma, buscamos realizar uma análise que não fixe sentidos, mas que acompanhe os movimentos de resistência e criação que aparecem, mesmo que esteja nas entrelinhas, nos textos como um “mapa que nos permite medir a extensão e as fronteiras que iremos percorrer” (Diniz, 2024, p. 86), e que orientam a prática educativa. É nesse território em constante deslocamento que o conceito de letramento se mostra fundamental.

O ambiente digital favorece uma relação ativa com a linguagem, na qual leitura e escrita são entrelaçadas a múltiplas formas de expressão, como imagens, vídeos, *memes*, *emojis*, trilhas sonoras e elementos interativos. Nessa nova configuração, a linguagem torna-se cada vez mais multimodal, e o sujeito leitor-escritor assume um papel de autoria distribuída, em constante negociação com os outros e com os suportes tecnológicos. Trata-se de práticas que extrapolam os muros da escola e que desafiam os modos escolares tradicionais de ensinar e aprender.

Nesse sentido, o saber deixa de ser algo transmitido verticalmente, como nas lógicas curriculares tradicionais, para se tornar algo emergente, situado, relacional.

É nesse ponto que o letramento digital emerge como desdobramento das práticas tradicionais de leitura e escrita, exigindo novas habilidades e sensibilidades. Assim, a escola, ao acolher essas transformações, não apenas atualiza suas práticas, como também amplia o

campo do letramento, reconhecendo que ler e escrever, hoje, implica também navegar, selecionar, interpretar criticamente e criar em múltiplos ambientes digitais.

Em Kleiman (1995), letramento nomeia a participação em eventos de leitura e escrita inscritos em contextos socioculturais, onde se produzem sentidos e se definem papéis de enunciação, não um inventário de destrezas individuais.

De acordo com, Lévy (1999, p. 17):

Letramento digital como um conjunto de técnicas materiais e intelectuais, de práticas, de atitudes, de modos de pensamento e valores que se desenvolvem juntamente com o crescimento do ciberespaço, como sendo um novo meio de comunicação que surge da interconexão mundial dos computadores.

Desta forma, reconhecer o letramento digital como prática social é, portanto, fundamental para que a escola desenvolva propostas pedagógicas que incluam as tecnologias e incorporem de maneira crítica, ética e situada, destacando que as práticas de leitura e escrita no ambiente digital não se limitam ao domínio técnico das ferramentas. Elas se configuram como ações sociais inventivas, marcadas pela interatividade, pela reconfiguração dos papéis de autor e leitor e pela circulação descentralizada de sentidos.

Adotar essas transformações é essencial para que o currículo dialogue com os modos contemporâneos de produção de sentido, acolhendo a multiplicidade que caracteriza o aprender na cultura digital.

O letramento digital, nesse sentido, carrega a potência de deslocar o currículo dos seus caminhos já mapeados. Quando as práticas digitais entram na escola, muitas vezes de forma silenciosa, trazem consigo outras formas de autoria, de circulação de saberes e de construção de subjetividades. Não apenas pela presença das tecnologias, mas pela mudança nos modos de narrar, de significar e de existir que essas práticas possibilitam.

Se o currículo tradicional ainda insiste em controlar o tempo, o espaço e os modos de aprender, o letramento digital aponta para uma aprendizagem rizomática, em que as conexões se fazem de modo múltiplo, imprevisível, em constante devir. Como lembra Deleuze e Guattari (1995), o rizoma cresce por qualquer lado, conectando pontos distantes, desafiando a hierarquia e a sequência estabelecida como uma erva daninha.

O desafio que se impõe à escola, então, não é simplesmente integrar tecnologias ao currículo, isto é, implica reconhecer que o próprio modo de ser do currículo já está em transformação. O letramento digital, vivido nas práticas cotidianas dos(as) estudantes, revela essas linhas de fuga que atravessam a escola e convidam a repensar o que se ensina, como e

para que se ensina. E talvez seja nesse espaço de travessia, entre o instituído e o que se inventa, que o currículo possa deixar de ser apenas dispositivo de regulação e tornar-se também território de resistência, de criação e de novas possibilidades de existir no mundo.

O letramento digital, entendido como prática social literal, entra nesse movimento como força que desloca, que provoca, que expande. Não se trata unicamente de aprender técnicas ou manusear ferramentas, mas de habitar os espaços digitais de maneira crítica, criativa e participante.

Quando estudantes se apropriam da leitura e da escrita em ambientes digitais, eles e elas reproduzem saberes, criam, remixam, narram as próprias existências. É nesse atravessamento que o letramento digital mostra sua potência, revelando-se como prática viva que tensiona as margens do currículo e convida a escola a repensar suas formas de ensinar, de aprender e de fazer sentido junto com os sujeitos que lá habitam.

3.2 PROCEDIMENTOS DE CONSTRUÇÃO DE DADOS

Nesta pesquisa, os dados foram construídos a partir da análise de documentos oficiais que norteiam a organização do ensino no Brasil e, mais especificamente, no estado de Santa Catarina. Trata-se, aqui, de uma coleta de dados documental, com o intuito de uma aproximação cuidadosa com textos que, mais do que registrar normas, refletem projetos de sociedade, práticas de poder e modos de produzir sujeitos.

Optamos por trabalhar com quatro documentos centrais: a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB, Lei nº 9.394/1996 – Brasil, 1996), a Base Nacional Comum Curricular (BNCC - Brasil, 2018), o Currículo Base do Território Catarinense (CBTC – Santa Catarina, 2019) e a Lei nº 14.533/2023, sancionada em 11 de janeiro de 2023, que estabelece a Política Nacional de Educação Digital (PNED). Eles foram escolhidos por sua importância na definição das políticas educacionais, especialmente no que se refere às práticas de leitura, escrita e uso das tecnologias digitais no cotidiano escolar.

A leitura foi realizada de modo imersivo e reiterado, com atenção não apenas ao conteúdo explícito, mas também aos silêncios, omissões e ênfases que revelam rationalidades subjacentes. Esse processo considerou tanto o que está declarado nos textos quanto o que se mantém implícito, buscando identificar os deslocamentos, contradições e aberturas presentes nas formulações normativas.

A aproximação pós-estruturalista, conforme argumenta Veiga-Neto (2003), possibilita

compreender que nenhum documento é neutro; todos estão imersos em disputas políticas, históricas e culturais que definem o que pode ser dito e ensinado.

Para organizar a análise, privilegiou-se o mapeamento de trechos relacionados às práticas de leitura, escrita e uso das tecnologias digitais na educação, especialmente aqueles que se articulam às concepções de letramento digital e currículo rizomático. Essa seleção não visou extrair dados como se fossem unidades isoladas, mas compreender como os discursos se conectam, se reforçam ou se tensionam dentro e entre os documentos.

Ao longo do processo, a posição de pesquisadora implicada, que se move entre a experiência docente e o distanciamento crítico, foi assumida como parte constitutiva da análise. Essa implicação, como lembra Meyer e Paraíso (2012), não deve ser vista como obstáculo, mas como potencialidade, pois permite que o olhar investigativo seja atravessado por afetos, inquietações e questões que emergem do próprio campo. Assim, a análise dos dados buscou sustentar um diálogo permanente entre teoria e material empírico, preservando a abertura para sentidos múltiplos e resistindo à tentação de conclusões totalizantes.

Ao adentrar a leitura dos documentos, o movimento analítico não se deu por etapas rígidas, mas como um processo cartográfico, acompanhando as linhas que se formavam, se interrompiam e se recombinavam no percurso.

Cada trecho lido era atravessado pelos referenciais teóricos e por minha experiência por trabalhar tantos anos na educação, permitindo que conceitos e problematizações emergissem da própria relação com o texto. Nesse sentido, a análise não buscou uma “essência” única ou um significado fixo, mas as multiplicidades que se insinuam nas margens e nos silêncios, nos enunciados e nas ausências.

Inspirada em Foucault (2008), Deleuze e Guattari (1995) e Costa (2007), essa postura implicou reconhecer que todo documento é também um dispositivo que age sobre corpos e saberes, produzindo modos de ver, dizer e existir. Ler, assim, foi também cartografar forças, perceber movimentos de captura e de fuga, acompanhando as tensões entre a normatividade institucional e as brechas pelas quais outras formas de letramento digital e currículo podem emergir.

Nesse fluxo de análise, as aproximações entre letramento digital e currículo não se deram como justaposição de conceitos, mas como encontros em constante deslocamento, nos quais cada um se reconfigura à medida que atravessa o outro. Esse movimento permitiu compreender que a potência dessa articulação não está em harmonizar perspectivas, mas em manter viva a fricção que produz novas possibilidades de ensinar, aprender e habitar a escola.

Nesse exercício analítico, as aproximações entre letramento digital e currículo rizomático não foram tratadas como categorias estanques ou compartimentos isolados, mas como campos que se atravessam e se afetam mutuamente.

A leitura dos documentos buscou identificar não apenas o que eles dizem sobre tecnologias digitais e práticas pedagógicas, mas como organizam os discursos que legitimam certos usos, enquadraram determinadas práticas e silenciam outras. Assim, observaram-se movimentos em que o digital é reduzido a uma função instrumental ou técnica, mas também pistas que permitem reinscrevê-lo como espaço de autoria, criação e multiplicidade.

Tal postura implica, como afirma Gallo (2009, 2012), considerar o currículo como espaço de disputas e invenções, onde linhas de fuga podem ser cultivadas mesmo em meio a prescrições rígidas. Nessa perspectiva, a análise se manteve atenta às possibilidades de deslocamento, compreendendo que os documentos, ao mesmo tempo que limitam, também podem ser reapropriados e ressignificados no cotidiano escolar, abrindo caminhos para práticas rizomáticas e letramentos digitais mais críticos e sensíveis às singularidades.

Ao assumir essa leitura atenta aos atravessamentos e às brechas, foi possível reconhecer que a potencialidade transformadora do letramento digital depende, em grande medida, da capacidade da escola de se abrir ao imprevisível e de acolher as práticas que emergem do encontro entre sujeitos, saberes e tecnologias.

Isso implica deslocar o currículo de uma posição centralizada e hierárquica para um espaço vivo, em constante (re)configuração, onde o conhecimento se constrói na experimentação e no diálogo com a cultura digital. Inspirada nas contribuições de Deleuze e Guattari (1995) e de Foucault (2008), essa compreensão entende que as normativas não são instâncias fixas de poder, mas territórios móveis, passíveis de reinvenção. Assim, o trabalho com os documentos oficiais não se restringiu a uma leitura técnica ou descritiva, mas buscou ativar seus interstícios como lugares férteis para a criação, reconhecendo que é nas margens e nos deslocamentos que se forjam práticas de letramento digital que escapam à lógica da padronização e da docilização dos corpos e saberes.

Nesse sentido, o exercício de leitura e análise não buscou confirmar hipóteses prévias, mas deixar-se afetar pelo que emergia do contato com os documentos. A cartografia, como prática investigativa, não opera sobre um terreno estático: ela acompanha fluxos, rastreia linhas de força e se detém nos pontos em que o discurso institucional revela suas fissuras. Foi nesse acompanhamento que se tornou possível perceber como o letramento digital, quando articulado a uma educação em linhas de fuga, abre possibilidades para práticas que escapam à

normatividade, afirmando outras formas de presença e participação dos sujeitos no espaço escolar. Em vez de oferecer uma síntese final, essa análise opta por manter o campo aberto, acolhendo a multiplicidade de sentidos que atravessam o digital e o currículo, e reconhecendo que tais sentidos estão sempre em disputa, em constante movimento e reinvenção.

Essa escolha de manter o inacabamento se conecta diretamente ao contexto específico em que a pesquisa se insere, pois, as formas como o currículo é operacionalizado dependem não apenas das diretrizes nacionais e estaduais, mas também das condições e decisões locais. Cabe destacar que, na rede municipal de ensino de São Joaquim, SC, onde a investigação se insere, não há um currículo próprio elaborado localmente e até o momento da pesquisa não há previsão legal para construção de um. Desse modo, o Currículo Base do Território Catarinense (2019) é o documento que, na prática, orienta o trabalho pedagógico nas escolas municipais, em diálogo com a BNCC, (2018) e a LDB (1996) vigente.

O acesso aos documentos foi feito por meio de fontes oficiais, como os *sites* do Ministério da Educação (MEC) e da Secretaria de Estado da Educação de Santa Catarina (SED/SC), garantindo que fossem utilizadas as versões oficiais e atualizadas dos textos.

Ao nos debruçarmos sobre esses materiais, buscamos identificar o que é dito de maneira explícita sobre o letramento digital e escutar o que está nas entrelinhas, nos silêncios e nas escolhas de palavras. Inspirados na perspectiva rizomática e nos estudos pós-críticos, entendemos que os documentos não falam apenas o que se pretende formalizar. Eles também são indícios do que deixam escapar, do que se resiste a nomear, das tensões que carregam.

Por essa razão, a leitura dos documentos se deu como quem caminha por um terreno cheio de aberturas possíveis, atentos aos percursos que se ligam e aos muros que se impõem. Mais do que buscar verdades prontas e acabadas, buscamos reconhecer os movimentos e, também, as possibilidades de reinvenção que, por vezes, se mencionam nos discursos normativos.

3.3 PROCEDIMENTOS DE ANÁLISE DOS DADOS

A análise dos dados adotou uma abordagem cartográfica, inspirada na perspectiva rizomática, recusando roteiros rígidos e acompanhando os fluxos, as intensidades e as fissuras que atravessam os documentos, em busca dos sentidos que emergem nas entrelinhas e nas margens do discurso normativo. Os documentos: LDB (Brasil, 1996), BNCC (Brasil, 2018), CBTC (Santa Catarina, 2019) e a PNED (Brasil, Lei nº 14.533/2023), foram compreendidos

como dispositivos (Foucault, 2023), em que saberes, normas e práticas se articulam para moldar subjetividades e produzir formas específicas de escolarização e letramento.

Nesse percurso, não se tratou de aplicar um modelo analítico prévio, mas de acompanhar os movimentos que emergiam do próprio contato com os documentos. Tal como sugerem Deleuze e Guattari (1995), o olhar cartográfico não busca interpretar por antecipação, mas seguir os fluxos, mapear os afetos, deixar-se levar pelas intensidades. A análise, assim, foi construída em diálogo com as inquietações que surgiam ao revisitar textos que já faziam parte do cotidiano escolar, mas que, à luz da pesquisa, revelaram novas camadas de sentido.

Tomou-se como base a compreensão de que todo documento carrega marcas de relações de poder, de projetos de subjetivação e de disputas de sentido. Assim, mais do que descrever conteúdos, o trabalho analítico buscou tensionar os discursos que atravessam esses materiais, especialmente no que dizem e silenciam sobre o letramento digital. Essa atenção se voltou, principalmente, para os trechos em que se expressam ideias sobre currículo e tecnologias, identificando não apenas os enunciados visíveis, mas também os não-ditos e os efeitos que produzem sobre os sujeitos escolares.

Inspirada nas contribuições de Soares (2020), Kleiman (1995), Lankshear e Knobel (2008) e Moita Lopes (2010), a análise não fixou categorias, mas buscou acompanhar as composições possíveis entre letramento digital e currículo, tal como elas se deixavam entrever nos documentos. Como mencionado anteriormente, não se trata de procurar uma resposta única, mas de observar como os discursos operam, como produzem normatividade, mas também como abrem espaços para práticas outras, mais inventivas, mais conectadas com o que pulsa no cotidiano escolar.

