

PLATAFORMIZAÇÃO DO ENSINO: DO CONTROLE PELO DISCURSO AO CONTROLE PELA LINGUAGEM

Émerson de Pietri
Universidade de São Paulo

Resumo

Neste artigo são analisadas as condições que possibilitaram a implementação de processos de plataforma em redes de ensino, mais especificamente no que se refere à formação de leitores e escritores. Compreende-se a plataforma como a implantação de sistemas digitais de ensino e aprendizagem que submetem as atividades didático-pedagógicas ao controle de instâncias centrais de gestão. Argumenta-se que esse processo foi viabilizado não apenas por inovações tecnológicas, mas também pela padronização curricular, pela centralização das escolhas pedagógicas e pela descontextualização das práticas escolares em relação às culturas locais, às variedades linguísticas e aos grupos sociais que frequentam a escola. O estudo parte de três hipóteses: a unificação curricular integra um projeto político de controle das subjetividades; as tecnologias digitais apoiam-se em princípios normativos de uso linguístico; a descontextualização do ensino de português na escola reatualiza concepções tradicionais de língua e de ensino de língua. Fundamentado em análise do discurso de linha francesa, especialmente nos conceitos de autoria e trabalho, o artigo mobiliza fontes históricas sobre proposições curriculares, revisão bibliográfica sobre plataforma e sistematização de referenciais oficiais para o ensino de português na escola. Conclui-se que a plataforma não apenas reproduz as proposições estabelecidas no currículo oficial, em que concepções dialógicas e interacionistas de linguagem encontram-se já interditas, mas conduz a retrocessos ainda mais evidentes ao reduzir as práticas de leitura e escrita ao reconhecimento de sentidos presentes na superfície do texto e à correção da estrutura linguística e da forma textual segundo modelos escolares de leitura e de redação.

Palavras-Chave: Ensino de português; leitura e escrita; currículo; plataforma; discurso.

PLATFORMIZATION OF TEACHING: FROM CONTROL THROUGH DISCOURSE TO CONTROL THROUGH LANGUAGE

Abstract

This article analyzes the conditions that made possible the implementation of platformization processes in educational systems, more specifically with regard to the formation of readers and writers. Platformization is understood as the implementation of digital teaching and learning systems that subject didactic-pedagogical activities to the control of central management bodies. It is argued that this process was made possible not only by technological innovations, but also by curricular standardization, by the centralization of pedagogical choices, and by the decontextualization of school practices in relation to local cultures, linguistic varieties, and the social groups that attend school. The study is based on three hypotheses: curricular unification is part of a political project for the control of subjectivities; digital technologies are grounded in normative principles of language use; and the decontextualization of Portuguese teaching at school reupdates traditional conceptions of language and language teaching. Grounded in French discourse analysis, especially in the concepts of authorship and work, the article draws on historical sources concerning curricular propositions, a bibliographic review on platformization, and a systematization of official reference documents for Portuguese teaching at school. It concludes that platformization not only reproduces the propositions established in the official curriculum, in which dialogical and interactionist conceptions of language are already interdicted, but also leads to even more evident setbacks by reducing reading and writing practices to the recognition of meanings present on the surface of the text and to the correction of linguistic structure and textual form according to school models of textual composition.

Keywords: Portuguese teaching; reading and writing; curriculum; platformization; discourse.

PLATAFORMIZACIÓN DE LA ENSEÑANZA: DEL CONTROL POR EL DISCURSO AL CONTROL POR EL LENGUAJE

Resumen

En este artículo se analizan las condiciones que hicieron posible la implementación de procesos de plataformización en redes de enseñanza, más específicamente en lo que se refiere a la formación de lectores y escritores. Se entiende la plataformización como la implantación de sistemas digitales de enseñanza y aprendizaje que someten las actividades didáctico-pedagógicas al control de instancias centrales de gestión. Se argumenta que este proceso fue viabilizado no solo por innovaciones tecnológicas, sino también por la estandarización curricular, por la centralización de las decisiones pedagógicas y por la descontextualización de las prácticas escolares en relación con las culturas locales, las variedades lingüísticas y los grupos sociales que frecuentan la escuela. El estudio parte de tres hipótesis: la unificación curricular integra un proyecto político de control de las subjetividades; las tecnologías digitales se apoyan en principios normativos de uso lingüístico; y la descontextualización de la enseñanza del portugués en la escuela reactualiza concepciones tradicionales de lengua y de enseñanza de lengua. Fundamentado en el análisis del discurso de línea francesa, especialmente en los conceptos de autoría y trabajo, el artículo moviliza fuentes históricas sobre proposiciones curriculares, una revisión bibliográfica sobre la

plataformización y una sistematización de referentes oficiales para la enseñanza del portugués en la escuela. Se concluye que la plataformización no solo reproduce las proposiciones establecidas en el currículo oficial, en el que las concepciones dialógicas e interaccionistas del lenguaje ya se encuentran interditadas, sino que conduce a retrocesos aún más evidentes al reducir las prácticas de lectura y escritura al reconocimiento de sentidos presentes en la superficie del texto y a la corrección de la estructura lingüística y de la forma textual según modelos escolares de composición textual.

