

**ECOSSISTEMAS TECNOLÓGICOS E DIALOGISMO:
REFLEXÕES SOBRE A BNCC À LUZ DE BAKHTIN****TECHNOLOGICAL ECOSYSTEMS AND DIALOGISM: REFLECTIONS ON
THE BNCC IN THE LIGHT OF BAKHTIN****ECOSISTEMAS TECNOLÓGICOS Y DIALOGISMO: REFLEXIONES
SOBRE LA BNCC A LA LUZ DE BAJTÍN**

Alisson dos Santos França¹
Manassés Morais Xavier²

RESUMO

Este artigo analisa os sentidos atribuídos às tecnologias digitais no componente de Linguagens da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), à luz da Teoria Dialógica da Linguagem (TDL), desenvolvida por Mikhail Bakhtin e o Círculo. Parte-se da compreensão de que a linguagem é uma prática social, ideológica e responsável, sendo os ambientes digitais espaços de enunciação e disputa simbólica. O estudo tem como objetivo geral compreender de que modo os usos das tecnologias digitais no ensino de Linguagens, conforme orientado pela BNCC, podem ser interpretados à luz da TDL. Os objetivos específicos consistem em: analisar os fundamentos da TDL, com foco nos conceitos de enunciado, dialogismo e responsividade; investigar como a BNCC aborda o uso das tecnologias digitais no componente de Linguagens; e refletir sobre as implicações formativas e discursivas das tecnologias como práticas de linguagem na escola. A pesquisa, de natureza qualitativa e documental, toma como *corpus* a BNCC, com foco nas passagens que tratam da cultura digital, das mídias e dos multiletramentos. A análise, guiada pela TDL, é organizada em três eixos: a tecnologia como potencial de aprendizagem; a constituição do sujeito digital; e o apagamento dos conflitos sociais no discurso sobre o digital. Os resultados indicam que a abordagem curricular tende a adotar uma lógica performativa e tecnicista, invisibilizando desigualdades estruturais. Conclui-se que a presença das tecnologias digitais na escola deve ser pensada a partir de uma pedagogia dialógica, que valorize a escuta, a autoria e a responsabilidade ética dos sujeitos.

Palavras-chave: BNCC; tecnologias digitais; linguagem; dialogismo; formação crítica.

ABSTRACT

This article analyzes the meanings attributed to digital technologies in the Language component of the Brazilian National Common Curriculum Base (BNCC), in the light of the Dialogic Theory of Language (DTL) developed by Mikhail Bakhtin and the Circle. It is based on the understanding that language is a social, ideological, and responsive practice, and that digital environments function as spaces of enunciation and symbolic dispute. The general aim of the

¹ Mestrando pelo Programa de Pós-Graduação em Linguagem e Ensino (PPGLE), Universidade Federal de Campina Grande, <https://orcid.org/0000-0002-8364-974X>, <https://lattes.cnpq.br/6879207062724903>, alissonfranca546@gmail.com.

² Doutor em Linguística pela Universidade Federal da Paraíba (UFPB), Universidade Federal de Campina Grande, <https://orcid.org/0000-0002-2628-8183>, <http://lattes.cnpq.br/7230669265797896>, manasses.morais@professor.ufcg.edu.br.



study is to understand how the uses of digital technologies in Language teaching, as guided by the BNCC, can be interpreted through the lens of the DTL. The specific objectives are: to analyze the foundations of the DTL, focusing on the concepts of utterance, dialogism, and responsiveness; to investigate how the BNCC addresses the use of digital technologies within the Language component; and to reflect on the formative and discursive implications of technologies as language practices in school. This qualitative, documentary research takes the BNCC as its corpus, with emphasis on the sections addressing digital culture, media, and multiliteracies. The analysis, guided by the DTL, is organized into three axes: technology as a potential for learning; the constitution of the digital subject; and the erasure of social conflicts in the discourse about the digital. The results indicate that the curricular approach tends to adopt a performative and technicist logic, rendering structural inequalities invisible. It is concluded that the presence of digital technologies in schools must be understood from the perspective of a dialogic pedagogy that values listening, authorship, and the ethical responsibility of subjects.

Keywords: BNCC; digital technologies; language; dialogism; critical education.