Esse movimento analítico reconhece que os discursos oficiais, mesmo quando incorporam a cultura digital, tendem a mantê-la subordinada à lógica da homogeneização e do controle. No entanto, ao problematizá-los com os aportes de Gallo (2009, 2012), Silva (2002) e Veiga-Neto (2016), vislumbra-se que o currículo pode ser pensado como campo de disputa e reinvenção, onde práticas rizomáticas se inscrevem e deslocam as fronteiras do que é possível ensinar e aprender.

A partir daí, estabelecemos o recorte analítico que orienta a leitura dos documentos oficiais, observando efeitos de normalização e aberturas para práticas inventivas. Inspirada em Silva (2002), lemos o currículo como texto cultural que seleciona e legitima saberes, produzindo identidades e diferenças. Nessa direção, voltamo-nos ao corpus normativo para acompanhar enunciados e silêncios que orientam modos de participação e aprendizagem.

Entendendo, que todo documento traz consigo sinais de relações de poder. Assim, mais do que descrever conteúdos, o trabalho de análise buscou tensionar os discursos presentes na LDB (Lei de Diretrizes e Base, Lei nº 9.394/1996), na BNCC (Base Nacional Comum Curricular, 2018), no Currículo Base do Território Catarinense (2019) e na Política Nacional de Educação Digital (Lei nº 14.533/2023), investigando de que maneiras eles acolhem, restringem ou silenciam as práticas de letramento digital, especialmente quando pensamos a educação pela lente de um currículo rizomático.

O recorte de análise privilegiou as seções e os trechos dos documentos que se referem diretamente às competências digitais, às práticas de leitura e escrita e às concepções de sujeito e de aprendizagem.

No campo educacional, esse modelo de poder encontra-se presente na forma como os currículos são estruturados e operacionalizados. Como argumenta Tomaz Tadeu da Silva (2002), o currículo trabalha como um dispositivo que seleciona, organiza e distribui saberes, configurando subjetividades de maneira quase imperceptível.

Essa forma de governabilidade é ainda mais sofisticada na medida em que se apresenta como neutra ou técnica, quando, na realidade, está imbricada em relações de saber-poder que disciplinam os corpos e modulam os desejos. Gilles Deleuze e Félix Guattari (1995) ampliam essa discussão ao sugerirem que os dispositivos de poder se conectam em redes, operando por meio de fluxos e conexões rizomáticas que escapam da rigidez institucional e se infiltram nas práticas cotidianas. A escola, nesse contexto, não é apenas um espaço de transmissão de conhecimento, mas um território de produção de subjetividades governáveis, de normalização de condutas e de antecipação de comportamentos desejáveis.

Entretanto, pensar a governabilidade nos termos foucaultianos não implica um diagnóstico de dominação absoluta, mas a possibilidade de visibilizar os jogos de poder e as resistências que emergem em seu interior. Como sugere Sílvio Gallo (2009), é preciso reconhecer que há sempre brechas, linhas de fuga e fissuras nas estruturas aparentemente sólidas.

A educação, desse modo, pode ser também um espaço de invenção, onde práticas pedagógicas que desestabilizam a lógica da obediência e da normatividade podem emergir. Reconhecer os mecanismos de governamento é, ao mesmo tempo, abrir a possibilidade de criar outros modos de existência e de aprendizagem que escapem da lógica da docilização e da homogeneização dos corpos e saberes.

Essa leitura foucaultiana do poder, ao evidenciar sua atuação nas tramas do cotidiano,

abre espaço para pensar a educação não como um campo neutro, mas como um dos locais privilegiados de exercício da governabilidade. Nesse sentido, o currículo não apenas reflete um conjunto de escolhas pedagógicas, mas também participa ativamente da produção de modos de ser e de saber.

Nesse contexto, torna-se necessário ampliar o olhar para além das estruturas visíveis da educação e adentrar os mecanismos sutis pelos quais o poder se materializa. É nesse ponto que a noção de dispositivo, tal como elaborada por Foucault (2008), oferece uma possibilidade de análise potente. O currículo, mais do que um simples instrumento pedagógico, pode ser compreendido como um dispositivo que articula práticas discursivas, normas e saberes com o objetivo de regular condutas e produzir subjetividades.

Enquanto conjunto organizado de conhecimentos escolares, o currículo assumiu para si a lógica disciplinar, levando-a a um desenvolvimento notável, tanto em termos do eixo corporal – disciplina-corpo – quanto em termos do eixo dos saberes – disciplina-saber. Em qualquer caso, as disciplinas são partições e repartições – de saberes e de comportamentos – que estabelecem campos especiais, específicos, de ao menos familiarizados com essa questão, vale fazer aqui um alerta: dizer que a sociedade moderna é disciplinar não implica dizer que ela é disciplinada. permissões e interdições, de modo que elas delimitam o que pode ser dito/pensado e feito (“contra” o que não pode ser dito/pensado e feito). Quanto mais naturalizada, automática e implicitamente isso é feito, mais as disciplinas “prestam serviço” ao plano de transcendência. Um exemplo: para o estruturalismo, o ordenamento disciplinar é entendido como a própria manifestação da transcendência de uma estrutura subjacente (Veiga-Neto, 1998, p. 47).

Em consonância com, Tomaz Tadeu da Silva (2002), o currículo é um campo de forças, um espaço em que se negociam sentidos, se produzem identidades e se definem lugares de fala. Dessa forma, além de selecionar conhecimentos, também incide sobre os sujeitos, determinando quem pode aprender, o que se pode saber e de que forma esse saber deve ser apresentado.

Pensar o currículo como um potente dispositivo é, portanto, reconhecer que ele atua de maneira sutil, organizando experiências, modelando comportamentos e legitimando modos de ser no mundo. Como dispositivo, impõe conteúdo e regula práticas; atravessa os corpos e fabrica subjetividades.

Como afirma Silva (2002), o currículo é parte integrante das lutas pelo poder que atravessam toda a sociedade, deixando claro que o que se ensina e se aprende na escola não está separado das relações de poder que moldam a vida social.

A permanência de modelos curriculares tradicionais, com sua rigidez estrutural e pretensão de linearidade, revela uma tentativa de preservar uma ordem pedagógica centrada na previsibilidade e no controle (Silva, 2002). No entanto, ao deslocar essa lógica e compreender

o currículo como uma construção histórica e cultural, abre-se espaço para práticas educativas mais flexíveis, sensíveis às singularidades dos sujeitos e às dinâmicas contemporâneas. Essa reconfiguração permite que o ensino se aproxime dos movimentos da vida, incorporando linguagens, experiências e saberes que circulam dentro e fora da escola. O currículo, nesse sentido, deixa de ser um roteiro fixo e passa a funcionar como um território de criação, onde ensinar e aprender se tornam atos vivos, plurais e conectados às realidades dos estudantes.

O currículo está na escola e esta, por sua vez, por ter o currículo como uma de suas bases, também pode ser pensada como um dos dispositivos centrais da sociedade moderna. Como tal, a escola abriga dispositivos mais específicos que atuam sobre os sujeitos da escola na medida em que, nela, são ensinados conteúdos formais e, sobretudo, organizam-se formas de ser e de estar no mundo.

A escola circula conhecimentos e concomitantemente normaliza práticas, modula corpos e produz subjetividades ajustadas a determinados padrões. Como aponta Foucault (2008), o poder não se apresenta como imposição direta; difunde-se em dispositivos que regulam o que pode ser dito, examinam condutas e administraram ritmos, percursos e visibilidades, produzindo sujeição por normalizações cotidianas. Isso se dá, entre outras formas, pelo currículo, que, ao decidir o que deve ser aprendido, em que ordem e de que maneira, atua como uma tecnologia de poder, alinhando a formação dos sujeitos às rationalidades e às expectativas de seu tempo histórico.

Desse modo, o ambiente escolar, tecido por dispositivos disciplinares, regula o tempo (pelos horários e calendários), o espaço (pela organização das salas, o mobiliário, as carteiras enfileiradas) e o comportamento (pelos regras, pelos boletins, pelas avaliações internas e, agora, também pelas avaliações de larga escala). Nesse ambiente são modelados gestos, organizadas falas, definidos silêncios.

O letramento digital, quando integrado ao currículo com intencionalidade pedagógica, pode se tornar um instrumento de formação crítica e transformadora. Mais do que ensinar o uso funcional das tecnologias, trata-se de cultivar a capacidade dos(as) estudantes de compreender os contextos digitais como territórios de produção de sentido, posicionamento ético.

Inspirado nas reflexões de Magda Soares (2020), esse letramento deve ser incorporado ao currículo como parte de um projeto educativo que valoriza a autonomia intelectual, o diálogo com a cultura contemporânea e o compromisso com a justiça social. Ao reconhecer os ambientes digitais como espaços de circulação de discursos, disputas e saberes, o currículo deixa de ser apenas um conjunto de conteúdos e passa a ser um campo de formação integral,

onde os sujeitos constroem conhecimento, exercitam o pensamento crítico e se preparam para intervir no mundo de forma consciente e responsável.

Considerar o digital como dimensão constitutiva das práticas educativas implica reconhecer que os sujeitos não apenas utilizam tecnologias, mas são atravessados por elas em suas formas de ler o mundo, produzir sentidos e construir pertencimentos. Nesse cenário, o currículo deixa de ser entendido como simples organização de conteúdos e passa a ser visto como um campo de disputas simbólicas, onde se negociam valores, identidades e modos de existência.

O digital, portanto, não é um adendo técnico, mas um vetor que reconfigura as relações pedagógicas, os processos de mediação e os regimes de visibilidade que operam na escola. Ao integrar-se às práticas curriculares, ele potencializa novas formas de expressão e aprendizagem, mas também reinscreve lógicas de controle, exclusão e normatização que precisam ser problematizadas.

Ao deslocarmos o entendimento do currículo de uma função meramente organizacional para uma posição estratégica dentro de dispositivos de regulação social, evidenciamos sua atuação como instância que articula saberes, subjetividades e relações de poder. Essa leitura permite reconhecer que o currículo, ao incorporar o digital, não apenas atualiza suas práticas, mas também reinscreve normas, expectativas e formas de vida que respondem a lógicas sociotécnicas mais amplas.

Na perspectiva foucaultiana, o currículo pode ser lido como um dispositivo, não no sentido técnico, mas como uma estratégia de poder que atua sobre os corpos, os saberes e as formas de existência. Trata-se de um mecanismo que opera silenciosamente, mas com intensidade, organizando o tempo, o espaço e os modos de dizer e de ser no ambiente escolar.

Ao ser analisado com maior profundidade, o currículo revela-se como um campo de disputas simbólicas e políticas, no qual não apenas se define o conteúdo a ser ensinado, mas também se constroem formas específicas de subjetividade.

Ele opera selecionando vozes, legitimando certos discursos e invisibilizando outros, enquanto naturaliza práticas que passam a ser reconhecidas como educativas. Aquilo que se apresenta como uma organização técnica do ensino, na verdade, carrega uma racionalidade normativa que incide sobre os sujeitos, regulando seus modos de agir, suas expectativas e os horizontes que lhes são possíveis dentro e fora da escola.

Falar de dispositivo de poder, em específico o currículo, é, então, perceber que a relação entre tecnologias, educação e subjetividade está sempre em disputa. Mais do que rejeitar ou

exaltar o digital, é emergente compreender que as tecnologias não são neutras, elas incorporam visões de mundo, moldam práticas e afetam diretamente os modos de existir. Cada ferramenta carrega consigo uma lógica própria, capaz de ampliar possibilidades de ação, mas também de impor limites, silenciar vozes e condicionar escolhas. Reconhecer essa ambivalência é essencial para pensar o letramento digital de forma crítica, situada e comprometida com a autonomia dos sujeitos.

De acordo com Veiga-Neto (1998), o currículo, entendido como um agenciamento de saberes escolares, faz funcionar uma rationalidade disciplinar que incide simultaneamente sobre os corpos e sobre os modos de conhecer. Ao organizar o conhecimento em disciplinas, instaura partilhas e repartições que delimitam campos específicos, instituem critérios de pertencimento e regulam condutas; desse modo, define permissões e interdições.

A caracterização da modernidade como disciplinar não equivale a supor uma sociedade inteiramente dócil; ela indica um modo de operação que fabrica normalidades por meio de rotinas, tempos, classificações e práticas avaliativas. Quanto mais esses mecanismos se naturalizam e operam de maneira automática e implícita, mais sustentam a crença em uma ordem superior, tomada como evidente e inevitável, o que reforça a capacidade do dispositivo curricular de orientar comportamentos, estabilizar expectativas e produzir subjetividades no cotidiano escolar.

Como nos lembra Foucault (2008), o poder não é algo que se possui ele circula, atravessa, produz e resiste. Assim, habita os espaços, os gestos e as palavras de maneira estratégica e incessante.

Pensar o letramento digital a partir do conceito de dispositivo nos desloca da visão instrumental para uma compreensão mais complexa, situada e crítica. Não basta saber usar as tecnologias, é preciso perguntar como elas nos atravessam, o que silenciam, o que autorizam, o que potencializam. Se estiver atenta a essas dinâmicas, a escola pode se tornar mais do que um espaço de reprodução, abrindo-se ao acontecimento, à diferença, à criação de outros modos de ensinar e aprender, mais conectados à vida que pulsa e resiste no cotidiano do(as) estudantes.

O currículo, assim como o letramento digital, pode ser compreendido como um dispositivo que atua nas práticas escolares de forma difusa e potente. Ele não se limita aos conteúdos formais ou às diretrizes oficiais, atravessa todos os espaços da escola, muitas vezes de maneira silenciosa ou invisível. Está presente nos usos (ou não usos) das tecnologias digitais, nas imagens que decoram os corredores, na organização dos ambientes, na distribuição dos corpos e nos gestos cotidianos de professoras e estudantes. Tudo comunica, tudo ensina. São

essas materialidades e disposições que produzem sentidos, regulam comportamentos e expressam valores, mesmo quando não há intenção explícita de ensinar.

Como afirma Tomaz Tadeu da Silva (2002), o currículo não é apenas uma seleção de conteúdos, até porque, toda seleção implica exclusão, e sim uma prática discursiva que produz identidades, regula subjetividades e define o que pode ser pensado, dito e vivido no contexto educacional. Sob essa perspectiva, torna-se evidente que o currículo, ainda preso a lógicas disciplinares e estruturas normativas herdadas de outros tempos, revela tensões ao tentar se articular com uma sociedade marcada pela fluidez, pela velocidade dos fluxos informacionais e pela multiplicidade de linguagens. A escola, enquanto espaço de formação, é atravessada por sujeitos conectados, móveis e imersos em redes, cujas formas de aprender escapam aos modelos lineares e previsíveis.

O currículo, nesse cenário, precisa deslocar-se, ao imprevisível e reconhecer que ensinar e aprender hoje exige escuta, flexibilidade e invenção. Os(as) estudantes que habitam o presente não cabem mais nas molduras escolares herdadas de outros tempos. Seus modos de ser e aprender transbordam os limites das formas rígidas, fragmentadas e lineares que ainda insistem em organizar o cotidiano escolar. Ignorar essa potência é negar a experiência como fonte legítima de saber, é silenciar os encontros, os afetos e as múltiplas linguagens que atravessam a escola hoje.

Quando olhamos para o currículo à luz das reflexões de Tomaz Tadeu da Silva (2002), percebemos que ele não se limita a ser um simples conjunto de conteúdo ou disciplinas. O currículo se apresenta como um dispositivo que atravessa a escola em suas práticas, seus silêncios, suas escolhas e suas ausências, (Silva, 2002).