Palabras clave: *Enseñanza del portugués; lectura y escritura; currículo; plataformización; discurso.*

INTRODUÇÃO

O objetivo neste artigo é o de analisar as condições que possibilitaram que os processos de plataformização pudessem ser implementados em redes de ensino, mais especificamente no que se refere ao trabalho com textos e discursos para a formação de leitores e escritores. Observam-se, para tanto, as condicionantes históricas relativas ao estabelecimento de referenciais curriculares, ao desenvolvimento de tecnologias de produção e de distribuição de textos e discursos, e à centralização das escolhas pedagógicas em prejuízo das culturas locais, com suas variedades linguísticas, e dos grupos sociais que constituem as instituições escolares nas especificidades de seus contextos.

O que tem sido chamado de plataformização do ensino, denominação utilizada para nomear a implantação de sistemas digitais de realização de atividades de ensino e de aprendizagem principalmente em redes públicas de ensino no Brasil. Caracteriza a plataformização do ensino um processo de concentração do tempo e do espaço e a homogeneização dos processos interacionais que neles se desenvolvem, o que se operacionaliza com a unificação do currículo e a uniformização das práticas pedagógicas e dos processos avaliativos; com a distribuição de um conjunto único de dispositivos e materiais didáticos para a totalidade de um sistema ou uma rede de educação; com a integração dessa rede num sistema digital em que as atividades são controladas por um núcleo gestor localizado na administração central do sistema.

Essa operacionalização se faz segundo a lógica da produção fabril e da gestão de empresas, controlando-se as ações de professores(as), estudantes e gestores, que

devem cumprir os requisitos de produtividade — o cumprimento de metas — estabelecidos pelo comando central. Estudos realizados sobre o tema têm evidenciado essas características em diferentes contextos no país, apontando para os prejuízos decorrentes do controle digital e da padronização curricular para o trabalho pedagógico e os riscos impostos à autonomia docente.

É preciso, assim, questionar continuamente o que tornou/torna viável/possível a uniformização das práticas pedagógicas com a plataforma das redes de ensino, e quais seus efeitos mais especificamente para o ensino de língua portuguesa no país, dado que o controle linguístico é o elemento central nos processos de formação dos Estados-nação e no estabelecimento de categorias de compreensão da realidade nas relações de poder estabelecidas no Ocidente desde os princípios da idade moderna e dos processos de colonização do sul global (Auroux, 2002; Mignolo, 2008).

Algumas hipóteses explicativas podem ser elencadas a partir dos estudos já realizados e de efeitos mais gerais que têm sido produzidos sobre as práticas linguísticas e discursivas com o advento do mundo digital, e, mais intensificadamente, com o desenvolvimento dos *Large Language Models* (LLM) no contexto da Inteligência Artificial Generativa:

- 1 - A unificação curricular tem se realizado em função de um projeto político de controle dos sujeitos para que se tornem mais úteis e produtivos ao capital.
- 2 - O desenvolvimento de tecnologias (digitais) de tratamento de informações, principalmente as que tornaram possível a simulação eletrônica de práticas de linguagem verbal (fala, leitura e escrita), se referenciam em princípios normativos de usos de linguagem.
- 3 - A descontextualização dos processos de ensino e aprendizagem de língua portuguesa em suas relações com as culturas locais e regionais, operada pela padronização curricular em resposta a políticas educacionais de caráter neoliberal, associa-se aos processos históricos de controle linguístico estabelecidos na modernidade ocidental e a concepções e práticas tradicionais do ensino de leitura e de escrita na escola básica.

A seguir serão desenvolvidas cada uma dessas hipóteses buscando-se

analisar as condições históricas e sociais que possibilitaram a implementação de sistemas de plataformização em redes de ensino, observando-se mais especificamente as relações com o trabalho com textos e discursos para a formação de leitores e escritores, elementos centrais da disciplina curricular de língua portuguesa, mas também práticas fundamentais para o processo de escolarização como um todo, tanto internamente, para o desenvolvimento dos demais componentes curriculares, quanto externamente, considerada a função da escola como agência de letramento em suas relações com os projetos de Estado e de nação.

Conceitualmente, o trabalho de análise se fundamenta em conceitos da análise do discurso de linha francesa, principalmente o de autoria (Foucault, 2009), e o de trabalho (Possenti, 1988), para investigar os efeitos dos processos de mediação tecnológica da produção textual e discursiva sobre a formação de leitores e escritores e os deslocamentos operados sobre as posições de sujeito ocupadas por docentes e estudantes nas proposições teórico-metodológicas e pedagógico-curriculares para o ensino de língua portuguesa na escola. A noção de autoria, tal como concebida por Foucault (2009), contrapõe-se à ideia de um indivíduo criador que ocuparia a condição de liberdade e autonomia na produção dos sentidos; de outro modo, considera-o uma função discursiva que permite a seleção, a organização, a classificação e responsabilização pela produção de enunciados sócio-historicamente condicionados. A autoria é, portanto, um princípio de funcionamento dos discursos: permite agrupar textos, atribuir-lhes unidade, regular sua circulação e estabelecer formas de controle sobre o que pode ser dito, por quem e em que condições.