RESUMEN

Este artículo analiza los sentidos atribuidos a las tecnologías digitales en el componente de Lenguajes de la Base Nacional Común Curricular (BNCC), a la luz de la Teoría Dialógica del Lenguaje (TDL), desarrollada por Mijaíl Bajtín y el Círculo. Se parte del entendimiento de que el lenguaje es una práctica social, ideológica y responsiva, y que los entornos digitales constituyen espacios de enunciación y de disputa simbólica. El objetivo general del estudio es comprender de qué modo los usos de las tecnologías digitales en la enseñanza de Lenguajes, según lo orientado por la BNCC, pueden interpretarse a partir de la TDL. Los objetivos específicos consisten en: analizar los fundamentos de la TDL, con énfasis en los conceptos de enunciado, dialogismo y responsividad; investigar cómo la BNCC aborda el uso de las tecnologías digitales en el componente de Lenguajes; y reflexionar sobre las implicaciones formativas y discursivas de las tecnologías como prácticas de lenguaje en la escuela. La investigación, de naturaleza cualitativa y documental, toma como corpus la BNCC, con foco en los apartados que tratan de la cultura digital, los medios y los multialfabetismos. El análisis, guiado por la TDL, se organiza en tres ejes: la tecnología como potencial de aprendizaje; la constitución del sujeto digital; y el borramiento de los conflictos sociales en el discurso sobre lo digital. Los resultados indican que el abordaje curricular tiende a adoptar una lógica performativa y tecnicista, invisibilizando desigualdades estructurales. Se concluye que la presencia de las tecnologías digitales en la escuela debe comprenderse desde una pedagogía dialógica que valore la escucha, la autoría y la responsabilidad ética de los sujetos.

Palabras clave: BNCC; tecnologías digitales; lenguaje; dialogismo; formación crítica.

INTRODUÇÃO

No cenário educacional contemporâneo, marcado pela presença crescente das tecnologias digitais nos processos de ensino e aprendizagem, discutir o papel da linguagem e da mediação tecnológica nas práticas escolares torna-se não apenas pertinente, mas necessário. A Base Nacional Comum Curricular (BNCC), em vigor desde 2017, propõe uma formação baseada no desenvolvimento de competências e habilidades, destacando a inserção da cultura digital como um dos eixos estruturantes da educação básica. Especificamente no componente de Linguagens, a BNCC orienta



que o trabalho com múltiplas linguagens e mídias promova a formação de sujeitos críticos e autônomos, capazes de participar de forma ética, criativa e significativa nos diversos espaços sociais (Brasil, 2018).

Entretanto, embora o documento reconheça a centralidade das tecnologias digitais na cultura contemporânea, muitas vezes, essa inserção é tratada de forma meramente instrumental, reduzida a uma lógica de suporte ao conteúdo ou de modernização do ensino. Pouco se discute, por exemplo, como essas tecnologias operam como práticas discursivas, mediadas por ideologias, valores e relações de poder que atravessam a linguagem. Nesse contexto, é preciso repensar os ecossistemas digitais não como ferramentas neutras, mas como arenas de enunciação e de produção de sentidos, nas quais múltiplas vozes se cruzam, se confrontam e se reconfiguram constantemente.

A Teoria Dialógica da Linguagem, proposta por Bakhtin e o Círculo, oferece importantes fundamentos para essa reflexão. Para Bakhtin (2003 [1919-1974]), a linguagem é, antes de tudo, interação, e o enunciado é sempre uma resposta a outros enunciados que o antecedem e uma convocação a respostas futuras. Não há palavra que exista isolada do contexto social e ideológico em que se insere. Volóchinov (2017 [1929]), por sua vez, reforça que o signo verbal é o fenômeno ideológico por excelência, pois expressa e organiza sentidos em disputa. Nessa perspectiva, a linguagem digital também é atravessada por valores e constitui práticas sociais situadas, que precisam ser compreendidas na escola não apenas como “recursos didáticos”, mas como experiências concretas de significação.

Diante desse cenário, propomos a seguinte questão de pesquisa:

Como os ecossistemas tecnológicos previstos na BNCC para o ensino de Linguagens podem ser compreendidos, à luz da Teoria Dialógica da Linguagem, como espaços de produção de sentidos, interação e formação crítica?

Para responder a essa questão, delimitamos os seguintes objetivos:

- Objetivo geral:

Compreender de que modo os usos das tecnologias digitais no ensino de Linguagens, conforme orientado pela BNCC, podem ser interpretados à luz da Teoria Dialógica da Linguagem, de Bakhtin e o Círculo.

- Objetivos específicos:

1. Analisar os fundamentos da Teoria Dialógica da Linguagem, com ênfase nos conceitos de enunciado, dialogismo e responsividade;
2. Investigar como a BNCC aborda o uso das tecnologias digitais no componente de Linguagens; e
3. Refletir sobre as implicações formativas e discursivas do uso das tecnologias digitais como práticas de linguagem na escola.