Nesse fluxo contínuo de práticas e discursos, o currículo opera como engrenagem silenciosa: modula subjetividades, legitima certos saberes e apaga outros. O currículo não apenas define conteúdos, mas também delimita acessos, trajetórias e reconhecimentos. Ele estabelece quem tem lugar na cena do saber, de que forma esse lugar é ocupado. Por meio de escolhas e omissões, constrói paisagens de visibilidade e zonas de apagamento, traçando os contornos do que pode ser dito, aprendido e vivido dentro da escola. É nesse movimento que se configuram as fronteiras do possível, marcadas por presenças autorizadas e ausências naturalizadas.

O currículo não se limita ao que está nos livros ou nos planos de aula. Ele se insinua nos ritmos da escola, nas escolhas que parecem sem sentidos, nas ausências que ninguém questiona. Está nos silêncios, nos olhares, nas regras que organizam quem fala, quem escuta, quem é

lembra. Reconhecê-lo como força que atravessa o cotidiano é aceitar que aprender não é apenas acumular saberes, mas também ocupar lugares, negociar identidades e disputar sentidos, nesse movimento, não apenas ensina, ele forma, conforma e, às vezes, exclui.

Não basta apontar os limites do currículo como ferramenta de controle. É preciso escavar suas frestas, onde pulsa o que resiste, o que reinventa, o que escapa. No entanto, imersos em rotinas que priorizam conteúdos pré-definidos, muitas vezes, os(as) professores(as) deixam de perceber o que pulsa fora do previsto, o que escapa aos planejamentos e não se acomoda aos objetivos de aprendizagem.

Talvez seja nesse intervalo, entre o previsto e o que acontece, que algo da aprendizagem se deixe entrever, não como mera aquisição de saberes, mas como deslocamento e desvio. Nesse lugar “entre”, portanto, constituem-se espaços férteis para pensar práticas de letramento também no campo digital, onde o imprevisto e a multiplicidade são constitutivos. O currículo não é só norma, é também movimento. Entre uma regra e outra, há desvios. Entre o que se espera e o que acontece, há criação. O cotidiano escolar é feito de pequenas insurgências: uma pergunta que desestabiliza, uma prática que se refaz, um silêncio que diz mais do que o conteúdo previsto. É aí que o currículo se abre, se contorce, se transforma.

O currículo carrega em si uma ambivalência, (Silva, 2002): é ferramenta de controle, mas também espaço de invenção. Se por um lado organiza, normatiza e delimita o que deve ser ensinado, por outro, é atravessado por gestos que escapam, por práticas que desviam, por vozes que tensionam. Nas brechas do cotidiano escolar, surgem linhas de fuga, não como rupturas grandiosas, mas como movimentos sutis que reconfiguram o instituído.

Um(a) professor(a) que redesenha a sequência, um(a) estudante que interroga o conteúdo, uma atividade que se reinventa no fazer. O currículo, assim, não se fecha em si mesmo: ele pulsa, se contorce, se transforma. Não se trata de uma estrutura totalizante e impenetrável, mas de um campo de disputas, no qual as resistências emergem como oposição direta e como reconfiguração silenciosa das práticas.

A escola, mesmo inserida em um conjunto de normas que a atravessam e regulam, é também espaço de criação. É nas bordas do instituído que emergem as fissuras, os desvios, os gestos que escapam à lógica da repetição. Um(a) professor(a) que interrompe a linearidade prevista, um(a) estudante que desestabiliza uma verdade dada, uma atividade que se insinua fora do roteiro, são movimentos que não apenas resistem, mas inventam. São rupturas produtivas que atravessam o cotidiano escolar e afirmam a escola como ambiente de aprender como gesto de criação, como movimento que não repete, mas reinventa modos de existir, da

diferença, de potência.

Pensar o currículo sob a lógica rizomática, como propõem Deleuze e Guattari (1995), é deslocá-lo da linearidade e da centralização para um plano de multiplicidades. Em vez de seguir trilhas únicas e previsíveis, o currículo se abre como um campo de atravessamentos, onde saberes se conectam por contágio, por deriva, por encontros inesperados. Nessa cartografia viva, o ensinar e o aprender se reinventam nas margens, nas dobras do cotidiano, afirmando singularidades que escapam à norma e produzem outras formas de existência escolar. Essas intensidades se atualizam nas práticas cotidianas que escapam à lógica da padronização e afirmam modos singulares de ensinar e aprender, modos que não se submetem à rigidez, mas que se inventam em fluxo, em relação, em diferença. Elas não operam por oposição frontal, mas por deslocamento, invenção e abertura ao imprevisível, (Gallo, 2009). São movimentos que tensionam o instituído, que performam a diferença e que fazem da escola um território de experimentação, onde o saber se reinventa em relação com os corpos, os afetos e as experiências vividas.

A insurgência não se limita ao enfrentamento direto das estruturas escolares instituídas; ela se manifesta na criação de modos outros de viver a escola, mais abertos, mais múltiplos, mais implicados nas experiências singulares dos(as) estudantes. É no cotidiano que essa força se inscreve, deslocando práticas normativas e afirmindo a escola, onde o saber não se cristaliza, mas se reinventa em fluxo, em relação, em diferença. Quando o currículo se abre às forças da diferença, ele deixa de operar como um dispositivo de reprodução normativa e passa a se constituir como um campo rizomático de invenção, onde subjetividades emergem em fluxo, e o reconhecimento não se dá pela fixação de identidades, mas pela afirmação de modos singulares de existir. Assim, mais do que negar o que está posto, trata-se de atravessá-lo, reinventá-lo por dentro, com gestos que escapam, transformam e afirmam outros modos de existir.

Inspirados(as) pelas contribuições de Deleuze e Guattari (1995) e de Silvio Gallo (2009), é possível imaginar outros modos de habitar o currículo, modos que não se prendam à linearidade nem ao controle, mas que acolham o que escapa, o que transborda, o que se reinventa nos encontros cotidianos da escola.

Pensar o currículo como potência é reconhecer que ele também pode ser lugar de movimento, de multiplicidade, de linhas de fuga e no interior do instituído, tornando visíveis variações e recomposições do cotidiano escolar é nesse movimento de abertura e deslocamento que o letramento, compreendido como prática social, se inscreve como parte dessas linhas de

fuga. Ao escapar de uma concepção reducionista que o limita ao domínio técnico da leitura e da escrita, o letramento, tal como nos propõe Magda Soares (2020), convida a pensar as formas pelas quais os sujeitos se relacionam com os textos em contextos concretos, orientados por objetivos, interações e necessidades singulares.

Diante disso, os saberes que emergem das experiências digitais dos(as) estudantes acabam, muitas vezes, sendo desconsiderados ou tratados como irrelevantes. Isso evidencia uma desconexão entre o currículo escolar e as formas contemporâneas de se relacionar com a linguagem, o conhecimento e a cultura. Essa distância compromete não apenas a aprendizagem, mas o reconhecimento do estudante como sujeito de saber.

À luz de Deleuze e Guattari (1995), o letramento digital pode ser concebido como prática rizomática, uma multiplicidade que se efetiva por vizinhanças e conexões contingentes entre sujeitos, interfaces, protocolos e arquivos. Os sentidos não preexistem aos percursos: aparecem no ato de consultar, recortar, encadear, anotar e redistribuir materiais, em trajetórias que se bifurcam, retomam trilhas e produzem variações. Nesses trânsitos, as posições de enunciação são provisórias e relacionais, ajustadas a cada publicação e resposta, enquanto rastros, marcadores e indexações modulam exposição e alcance.

Colin Lankshear e Michele Knobel (2008) propõem uma ampliação do entendimento sobre o letramento digital, no digital, as práticas de linguagem deslocam papéis e suportes, excedendo o uso instrumental. Isso implica reconhecer que os modos de produção textual na cultura digital operam por outras lógicas, convocando habilidades como o julgamento ético, a mobilidade entre linguagens e a sensibilidade para as múltiplas vozes que constituem os textos em rede. Para os autores, o letramento digital, também envolve formas colaborativas, criativas e híbridas de produzir, compartilhar e ressignificar textos.

O letramento digital, entendido como dinâmica sociocultural, entra nesse movimento como força que desloca, que provoca, que expande.

Partir dessa compreensão, a análise voltou-se para os documentos oficiais, não como textos neutros ou meramente técnicos, mas como campos onde se travam disputas de significados, onde se inscrevem projetos de subjetivação e relações de poder. Nessa perspectiva, mais do que descrever conteúdos, buscou-se acompanhar e interrogar os discursos presentes no corpus, identificando de que maneiras acolhem, restringem ou silenciam práticas de letramento digital, especialmente quando a educação é pensada a partir da lógica de um currículo rizomático.

A experiência acumulada em anos de prática docente e a familiaridade com os

documentos educacionais serviram, portanto, como pano de fundo sensível. Embora isso, a investigação buscou sempre se mover no terreno da pesquisa, permitindo-se ser afetada pelas perguntas que surgiam no percurso, pelas lacunas percebidas e pelas possibilidades de reinvenção que cada documento também oferece.

Essa escolha não foi feita de forma aleatória, mas orientada pela inquietação de compreender como as tecnologias e o letramento digital são (ou não são) integrados às propostas educativas.

A análise que propomos busca tensionar essas produções normativas, observando tanto os discursos que se afirmam quanto os silêncios que se instauram, em um movimento atento às relações de poder e às possibilidades de criação. Assim, com esse olhar, seguimos para a análise, comprometidos em cartografar os sentidos que emergem dos documentos, buscando nas brechas a força de novas formas de aprender, ensinar e existir.

Nesse contexto, torna-se fundamental compreender que tais documentos não se constituem de forma neutra ou isenta de intencionalidades.

Essa compreensão dos dispositivos como elementos articuladores de poder permite avançar para uma análise mais refinada das formas pelas quais esse poder se manifesta no cotidiano. Em vez de localizar o poder apenas em instituições claramente visíveis, como o Estado ou a escola, Foucault (2008) desloca o olhar para os mecanismos sutis de regulação que se infiltram nos discursos e nas práticas sociais.

A compreensão do poder na contemporaneidade exige o deslocamento de uma concepção centralizada e institucionalizada para formas mais difusas, capilares e incorporadas à vida cotidiana. Michel Foucault (2008) contribui decisivamente ao demonstrar que o poder não se exerce apenas de cima para baixo, a partir de instituições formais, mas circula por meio de práticas, discursos e saberes que produzem e regulam os sujeitos. O poder, nesse sentido, é relacional, imanente às relações sociais e se expressa pela governabilidade dos corpos e das condutas.

Dizer que a modernidade funciona disciplinarmente não significa assumir sujeitos dóceis ou espaços pacificados, e sim reconhecer um modo de organização que fabrica normalidades por rotinas, tempos, classificações e técnicas de avaliação. Quanto mais esses funcionamentos se naturalizam e se tornam automáticos e implícitos, mais sustentam efeitos de transcendência, como se fossem evidências neutras e inevitáveis. Nesse movimento, as disciplinas prestam serviço a essa ordem quando operam sem se anunciar, instituindo limites e expectativas que regulam condutas, estabilizam critérios de verdade e modelam posições de

sujeito no interior da escola

O currículo que atravessa a escola não é apenas uma lista de conteúdo ou uma organização neutra do que deve ser ensinado. Como nos alerta Tomaz Tadeu da Silva (2002), o currículo seleciona e legitima saberes, instituindo identidades e marcas discursivas. Nessa perspectiva, toda prática curricular é uma escolha ética e política, mesmo quando não se declara como tal. Assim, ao escolher o currículo tradicional, com seu tronco rígido e suas raízes profundas, tenta-se manter a linearidade e o controle.

O currículo estrutura a escola e, pela centralidade que assume, autoriza pensar a própria instituição como um dispositivo nuclear da modernidade. No interior desse arranjo operam dispositivos específicos que incidem sobre os sujeitos, não apenas pela transmissão de conteúdos formais, mas, sobretudo, pela organização de modos de ser e de estar no mundo.

Tomado como procedimento de poder-saber, o currículo articula saberes, normas e procedimentos que regulam a experiência escolar. Como indica Foucault (2008), o poder moderno não se impõe pela força física, mas se dissemina nas práticas ordinárias, nas regras tácitas e nas vigilâncias naturalizadas. Ao definir o que deve ser aprendido, em que sequência e por quais deslocamentos, o currículo alinha a formação dos sujeitos às rationalidades e expectativas de seu tempo histórico.

Nesse contexto, o letramento digital, que poderia ser espaço de autoria, de invenção e de transgressão, corre o risco de ser também capturado, incorporado a essas mesmas lógicas de controle, reforçando práticas de docilização dos corpos e neutralizando suas potências criativas. Quando pensamos em letramento digital a partir das contribuições de Magda Soares (2020), compreendemos que não se trata apenas de aprender a lidar com ferramentas tecnológicas, mas de participar ativamente das práticas sociais que se constroem nos ambientes digitais. Isso significa considerar o contexto em que os sujeitos estão inseridos, as finalidades da leitura e da escrita nesse universo e os sentidos que produzem a partir dessas interações. O digital, nesse olhar, não é um fim em si mesmo, mas parte de um processo mais amplo de construção de conhecimento e de pertencimento cultural.

Ao compreendermos o currículo não apenas como um instrumento pedagógico, mas como parte integrante de uma rede mais ampla de regulação e controle social, deslocamos o olhar tradicional que o associa exclusivamente à organização de conteúdos escolares. Na abordagem foucaultiana, o currículo configura-se como um dispositivo no sentido em que articula saberes, práticas e instituições em uma rede estratégica de poder.

Não se trata de um instrumento neutro de organização pedagógica, mas de uma

tecnologia política que intervém na constituição dos sujeitos escolares. Ao operar sobre os corpos, regulando comportamentos, posturas e deslocamentos, e sobre os saberes, legitimando discursos e silenciando outros, o currículo participa da produção de formas específicas de existência. Ele não apenas transmite conteúdos, mas também delimita os modos de ver, dizer e ser, funcionando como uma matriz normativa que orienta condutas e fabrica subjetividades.

O currículo pode ser compreendido como uma instância de ordenamento simbólico que, ao operar de forma difusa e incorporada às práticas cotidianas, institui regimes de visibilidade e de inteligibilidade no espaço escolar. Longínqua de se limitar à prescrição de conteúdos, ele atua como um operador discursivo que estrutura as condições de possibilidade para o reconhecimento de determinados sujeitos, saberes e experiências. Essa atuação se dá por meio da normatização dos tempos, da espacialização dos corpos e da regulação dos enunciados, configurando uma gramática institucional que orienta formas de pertencimento, exclusão e subjetivação.

Essa leitura permite perceber que o currículo define o que deve ser aprendido, mas também estabelece modos específicos de subjetivação, ao delimitar quais vozes podem circular, que narrativas são legitimadas e quais práticas são naturalizadas como “educativas”. O que à primeira vista se apresenta como um planejamento neutro ou técnico, carrega em si um conjunto de normas que atravessam os sujeitos, orientando comportamentos, expectativas e futuros possíveis.

Assim, o currículo tanto ensina, quanto governa, molda e conduz condutas, dentro e fora da escola. Compreender o currículo como dispositivo de poder é reconhecer que a relação entre tecnologias, educação e subjetividade está sempre em disputa. O digital, nesse contexto, não se limita a uma função instrumental, mas integra um dispositivo que organiza modos de fazer, de pensar e de viver. Não se trata de negar seu valor, mas de entender que toda tecnologia carrega uma racionalidade própria, capaz de tanto potencializar quanto restringir a autonomia dos sujeitos.