Já a noção de trabalho, como propõe Possenti (1988), possibilita considerar a relação entre sujeito, língua e discurso sem reduzir o sujeito à plena autonomia individual ou à determinação absoluta pelas formações discursivas. O trabalho do sujeito sobre a língua e sobre o já-dito evidencia-se nas escolhas, deslocamentos, reformulações e modos de dizer pelos quais se produzem efeitos de estilo, subjetividade e autoria, sempre em condições históricas e discursivas determinadas. Assim, o processo de plataformização atua tanto sobre o princípio da autoria, definindo rigidamente quais são os autores a serem lidos, as formas de distribuição das obras e de acesso aos textos, e, também, sobre as formas de trabalho dos sujeitos com a língua e o discurso, uma vez que definem também rigidamente as atividades leitoras e

escritoras, restringindo os espaços em que a subjetividade possa atuar em sua singularidade.

Metodologicamente, o estudo se fundamenta no tratamento de fontes históricas sobre o desenvolvimento das proposições curriculares para o ensino (de língua portuguesa) no Brasil, e as disputas em torno de seus pressupostos pedagógicos, epistemológicos e ideológicos; em revisão bibliográfica de artigos publicados em periódicos, nos últimos cinco anos, a respeito dos impactos da plataformização sobre as relações pedagógicas estabelecidas em contexto escolar e sobre a autonomia do trabalho docente; e em sistematização dos referenciais curriculares oficiais para o ensino de leitura e escrita em suas relações com a produção e a distribuição eletrônica de textos tais como estruturadas no processo de plataformização. A abordagem de caráter qualitativo busca compreender processos, relações, significados e condições de produção das práticas escolares.

Nessa perspectiva, o tratamento de fontes históricas sobre proposições curriculares permite reconstruir as condições em que determinados discursos sobre ensino de Língua Portuguesa se constituíram e se institucionalizaram; a revisão bibliográfica situa a plataformização em debates sobre currículo, trabalho docente e controle pedagógico; e a sistematização em bases históricas de proposições curriculares oficiais para o ensino da leitura e da escrita possibilita analisar como certas concepções de língua, texto, sujeito e aprendizagem se estabeleceram em documentos normativos. Esses procedimentos aproximam-se de uma abordagem qualitativa porque não reduzem os materiais analisados a registros objetivos, mas deles se apropria como produções socialmente situadas, condicionadas por disputas entre projetos políticos de educação em concorrência. Assim, a análise procura relacionar os processos mais amplos de política educacional — como a centralização curricular e a implantação de plataformas — aos efeitos que esses processos produzem sobre o trabalho pedagógico, a autonomia docente e a formação de leitores e escritores na escola básica.

1. UNIFICAÇÃO CURRICULAR E CONTROLE DOS SUJEITOS

A unificação curricular se realizou no Brasil com o estabelecimento da Base

Nacional Comum Curricular – BNCC (Brasil, 2017), em função de um projeto político de controle dos sujeitos para que se tornem mais úteis e produtivos ao capital.

A promulgação da BNCC, documento nacional com força de lei, concentra as escolhas curriculares nas instâncias de gestão do poder público. O processo de elaboração, publicação e divulgação do que se encontra estabelecido nesse documento se realizou em meio a disputas políticas pelo governo central do país, que se intensificaram a partir de 2012, com a reeleição da presidenta Dilma Roussef, e conduziram ao golpe de Estado perpetrado com a ação de forças da mídia empresarial brasileira em cooperação com forças dos poderes legislativo e judiciário.

O projeto de um currículo unificado nacionalmente já se encontrava indicado na Constituição Federal de 1988, tendo sido formalizado em proposta, em resposta ao que definido na Constituição, na Lei de Diretrizes e Bases da Educação promulgada em 1996. No Plano Nacional de Educação instituído em 2014, estabelece-se a necessidade de implantação de uma base nacional curricular unificada a partir da construção de um pacto interfederativo. Esse estabelecimento é já resultante de interferências das fundações de propriedade de grupos econômicos sobre as políticas educacionais no país, como mostra Sepúlveda (2025).

Em sua pesquisa, o autor descreve os modos como o Movimento pela Base — organização composta por instituições como Instituto Natura, Instituto Unibanco, Itaú Educação e Trabalho, Fundação Lemann, Fundação Maria Cecília Souto Vidigal e Fundação Telefônica Vivo —, e o Todos pela Educação — que reúne mantenedores e parceiros vinculados a grupos empresariais, bancos, fundações e institutos privados, entre os quais também se encontram a Fundação Lemann, o Instituto Unibanco, o Instituto Natura, a Fundação Roberto Marinho, entre outras organizações —, atuaram em prol do que denomina de Reforma Empresarial da Educação.

Desde os princípios dos anos 2010 já se observavam movimentos explícitos desses grupos para a construção do processo de unificação curricular no país em favor dos interesses econômicos que essas fundações e institutos representam. Com uma agenda que se iniciou propondo um amplo debate nacional, realizou-se no ano de 2012 o evento “Educação: uma agenda urgente”, organizado pela Todos Pela Educação. Para esse evento, denominado de *congresso*, se convidaram agentes públicos (dentre eles, Universidades, sindicatos e associações do campo educacional),

e privados (mencionados acima), tendo dele participado também o então ministro da Educação Fernando Haddad. A reunião desses agentes num espaço comum possibilitou legitimar a atuação das entidades de interesse privado como corresponsáveis pela condução das políticas públicas de educação no país, de modo que, a partir do estabelecimento das correlações de forças num mesmo campo, elas puderam gradualmente se apropriar da agenda pública e de seu orçamento, para o que se utilizaram dos movimentos políticos mais amplos, de que participaram os grupos midiático-empresariais cujas fundações capitanearam o processo de unificação curricular no país, os quais conduziram ao golpe de 2016 que depôs a presidenta Dilma Roussef.