A justificativa deste estudo reside na urgência de repensar o modo como os discursos educacionais têm se apropriado das tecnologias digitais. Quando tratadas apenas sob uma ótica tecnicista, essas tecnologias deixam de ser compreendidas como mediadoras das relações humanas e da produção de sentido. Em vez disso, à luz da Teoria Dialógica da Linguagem (doravante, TDL), compreendê-las como práticas discursivas permite reposicionar o trabalho pedagógico como espaço de autoria, escuta ativa e responsabilidade ética. Como aponta Bakhtin (2020 [1920-1924]), compreender o outro é, ao mesmo tempo, compreender o dever que nos cabe em relação a ele, ou seja, todo ato discursivo é também um ato ético.

Essa discussão ganha ainda mais relevância em um contexto marcado por desigualdades sociais e educacionais, pela circulação de discursos hegemônicos nas mídias digitais e pelo risco de uma escolarização que silencie a pluralidade de vozes dos sujeitos. Ao reconhecer as tecnologias como espaços de disputa simbólica, este artigo defende que o uso pedagógico dos recursos digitais deve estar comprometido com a formação de sujeitos responsivos (Bakhtin, 2003 [1919-1974]), que compreendam sua inserção no mundo como inacabada, situada e historicamente construída.

Portanto, mais do que atender às diretrizes normativas da BNCC, este trabalho busca contribuir com uma reflexão crítica sobre o ensino de linguagem, convocando o educador a assumir uma postura dialógica diante das tecnologias: não como quem aplica conteúdos prontos, mas como quem escuta, interpreta e constrói, junto aos estudantes, novas formas de dizer e de existir no mundo.

Com base nas reflexões iniciais, torna-se necessário aprofundar os fundamentos teóricos que sustentam a perspectiva aqui adotada. Para tanto, a próxima seção se dedica à construção de uma base conceitual que articula, de forma crítica e dialógica, os princípios da TDL com os debates contemporâneos sobre tecnologias digitais e suas implicações no campo da educação.

Assim sendo, passamos à seção seguinte.



CARTOGRAFIAS TEÓRICAS: LINGUAGEM, DIALOGISMO E TECNOLOGIAS DIGITAIS

Esta seção tem como objetivo delinear o percurso teórico que fundamenta as análises desenvolvidas ao longo do artigo. Inicialmente, discutem-se os princípios da Teoria Dialógica da Linguagem, com ênfase na concepção de linguagem como interação, nos conceitos de dialogismo, enunciado e responsividade, que sustentam a leitura discursiva aqui adotada.

Em seguida, abordam-se as tecnologias digitais como práticas discursivas e espaços de enunciação, compreendendo-as como ambientes ideologicamente marcados, nos quais se produzem sentidos, subjetividades e relações sociais. Por fim, problematiza-se a abordagem da cultura digital na BNCC, evidenciando as tensões entre o discurso da inovação e os silenciamentos que atravessam o documento curricular, especialmente no que se refere às desigualdades sociais e às condições concretas de uso das tecnologias na escola.

A LINGUAGEM COMO INTERAÇÃO: FUNDAMENTOS DA TEORIA DIALÓGICA

A Teoria Dialógica da Linguagem (TDL), desenvolvida por Bakhtin e o Círculo, constitui um referencial fundamental para compreender a linguagem como prática social, histórica e ideologicamente situada. Diferentemente de abordagens formalistas, que isolam a língua de suas condições concretas de uso, a perspectiva dialógica parte do princípio de que todo enunciado se insere em uma cadeia de interlocuções, respondendo a dizeres anteriores e antecipando respostas futuras (Bakhtin, 2003 [1919–1974]). O sentido, nessa concepção, não é dado de forma estável, mas se constrói na relação entre sujeitos socialmente situados.

Um dos conceitos centrais da TDL é o de enunciado, compreendido como unidade real da comunicação discursiva. Todo enunciado se organiza em função de um destinatário, ainda que implícito, e carrega uma orientação responsiva, isto é, uma tomada de posição diante de outros dizeres. Assim, não há neutralidade possível na linguagem: toda palavra emerge em um campo de valores, expectativas e tensões sociais, o que confere ao discurso um caráter inevitavelmente ético (Bakhtin, 2020 [1920–1924]).

Outro conceito central da TDL é o de voz, que não se reduz à individualidade do falante, mas se refere às diferentes posições sociais, ideológicas e afetivas que

atravessam o discurso. A linguagem, nesse sentido, é polifônica: nela coexistem, se cruzam e se confrontam múltiplas vozes, nem sempre em harmonia. Essa multiplicidade é constitutiva do enunciado e revela a linguagem como lugar de conflito simbólico e disputa de sentidos.

Volóchinov (2017 [1929]) aprofunda essa perspectiva ao afirmar que o signo verbal é o fenômeno ideológico por excelência, uma vez que materializa visões de mundo e relações de poder historicamente constituídas. Compreender a linguagem implica, assim, considerar não apenas sua materialidade linguística, mas também as condições sociais que regulam o que pode ser dito, por quem e em quais circunstâncias. Essa compreensão desloca a análise do plano estritamente formal para o campo das práticas sociais e discursivas.