Nesse sentido, para Veiga-Neto (1998),

[...] vale a pena recorrer ao conceito foucaultiano de dispositivo, de modo que se possa falar em dispositivo da disciplinaridade. Com a palavra dispositivo, Foucault designa todo um conjunto de práticas discursivas e não-discursivas cujos elementos são heterogêneos, mas se mantêm conectados numa rede de relações. Tais elementos são de diferentes ordens, de diferentes naturezas: discursos, instituições, teorias, regulamentos e leis, enunciados científicos, práticas sociais, proposições filosóficas, arquiteturas etc. Em outras palavras, Foucault chama de dispositivo a rede de relações que mantém certas práticas e correlatas instituições articuladas entre si e cuja racionalidade desempenha funções estratégicas, ou seja, funções cujo objetivo

principal é fazer funcionar ou manter o poder de uns sobre os outros, a ação de uns sobre as ações dos outros (Veiga-Neto, 1998, p. 48).

Desta forma, é possível compreender que práticas escolares, discursos pedagógicos, normas institucionais e arquiteturas físicas não operam isoladamente, mas se articulam em uma rede estratégica que sustenta formas específicas de poder e saber. Essa rede, composta por elementos heterogêneos, como teorias, regulamentos, práticas sociais e proposições filosóficas, atua na produção de subjetividades e na regulação dos modos de ser e agir no espaço escolar. Assim, o dispositivo da disciplinaridade não apenas organiza o cotidiano da escola, mas também participa da constituição dos sujeitos que nela circulam, moldando comportamentos, expectativas e formas de existência. Quando a escola se dispõe a escutar os ruídos do cotidiano, a vibrar com os gestos que escapam à norma, ela deixa de ser apenas palco de repetição. Torna-se espaço de acontecimento, onde a diferença não é tolerada, mas celebrada; onde ensinar e aprender se reinventam em diálogo com a vida que pulsa nos corpos, nas vozes e nas resistências dos(as) estudantes.

Como propõe Tomaz Tadeu da Silva (2002), o currículo não é apenas aquilo que se ensina formalmente, mas também aquilo que se vivencia, se silencia e se naturaliza.

Um olhar mais atento revela que o currículo está posto nos mínimos detalhes, nas imagens que decoram os corredores, nos modos como se organizam os espaços e se distribuem os corpos. O currículo opera como uma construção social e histórica que se infiltra nas práticas escolares, orientando modos de agir, de pensar e de sentir.

Mais do que um conjunto de conteúdos, ele participa da produção de subjetividades, atravessando os corpos e os discursos que são constituídos no espaço escolar. Ao regular comportamentos e legitimar determinadas formas de estar no mundo, o currículo não apenas organiza o cotidiano, ele o fabrica, o molda, o institui, atuando como dispositivo que normatiza experiências e delimita possibilidades de existência.

Nesse viés, percebe-se que o currículo, ainda fortemente ancorado em estruturas tradicionais, encontra dificuldades em dialogar com a sociedade contemporânea, fluída e permeada pelas tecnologias digitais. Os(as) estudantes que habitam esse tempo carregam em si modos de ser e aprender que já escapam das antigas formas de organização escolar.

Manter-se fiel a percursos rígidos e fragmentados é ignorar a riqueza que emerge da experiência vivida, dos encontros e das múltiplas linguagens que hoje atravessam o cotidiano. Permitir que o currículo se desloque, se reinvente e acolha o imprevisível é, talvez, uma das exigências mais vitais para que a escola permaneça como território pulsante de existência e formação. Quando o currículo possibilita fissura, ele deixa de ser roteiro fixo e passa a ser

espaço de encontro, de escuta e de criação. É nesse gesto de abertura que a escola pode resistir à normatização excessiva e afirmar-se como lugar onde a vida, em sua diversidade e potência, continua a acontecer.

Ao revisitarmos o currículo pelas lentes das reflexões de Tomaz Tadeu da Silva (2002), deixamos de vê-lo como uma estrutura neutra ou meramente organizadora de conteúdos. Ainda que o currículo opere como dispositivo regulador, ele não é impermeável às tensões e deslocamentos que atravessam o espaço escolar. Nas brechas das normatividades, emergem práticas insurgentes, saberes contra hegemônicos e subjetividades que escapam à lógica da homogeneização. Professores e estudantes, em seus gestos cotidianos, podem reconfigurar sentidos, tensionar ausências e produzir desvios que desafiam o que foi instituído como legítimo. Assim, o currículo não apenas silencia, ele também é atravessado por vozes que resistem, reinventam e reconfiguram o campo do possível.

Reconhecer o currículo como potente dispositivo nos desafia a pensar para além do que é ensinado formalmente. Muito além dos conteúdos explícitos e das avaliações formais, o currículo se manifesta nas sutilezas do cotidiano escolar. É nos gestos rotineiros, nas práticas aparentemente neutras, na forma como se distribuem os tempos e os espaços, que ele se inscreve, muitas vezes de maneira silenciosa, quase imperceptível.

Molda modos de ser, de estar, de aprender, não apenas pelo que explicita, mas sobretudo pelo que naturaliza. O cotidiano escolar, nesse sentido, torna-se território onde o currículo opera como força difusa, regulando afetos, corpos e saberes, mesmo quando não se nomeia. Não se trata apenas de denunciar ou apontar limitações, mas de abrir espaços para perceber que o currículo também pode ser atravessado por forças de (re)invenção, de resistência.

Nesse sentido, inspirar-se em uma lógica rizomática, como propõem Deleuze e Guattari (1995), é afirmar que o currículo não precisa seguir uma única direção, nem obedecer a um tronco centralizador. Ao contrário, ele pode ser habitado por linhas que se entrecruzam, por rotas que se desviam e por conexões que não estavam previamente previstas. Essas linhas são, muitas vezes, as práticas cotidianas dos sujeitos que resistem à padronização e criam outros modos de ensinar e aprender.

A resistência não se dá apenas por enfrentamento, mas na invenção de outras formas de viver a escola, mais abertas, mais múltiplas e mais conectadas com as experiências reais dos(as) estudantes. Quando o currículo acolhe essas potências, ele deixa de ser apenas um instrumento de reprodução e passa a ser também território de invenção e de reconhecimento da diferença. Mais do que operar pela negação do instituído, trata-se de atravessar seus contornos, tensionar

suas bordas e reinventá-lo desde dentro, por meio de gestos que deslizam, transgridam e afirmam modos outros de existir e habitar o mundo.

Talvez o desafio esteja em seguir acompanhando essas linhas que se implicam no meio do instituído, acolhendo as brechas, os desvios e as possibilidades que, por vezes, passam despercebidas. Longe de qualquer pretensão de encerramento, este movimento busca proliferar sentidos e deslocar certezas, abrindo brechas para outras formas de pensar, experienciar e habitar aquilo que, por convenção, chamamos de currículo.

Na fratura das lógicas hegemônicas que historicamente aprisionaram o letramento à técnica e à normatividade escolar, este se afirmar como linha de fuga, uma potência rizomática que desestabiliza os regimes de verdade sobre leitura e escrita. Ao se desvincular de uma concepção instrumental que o reduz à codificação e decodificação textual, o letramento, conforme tensionado por Magda Soares (2020), emerge como dispositivo de subjetivação, no qual os sujeitos se constituem em relação aos textos por meio de agenciamentos discursivos, atravessados por singularidades, afetos e territorializações simbólicas.

De acordo com a autora, o letramento envolve o uso da leitura e da escrita em práticas sociais diversas, permitindo que os sujeitos busquem informações, estabeleçam interações com outras pessoas e ampliem seus conhecimentos, sempre orientados por objetivos específicos dentro de contextos reais.

Entender o letramento como efeito de agenciamentos discursivos, portanto, exige reconhecer que a leitura e a escrita não se restringem ao domínio do código alfabético, mas se realizam em práticas situadas, atravessadas por finalidades distintas, tensionadas por relações de poder e marcadas pelas experiências vividas.

No contexto da cultura digital, essas práticas se reconfiguram de maneira intensa. Os(as) estudantes produzem sentidos em redes, constroem saberes colaborativamente, remixam linguagens e circulam entre diferentes plataformas, práticas essas que se reconfiguram de maneira intensa, pois os(as) estudantes não apenas acessam conteúdos, mas os produzem, ressignificam e compartilham em fluxos contínuos. Em ambientes conectados, leitura e escrita assumem caráter processual e multimodal.

Ao circular entre diferentes plataformas e linguagens, os(as) estudantes constroem saberes em rede, em um processo que é, ao mesmo tempo, individual e coletivo. A construção do conhecimento passa a ser tecida em colaboração com pares, com os algoritmos, com repertórios culturais diversos e com os próprios movimentos do ciberespaço.

A escola, contudo, nem sempre está preparada para acolher essas formas de expressão

e aprendizagem. As práticas pedagógicas ainda se sustentam, em muitos casos, em modelos lineares e conteudistas que priorizam a reprodução de informações e a avaliação padronizada.

Ao transformos essa perspectiva para o ambiente digital, compreendemos que o letramento digital não se reduz ao domínio instrumental das tecnologias (Kleiman, 1995), mas envolve modos específicos de interação, produção de sentido e construção de identidades no ciberespaço. Assim como no letramento tradicional, as práticas digitais são atravessadas por valores, crenças e relações de poder que modelam a forma como os sujeitos participam dos espaços de comunicação e conhecimento.

Ao trazer o letramento digital, ampliamos o olhar sobre o currículo como dispositivo. Práticas de leitura e escrita, agora atravessadas pelas linguagens digitais, tensionam as fronteiras do que tradicionalmente se entendia como escolar. Telas, redes, hipertextos, múltiplas formas de comunicação digital fazem emergir modos de aprender e de ensinar que escapam às linhas fixas do currículo arbóreo.

Nos ambientes conectados, o letramento digital se configura pela circulação de enunciados que se reescrevem a cada clique: fragmentos se reagrupam, metadados e carimbos de tempo reordenam a leitura, comentários abrem trilhas paralelas e um mesmo conteúdo ganha fôlego distinto ao transitar por *timelines*, grupos e arquivos. A produção não se concentra no texto principal: legendas, *tags*, miniaturas, descrições e históricos de edição compõem a superfície legível, orientando expectativas e modulando interpretações.

Nesse regime de circulação, o letramento digital atua no convívio com desdobramentos e ritmos de visibilidade, lendo estruturas auxiliares e formatos que reorganizam o sentido em movimentos laterais, com redistribuições contínuas. Quando estudantes se apropriam da leitura e da escrita nesses ambientes digitais, eles e elas reproduzem saberes, criam, remixam, narram as próprias existências.

4 RESULTADOS E DISCUSSÃO

Nos documentos legais analisados, como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/96), a Base Nacional Comum Curricular e o Currículo Base do Território Catarinense (2019) e a Política Nacional de Educação Digital, (Lei nº 14.533/2023), observa-se que, diante do avanço das tecnologias digitais e de sua influência sobre as formas de comunicação e de aprendizagem, a BNCC (2018) reconhece a linguagem tecnológica como um dos princípios estruturantes do currículo. Essa linguagem é compreendida como uma dimensão essencial no processo de ensino-aprendizagem, sendo integrada à formação dos(as) estudantes, de modo a favorecer a apropriação crítica, criativa e ética dos recursos tecnológicos disponíveis. Na BNCC (2018), a linguagem tecnológica tem como princípios:

[...] compreender, utilizar e criar tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais (incluindo as escolares) para se comunicar, acessar e disseminar informações, produzir conhecimentos, resolver problemas e exercer protagonismo e autoria na vida pessoal e coletiva (Brasil, 2018, p. 9).

A educação contemporânea, atravessada por transformações sociais e tecnológicas, enfrenta desafios que se manifestam nas diretrizes curriculares, como delineado na BNCC (2018), especialmente no que diz respeito à incorporação crítica das tecnologias digitais nos processos formativos. Entre as competências gerais previstas para a Educação Básica, destaca-se a necessidade de que os(as) estudantes desenvolvam a capacidade de compreender, utilizar e produzir tecnologias digitais de informação e comunicação de maneira crítica, ética, reflexiva e significativa (Brasil, 2018).

Tal competência visa à inserção ativa dos sujeitos nas diversas práticas sociais, incluindo o contexto escolar por meio do uso consciente das tecnologias para a comunicação, o acesso e a disseminação de informações, a construção de conhecimentos, a resolução de problemas e o fortalecimento do protagonismo e da autoria, tanto no âmbito pessoal quanto coletivo. Essa diretriz aponta para uma formação integral, voltada ao exercício da cidadania e à inserção crítica no mundo digital, reconhecendo as tecnologias como ferramentas indispensáveis à educação do século XXI.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB, Lei nº 9.394/1996) não menciona explicitamente o conceito de Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC), tampouco o termo “Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação” (TDIC), que só viriam a ser mobilizados com maior frequência em documentos educacionais produzidos a partir dos

anos 2000. No entanto, já se observa, em seu texto, a presença da tecnologia como elemento estruturante de uma determinada racionalidade educativa.

No artigo 32, por exemplo, ao tratar dos objetivos do ensino fundamental, a LDB prevê o “desenvolvimento da capacidade de aprender, tendo como meios básicos o pleno domínio da leitura, da escrita e do cálculo” (Brasil, 1996, p. 27), articulado à compreensão do “ambiente natural e social, do sistema político, da tecnologia, das artes e dos valores em que se fundamenta a sociedade” (Brasil, 1996, p. 27). Ainda que a noção de tecnologia aqui presente não esteja ancorada nas discussões contemporâneas sobre cultura digital, ela já se inscreve como parte dos saberes a serem apropriados pelos sujeitos escolares.

No artigo 39, que versa sobre a educação profissional, a lei estabelece a articulação desta etapa com “as dimensões do trabalho, da ciência e da tecnologia” (Brasil, 1996, p. 36), apontando para uma formação que entrelace campos do saber e do fazer, sem, contudo, delimitar de que tecnologia se trata ou como ela se integra às práticas pedagógicas.

Ainda que não nomeadas explicitamente, as tecnologias digitais estão inscritas como elementos discursivos que perpassam o texto legal, revelando uma racionalidade técnica que orienta práticas escolares mesmo sem ser diretamente enunciada. A análise documental permite observar como determinadas ausências e formulações textuais produzem efeitos significativos na compreensão das práticas educativas.

A LDB (1996), ao não explicitar o papel das tecnologias digitais, contribui para a naturalização de uma concepção de tecnologia associada prioritariamente ao progresso econômico e à racionalidade técnico-científica. Essa abordagem, ao evitar problematizar os impactos das tecnologias sobre os sujeitos, os corpos e os processos de aprendizagem, acaba por reforçar uma visão funcionalista que desconsidera as dimensões culturais, sociais e formativas envolvidas na experiência digital.

Desse modo, em vez de buscar ausências como lacunas, trata-se de acompanhar os deslocamentos e as estratégias discursivas que fazem circular determinados sentidos sobre tecnologia e educação. Essa movimentação analítica permite compreender como a LDB (1996), contribui para a conformação de um campo de saber-poder no qual a tecnologia é reconhecida como parte do processo formativo, mas ainda desvinculada de uma compreensão crítica e situada das práticas digitais contemporâneas.

Nesse mesmo direcionamento, a BNCC (2018), em sua introdução, reforça o protagonismo das tecnologias digitais ao incorporar, como a quinta das dez Competências Gerais da Educação Básica. De fato, as TDIC e o seu possível letramento só surgem nas leis

com a BNCC. “A expectativa de que os(as) estudantes sejam capazes de compreender, utilizar e criar tecnologias digitais de informação e comunicação de maneira crítica, significativa, reflexiva e ética” (Brasil, 2018, p. 9). Essa competência abrange a atuação dos sujeitos nas múltiplas práticas sociais, inclusive as escolares, com o objetivo de favorecer a comunicação eficaz, o acesso e a difusão de informações, a produção de conhecimentos, a resolução de problemas e o exercício do protagonismo e da autoria em contextos pessoais e coletivos.