Com a concentração e uniformização curricular constitui-se então um amplo mercado de consumo de produtos e de serviços didáticos, pedagógicos e curriculares, e de dispositivos para sua distribuição e uso. A construção desse mercado comum possibilita então que empresas fornecedoras negociem seus produtos e serviços no país como um todo, dado que as demandas foram padronizadas. Ao mesmo tempo, as redes públicas de ensino se tornam potenciais compradoras desses produtos, o que garante o acesso do interesse privado sobre as verbas destinadas à educação no orçamento público.

No que se refere aos interesses de dominação política, a instituição de uma base comum curricular para o ensino de língua portuguesa possibilitou definir a formação de sujeitos projetados para serem competentes, hábeis, dóceis e, assim, mais adequadamente condicionados aos interesses do capital.

Com a BNCC, a unificação curricular produziu efeitos particularmente relevantes para a área de Língua Portuguesa, pois nesse documento são reconfiguradas memórias discursivas produzidas historicamente no Brasil. Nesse sentido, nas propostas curriculares estaduais produzidas nos anos 1980, especialmente no contexto de lutas pela redemocratização, têm centralidade as noções de atividade linguística e epilinguística, que, subjacentes ao trabalho de produção textual realizado em sala de aula pressupunham a formação do sujeito em práticas sociais de linguagem em bases dialógicas. Já os Parâmetros Curriculares Nacionais, publicados nos anos 1990, reconfiguraram as proposições para o ensino de língua portuguesa em bases individualistas, voltadas à formação do sujeito para

determinadas competências e habilidades.

A BNCC, por sua vez, reduz ainda mais o que se propunha nos documentos anteriores, estabelecendo uma matriz de competências e habilidades em que os objetivos de aprendizagem tendem a ser descritos em termos observáveis, avaliáveis e comparáveis. O ensino passa a ser subordinado a descritores de conteúdos, a comportamentos esperados e a formas de reconhecimento de valores que possam ser mensurados em avaliações de larga escala. Desse modo, o currículo deixa de operar prioritariamente como referência para práticas de linguagem situadas em contextos sócio-históricos específicos, e passa a funcionar também como instrumento de gestão de condutas, alinhado a uma racionalidade avaliativa e performativa.

2. AS TECNOLOGIAS DIGITAIS E A PRODUÇÃO DE TEXTOS

A plataformização do ensino se fez possível em decorrência do desenvolvimento de tecnologias digitais de tratamento de informações, principalmente as ferramentas de emulação eletrônica de práticas de linguagem verbal (fala, leitura e escrita). Essas ferramentas têm a própria linguagem verbal como objeto de sua atuação e recorrem a vastos bancos de dados, empregando altas velocidades de processamento eletrônico, para mapear padrões de construção de enunciados, o que inclui a caracterização dos contextos em que esses enunciados foram produzidos. O tratamento estatístico para a seleção das formas verbais mais recorrentes, associado à quantidade e velocidade de acesso a fontes de informação, possibilitam que enunciados sejam materializados conforme padrões estabilização de gêneros de discurso em suas relações com as esferas de atividade humana em que são historicamente produzidos.

Uma vez que os bancos de dados acessados pelos algoritmos dos LLM são compostos de arquivos produzidos geralmente em contextos formais e públicos, mas, principalmente, de arquivos tratados com base em processos de padronização linguística, padronização que orienta o próprio modo de funcionamento do algoritmo, os textos emulados com o emprego de algoritmos se caracterizam pela uniformização e pela normatividade. Em termos bakhtinianos (Bakhtin, 1998), operam orientados por forças centrípetas, uma vez que reproduzem padrões convencionalizados de uso e

formas em acordo com as normas linguísticas historicamente estabelecidas e socialmente legitimadas por processos de standardização associados à gramatização das línguas (Auroux, 2002).

Para Auroux (2002), a gramatização consiste num processo histórico de descrição, instrumentalização e distribuição das línguas sistematizadas conforme as mesmas categorias de descrição gramatical estabelecidas na gramática latina. Para o autor, a gramatização é o “processo que conduz a descrever e a instrumentar uma língua”, principalmente por meio de duas tecnologias metalinguísticas: a gramática e o dicionário. Nos processos de formação da modernidade europeia ocidental, a gramatização das línguas esteve associada à expansão colonial, à constituição dos Estados nacionais e à produção de instrumentos de unificação linguística.

Em torno da língua normatizada, isto é, de uma variedade linguística legitimada como padrão, a distribuição escolar se realiza produzindo efeitos políticos e pedagógicos: define o que é considerada a língua legítima, quem tem acesso a essa língua, quais sujeitos são reconhecidos como competentes em seu uso e quais práticas linguísticas devem ser estigmatizadas, corrigidas e/ou excluídas. O conceito proposto por Auroux (2002) permite assim observar relacionadamente história da língua, escolarização, produção da desigualdade linguística e disputas em torno do ensino da língua legitimada. Os algoritmos reproduzem o que se estabeleceu historicamente com a formação dos Estados nação no que se refere às tecnologias de unificação das línguas nacionais e de distribuição das formas normatizadas em processos pedagógicos para a formação das identidades nacionais.