Essa concepção implica reconhecer o dialogismo como princípio constitutivo da linguagem. Os discursos são sempre atravessados por múltiplas vozes, que se cruzam, se confrontam ou se sobrepõem, configurando uma dinâmica polifônica. A noção de voz, nesse contexto, não se limita à individualidade do falante, mas remete às posições sociais e ideológicas que se manifestam no enunciado. A linguagem, portanto, não é um espaço de consenso, mas um terreno de disputas simbólicas, no qual sentidos são constantemente negociados.

A compreensão da linguagem como interação responsiva e ideologicamente situada permite estender os pressupostos da Teoria Dialógica da Linguagem também aos discursos institucionais. Nessa perspectiva, documentos normativos não constituem textos técnicos ou neutros, mas enunciados produzidos em condições históricas específicas, atravessados por vozes sociais, valores e disputas de sentido.

Enquanto atos enunciativos, tais documentos respondem a discursos anteriores sobre educação, ensino e formação e, simultaneamente, antecipam modos de leitura, apropriação e contestação por parte dos sujeitos que os interpretam e implementam. Assim, políticas curriculares podem ser compreendidas como produções discursivas que operam escolhas ideológicas sobre linguagem, sujeito e prática pedagógica, tornando-se objetos legítimos de análise à luz do dialogismo.

Por fim, compreender a linguagem como interação social, ética e ideologicamente situada, conforme propõe a TDL, nos convida a olhar para os espaços em que essa linguagem se concretiza, especialmente em uma era marcada pela presença massiva das tecnologias digitais na vida cotidiana e escolar. Se todo enunciado é atravessado por vozes e valores, é preciso reconhecer que os ambientes digitais também

configuram ecossistemas discursivos, onde múltiplas vozes circulam, se sobrepõem e se confrontam. Assim, na próxima subseção, buscamos refletir sobre as tecnologias digitais não apenas como instrumentos de mediação, mas como práticas discursivas constitutivas de subjetividades, sentidos e relações sociais, analisando suas implicações para o campo da educação.

AS TECNOLOGIAS DIGITAIS COMO PRÁTICAS DISCURSIVAS E ESPAÇOS DE ENUNCIAÇÃO

Ao considerar que todo uso da linguagem está situado e ideologicamente carregado, torna-se imprescindível problematizar o lugar das tecnologias digitais como espaços de produção discursiva. Longe de funcionarem apenas como ferramentas de apoio à comunicação ou ao ensino, as tecnologias devem ser compreendidas como ambientes enunciativos, marcados por disputas simbólicas, práticas sociais e relações de poder que atravessam a construção dos sentidos. A cultura digital, nesse sentido, constitui um território em que vozes diversas se manifestam, tensionam-se e moldam as formas de dizer e de existir no mundo.

Autores como Xavier (2023) e Oliveira (2019 contribuem para essa reflexão ao propor que as tecnologias digitais não apenas mediam processos comunicativos, mas transformam a própria lógica da produção e da circulação dos discursos. O ciberespaço, com suas plataformas e redes, reorganiza temporalidades, multiplica interlocutores e fragmenta fronteiras entre o público e o privado, o que exige do sujeito um constante repositionamento discursivo. Nessas condições, a autoria torna-se mais instável e negociada, e os sentidos passam a ser produzidos em meio a uma polifonia cada vez mais intensa e difusa.

Essa dinâmica se evidencia, por exemplo, nas redes sociais digitais, onde o enunciado é constantemente recontextualizado por curtidas, comentários, repostagens e remixagens. Cada intervenção ressignifica o conteúdo anterior e convoca novas respostas, configurando um processo dialógico permanente, ainda que nem sempre simétrico. Como lembra Castells (2003), vivemos em uma sociedade em rede em que as estruturas de poder se reorganizam em torno do controle da informação e da visibilidade, o que torna ainda mais urgente que os sujeitos compreendam as tecnologias como lugares de conflito discursivo e ideológico.

No contexto educacional, entretanto, as tecnologias digitais são frequentemente reduzidas a sua função instrumental. Essa perspectiva tecnicista ignora a dimensão ética,

política e formativa da linguagem digital, tratando o uso de plataformas, aplicativos ou dispositivos apenas como formas de “dinamizar” ou “modernizar” as aulas. A Base Nacional Comum Curricular (BNCC), embora reconheça a importância da cultura digital como competência geral a ser desenvolvida na educação básica, também incorre, por vezes, nesse reducionismo, ao não explicitar os sentidos e os conflitos que atravessam as práticas tecnológicas na escola (Brasil, 2018).