Tais diretrizes colocam em evidência uma concepção de educação voltada à formação de cidadãos capazes de interagir criticamente com as tecnologias, compreendendo seu papel estruturante na sociedade atual. Dessa forma, as TDIC deixam de ser apenas ferramentas complementares para se tornarem elementos centrais no processo educativo, potencializando a aprendizagem, promovendo a inclusão digital e favorecendo o desenvolvimento de experiências essenciais para o século XXI.

Para além do domínio instrumental, a proposta curricular da BNCC (2018) enfatiza a necessidade de desenvolver, nos(as) estudantes, a capacidade de criação por meio das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC).

No componente de Linguagens para o Ensino Fundamental, conforme destaca a BNCC (Brasil, 2018, p. 63), as TDIC são concebidas tanto como instrumentos auxiliares, quanto como espaços de produção de sentido e ferramentas estratégicas para a comunicação, a resolução de problemas e a construção de conhecimentos.

Espera-se, assim, que o(a) estudante transcendia o uso técnico das tecnologias e adote uma postura crítica, reflexiva e ética diante dos meios digitais. Essa orientação está alinhada à realidade cotidiana dos(as) estudantes, em que a presença das tecnologias digitais é constante, sendo, portanto, necessário que a escola ressignifique tais práticas sociais, incorporando-as de forma planejada e intencional ao processo pedagógico.

O Currículo Base do Território Catarinense (2019) contempla o uso das Tecnologias de Informação e Comunicação (TDIC) como ferramentas pedagógicas relevantes, especialmente quando vincula seu uso à ampliação das competências comunicativas, à busca por informações e à produção de conhecimento. No entanto, à luz de uma perspectiva pós-estruturalista, é possível perceber que o documento ainda opera majoritariamente dentro de uma lógica instrumental e disciplinar do digital, alinhando-se a um modelo de currículo prescritivo e normatizador.

Ao evocar o uso das TDIC no ensino, o texto orienta a prática pedagógica para a adaptação das tecnologias aos objetivos previamente estabelecidos, reforçando uma linearidade

didática e uma racionalidade técnica que pouco dialoga com as multiplicidades e instabilidades próprias do ambiente digital. Nesse sentido, o letramento digital é convocado a servir à organização curricular já dada, e não a provocá-la, questioná-la ou reinventá-la.

Para além da ausência do termo “letramento digital” como conceito estruturante, o currículo base não tensiona as práticas escolares a partir das novas formas de subjetivação produzidas nos ambientes digitais. As práticas emergentes na cultura digital, como a autoria compartilhada, a fluidez entre quem lê e quem produz, a remixagem e a circulação rizomática de saberes, são silenciadas ou traduzidas em termos de competências genéricas, esvaziando suas potências disruptivas.

Conforme Gallo (2009) o currículo, enquanto dispositivo, atua na produção de sujeitos governáveis, organizando as condutas e modulando os comportamentos. Nesse viés, as tecnologias, ao serem inseridas no currículo sem o devido deslocamento conceitual, acabam cooptadas por essa mesma lógica de controle. O que poderia ser espaço de invenção torna-se reforço da normatividade escolar.

Deleuze e Guattari (1995) nos oferecem uma abordagem potente ao pensar a educação como espaço rizomático, onde o aprender não se submete a centros fixos, mas se espalha em linhas de fuga, conexões e atravessamentos. O letramento digital, nesse horizonte, não é um conjunto de competências a serem desenvolvidas, mas uma experiência viva, afetada pelas singularidades dos sujeitos e pelas potências do encontro.

Portanto, ao analisar o Currículo Base na perspectiva do pós-estruturalismo, evidencia-se uma ausência de abertura real ao acontecimento digital e às formas emergentes de letramento. Apesar da retórica de inovação presente nos documentos, o currículo permanece operando como vetor de disciplinamento, reproduzindo lógicas normativas que limitam a emergência de práticas pedagógicas mais inventivas e conectadas à cultura digital.

Incorporar tecnologias digitais à educação não significa apenas adaptar ferramentas ao cotidiano escolar, mas reconhecer que essas tecnologias reconfiguram os próprios modos de ensinar, aprender e se relacionar. Não se limitando reproduzir lógicas já estabelecidas, elas introduzem novas temporalidades, linguagens e formas de presença que desafiam os modelos pedagógicos convencionais.

A leitura pós-estruturalista não busca negar os documentos normativos, mas revirá-los por dentro, abrir frestas, procurar os possíveis nas bordas do instituído. Nesse sentido, as linhas de fuga não são soluções prontas, mas movimentos que desestabilizam, que deslocam sentidos e que criam novos modos de existir no currículo.

Ao nos debruçarmos sobre o Currículo Base do Território Catarinense (2019) com um olhar cartográfico e pós-estruturalista, percebemos que, mesmo em meio a sua estrutura normativa, há frestas por onde escorrem linhas de fuga, passagens que, embora discretas, possibilitam o deslocamento de sentidos e a invenção de outras práticas.

Entre as brechas identificadas, destaca-se a valorização das múltiplas linguagens, que, ao romper com a centralidade do código alfabetico, abre espaço para práticas de letramento digital mais sensíveis às expressões contemporâneas. Essa abertura permite imaginar práticas de letramento digital que escapam ao modelo tradicional da escrita no papel e acolhem a produção de sentidos em diferentes suportes, mais sensíveis à cultura contemporânea.

Também se insinuam fissuras na menção à autoria e à criatividade. Ao enfatizar a formação de sujeitos autônomos, críticos e criativos, o currículo, mesmo operando sob a lógica de competências, oferece passagens que podem ser reinscritas como convites à experimentação. Essas menções, quando deslocadas de seu uso funcionalista, abrem espaço para práticas mais inventivas, para a coautoria, para a escuta das singularidades e para a produção de subjetividades em movimento.

Outro ponto de inflexão aparece no reconhecimento das culturas juvenis e dos cotidianos escolares. O currículo, ao propor a consideração dos contextos sociais e culturais dos estudantes, pode ser expandido para incluir os saberes que circulam nas redes sociais, nos jogos digitais, nos vídeos curtos, nos *memes* e nas interações digitais que compõem a vida fora dos muros da escola. Tais elementos, muitas vezes desautorizados pelos modelos tradicionais de ensino, carregam potências formativas que escapam ao currículo instituído, mas podem ser mobilizadas como linhas de fuga.

Por fim, a própria proposta de transversalidade, presente em algumas seções do documento, mesmo que ainda fortemente e áreas específicas, pode ser tensionada. Quando pensada sob a lógica do rizoma, ela se torna terreno fértil para conexões imprevisíveis, para percursos formativos que atravessam fronteiras disciplinares e se articulam em rede, em fluxo, em movimento.

Nesse processo, a leitura pós-estruturalista permite deslocar o olhar do que é declarado de forma evidente para aquilo que pulsa nas margens, nas entrelinhas, nos silêncios. E é ali, justamente, que o currículo revela suas potências: nas brechas, nos desvios, nas dobras que escapam ao instituído e anunciam possibilidades de criação.

Nesse contexto, o papel do(a) professor(a) é o de promover práticas que incentivem os(as) alunos(as) a construírem saberes de forma ativa, participando de processos de negociação

e de ressignificação cultural.

Espera-se, assim, que os(as) estudantes desenvolvam trajetórias de sentido que lhes permitam compreender os modos de pensar e investigar próprios de cada área do conhecimento, bem como atuar criticamente na reelaboração individual e coletiva da cultura. Para tanto, é fundamental que se envolvam em atividades que estimulem o pensamento crítico, o debate argumentativo e a produção de diferentes gêneros e mídias, como contos, enquetes, mapas conceituais, resumos, quadros estatísticos, programas de rádio, jornais escolares, vídeos, softwares e exposições fotográficas, entre outros. Tais práticas favorecem o domínio de conteúdos, a autoria, a criatividade e aos agenciamentos coletivos em consonância com os objetivos formativos da educação contemporânea.

A Lei nº 14.533/2023, estabelece a Política Nacional de Educação Digital (PNED) como um marco normativo fundamental para a integração efetiva das tecnologias digitais no processo educativo brasileiro. Essa política reconhece a centralidade da formação digital para o pleno exercício da cidadania, a inserção no mundo do trabalho e o desenvolvimento científico e tecnológico do país. Estruturada em quatro eixos interdependentes, a PNED busca promover uma abordagem ampla e articulada da educação digital, abarcando diferentes dimensões do ensino e da aprendizagem na contemporaneidade (Brasil, 2023).

O primeiro eixo, Inclusão Digital, tem como objetivo garantir o acesso equitativo às tecnologias da informação e comunicação, com vistas a reduzir as desigualdades sociais e regionais no acesso às ferramentas digitais. Esse eixo reconhece que a superação da exclusão digital é condição indispensável para a democratização do conhecimento (Brasil, 2023).

O segundo eixo, Educação Digital Escolar, trata da inserção sistemática da educação digital nos currículos da Educação Básica e Superior. Visa o desenvolvimento das competências digitais desde os anos iniciais da formação escolar, promovendo práticas pedagógicas inovadoras, integradas às tecnologias digitais como instrumentos de mediação do conhecimento (Brasil, 2023).

O terceiro eixo, Capacitação e Especialização Digital, está voltado à formação continuada de educadores(as) e demais profissionais da educação, bem como à qualificação da população em geral, visando o desenvolvimento de habilidades técnicas e cognitivas essenciais à atuação em um mundo cada vez mais digitalizado (Brasil, 2023).

Por fim, o quarto eixo, Pesquisa e Desenvolvimento (P&D) em Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC), estimula a produção científica e tecnológica voltada à criação de soluções inovadoras no campo educacional, promovendo a articulação entre

universidades, centros de pesquisa, empresas e poder público (Brasil, 2023).

Nesse sentido, a PNED representa um avanço significativo na formulação de políticas públicas educacionais, ao reconhecer a urgência de preparar os(as) cidadãos(ãs) para lidar criticamente com as tecnologias digitais. Ao integrar inclusão, formação, inovação e pesquisa, a lei estabelece as bases para uma transformação estruturante no sistema educacional brasileiro, compatível com as demandas do século XXI (Brasil, 2023).

No contexto das políticas educacionais contemporâneas, observa-se um movimento em direção à integração das tecnologias digitais aos processos de ensino e aprendizagem. Esse direcionamento se reflete em documentos normativos que reconhecem a centralidade do letramento digital como parte da formação básica dos(as) estudantes.

O eixo educação digital, quanto ao seu objetivo, é abordado, na política, no Art. 3º da Lei nº 14.533/2023:

Art. 3º O eixo Educação Digital Escolar tem como objetivo garantir a inserção da educação digital nos ambientes escolares, em todos os níveis e modalidades, a partir do estímulo ao letramento digital e informacional e à aprendizagem de computação, de programação, de robótica e de outras competências digitais (Brasil, 2023, p. 1).

O referido artigo, ao prever o letramento digital como um dos objetivos centrais da Educação Digital Escolar, marca uma inflexão importante nas políticas públicas voltadas à inserção das tecnologias no contexto educacional. Essa formulação normativa desloca o foco do mero uso instrumental das ferramentas digitais para a construção de práticas significativas de leitura e escrita no ambiente digital.

Conforme Magda Soares (2020), o letramento digital envolve a apropriação das tecnologias como forma de agir no mundo, constituindo-se em práticas sociais situadas, nas quais a leitura e a escrita são atravessadas por linguagens múltiplas, suportes híbridos e modos diversos de significar.

Angela Kleiman (1995) reforça essa compreensão ao afirmar que o letramento não é uma habilidade neutra, mas uma prática construída nas relações sociais, que implica as formas de poder, os discursos legitimados e as condições concretas de produção.

Nesse mesmo sentido, Luiz Paulo Moita Lopes (2010) convoca a pensar o letramento como prática identitária e discursiva, mobilizada em meio às tensões, resistências e deslocamentos que constituem os sujeitos contemporâneos.

Essa perspectiva encontra ressonância na proposta de currículo rizomático, conforme defendida por Silvio Gallo (2009; 2012), na medida em que rompe com a linearidade do ensino e propõe trajetórias formativas abertas, plurais e conectadas aos fluxos que se constituem no

cotidiano escolar e não escolar.

A presença do letramento digital na Lei nº 14.533/2023 pode ser lida como uma linha de fuga possível dentro de uma estrutura normativa ainda marcada por padrões técnicos, sinalizando brechas para a criação de outros modos de ensinar, de aprender e de existir na escola.

Essa leitura não desconsidera os limites impostos pelas políticas educacionais, mas aposta na potência de reinvenção que pode emergir no contato entre as diretrizes formais e a prática cotidiana. É nesse entremeio que se desenham possibilidades para a inserção do letramento digital como experiência vivida, situada e relacional, não apenas como conteúdo a ser ensinado, mas como gesto pedagógico que convoca o outro a habitar criticamente o digital.

Dessa forma, a escola deixa de ser o único *locus* legítimo da produção de saber, passando a compartilhar essa tarefa com os fluxos da cultura digital que atravessam a vida dos(as) estudantes.

Ao reconhecer que as práticas de leitura e escrita se reconfiguram no ambiente digital, a proposta de uma educação digital escolar, como a delineada na Lei nº 14.533/2023, exige que o currículo se desloque, mesmo que minimamente, da rigidez normativa para se abrir às multiplicidades que compõem o cotidiano educacional contemporâneo.

Conforme se observa, a Lei nº 14.533/2023, ao tratar da Educação Digital Escolar, estabelece diretrizes essenciais para a incorporação sistemática da cultura digital nos ambientes educacionais de forma transversal, abrangendo todos os níveis e modalidades de ensino. Esse eixo tem como principal objetivo fomentar uma formação integral que responda às demandas do mundo contemporâneo, profundamente marcado pela presença das tecnologias digitais.

A proposta vai, portanto, além da utilização instrumental das tecnologias. Ao enfatizar o letramento digital e informacional, busca-se que os(as) estudantes não apenas saibam operar dispositivos, mas desenvolvam competências para avaliar criticamente informações, compreender a lógica dos ambientes digitais e agir de maneira ética e segura no ciberespaço. O letramento digital envolve, portanto, habilidades cognitivas, comunicacionais e sociais, fundamentais para o exercício pleno da cidadania digital.

O artigo 3º da PNED (2023) também contempla a aprendizagem de computação, programação e robótica, com a finalidade de preparar os(as) alunos(as) para compreender e atuar sobre os sistemas digitais, não apenas consumir esses recursos.

Essas competências, cada vez mais valorizadas em um mundo orientado por dados e pela automação, contribuem para o desenvolvimento do pensamento lógico, da criatividade, da

resolução de problemas e da capacidade de inovação.

Ao concluir a análise da Política Nacional de Educação Digital (PNED, 2023), torna-se pertinente aproximar este documento da Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2018) e do Currículo Base do Território Catarinense (CBTC, 2019), de modo a evidenciar convergências, tensões e possíveis brechas para práticas rizomáticas.

Ao colocar em relação a Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2018), o Currículo Base do Território Catarinense (CBTC, 2019) e a Política Nacional de Educação Digital (PNED, 2023), é possível perceber movimentos distintos, mas atravessados por tensões semelhantes. A BNCC (2018), ao apresentar a cultura digital como uma das competências gerais, tende a enquadrar o digital em uma lógica de desenvolvimento de habilidades previamente definidas, mantendo a centralidade em prescrições normativas. O CBTC (2019), ao dialogar com esse documento, reitera grande parte dessa estrutura, ainda que sugira a transversalidade como caminho de integração, o que abre pequenas brechas para práticas interdisciplinares.