Na emulação de textos produzida por modelos de linguagem de larga escala, porém, os mecanismos de controle do discurso respondem a algoritmos produzidos e distribuídos por empresas privadas e grandes corporações, principalmente estadunidenses, em função de seus interesses de lucros e de seus vieses ideológicos. Assim, os vetores de padronização, unificação e normatização linguísticas e de funcionamento dos mecanismos de controle do discurso, são emulados por algoritmos que estão submetidos a forças ideológicas que excedem os contextos dos Estados-nação em que historicamente se constituíram, com as consequências sociais, políticas e culturais que essas forças produzem sobre as sociedades em que atuam.

Essas possibilidades de unificação, padronização e centralização do controle

dos processos discursivos foram consolidadas em plataformas digitais para o monitoramento das atividades de ler e escrever e o cumprimento de metas de produtividade, a que estão submetidos estudantes, docentes e gestores para que o programa estabelecido seja realizado nos prazos também definidos pela administração central. O monitoramento das atividades efetivadas na plataforma é realizado por um núcleo central do sistema e as escolas cujos estudantes, professores e gestores não tiverem cumprido as metas estabelecidas podem responder institucionalmente pelo não cumprimento. Essas condições têm produzido efeitos preocupantes às práticas pedagógicas e ao trabalho docente, como apontam estudos que as tomaram como objeto.

Os resultados de pesquisa desenvolvida por Seki (2025) apontam para os prejuízos ao trabalho docente no Brasil em decorrência da adoção crescente das chamadas *tecnologias educacionais* — EdTechs —, mais especificamente as digitais. O autor discute as tendências de transformação no contexto de expansão da indústria de tecnologias educacionais e os efeitos que as EdTechs e as plataformas digitais produzem sobre o trabalho docente e para a formação de sujeitos produtivos conforme os interesses do capital. Com a realização de estudo documental e o mapeamento de empresas de atuantes no Brasil, o estudo chegou a resultados que indicam que as tecnologias educacionais tendem majoritariamente a substituir atividades intelectuais docentes, e não apenas apoiar o trabalho pedagógico.

Nesse sentido, Barbosa e Alves (2023) observaram os efeitos para a organização curricular, as práticas pedagógicas e o trabalho docente, produzidos pelo processo de plataformização da educação realizada associadamente à Reforma do Ensino Médio, implementada no estado do Paraná a partir de 2022. Em sua análise, evidenciam o caráter de privatização que orienta a aquisição e utilização de tecnologias educacionais para a escola pública, e seus objetivos de controle de sujeitos e instituições, operacionalizados com a padronização curricular e o emprego de recursos próprios ao capitalismo de vigilância. A pesquisa bibliográfica e documental realizada evidencia as consequências de desqualificação docente, prejuízos formativos e agravamento das desigualdades educacionais que os processos de privatização, padronização, regulação, vigilância e controle produzem.

Em sentido semelhante, Meireles e Adão (2025) destacam a realidade da

introdução massiva de plataformas digitais nas escolas e a decorrente reconfiguração da relação entre professores e estudantes. Ao analisar consequências da plataformização educacional, tomando colonialismo digital e neoliberalismo como referências críticas, analisam o papel das Big Techs nos processos de dominação tecnológica e criticam os pressupostos de neutralidade atribuídos às plataformas digitais. O estudo de base bibliográfica conclui que as plataformas ocultam mecanismos de dominação, precarizam relações pedagógicas e subvertem as relações de mediação estabelecidas entre professor e estudante.

Também Garbin, Ribeiro e Cipoli (2025) observaram os impactos da plataformização do ensino. Analisando mais especificamente os efeitos produzidos sobre a rede estadual paulista, identificaram os prejuízos produzidos com o emprego das TDIC sobre os processos de formação continuada e sobre a autonomia docente, em decorrência das estratégias de controle pedagógico realizadas com o uso das tecnologias digitais associadas ao estabelecimento de políticas educacionais padronizadoras. O estudo qualitativo, em base documental, evidenciou o processo de padronização curricular e de controle pedagógico, e seus efeitos de redução da autonomia docente e de reconfiguração das práticas formativas dos professores da rede estadual paulista.

Parte fundamental das condições caracterizadas pelos estudos acima referidos se constitui com o controle das estratégias de edição, de distribuição e de acesso didatizado aos textos disponíveis, e, também, com o estabelecimento de práticas de leitura e escrita estruturadas em sequências automatizadas a que os usuários devem se adequar. O sistema implantado não prevê, portanto, espaços de manifestação das diferentes subjetividades, de construção de processos interativos, e de produção identitária de grupos sociais específicos.

3 – CONSEQUÊNCIAS DA DESCONTEXTUALIZAÇÃO DAS PRÁTICAS DE LEITURA E ESCRITA

A descontextualização dos processos de ensino e aprendizagem de língua portuguesa em suas relações com as culturas locais e regionais se evidenciam como

consequências da plataformização de redes de ensino. São poucos os estudos publicados até o momento com resultados de investigação sobre o tema, mas os estudos já realizados apontam para os prejuízos aos processos de subjetivação e de constituição intersubjetiva em contextos culturais específicos, decorrentes dos mecanismos de padronização, de classificação e de hierarquização operacionalizados pelos sistemas implantados nas escolas.