Pensar as tecnologias digitais como práticas discursivas, à luz da TDL, é reconhecer que sua presença na escola precisa ser orientada por uma pedagogia da escuta, da responsividade e da autoria. Isso implica criar condições para que os estudantes não apenas “utilizem” tecnologias, mas possam se posicionar criticamente diante dos discursos que circulam nelas, compreendendo os modos como são interpelados, silenciados ou legitimados em diferentes contextos. Mais do que dominar ferramentas, trata-se de formar sujeitos capazes de interagir, interpretar e produzir sentidos em ambientes cada vez mais complexos e atravessados por múltiplas vozes.

Nessa perspectiva, diante das tensões identificadas na abordagem da BNCC sobre a cultura digital — ora como promessa de inovação, ora como reforço de práticas instrumentais —, torna-se fundamental refletir sobre as consequências formativas e discursivas dessa perspectiva para o trabalho com linguagem na escola. Se, conforme a TDL, todo uso da linguagem implica uma tomada de posição ética e responsiva, é preciso indagar que sujeitos estamos formando ao tratar as tecnologias apenas como meios e não como práticas de significação. Na próxima subseção, voltamo-nos a essas implicações, discutindo como o trabalho pedagógico pode, ou não, contribuir para a construção de sujeitos críticos, autorais e responsivos diante da linguagem digital.

A BNCC E A CULTURA DIGITAL: ENTRE O DISCURSO DA INOVAÇÃO E A PRÁTICA DO SILENCIAMENTO

A BNCC organiza o currículo da educação básica brasileira com base no desenvolvimento de competências e habilidades, sendo a cultura digital uma das dez competências gerais previstas para todos os componentes curriculares. No campo de Linguagens, a proposta destaca a importância de que os estudantes aprendam a “utilizar diferentes linguagens — verbal, visual, sonora, digital, corporal — de modo a produzir sentidos e atuar nos diversos campos da vida social” (Brasil, 2018, p. 67). Essa diretriz, à primeira vista, parece sintonizada com uma perspectiva ampliada de linguagem, reconhecendo a centralidade das tecnologias na vida contemporânea.

Entretanto, ao analisar com mais atenção os trechos da BNCC que tratam das tecnologias digitais, observa-se uma certa ambiguidade entre o discurso da inovação e a manutenção de uma lógica instrumental. Em diversas passagens, as tecnologias são tratadas como recursos que devem “apoiar” a aprendizagem de conteúdos previamente definidos, muitas vezes com ênfase na ampliação do repertório midiático ou na diversificação de gêneros textuais. Raramente se problematiza a tecnologia como prática discursiva situada, marcada por disputas ideológicas e pela produção de subjetividades.

Além disso, a BNCC adota um vocabulário fortemente gerencialista, que aproxima o discurso educacional de uma lógica empresarial e performativa. Termos como “competência”, “resultado”, “gestão do conhecimento” e “eficiência” reforçam uma visão pragmática da educação, que pode comprometer abordagens mais críticas e dialógicas da linguagem. Nesse sentido, há o risco de que o trabalho com as tecnologias digitais na escola se limite à adoção de plataformas, ferramentas ou recursos didáticos prontos, desconsiderando a construção coletiva do sentido e a escuta das vozes dos estudantes — aspectos essenciais na perspectiva bakhtiniana.

Ao iluminar essas contradições, a TDL oferece uma chave de leitura potente. Se toda linguagem é atravessada por ideologias e relações de poder, os documentos curriculares também devem ser lidos como discursos situados, que expressam escolhas políticas e epistemológicas. Assim, ao mesmo tempo em que a BNCC se propõe a democratizar o acesso à cultura digital, ela corre o risco de silenciar as vozes plurais dos sujeitos ao não considerar os efeitos ideológicos das práticas digitais no cotidiano escolar.

É importante ressaltar que a crítica aqui proposta não nega os avanços da BNCC, especialmente ao reconhecer a multiplicidade de linguagens e mídias presentes na sociedade atual. No entanto, para que tais diretrizes se tornem práticas efetivamente transformadoras, é necessário que os educadores adotem uma postura ativa diante do currículo, tensionando suas lacunas, apropriando-se criticamente de seus princípios e promovendo práticas pedagógicas que acolham a diversidade de vozes dos estudantes em meio aos ecossistemas digitais.

As discussões teóricas apresentadas permitiram construir uma base crítica para compreender as tecnologias digitais como práticas discursivas que integram e atravessam o campo da linguagem na escola. A partir da articulação entre a TDL e os discursos educacionais presentes na BNCC, torna-se possível investigar como tais discursos operam na constituição dos sujeitos, das práticas pedagógicas e dos sentidos

atribuídos ao uso da tecnologia. Para aprofundar essa análise, é necessário explicitar agora os caminhos metodológicos que orientaram este estudo — as escolhas analíticas, os materiais examinados e os critérios que fundamentam a leitura crítica do documento curricular.