Já a PNED (2023) desloca parcialmente esse cenário ao explicitar o letramento digital como objetivo transversal, indicando a necessidade de práticas significativas de leitura e escrita em ambientes digitais. Contudo, mesmo nesse movimento de abertura, observa-se a permanência de uma concepção funcionalista, que busca alinhar a formação escolar às demandas de produtividade e inovação tecnológica.

A leitura rizomática desses documentos evidencia que, se por um lado reforçam discursos de padronização, por outro revelam espaços de fuga que podem ser potencializados pela escola. Nas competências da BNCC (2018) e nos encaminhamentos do CBTC (2019), ainda predomina a lógica da linearidade, mas as indicações de transversalidade sugerem possibilidades de percursos múltiplos. A PNED (2023), ao introduzir a noção de letramento digital, reconhece a necessidade de práticas sociais mais amplas, ainda que esse reconhecimento seja tensionado pela insistência em indicadores de desempenho.

Nessas fissuras, torna-se possível vislumbrar a articulação com um currículo rizomático, no qual a multiplicidade, a diferença e a criação podem ser acolhidas como forças formativas, em sintonia com o que defendem Deleuze e Guattari (1995), Gallo (2009, 2012) e Foucault (2008), ao problematizarem saberes, poderes e linhas de fuga que atravessam o campo educacional.

A abordagem proposta implica, também, uma transformação no fazer pedagógico, exigindo das instituições de ensino a criação de ambientes propícios à experimentação, à

interdisciplinaridade e ao trabalho colaborativo. Assim, o eixo da Educação Digital Escolar representa uma estratégia de formação que articula os saberes escolares às linguagens da contemporaneidade, promovendo uma educação mais conectada com os desafios e as oportunidades da sociedade digital.

No entanto, é fundamental lembrar que a simples presença das tecnologias nas escolas não garante mudanças pedagógicas significativas. A efetividade da Educação Digital Escolar depende de um projeto pedagógico coerente, que integre as TDIC de forma crítica, contextualizada e significativa, respeitando os diferentes ritmos e realidades dos(as) estudantes e valorizando o papel mediador do(a) professor(a).

Ainda que os documentos apontem para uma integração mais crítica e significativa das tecnologias no currículo, a realidade em muitas redes de ensino, como a do município de São Joaquim/SC, revela lacunas importantes.

No município, não há um currículo próprio que sistematize essas diretrizes de maneira local e contextualizada. As escolas municipais, em sua maioria, orientam-se pela BNCC (2018), de forma direta, sem a mediação de um documento que considere as especificidades culturais, sociais e tecnológicas do território. Essa ausência de um currículo municipal implica desafios para a efetiva apropriação crítica das tecnologias no espaço escolar, muitas vezes deixando a formação digital dos(as) estudantes restritas a iniciativas pontuais ou individuais.

Ao analisar esses documentos, percebe-se uma tensão constante entre o que está prescrito e o que efetivamente se realiza na prática educativa. Se, por um lado, há um reconhecimento formal da centralidade das tecnologias digitais na formação contemporânea, por outro, a efetivação desse princípio depende de políticas mais consistentes de formação docente, de estruturação curricular e de condições concretas de acesso e uso crítico das tecnologias na escola.

Dessa maneira, ao situar o letramento digital como prática social, como nos propõem autores e autoras como Magda Soares (2020), Colin Lankshear e Michele Knobel (2008), é fundamental compreender que ele não se realiza apenas no domínio técnico, mas no modo como os sujeitos se apropriam, ressignificam e recriam seus modos de existir no mundo digitalizado. A educação, nesse sentido, tem o desafio de acompanhar essas transformações, sem perder de vista sua dimensão crítica.

Apesar dos avanços normativos e conceituais presentes em documentos como a Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2018) e o Currículo Base do Território Catarinense (2019), ainda se observam limites quanto à efetiva inserção crítica e criativa das tecnologias

digitais no cotidiano escolar. Percebe-se que o letramento digital nas escolas ainda enfrenta obstáculos que não se explicam apenas pela ausência de documentos ou de orientações oficiais. Na prática, o que se observa é uma dificuldade de apropriação crítica das tecnologias digitais pelos próprios espaços escolares.

De acordo com as autoras e o autor Modelska, Giraffa e Casartelli:

Ensinar utilizando TD [Tecnologias Digitais] pressupõe uma atitude do professor diferente da convencional. O professor contemporâneo utiliza artefatos tecnológicos para organizar suas aulas, para comunicar-se, para pesquisar, ou seja, ele é usuário de tecnologia em algum nível. No entanto, cabe salientar que o fato de o professor ser usuário de tecnologia não lhe garante a transposição didática (2019, p. 13-14).

Muitos(as) professores(as) ainda não dominam os recursos tecnológicos disponíveis, tampouco se apropriaram das diretrizes que orientam sua utilização de forma crítica, reflexiva e significativa, mantendo-se, muitas vezes, presos(as) a práticas pedagógicas tradicionais e fragmentadas.

Essa dificuldade de integrar o digital às práticas educativas vai além da instrumentalização das tecnologias. Ela indica um descompasso entre as exigências da sociedade contemporânea e os modos ainda enraizados de ensinar e aprender. Assim, o letramento digital não se consolida como prática social potente, mantendo-se limitado a usos superficiais, reproduzindo lógicas escolares que pouco dialogam com as experiências reais dos(as) estudantes.

Nos documentos legais analisados, como a Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2018) e o Currículo Base do Território Catarinense (CBTC, 2019), observa-se que, para além do que está explicitado, notam-se, também, sentidos que se revelam nas entrelinhas.

Ainda que os textos apontem para a necessidade de desenvolver competências digitais críticas, reflexivas e criativas, há, implicitamente, uma orientação voltada à conformação de sujeitos funcionalmente alinhados às demandas do mercado e às dinâmicas de produtividade que atravessam o cenário contemporâneo.

Enquanto, no discurso, valoriza-se o letramento digital como prática de autoria, protagonismo e participação social, na sutileza dos documentos que orientam a educação brasileira, percebe-se que o domínio das tecnologias é frequentemente orientado por um viés funcionalista: formar indivíduos aptos a operar tecnologias, mas nem sempre sujeitos capazes de questioná-las ou subvertê-las.

A linguagem da inovação, da criatividade e da autoria, tão presente nos textos oficiais, muitas vezes camufla a exigência de um perfil de estudante preparado(a) para atender a uma

sociedade moldada pelos valores do neoliberalismo e da cultura do desempenho.

Dessa forma, o discurso revela uma ambivalência que, embora revestida com intenções transformadoras, acaba por reafirmar diretrizes alinhadas a perspectivas funcionalistas e adaptativas da formação escolar. Essa ambivalência exige que a escola incorpore o uso das tecnologias e, ao mesmo tempo, se posicione criticamente diante dos discursos que circulam em torno delas.

Nesse campo dual, pensar o currículo na perspectiva rizomática e o letramento digital como prática social crítica permite tensionar justamente essas entrelinhas que os documentos oficiais deixam escapar.

Um exemplo é a proposição, aos(as) estudantes, de uma criação colaborativa de um *podcast* sobre temas que emergem de seus cotidianos, à racismo, gênero, cultura digital ou meio ambiente, utilizando plataformas digitais acessíveis. Durante o processo, os(as) estudantes pesquisam, entrevistam pessoas da comunidade, constroem roteiros, editam episódios e divulgam nas redes.

A proposta rompe com a lógica linear e conteudista do currículo tradicional ao favorecer conexões imprevistas entre saberes escolares, experiências de vida e práticas digitais. Além disso, ativa o letramento digital como prática social crítica ao mobilizar leitura, escrita, escuta e produção em ambientes multimodais, instigando reflexões sobre os discursos circulantes e os modos de participação efetiva no mundo conectado.

Se, de um lado, os textos normativos apontam para a inclusão das tecnologias na escola, embora muitas vezes por um viés funcional e adaptativo, por outro lado, a abordagem rizomática e a concepção de letramento digital como prática social abrem espaço para desestabilizar essas direções pré-definidas.

Ao nos inspirarmos na metáfora do rizoma, proposta por Gilles Deleuze e Félix Guattari (1995), e transposta para a educação por Silvio Gallo (2009), entendemos o currículo não como um caminho único e hierarquizado, mas como um campo aberto, múltiplo, em constante movimento. É nesse entrelaçamento de saberes, afetos e práticas que novas possibilidades de ensinar e aprender podem emergir, escapando às normatizações que muitas vezes se escondem por trás dos discursos de inovação.

O letramento digital, quando assumido como prática social e política, como defendem Magda Soares (2002) e Angela Kleiman (1995), por exemplo, não se limita ao domínio instrumental das tecnologias, porque se torna espaço de criação de sentidos, de produção de autoria e de resistência às formas de sujeição.

De acordo com Moita Lopes (2010), nesse movimento, estudantes deixam de ser apenas usuários(as) das tecnologias, para se tornarem agentes que interrogam, criam e reinventam seus modos de existir e de interagir com o mundo digital.

Assim, ao problematizar a expectativa presente nos discursos oficiais de formar sujeitos ajustados às exigências do mercado, educação em linhas de fuga, articulado ao letramento digital como prática social, provoca deslocamentos nos modos hegemônicos de compreender a escola e seus propósitos. Em lugar de reforçar modelos normativos baseados na reprodução de competências técnicas, essa perspectiva afirma a escola como um território de invenção, onde o aprender se dá na abertura ao inesperado, na criação de novos sentidos e na valorização da multiplicidade que atravessa as experiências dos(as) estudantes.

De acordo com as autoras Alice Casimiro Lopes e Silvia Braña López (2010), nesse movimento, percebe-se que, embora documentos oficiais tragam em seu discurso a valorização da autoria, da crítica e da criatividade, há ainda uma marca forte de racionalização dos processos educativos, orientada para a formação de sujeitos adaptáveis a um mundo de constante reconfiguração tecnológica e produtiva.

As fissuras abertas pela perspectiva rizomática permitem olhar para além dessa lógica adaptativa, reconhecendo que o digital, na escola, pode ser muito mais do que um instrumento de preparação para o mercado, ou seja, pode ser um território para o exercício da autonomia, da criação de novas linguagens e da reinvenção dos modos de aprender e de existir.

Assim, a análise dos documentos revela que, ao mesmo tempo em que a linguagem tecnológica é incorporada como elemento estruturante do currículo, ela é, muitas vezes, capturada por discursos de eficiência, inovação e produtividade.

Essa captura se dá, sobretudo, pela forma como os documentos oficiais passam a mobilizar termos como “competências digitais”, ou “cultura *maker*” não como dispositivos de deslocamento e reconfiguração das formas de ensinar e aprender, mas como estratégias voltadas à formação de sujeitos responsivos às demandas do mercado de trabalho e às transformações tecnológicas do capitalismo contemporâneo.

A incorporação da linguagem tecnológica ao currículo escolar, embora frequentemente apresentada como avanço pedagógico, revela uma operação mais complexa e ambígua. Em vez de promover rupturas nas formas de ensinar e aprender, essa linguagem é muitas vezes reconfigurada como instrumento de ajustamento, alinhando-se a lógicas de desempenho, mensuração e responsividade que atravessam os discursos educacionais contemporâneos.

A centralidade atribuída à inovação, à produtividade e à eficiência não se traduz,

necessariamente, em práticas formativas mais abertas ou inventivas; ao contrário, tende a reforçar uma racionalidade que organiza o ensino em torno de metas, indicadores e competências previamente definidas.

Essa racionalidade, sustentada por uma gramática da utilidade, molda modos de existência escolares voltados à funcionalidade e à adaptação, esvaziando o potencial crítico e criativo das tecnologias digitais. Ainda que os documentos oficiais mencionem termos como autoria, protagonismo e criatividade, o que se consolida na prática é uma cultura de controle, na qual a imprevisibilidade e a multiplicidade do aprender são neutralizadas por protocolos de avaliação e por estruturas curriculares rígidas. O digital, nesse contexto, deixa de ser espaço de invenção e passa a operar como mais um dispositivo de regulação, que organiza condutas, distribui visibilidades e define trajetórias escolares segundo parâmetros de desempenho.

No entanto, mesmo sob essa lógica de normatização, o cotidiano escolar é atravessado por gestos que escapam à previsibilidade. Ao se apropriar das tecnologias digitais para expressar experiências, reorganizar informações e construir percursos de sentido compartilhados, estudantes instauram formas de autoria que desafiam os limites do currículo prescrito e afirmam outras possibilidades de aprender, tudo isso revela que, apesar das tentativas de captura, há fissuras por onde passam práticas inventivas. São movimentos discretos, muitas vezes não reconhecidos institucionalmente, mas que afirmam outras formas de aprender e de estar na escola.

Essas práticas não se configuram como oposição direta ao currículo prescrito, mas como deslocamentos que reconfiguram o espaço escolar por dentro. Ao se apropriar das tecnologias de maneira situada, os sujeitos escolares produzem sentidos que não cabem nos protocolos, instaurando zonas de criação que desafiam a lógica da conformidade. É nesse entremeio, entre o instituído e o que se inventa, que o digital pode recuperar sua potência formativa, não como ferramenta de controle, mas como território de expressão, escuta e reinvenção.

A análise dos documentos oficiais evidencia justamente esse contraste: enquanto as diretrizes normativas reconhecem o papel das tecnologias digitais na educação, elas o fazem sob uma racionalidade funcionalista, voltada à adaptação dos sujeitos às exigências do mercado e à lógica da produtividade.

Ao tensionar essas formulações com as práticas que emergem no cotidiano escolar, marcadas por autoria, circulação de sentidos e apropriações criativas, torna-se possível compreender o letramento digital como prática social que escapa à linearidade curricular e afirma modos de aprender mais conectados à experiência vivida. Essa leitura não apenas

sustenta a proposta da pesquisa, mas revela a potência de um currículo que se abre às singularidades dos sujeitos e às linguagens que já circulam entre eles (Gallo, 2009).

Em meio às prescrições normativas, a instituição escolar se vê interpelada a reconfigurar modos de funcionamento. Isso demanda a revisão da lógica disciplinar que compartimentaliza os saberes, a ruptura com práticas pedagógicas centradas na transmissão e no controle e a reavaliação de modelos avaliativos voltados à padronização de desempenhos. No contexto digital, essa reconfiguração exige tanto o uso de novas ferramentas, quanto uma abertura a modos de aprendizagem mais implicados com a multiplicidade das vozes presentes na escola.

Nesse sentido, os documentos oficiais, ainda que tragam diretrizes para a incorporação crítica das tecnologias digitais, deixam lacunas importantes quanto à problematização das relações de poder que atravessam o acesso, o uso e a produção de conhecimentos no espaço escolar.

Tais lacunas se tornam ainda mais visíveis quando observamos que a ênfase no desenvolvimento de competências digitais, muitas vezes, se restringe ao domínio instrumental, deslocando para um segundo plano a dimensão política e a ética do letramento digital. Quando os documentos falam em “protagonismo” e “autoria”, é preciso perguntar: qual protagonismo? Qual autoria? Em que medida esses termos são capazes de subverter a lógica disciplinar ou apenas a reafirmam sob novas roupagens?

Diante dessas indagações, torna-se necessário observar como os documentos curriculares operam com ambivalências que, embora revestidas de potência, podem ser esvaziadas quando capturadas por lógicas normativas é nesse contexto que a articulação entre a perspectiva rizomática e o letramento digital rompe com a linearidade das trajetórias prescritas, oferecendo uma via para ressignificar essas orientações.