Nesse sentido, no que se refere mais especificamente ao ensino de português no contexto da plataformização, Lima et al.(2026) analisaram os usos realizados da plataforma Redação Paraná, focalizando a distribuição das atividades de correção textual entre as efetivadas pela inteligência artificial e as realizadas pelos professores no ensino da produção escrita. Com o objetivo de compreender como a plataformização impacta o ensino-aprendizagem da produção textual, considerando tipos de correção, concepções de revisão e seus efeitos pedagógicos, a análise buscou caracterizar os tipos de correção realizados, confrontando-os com concepções teóricas sobre revisão e produção textual. Os resultados evidenciaram que a IA oferece *feedback* imediato e classificatório, mas não substitui a mediação docente em aspectos discursivos, subjetivos e reflexivos.

Sobre o ensino de leitura, e, mais especificamente, de literatura, Fortunato e Faria (2026) buscaram conhecer os modos como, nos materiais e atividades de leituras que compõem a plataforma digital Leia Paraná, se constroem representações sobre a autoria feminina na literatura brasileira. Partindo de debates sobre literatura brasileira, autoria feminina, cânone literário, narrativas excludentes e ensino de literatura, a análise documental do acervo constante na plataforma identificou sub-representação expressiva de obras de literatura brasileira de autoria feminina, o que pode reforçar a ideia de secundarização da literatura produzida por mulheres no Brasil. O estudo permite observar também os processos de classificação e hierarquização estabelecidos pelas plataformas digitais em resposta aos interesses das empresas e grupos políticos a elas associados, e as bases ideológicas por eles reproduzidas.

A produção de proposições curriculares para o ensino de Língua Portuguesa no Brasil se realiza num percurso histórico que se desloca de uma concepção de linguagem como atividade histórica, social e coletivamente produzida, para concepções de língua e linguagem concebidas em perspectiva individualista,

referenciadas nas noções de competências e habilidades. Se nas décadas de 1980 e 1990 constituíram-se discursos que buscavam responder criticamente ao ensino normativo e transmissivo, deslocando a centralidade da gramática normativa para as práticas de linguagem, a produção textual, a leitura, a reflexão linguística e as condições concretas de interação em que os sujeitos produzem sentidos, com os Parâmetros Curriculares Nacionais de língua portuguesa (Brasil, 1997; 1998), essa perspectiva é ressignificada.

Ainda que os PCN incorporem categorias provenientes das teorias da linguagem em que se observa a centralidade dos textos e dos gêneros discursivos, o faz reconfigurando as noções de texto e de gênero para considerá-las segundo princípios de modelização com finalidades didáticas. Esse deslocamento tende a transformar práticas sociais de linguagem em objetos didáticos estabilizados, passíveis de sequenciação, descrição, classificação e avaliação. O texto e o gênero deixam de operar como formas históricas resultantes de processos interativos e passam a funcionar como modelos a serem reproduzidos.

Alteram-se assim os modos como concebida a linguagem em sua relação com o ensino. Quando concebida como trabalho, a linguagem supõe atividade colaborativa, interlocução, produção situada de sentidos e relação com as condições sociais de circulação dos discursos. Quando concebida como objeto modelizado, a produção de textos e discursos associa-se a desempenho individual decorrente do desenvolvimento de determinadas competências e habilidades. A ênfase desloca-se, assim, da formação de consciência crítica sobre as condições de produção dos discursos para o domínio de atividades modelares em situações previamente tipificadas. Desde os PCN, portanto, o sujeito da aprendizagem aparece menos como participante de práticas sociais concretas e mais como indivíduo que deve adquirir capacidades de uso adequado da linguagem.

Esse deslocamento se intensifica na BNCC, em que, como antes mencionado, o ensino se encontra submetido a uma matriz de competências e habilidades, na qual os objetivos de aprendizagem são definidos em função de ações observáveis, comparáveis e passíveis de avaliação. Desse modo, práticas de leitura, escrita, oralidade e análise linguística passam a ser traduzidas em descritores que podem ser alinhados a avaliações externas, materiais didáticos, plataformas digitais e dispositivos

de controle pedagógico. A linguagem, nesse quadro, deixa de ser concebida como prática social situada e passa a ser tratada como um conjunto de operações a serem adquiridas.

Essa mudança também atinge o modo como se concebe pedagogicamente o contexto de interação. Nas propostas curriculares críticas, a comunidade, a escola e a sala de aula podiam ser compreendidas como espaços efetivos de produção de linguagem e de produção de sentidos. Nas proposições veiculadas pelos PCN e pela BNCC, esses contextos se reduzem aos processos de didatização e são subordinados à aprendizagem dos chamados usos formais e públicos da linguagem. Com isso, a diversidade das práticas locais, das experiências escolares e das formas comunitárias de produção discursiva é substituída por práticas pedagógicas orientadas para o domínio de repertórios legitimados. A escola passa a ser considerada menos como espaço de problematização das condições sociais de produção da linguagem e mais como instância de acesso a formas linguísticas socialmente legitimadas. O sujeito escolar é assim convocado a reconhecer valores, operar procedimentos, adequar-se a situações comunicativas previstas e demonstrar competências e habilidades.

Assim, a formação em língua portuguesa deixa de se orientar para a formação de consciência crítica sobre as condições de produção do discurso e para a transformação social. A linguagem não mais considerada como trabalho, mas como desempenho individual, constitui uma das bases discursivas e curriculares que possibilitam a operacionalização das práticas pedagógicas em atividades didáticas sistematizadas conforme a lógica do processo de plataformização. Esse processo histórico produziu assim as condições para que a plataformização do ensino pudesse ser implementada praticamente sem obstáculos, pois estabeleceu condições objetivas para que práticas pedagógicas fossem mais facilmente adaptadas a instrumentos eletrônicos.