CAMINHOS METODOLÓGICOS: ANÁLISE DISCURSIVA DE UM DOCUMENTO NORMATIVO

Este estudo inscreve-se no campo da pesquisa qualitativa, de natureza teórico-analítica, com enfoque documental. Tem como objeto de análise a BNCC, mais especificamente o componente curricular de Linguagens, em suas diferentes etapas da Educação Básica: Ensino Fundamental – Anos Iniciais e Finais, e Ensino Médio. O recorte analítico concentra-se nos trechos que tratam da cultura digital, das mídias, dos multiletramentos e das tecnologias da informação e da comunicação, buscando compreender como esses elementos são construídos discursivamente no interior do texto normativo.

A opção pela abordagem qualitativa justifica-se pela intenção de interpretar sentidos e revelar as orientações ideológicas subjacentes às formulações curriculares. Conforme destaca Moreira e Caleffe (2008), a pesquisa qualitativa parte do princípio de que a realidade social não pode ser dissociada dos sujeitos e das práticas que a constituem, exigindo do pesquisador uma postura compreensiva diante dos fenômenos investigados. Neste estudo, a atenção recai sobre os modos como os discursos da BNCC mobilizam representações sobre tecnologia, linguagem e sujeito — menos em termos de quantificação e mais em relação aos valores, estratégias e vozes que atravessam tais enunciados.

A investigação também se configura como uma pesquisa documental, uma vez que analisa um documento público e institucional, produzido pelo Estado, com pretensão de orientar pedagogicamente o trabalho docente em todo o território nacional. De acordo com Cellard (2008), a análise documental requer que se considere não apenas o conteúdo explícito do texto, mas também seu contexto de produção, seus silêncios, suas ênfases e suas condições de circulação. Nesse sentido, a BNCC é compreendida não como um conjunto neutro de prescrições, mas como um texto/discurso que articula intencionalidades políticas, disputas simbólicas e projetos formativos.

O referencial teórico-metodológico que sustenta a análise ancora-se na TDL, especialmente nas contribuições de Mikhail Bakhtin e do Círculo, em torno dos conceitos de enunciado, dialogismo e ideologia. A leitura dialógica parte do princípio de que todo texto é uma resposta a outros textos e está inserido em cadeias enunciativas maiores, sendo atravessado por múltiplas vozes sociais. Aplicada ao documento curricular, essa perspectiva permite compreender a BNCC como um ato enunciativo situado, resultante de determinadas condições histórico-ideológicas e tensionado por diferentes discursos sobre educação, linguagem e tecnologia (Bakhtin, 2003 [1919-1974]; Volóchinov, 2017 [1929]).

O percurso analítico foi realizado em três etapas complementares e interdependentes:

1. Leitura integral do componente de Linguagens da BNCC, abrangendo o Ensino Fundamental – Anos Iniciais e Finais – e o Ensino Médio, com atenção especial às passagens que mencionam a cultura digital, as tecnologias da informação e comunicação, as mídias e os multiletramentos;
2. Seleção e categorização dos trechos pertinentes, com base em critérios de recorrência temática, relevância discursiva e presença de formulações que articulam linguagem e tecnologia. As categorias foram construídas de forma indutiva e ajustadas durante a análise, com foco nas regularidades discursivas, campos semânticos mobilizados e relações ideológicas implícitas;
3. Análise crítica dos fragmentos selecionados, à luz da TDL, buscando responder às seguintes questões orientadoras: que sujeitos são produzidos e convocados pelos discursos sobre tecnologia? Que sentidos de linguagem e ensino são implicados nessas formulações? Quais são as possíveis implicações formativas dessas construções discursivas para a prática pedagógica?

Essa abordagem permite tratar a BNCC não apenas como um texto legal ou normativo, mas como um espaço de produção de sentidos que atua na constituição de subjetividades e no direcionamento das práticas escolares. Como destaca Brazil (2024), toda política curricular é também uma política de linguagem, pois opera escolhas discursivas que definem o que pode ser dito, por quem, como e com que finalidade. Assim, o presente estudo busca, mais do que interpretar enunciados isolados, compreender as condições de produção e os efeitos de sentido da discursividade tecnológica presente no currículo nacional.

Por fim, cabe sublinhar que este trabalho não se propõe a oferecer uma leitura exaustiva ou definitiva da BNCC, mas sim a contribuir com a problematização de seus sentidos à luz de um referencial crítico, que entende a linguagem como prática social, e o currículo como um campo de disputa por projetos de sociedade, de escola e de formação humana.