Como propõe Gallo (2012), o currículo pode ser concebido como campo de experimentação rizomática, no qual diferentes modos de existir e de significar o mundo possam emergir e coexistir. Essa abordagem desloca a centralidade dos moldes predefinidos e sustenta um currículo permeável às singularidades dos sujeitos e às linguagens que já residem seus contextos de vida, reconhecendo a diversidade de trajetórias únicas, não replicáveis, que se constroem na experiência escolar cotidiana.

Essa aposta se fortalece quando observamos que, mesmo diante de diretrizes normativas, práticas escolares emergem de forma inventiva, tensionando os limites do currículo prescrito. Os sujeitos escolares, ao se apropriarem das tecnologias digitais em contextos situados, produzem sentidos que não se encaixam nos protocolos institucionais, instaurando

zonas de criação que desafiam a lógica da conformidade. Essas práticas não apenas resistem às classificações tradicionais, mas também reconfiguram o cotidiano escolar, abrindo espaço para as singularidades e para a afirmação de subjetividades que escapam aos modelos hegemônicos de aprendizagem.

Ao assumir essa virada conceitual, o letramento digital passa a operar como gesto de deslocamento, uma abertura para modos de presença que escapam à lógica da previsibilidade. Ao convocar a escola a acolher o que irrompe, vozes dissonantes, linguagens híbridas, temporalidades outras, essa abordagem desestabiliza estruturas instituídas e propõe um currículo como superfície permeável, atravessada por aquilo que insiste em acontecer. Não como resposta, mas como convite à reinvenção.

4.1 IMPLICAÇÕES PARA A PRÁTICA PEDAGÓGICA

As análises realizadas evidenciam que os documentos normativos da educação, ainda que distintos, convergem ao instituir modos de regular as práticas pedagógicas e de orientar a formação dos sujeitos escolares. A BNCC (2018) e o CBTC (2019) mantêm a centralidade em prescrições curriculares e competências previamente definidas, o que tende a reforçar uma lógica de homogeneização.

Já a PNED (2023), ao incorporar de forma explícita o letramento digital, abre novas possibilidades de articulação entre práticas pedagógicas e a cultura digital contemporânea, ainda que permaneça vinculada a objetivos de desempenho e produtividade. Nesse contexto, as implicações para a escola não se limitam ao uso de ferramentas digitais, mas dizem respeito à maneira como essas ferramentas passam a organizar tempos, espaços e modos de ensinar e aprender.

Ao serem tomadas como dispositivos, nos termos de Foucault (2008), tais políticas incidem sobre o cotidiano escolar, produzindo sujeitos que devem ser capazes de responder a padrões previamente estabelecidos.

A escola, ao seguir tais diretrizes, tende a reforçar práticas avaliativas padronizadas e a disciplinar o uso das tecnologias digitais. No entanto, ao mesmo tempo, surgem fissuras que podem ser exploradas como oportunidades de experimentação pedagógica. Deleuze e Guattari (1995) ajudam a pensar que, mesmo em contextos de forte normatividade, é possível criar linhas de fuga, permitindo que a aprendizagem se teça de maneira rizomática, em conexões imprevisíveis que atravessam currículos, linguagens e suportes.

Nessa perspectiva, o professor não é apenas executor de orientações oficiais, mas pode assumir o papel de cartógrafo, acompanhando movimentos, desviando rotas prescritas e favorecendo experiências que escapam à lógica da padronização.

Como lembra Gallo (2009, 2012), o currículo rizomático não se constrói por sequências lineares, mas por multiplicidade de entradas e percursos. Assim, a presença da cultura digital nos documentos analisados pode ser lida menos como imposição tecnológica e mais como abertura para práticas inventivas, nas quais os estudantes mobilizam saberes diversos, articulando repertórios digitais e escolares.

Ao considerar o letramento digital como prática social, como defendem Soares (2002, 2005) e Kleiman (1995), as implicações para a prática pedagógica deslocam-se da simples aprendizagem instrumental para a possibilidade de criar modos de participação crítica e situada nos espaços digitais.

A PNED (2023), ao reconhecer esse aspecto, mesmo que tensionado por indicadores de desempenho, legitima a inserção de práticas de leitura e escrita digitais no currículo. A transversalidade anunciada pelo CBTC (2019) também abre espaço para que as tecnologias sejam tratadas como campo de experimentação coletiva, em vez de apenas conteúdos a serem dominados. Nesses atravessamentos, o currículo deixa de ser apenas prescrição e pode se tornar campo de invenção, no qual as práticas pedagógicas se fazem no entrelaçamento de normas e linhas de fuga.

As implicações observadas, portanto, não se resumem a um deslocamento conceitual, mas se expressam na própria organização do cotidiano escolar. O modo como se planeja, se avalia e se organiza o tempo pedagógico é diretamente afetado pela forma como os documentos oficiais significam o digital.

Reconhecer essa dimensão implica compreender que cada escolha curricular está atravessada por relações de poder e disputas de sentido, e que a prática pedagógica pode tanto reproduzir padrões de normalização quanto criar espaços de resistência e invenção. É nesse entrecruzamento que se desenham as possibilidades de um currículo rizomático, aberto à multiplicidade e à emergência de novas formas de aprender e ensinar.

Um exemplo prático dessa articulação seria a proposição de um projeto cartográfico sobre "memórias do bairro", no qual os estudantes seriam convidados a criar um mapa afetivo e multimodal da comunidade. Em vez de seguir um roteiro fixo, o projeto se desenvolveria de forma rizomática: um grupo poderia se interessar por registrar as narrativas de moradores antigos através de um podcast; outro poderia criar um ensaio fotográfico sobre as

transformações arquitetônicas; um terceiro poderia desenvolver um jogo digital interativo com os locais mais significativos. Aqui, o letramento digital se manifesta como prática social: os estudantes pesquisam em fontes diversas, produzem conteúdo em múltiplos formatos (áudio, imagem, texto), colaboram em plataformas online e compartilham suas criações com a comunidade. O currículo se abre para os saberes locais, e o professor atua como mediador, conectando os interesses dos estudantes aos conhecimentos escolares de forma fluida e não hierárquica.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa partiu da inquietação de pensar o letramento digital não apenas como um domínio de habilidades instrumentais, mas como prática social e política atravessada por relações de poder e produção de subjetividades. Ao mesmo tempo, buscamos compreender como o currículo, tradicionalmente estruturado de forma hierárquica e normativa, poderia ser reinventado a partir da perspectiva rizomática.

O movimento de articulação entre letramento digital e currículo rizomático constituiu o eixo central desta investigação. A aposta foi justamente problematizar a lógica curricular tradicional, que tende à rigidez, à linearidade e ao controle, propondo a emergência de práticas educativas mais abertas, fluídas e conectadas à multiplicidade da cultura digital contemporânea.

A análise dos documentos oficiais, em especial a Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2018) e o Currículo Base do Território Catarinense (CBTC, 2019), revela avanços no reconhecimento das tecnologias digitais como dimensões relevantes da formação dos sujeitos. Esses documentos trazem, ainda que de forma desigual, a presença do letramento digital como elemento transversal e potencialmente articulador de práticas pedagógicas mais conectadas à cultura contemporânea.

Já a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB, Lei nº 9.394/1996), por ter sido elaborada em um contexto anterior à consolidação das discussões sobre as Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação, não incorpora diretamente esse debate, evidenciando uma defasagem temporal frente as novas exigências formativas. Contudo, esses mesmos documentos também evidenciam limites importantes.

Embora mencionem a importância de práticas críticas, criativas e éticas no uso das tecnologias, a arquitetura curricular ainda opera sob a lógica da normatividade e da disciplinarização dos saberes e dos corpos. Persistem marcas de um modelo de organização do conhecimento que tende a homogeneizar experiências e a restringir os modos possíveis de aprender e ensinar, constringindo o potencial emancipador que as TDIC poderiam favorecer no cotidiano escolar.

Pensar políticas de formação docente que acolham a lógica rizomática exige deslocar o olhar das propostas que buscam apenas padronizar competências, para modelos abertos, nos quais a multiplicidade e a invenção sejam valorizadas. Gallo (2009, 2012) lembra que o currículo rizomático não se organiza por hierarquias lineares, mas por conexões imprevisíveis que se formam no encontro entre sujeitos, saberes e contextos.

Isso implica que a formação de professores não pode restringir-se ao cumprimento de orientações normativas, como muitas vezes aparece nas diretrizes da BNCC (2018) ou do CBTC (2019), mas precisa criar condições para que os docentes possam agir como cartógrafos, atentos às linhas de fuga que emergem em suas práticas.

Nessa perspectiva, a PNED (2023), ao instituir o letramento digital como política pública, pode ser lida tanto como um dispositivo de regulação quanto como uma abertura para experiências formativas que ampliem o repertório docente frente às tecnologias digitais.

Em meio a esses avanços e limites, importa ler o que permanece nas entrelinhas dos documentos, sobretudo as fricções entre abertura e padronização que, muitas vezes, esvaziam o potencial transformador da inserção das práticas com as tecnologias digitais nas escolas.

Articular letramento digital e currículo rizomático é reconhecer que o conhecimento não se organiza em compartimentos fixos, nem a aprendizagem se limita a trajetos previamente definidos. Trata-se de afirmar uma educação em movimento, conectiva, sensível ao imprevisto e às singularidades que atravessam os espaços escolares.

Nesse deslocamento, a escola deixa de operar como transmissora de saberes e passa a se configurar como território de criação, onde encontros, desvios e experimentações produzem subjetividades em trânsito. O letramento digital, quando tensionado por essa lógica, não apenas amplia os modos de ler e escrever, mas também desestabiliza estruturas normativas, convocando práticas pedagógicas que favorecem a autoria, a colaboração e a construção compartilhada de sentidos.

Ao contrário de uma simples incorporação das tecnologias às práticas tradicionais, propõe-se uma transformação mais profunda, uma educação que reconheça a complexidade dos sujeitos contemporâneos e se abra ao rizoma da vida, onde o aprender é um acontecimento vivo, sempre em devir.

Nesse cenário, pensar políticas de formação docente que dialoguem com a cultura digital torna-se urgente. A escola, como espaço de invenção, precisa ser sustentada por práticas que reconheçam o saber como experiência situada e plural.

É preciso reconhecer a potência que existe no currículo rizomático e no letramento digital como uma potência que não está em oposição ao currículo tradicional, ou que o anule, mas que a expande, que o tensiona e que nos convida a rever o que compreendemos por ensinar e aprender valorizando as diferenças e os novos saberes.

Diante disso, faz-se necessário repensar o currículo e as práticas pedagógicas para que contemplem a nova forma de se relacionar com o conhecimento, que é vivo, mutável e

profundamente conectado às experiências dos(as) estudantes na contemporaneidade.

Sendo assim, comprehende-se que integrar as tecnologias digitais de maneira crítica e inventiva à educação não se trata apenas de inserir novas ferramentas no cotidiano escolar, mas de promover deslocamentos nas próprias formas de aprender, ensinar e conviver. A escola, desafiada a transitar entre as prescrições normativas e as potências rizomáticas da cultura digital, é chamada a rever suas práticas, seus currículos e seus modos de subjetivação.

O desafio posto é o de fazer com que o letramento digital vá além da adaptação às exigências contemporâneas, para tornar-se um território de criação de outros modos de existência. Modos que reconheçam a multiplicidade dos saberes e das trajetórias dos(as) estudantes, afirmando a escola como lugar de experimentação e não apenas de reprodução.

Por isso, ao pensar o currículo rizomático articulado ao letramento digital como prática social, propomos um movimento de abertura, abrir caminhos para que a aprendizagem aconteça de maneira descentralizada, em rede, atravessada pelas conexões que os(as) estudantes já experimentam em suas vidas digitais.

Trata-se de deslocar o currículo de uma estrutura rígida para uma configuração viva, em que as tecnologias sejam apropriadas criticamente, possibilitando autoria, intervenção e transformação social. Nesse sentido, permanece a convicção de que pensar o currículo rizomático articulado ao letramento digital como prática social amplia o horizonte do que a escola pode ser.

Não se trata de negar o que existe, mas de inventar novas composições. A escola pode operar como espaço de aprendizado sensível ao cotidiano e, simultaneamente, comprometido com deslocamentos que façam ver e dizer de outros modos.

A abertura ao imprevisto não elimina a necessidade de intencionalidade pedagógica; ao contrário, exige planejamento atento às singularidades e aos atravessamentos que configuram as experiências de aprender.

A escola é convidada a sustentar esse campo de tensão, assumindo a cultura digital como parte constitutiva da experiência contemporânea e abandonando a ideia de neutralidade tecnológica. Apropriar-se criticamente do digital é também abrir-se ao cuidado com a linguagem, com a ética do uso de dados e imagens e com a responsabilidade sobre o que se produz e faz circular. O currículo, pensado como rizoma, pode ser o lugar em que essa responsabilidade se converte em prática, na medida em que organiza tempos e espaços para que o aprender aconteça em conexão, em rede, em movimento.

É preciso reconhecer os limites desta investigação. Por ser uma pesquisa cartográfica de

cunho teórico-documental, sua principal limitação é a ausência de uma pesquisa de campo que investigue como os discursos normativos são traduzidos, ressignificados ou ignorados no cotidiano das escolas por gestores, professores e estudantes. A partir disso, novas pesquisas podem aprofundar o tema. Sugerem-se estudos etnográficos no "chão da escola" para mapear as práticas de letramento digital, bem como investigações sobre a formação de professores para uma abordagem crítica do digital.

Essa perspectiva exige, ainda, que a escola reconheça a cultura digital como parte constitutiva da experiência contemporânea, e não como adendo ao projeto educativo. Considerando que as práticas pedagógicas são atravessadas por relações de poder e por disputas de sentido, passo a problematizar o lugar do digital no projeto educativo.

Além disso, a escola precisa abandonar a ilusão de neutralidade tecnológica e assumir posicionamento ético e político diante do digital, interrogando usos, limites e possibilidades.

Assim, esta pesquisa reafirma a necessidade de compreender o letramento digital não como mero domínio técnico, mas como prática de linguagem em contexto e carregada de sentidos. Um letramento que se faz nos encontros, nas produções coletivas, nas resistências silenciosas e nas invenções cotidianas que atravessam as redes digitais e os espaços escolares.

Conectando currículo rizomático e letramento digital, afirmamos a potência de uma educação que se move nas frestas do instituído, que se constrói nos entremeios, e que reconhece, nas práticas digitais, não apenas desafios, mas também a força de novos possíveis.

Essa reflexão, portanto, não encerra um caminho. Ela abre novas possibilidades de investigação, de prática e de reinvenção. A escola, enquanto espaço vivo, não pode permanecer alheia às transformações que atravessam o cotidiano dos(as) estudantes. Os dispositivos digitais não são apenas ferramentas a serem operadas, mas territórios simbólicos, discursivos e afetivos onde se produzem sentidos, relações e modos de existência.

Ao questionar o currículo tradicional e propor uma articulação com o letramento digital, no currículo rizomático, esta pesquisa não pretende apresentar um modelo a ser seguido, mas uma provocação: como criar condições para que o currículo se desfaça de sua rigidez e se constitua como um campo aberto, em constante conexão com os saberes que emergem da vida? Como fazer com que a escola se aproxime da experiência vivida por seus sujeitos, sem perder seu papel ético de promover deslocamentos e ampliar horizontes?

Essas perguntas não buscam respostas fechadas, apenas produzem zonas de pensamento. A articulação entre currículo rizomático e letramento digital sustenta uma escola que ultrapassa a mera transmissão de conteúdos, abrindo-se ao vínculo, à escuta e à criação.