Mais do que aprofundar tendências já presentes na organização curricular por competências, habilidades, descritores e gêneros modelizados, porém, a plataformização parece promover um recuo ainda mais expressivo em relação às concepções de linguagem e de ensino de língua que fundamentaram, desde as décadas finais do século XX, as propostas de mudança no ensino de Língua Portuguesa no país. Se aquelas propostas buscavam superar a centralidade da

gramática normativa, da redação escolar artificializada e da leitura como mera localização de informações, reposicionando as concepções de linguagem de modo a considerá-la como atividade social, histórica, dialógica e valorativa, as plataformas tendem a reconstituir, sob aparência de que se estão produzindo avanços devidos à tecnologia e à inovação, procedimentos próximos ao que se denominam de práticas tradicionais de ensino.

A leitura, nesse contexto, deixa de ser concebida como prática interpretativa, que envolve confronto de sentidos, posicionamento do leitor, diálogo com outros discursos e crítica das condições de produção do texto, para ser reduzida a tarefas de compreensão, localização de informações, identificação de elementos composicionais do texto e escolha de respostas previamente estabelecidas. O texto, assim, tende a ser tratado menos como enunciado situado em relações sociais e ideológicas e mais como objeto fechado, cuja significação poderia ser recuperada por operações cognitivas individualizadas.

Processo semelhante ocorre com a produção textual. Em lugar de ser compreendida como prática discursiva pela qual um sujeito se posiciona, responde a interlocutores e intervém em determinada situação social, a escrita tende a ser novamente aproximada da redação escolar, isto é, de uma composição produzida para fins avaliativos, submetida a critérios formais previamente definidos e pouco vinculada a uma necessidade efetiva de comunicação (Geraldini, 1997). Mesmo quando identificada pela referência a algum gênero discursivo, essa escrita pode se reduzir à realização de um modelo composicional, cuja adequação é avaliada por correções padronizadas efetivadas por algoritmos que estão limitados a atuar sobre elementos da superfície textual. A plataformação, portanto, não apenas torna digitais práticas escolares existentes, mas tende a recuperar, em bases tecnológicas atuais, concepções de linguagem e de sujeito que tradicionalmente caracterizaram o ensino de língua portuguesa na escola.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As observações e análises desenvolvidas permitem afirmar que a plataformação do ensino de Língua Portuguesa não se explica apenas pelo avanço

recente das tecnologias digitais, embora dependa materialmente delas. As inovações tecnológicas, a ampliação de dispositivos eletrônicos, o desenvolvimento de sistemas de gestão de aprendizagem, a automação de processos avaliativos e a possibilidade de coleta e tratamento massivo de dados criaram condições técnicas para que plataformas educacionais passassem a ocupar lugar central nas redes de ensino. No entanto, essas condições técnicas não seriam suficientes, por si mesmas, para explicar a rapidez e a amplitude com que tais plataformas foram incorporadas às práticas escolares. A plataformização tornou-se possível também porque encontrou um terreno curricular previamente preparado por políticas de padronização, por matrizes de competências e habilidades, por descritores de aprendizagem e por formas de organização do ensino que já haviam tornado as práticas pedagógicas mais diretamente controláveis.

Nesse sentido, a padronização curricular desempenhou papel decisivo para o estabelecimento de processos mais rígidos de controle das práticas escolares. A plataformização operacionaliza o que se apresenta como orientação curricular e passa a funcionar como infraestrutura de monitoramento, comparação, ranqueamento e intervenção sobre o trabalho pedagógico e a gestão escolar.

Entretanto, o que os estudos têm mostrado é que a plataformização vai além da padronização curricular, pois promove um retrocesso ainda mais expressivo em relação às propostas de ensino de português fundamentadas em bases dialógicas, interacionistas e socialmente situadas do que representaram proposições curriculares produzidas desde os PCN à BNCC. As críticas ao ensino considerado tradicional conduziram à elaboração de propostas referenciadas em concepção de linguagem como atividade histórica e social, realizada por sujeitos situados, e atravessadas por valores ideológicos e relações de poder. Nessa perspectiva, ler não se reduziria a compreender informações explícitas ou reconhecer estruturas textuais, mas em interpretar, analisar sentidos, mobilizar repertórios e compreender o texto em suas condições de produção, circulação e recepção. Do mesmo modo, escrever não se reduziria à realização formal de uma composição, mas consistiria na produção de enunciados orientado a interlocutores, com finalidades específicas e posicionamentos valorativos.

As plataformas, porém, tendem a reintroduzir, sob aparência de inovação, concepções de língua e práticas de leitura e escrita próprias da tradição pedagógica escolar. Nelas, a leitura frequentemente se organiza como reconhecimento de informações, identificação de elementos formais e verificação de respostas previsíveis; a produção textual, por sua vez, tende a ser tratada como uma composição realizada com a finalidade principal de demonstrar domínio de estruturas linguísticas e formas textuais. Mesmo quando mobilizam a terminologia dos gêneros discursivos, essas práticas se fazem esvaziadas de sua dimensão histórica, social e interativa, tomando-os como modelos a serem reproduzidos. As plataformas automatizaram, assim, processos de reprodução de linguagem típicos de uma tradição pedagógica em que a leitura e a produção de textos não se orientam para as condições discursivas, para produção de sentidos e para os processos interativos entre sujeitos situados, mas se reduz à normatização das formas e à revisão de sua superfície linguística.