Nesse horizonte, a justificativa do recorte analítico no componente curricular de Linguagens justifica-se pelo fato de que é nesse campo que a BNCC assume, de modo mais explícito, a linguagem como prática social, multissemiótica e historicamente situada, articulando-a diretamente à cultura digital, às mídias e aos multiletramentos. Diferentemente de outros componentes, em que as tecnologias digitais aparecem predominantemente como ferramentas de apoio ao ensino de conteúdos específicos, em Linguagens elas são concebidas como constitutivas dos processos de significação, da produção discursiva e da formação dos sujeitos. Essa centralidade torna o componente um espaço privilegiado para investigar, à luz da Teoria Dialógica da Linguagem, como os discursos curriculares constroem sentidos sobre tecnologia, linguagem e educação.

Quanto à escolha das passagens analisadas, o recorte concentrou-se nos trechos em que a BNCC mobiliza explicitamente noções como cultura digital, tecnologias da informação e comunicação, mídias, multiletramentos e práticas de linguagem em ambientes digitais. Esses fragmentos foram selecionados por apresentarem maior densidade discursiva no que se refere à relação entre linguagem e tecnologia, bem como por evidenciarem regularidades, tensões e silenciamentos que permitem observar os modos como o currículo enuncia a formação do sujeito digital e orienta as práticas pedagógicas. Assim, a seleção não se deu de forma aleatória, mas orientada pela relevância enunciativa e pela recorrência temática, em consonância com os objetivos e com o referencial teórico-metodológico do estudo.

É importante explicitar, por fim, alguns limites da abordagem adotada. Por tratar-se de uma análise qualitativa e documental, centrada em um recorte específico da BNCC e orientada por um referencial teórico determinado, os resultados aqui apresentados não têm pretensão de generalização para outros componentes curriculares, documentos normativos ou contextos educacionais.

Além disso, a leitura dialógica do texto curricular privilegia os efeitos de sentido e as regularidades discursivas, o que implica reconhecer que outras interpretações são possíveis, a depender dos referenciais teóricos mobilizados e das experiências concretas de implementação do currículo nas redes de ensino. Ainda assim, entende-se que tais

limites não comprometem a validade do estudo, mas reforçam seu rigor acadêmico, ao situar claramente o alcance analítico da investigação e abrir espaço para pesquisas futuras que ampliem ou tensionem as discussões aqui propostas.

A partir dos caminhos metodológicos delineados, é possível avançar para a análise dos enunciados curriculares que tratam da relação entre linguagem, tecnologia e cultura digital na BNCC. O exame dos fragmentos selecionados busca evidenciar não apenas os conteúdos expressos, mas os sentidos que emergem de sua organização discursiva e das vozes que os atravessam. Considerando a BNCC como um texto ideologicamente orientado e situado em um contexto histórico de crescente digitalização da vida social, a análise que se segue propõe uma leitura crítica dos modos como o discurso normativo constitui sujeitos, prescreve práticas pedagógicas e produz valores em torno da presença das tecnologias no campo da educação linguística.

ANÁLISE DIALÓGICA DA BNCC: SENTIDOS DE TECNOLOGIA E LINGUAGEM NO CURRÍCULO

Nesta seção, apresentamos os resultados da análise discursiva realizada sobre o componente curricular de Linguagens da BNCC. Com base nos princípios da TDL, os trechos selecionados foram interpretados a partir de três eixos que emergiram com maior frequência e relevância na leitura crítica do documento, saber: (1) a tecnologia como potencial de aprendizagem; (2) a formação do sujeito digital; e (3) o apagamento dos conflitos sociais no discurso sobre o digital.

Destaca-se que, no início de cada seção, será apresentado um quadro para tornar mais visíveis os movimentos discursivos analisados neste eixo. Dessa forma, passamos à diante.

A TECNOLOGIA COMO POTENCIAL DE APRENDIZAGEM: UM DISCURSO FUNCIONAL E PERFORMATIVO

Quadro 1 – elaborado pelo próprio autor

TRECHOS DA BNCC	CAMPO DISCURSIVO MOBILIZADO	SENTIDOS ANALISADOS

“Mobilizar práticas de linguagem no universo digital (...) para expandir as formas de produzir sentidos.” (Brasil, 2018, p. 490).	Expansão, mobilização, produtividade.	Associação entre tecnologia e desempenho; ênfase na eficácia e ampliação das práticas.
“Explorar tecnologias digitais (...) compreendendo seus princípios e funcionalidades.” (Brasil, 2018, p. 497).	Funcionalidade, domínio técnico.	Redução do digital à lógica instrumental, com controle técnico do discurso.
“Potencializam novas possibilidades de construção de sentidos.” (Brasil, 2018, p. 487).	Potencialização, inovação.	Valorização da tecnologia como meio de otimização da aprendizagem.