Uma escola que reconhece a potência dos saberes dos(as) estudantes e os(as) toma como ponto de partida para produzir outros modos de ensinar, de aprender e de existir com o mundo.

Nesse gesto de deslocamento, em que os saberes dos(as) estudantes deixam de ser periféricos para se tornarem centrais, abre-se um campo de experimentação curricular que não busca acomodar diferenças, mas sim tencioná-las, atravessá-las e fazê-las operar como força de invenção.

As questões enunciadas instauram um campo problemático em que a configuração rizomática do currículo e o letramento digital operam por contiguidades, deslocamentos e montagens, produzindo aproximações improváveis entre repertórios, temporalidades e modos de dizer.

Em vez de um eixo único de validação, multiplicam-se critérios e trajetórias de leitura em que a relevância emerge do encontro entre contextos, suportes e endereçamentos. Nessa dinâmica, o que conta como conhecimento não é uma substância prévia, estável ou universal, mas um efeito de operações, recortes, encadeamentos, cruzamentos, que se fazem no trânsito entre mídias, práticas de linguagem e regimes de visibilidade. O saber, nesse sentido, não se apresenta como conteúdo a ser transmitido, mas como acontecimento que se dá na fricção entre discursos, na deriva entre signos e na abertura ao imprevisível.

Ao reconhecer que os saberes dos(as) estudantes ativam essas operações, desloca-se o foco da transmissão para a produção situada de sentidos: lê-se marcando, recortando, recombinando; escreve-se articulando referências díspares, tentando novas vizinhanças e escalas. O currículo, quando atravessado por esses gestos, deixa ver uma superfície em permanente recomposição, na qual texturas heterogêneas convivem sem a promessa de síntese ou totalidade.

O movimento permanece aberto, sustentando a investigação sobre como certos modos de circulação, de endereçamento e de acolhimento do outro reconfiguram o que pode ser aprendido e partilhado, instaurando zonas de contato em que o saber se faz entre.

Nesse cenário, o letramento digital não se limita à competência técnica, mas se inscreve como prática discursiva que tensiona fronteiras entre o escolar e o não escolar, entre o formal e o informal, entre o instituído e o emergente.

As produções dos(as) estudantes, marcadas por remixagens, apropriações e deslocamentos, desafiam os critérios tradicionais de avaliação e convocam o currículo a operar como espaço de escuta, de negociação e de invenção. Trata-se de reconhecer que o conhecimento se constitui em redes de sentido que não obedecem a uma lógica linear, mas se

proliferam em múltiplas direções, em um regime de multiplicidade que exige do(a) docente uma postura ético-estética de abertura ao inesperado.

Assim, o currículo rizomático não se organiza por hierarquias de saber, mas por cartografias de experiências. Ele se desenha como território em constante mutação, onde o que se aprende não é apenas o conteúdo, mas os modos de se relacionar com o mundo, com os outros e com os próprios processos de significação. A escola, nesse contexto, deixa de ser o lugar da reprodução e passa a ser o espaço da experimentação, onde o conhecimento se faz no entrelaçamento de vozes, na escuta das diferenças e na invenção de novas formas de habitar o comum.

Nesse horizonte de experimentação, torna-se necessário interrogar os modos como os discursos curriculares se articulam aos dispositivos de formação voltados ao mercado, tensionando a abertura rizomática com exigências de normatização e desempenho. É nesse entrecruzamento que o corpus analisado se inscreve, revelando como certas práticas de linguagem, ainda que atravessadas por gestos inventivos, são também capturadas por lógicas de disciplinamento que orientam o que pode ser dito, aprendido e validado.

A análise do corpus revela uma pedagogia marcada por dispositivos de regulação que operam sob a lógica da empregabilidade. Os textos, ainda que revestidos de uma aparente neutralidade técnica, mobilizam discursos que reiteram valores como produtividade, adaptabilidade e desempenho, conformando subjetividades alinhadas às exigências do mercado. Nesse contexto, o currículo opera como tecnologia de conformação, tensionando sua potência inventiva, mas como tecnologia de conformação, em que os saberes são organizados para atender demandas externas, convertendo a formação em treinamento e o conhecimento em capital simbólico instrumentalizável.

Essas práticas discursivas instauram uma gramática da competência que atravessa o corpus, orientando os modos de dizer, de escrever e de se posicionar. A escrita dos(as) estudantes é interpelada por expectativas de clareza, objetividade e funcionalidade, apagando marcas do vivido, do desejo e da diferença.

O texto torna-se performance de adequação, e não gesto de expressão. Nesse regime, o letramento digital é capturado como ferramenta de eficiência, e não como prática de linguagem situada, tensionando o potencial rizomático do currículo e reconfigurando o que pode ser reconhecido como saber legítimo.

Ao operar como dispositivo disciplinador, o corpus não apenas forma, mas também normatiza. Ele delimita o campo do possível, orientando trajetórias e silenciando desvios. A

escola, nesse arranjo, assume o papel de mediadora entre o sujeito e o mercado, reforçando uma pedagogia da conformidade.

No entanto, é justamente nesse tensionamento, entre o instituído e o que escapa, que se abre a possibilidade de leitura crítica: reconhecer os efeitos desses discursos, suas operações de poder e os modos como os(as) estudantes negociam, resistem ou reproduzem tais lógicas. O *corpus*, assim, não é apenas evidência, mas campo de disputa.

Nesse campo de disputa, o currículo não se apresenta como estrutura estável, mas como superfície atravessada por forças heterogêneas que operam em direções muitas vezes contraditórias. É nesse entrecruzamento que emergem práticas de linguagem capazes de tensionar os dispositivos de conformidade, instaurando zonas de invenção em que os(as) estudantes não apenas respondem às normas, mas também as deslocam, reconfiguram e, por vezes, desestabilizam. O que se torna visível, então, não é apenas o conteúdo produzido, mas os gestos que o sustentam, as escolhas, os silenciamentos, os desvios, que fazem da escrita um espaço de negociação entre o instituído e o possível.

Diante das análises empreendidas, torna-se possível reconhecer que o *corpus* opera como dispositivo de formação que orienta modos de dizer, de escrever e de se posicionar no mundo. Ainda que marcado por gestos de autoria e tentativas de invenção, o conjunto de documentos analisado revela também operações de disciplinamento que atravessam o currículo e conformam práticas de linguagem segundo critérios de funcionalidade, clareza e desempenho.

Esses textos não apenas expressam conteúdos, mas delimitam paisagens discursivas que regulam o que pode ser visto, dito e validado, delimitam o que pode ser reconhecido como saber legítimo. O letramento digital, nesse entrecruzamento, emerge como prática tensionada ora convocando a experimentação, ora sendo capturado por lógicas de controle e previsibilidade.

Chegar a este ponto da escrita não implica um fim, mas a abertura de novas possibilidades de escuta, de deslocamento e de recomposição, não é concluir, mas sustentar o movimento que ela mesma instaura: o de pensar o currículo como superfície em recomposição, onde saberes se fazem em trânsito, em contágio, em relação.

A escola, nesse horizonte, deixa de ser apenas espaço de transmissão e passa a ser território de escuta, onde o conhecimento emerge da fricção entre repertórios, temporalidades e modos de existência. O que se aprende não é apenas o conteúdo, mas os gestos de leitura e escrita que se fazem com o outro, na diferença, na abertura ao imprevisível.

Permanecer nesse entre é afirmar que o currículo, quando atravessado pela multiplicidade e pela potência da linguagem, pode operar como gesto ético-estético, sempre em

processo, sempre em deriva, não é a síntese que se busca, mas o gesto contínuo de recomposição, o habitar do inacabado, como espaço legítimo de produção de saberes. Também, mais do que ensinar, trata-se de (co)existir no entre, no instante, no gesto, nas superfícies onde o saber se desfaz e se refaz como matéria viva, as superfícies onde se desfazem como formas estáveis e se tornam matéria viva, em constante deriva. O letramento digital, quando atravessado por uma lógica rizomática, deixa de ser técnica e torna-se acontecimento: uma prática que se inscreve nos corpos, nas redes, nas temporalidades fragmentadas que compõem o cotidiano escolar. O currículo deixa de ser arquitetura fixa e se torna cartografia em deriva não delimita conteúdos, mas acompanha rastros, intensidades e zonas de contágio.

Nesse entrelaçamento, o saber não circula como mercadoria, mas como fluxo, múltiplo, descontínuo, imprevisível. O digital não é ferramenta, é dobra. O currículo não é caminho, é rizoma. E a escola, nesse cenário, não é espaço de controle, mas de invenção: um lugar onde o conhecimento se desfaz em linguagem, onde o ensino se abre à escuta, onde o aprender se torna gesto de resistência à forma.

REFERÊNCIAS

BORGES, Flavia Girardo Botelho. Um olhar rizomático sobre o conceito de letramento digital. **Trabalhos em Linguística Aplicada**, Campinas, SP, v. 55, n. 3, p. 703-730, set./dez. 2016. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/tla/a/XqdbJsHY96wCscFKmYrfBqP/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 25 nov. 2024.

BRASIL. Lei nº 14.533, de 11 de janeiro de 2023. Institui a Política Nacional de Educação Digital e altera as Leis nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), 9.448, de 14 de março de 1997, 10.260, de 12 de julho de 2001, e 10.753, de 30 de outubro de 2003. **Diário Oficial da União**: Seção 1, Brasília, DF, ano 161, n. 8-B, p. 1, 11 jan. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2018.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: Ministério da Educação, 1996.

COSTA, Marisa Vorraber (org.). **Caminhos investigativos II: outros modos de pensar e fazer pesquisa em educação**. 2. ed. Rio de Janeiro: Lamparina, 2007.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. **Mil platôs: capitalismo e esquizofrenia**. v. 1. São Paulo: Editora 34, 1995.

DIAS-TRINDADE, Sara; MILL, Daniel (Orgs.). **Educação e humanidades digitais: aprendizagens, tecnologias e cibercultura**. Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra, 2019. Disponível em: https://estudogeral.uc.pt/bitstream/10316/94199/1/Educacao_e_humanidades_digitais.pdf. Acesso em: 15 jan. 2025.

DINIZ, Débora. **Carta de uma orientadora**: sobre orientação, pesquisa e educação. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2024.

FAUSTINO, Deivison; LIPPOLD, Walter. **Colonialismo digital: por uma crítica hackerfanoniana**. São Paulo: Boitempo, 2023.

FERREIRO, Emilia. **O ingresso na escrita e nas culturas do escrito: seleção de textos de pesquisas. Alfabetização Digital. Do que estamos falando?** São Paulo: Cortez, 2013.

FOUCAULT, Michel. **Microfísica do poder**. Organização e tradução de Roberto Machado. 16. ed. - Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2023.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e punir: nascimento da prisão**. Tradução de Raquel Ramalhete. 35. ed. Petrópolis: Vozes, 2008.

GALLO, Sílvio. **Curriculum: entre disciplinaridades, interdisciplinaridades... e outras ideias! Salto para o Futuro**, Brasília, ano XIX, n. 1, p. 15–26, abr. 2009. Disponível em:

<http://portaldoprofessor.mec.gov.br/storage/materiais/0000012193.pdf>. Acesso em: 30 nov. 2024.

GALLO, Sílvio. Currículo (entre) imagens e saberes. **Revista Educação**, Santa Maria, v. 37, n. 1, p. 25-40, jan./abr. 2012. Disponível em:
<https://www.ufsm.br/app/uploads/sites/373/2019/04/GalloEntreImagenseSaberess.pdf>. Acesso em: 30 nov. 2024.

KATO, Mary Aizawa. **No mundo da escrita**: uma perspectiva psicolinguística. São Paulo: Ática, 1986.

LANKSHEAR, Colin; KNOBEL, Michele. **Letramento digital**. Porto Alegre: Artmed, 2008.

LEMOS, André. **Cibercultura**: tecnologia e vida social na cultura contemporânea. 9. ed. comemorativa de 20 anos. Porto Alegre: Sulina, 2023.

LÉVY, Pierre. **Cibercultura**. Tradução de Carlos Irineu da Costa. São Paulo: Editora 34, 1999.

LOPES, Alice Casimiro; LÓPEZ, Silvia Braña. A performatividade nas políticas de currículo: o caso do ENEM. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 26, n. 1, p. 89-110, abr. 2010.

MEYER, Dagmar Estermann; PARAÍSO, Marlucy Alves (org.). **Metodologias de pesquisas pós-críticas em educação**. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2012.

MODELSKI, Daiane; GIRAFFA, Lúcia M. M.; CASARTELLI, Alam de Oliveira. Tecnologias digitais, formação docente e práticas pedagógicas. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, SP, v. 45, e180201, 2019. Disponível em:
<https://www.scielo.br/j/ep/a/qGwHqPyjqbw5JxvSCnkVrNC/>. Acesso em: 11 maio 2025.

MOITA LOPES, Luiz Paulo da. Os novos letramentos digitais como lugares de construção de ativismo político sobre sexualidade e gênero. **Trabalhos em Linguística Aplicada**, Campinas, SP, v. 49, n. 2, p. 393-417, jul./dez. 2010. Disponível em:
<https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/tla/article/view/8645268>. Acesso em: 22 nov. 2024.

PALFREY, John; GASSE, Urs. **Nascidos na era digital**: entendendo a primeira geração de nativos digitais. Tradução Magda Lopes. Porto Alegre: Artmed, 2011.

SANTA CATARINA. [Currículo Base do Território Catarinense]. **Currículo Base da Educação Infantil e do Ensino Fundamental do Território Catarinense – CBTC**. Florianópolis, SC: SED/CEE/Undime/Uncme/Fecam, 2019. 476 p.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de identidade**: uma introdução às teorias do currículo. 4. ed. 4. reimp. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

SOARES, Magda. **Novas práticas de leitura e escrita**: letramento na cibercultura. *Educação e Sociedade*, Campinas, v. 23, n. 81, p. 143-160, dez. 2002. Disponível em:
<https://www.scielo.br/j/es/a/zG4cBvLkSZfcZnXfZGLzsXb/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 20 jan. 2025.

SOARES, Magda. **Letramento**: um tema em três gêneros. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

SOARES, Magda. **Alfabetização e letramento**. São Paulo: Contexto, 2005.

SOARES, Magda. **Alfaletrar**: toda criança pode aprender a ler e a escrever. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2020.

TFOUNI, Leda Verdiani. **Letramento e alfabetização**. São Paulo: Cortez, 2007.

VEIGA-NETO, Alfredo. Crise da modernidade e educação: entre a repetição e a diferença.

Revista Educação, Santa Maria, v. 23, n. 2, p. 173-186, 1998. Disponível em:

<https://www.ufsm.br/app/uploads/sites/373/2019/04/CrisedaModernidadeAlfredo.pdf>. Acesso em: 13 jan. 2025.

VEIGA-NETO, Alfredo. Cultura, culturas e educação. **Revista Brasileira de Educação, /S. l.J**, n. 23, p. 5-23, maio/ago. 2003. Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/rbedu/a/G9PtKyRzPcB6Fhx9jqLLvZc/>. Acesso em: 11 maio 2025.

VEIGA-NETO, Alfredo. Currículo, cultura e sociedade. **Educação**, São Leopoldo, v. 8, n. 15, p. 104-111, jul./dez. 2004. Disponível em:

<https://revistas.unisinos.br/index.php/educacao/article/view/752>. Acesso em: 10 maio 2025.

VEIGA-NETO, Alfredo. Ecopolítica: um novo horizonte para a biopolítica. **Revista**

Brasileira de Educação Ambiental, /S. l.J, v. 31, n. 2, 2016. Disponível em:

<https://periodicos.furg.br/remea/article/view/4596>. Acesso em: 22 out. 2024.