A resistência aos processos de didatização no que eles possam significar de controle de gestores, professores e estudantes se faz no interior de um movimento que historicamente luta para que o ensino de português na escola básica se realize em direção à diversidade e à heterogeneidade social, cultural e linguística; à emancipação dos sujeitos; à construção de uma sociedade mais justa e equânime.

O enfrentamento da plataformização no que ela representa de instrumento de controle dos sujeitos precisa posicionar no centro do debate a defesa da linguagem como prática social, dialógica e valorativa; da escola como espaço de formação crítica; e do ensino de português como trabalho voltado à ampliação das possibilidades de participação dos sujeitos de linguagem nos processos de transformação social.

REFERÊNCIAS

ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazio Afonso de. **Etnografia da prática escolar**. Campinas: Papyrus, 1995.

AUROUX, Sylvain. **A revolução tecnológica da gramatização**. Tradução de Eni Puccinelli Orlandi. Campinas: Editora da Unicamp, 1992.

BAKHTIN, Mikhail. O discurso no romance. In: BAKHTIN, Mikhail. **Questões de literatura e de estética**: a teoria do romance. Tradução de Aurora Fornoni Bernardini et al. 4. ed. São Paulo: Editora UNESP, 1998. p. 71-210.

BARBOSA, Renata Peres; ALVES, Natália. A Reforma do Ensino Médio e a Plataformização da Educação: expansão da privatização e padronização dos processos pedagógicos. **Revista e-Curriculum**, São Paulo, v. 21, p. e61619, 2023. DOI: 10.23925/1809-3876.2023v21e61619. Acesso em: 2 mar. 2026.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa – 1a a 4a séries**. Brasília: MEC, 1997.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa - terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental**. Brasília: MEC, 1998.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC. 2017.

FORTUNATO, Ariane Rodrigues de França; FARIA, Paula Maria Ferreira de. A escrita de autoria feminina na plataforma Leia Paraná. **Ensino e Tecnologia em Revista**, v. 10, n. 1, 2026. DOI: 10.3895/etr.v10n1.20614. Acesso em: 5 abr. 2026.

FOUCAULT, Michel. O que é um autor? In: FOUCAULT, Michel. **Ditos e escritos III**: estética: literatura e pintura, música e cinema. Tradução de Inês Autran Dourado Barbosa. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2009. p. 264-298.

GARBIN, Mônica Cristina; RIBEIRO, Priscilla Ramos Lara; CIPOLI, Isabella Cristina Sena de Oliveira. Plataformização e controle pedagógico: disputas em torno da autonomia docente na rede estadual paulista. **Pro-Posições**, Campinas, v. 36, p. e20250055, 2025. DOI: 10.1590/1980-6248-2025-0055br. Acesso em: 15 jan. 2026.

GERALDI, João Wanderley. **Portos de passagem**. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

MEIRELES, Jacqueline; ADÃO, Felipe da Silva Pinto. Plataformização da educação em tempos de colonialismo digital: reconfigurações da relação professor-estudante. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 46, p. e296486, 2025. DOI: 10.1590/ES.296486. Acesso em: 15 jan. 2026.

MIGNOLO, W. D. Desobediência epistêmica: a opção descolonial e o significado de identidade em política. **Cadernos de Letras da UFF: Dossiê: Literatura, língua e identidade**, n.34, p. 287-324, 2008.

PIETRI, Émerson de. O ensino de língua portuguesa: das propostas e parâmetros à Base Nacional Comum Curricular. **Roteiro**, Joaçaba, v. 46, p. e23935, 2021. DOI: 10.18593/r.v46i.23935.

POSSENTI, Sírio. **Discurso, estilo e subjetividade**. São Paulo: Martins Fontes, 1988.

SEKI, Allan Kenji. Educação digital e reconfiguração do trabalho docente. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 46, p. e288714, 2025. DOI: 10.1590/ES.288714. Acesso em: 15 jan. 2026.

SEPÚLVEDA, Caio Barros. **Relações dialógicas entre documentos do “Movimento pela Base” e do “Todos pela Educação” e a reforma empresarial da educação**. 2025. Dissertação (Mestrado em Estudos de Linguagem) - Instituto de Letras, Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2025.

SUELIN DE LIMA, Agatha; MORELATTO, Maisa; TROMBETTA, Vanda Mari; TEIXEIRA, Lovania Roehrig. O turno da Inteligência Artificial e o turno do professor na correção de textos da plataforma educacional “Redação Paraná”. **Texto Livre**, Belo Horizonte, v. 19, p. e62011, 2026. DOI: 10.1590/1983-3652.2026.62011. Acesso em: 4 jun. 2026.

Émerson de Pietri

Professor Associado da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo. Ministra a disciplina de Metodologia do Ensino de Língua Portuguesa, para o curso de Letras, e de Fundamentos Teórico-Metodológicos da Alfabetização, para o curso de Pedagogia. No Programa de Pós-Graduação em Educação da FEUSP é responsável pela disciplina Concepções de Linguagem e Ensino.

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-5060-9891> E-mail: pietri@usp.br