A presença das tecnologias digitais na Base Nacional Comum Curricular (BNCC) evidencia um movimento discursivo que associa, de forma recorrente, tais recursos à ideia de inovação e potencialização da aprendizagem. Nesse eixo, a tecnologia aparece, predominantemente, como meio de mediação, voltado à ampliação de repertórios, à diversificação das práticas escolares e à otimização de resultados pedagógicos. Tal enquadre discursivo, contudo, traz implicações importantes para a compreensão do papel da linguagem e da subjetividade na escola.

Em diversos trechos, a BNCC elucida a necessidade de considerar a cultura digital, os multiletramentos e os novos letramentos como dimensões fundamentais da experiência escolar, apontando que:

Não se trata de substituição ou de simples convivência de mídias, mas de levar em conta como a coexistência e a convergência das mídias transformam as próprias mídias e seus usos e potencializam novas possibilidades de construção de sentidos. (Brasil, 2018, p. 487).

Ainda assim, observa-se que essas transformações são, muitas vezes, abordadas em chave funcionalista, sem que se problematizem os modos como os sentidos são disputados, mediados ou silenciados nesses ambientes.

A competência específica 7 da área de Linguagens no Ensino Médio ilustra com clareza essa perspectiva, ao propor que os estudantes devem:

Mobilizar práticas de linguagem no universo digital, considerando as dimensões técnicas, críticas, criativas, éticas e estéticas, para expandir as formas de produzir sentidos. (Brasil, 2018, p. 490).

Embora o enunciado mencione dimensões críticas e éticas, o campo semântico dominante recai sobre a expansão das formas de produção, remetendo à ideia de produtividade, desempenho e protagonismo, em sintonia com o léxico performativo que permeia grande parte do documento.

Nesse sentido, cabe retomar as contribuições da TDL, segundo a qual o enunciado não é uma estrutura neutra de transmissão de informação, mas um ato responsável, situado em um campo ideológico e social (Bakhtin, 2003 [1919-1974]). Ao tratar a tecnologia como meio e como prática discursiva, o currículo esvazia os aspectos éticos, históricos e valorativos que atravessam os modos de dizer e de existir nos ecossistemas digitais.

À luz da Teoria Dialógica da Linguagem, esse enunciado projeta um sujeito capaz de responder de modo eficiente às demandas do universo digital, mas o faz deslocando a noção de responsividade do campo ético-relacional para o campo da performance. Para Bakhtin (2020 [1920–1924]), o sujeito responsável se constitui na relação concreta com o outro, assumindo uma posição valorativa diante do mundo. Na formulação da BNCC, entretanto, a resposta esperada do estudante tende a ser regulada por critérios de funcionalidade e expansão de resultados, o que limita a dimensão dialógica do ato discursivo.

Essa lógica se evidencia também na habilidade EM13LGG701, que orienta os estudantes a:

Explorar tecnologias digitais da informação e comunicação (TDIC), compreendendo seus princípios e funcionalidades, e utilizá-las de modo ético, criativo, responsável e adequado a práticas de linguagem em diferentes contextos. (Brasil, 2018, p. 497).

A formulação, ainda que mobilize a ideia de ética, subordina o uso das TDICs à sua “funcionalidade”, sugerindo um controle técnico do discurso, que se afasta da visão dialógica da linguagem como espaço de alteridade, tensão e posicionamento.

É justamente esse tensionamento que a perspectiva bakhtiniana convida a recuperar: o discurso pedagógico que transforma o digital em um vetor de eficácia perde a oportunidade de reconhecer, nas práticas tecnológicas, os conflitos e embates de sentido que constituem a formação discursiva dos sujeitos. Como enfatiza Bakhtin

(2020 [1920-1924]), toda palavra é orientada responsivamente ao outro, e é nesse gesto de endereçamento que se constitui a responsabilidade ética do sujeito no discurso.

Assim, ao construir o digital como potencial de aprendizagem sem considerar as mediações ideológicas e as vozes que o atravessam, a BNCC limita a compreensão das tecnologias a uma função instrumental. Esse reducionismo pode comprometer o trabalho docente, ao propor o uso das mídias digitais como mero facilitador do processo educativo, em detrimento de uma abordagem que valorize o conflito, o dissenso e a escuta como elementos constitutivos do espaço pedagógico.

A dimensão tecnológica da linguagem, ao ser regulada por diretrizes normativas, tende a deslocar o foco da alteridade para o da performance, deslocando o sujeito da condição de interlocutor para a de operador de instrumentos. Nesse sentido, é necessário recolocar a linguagem digital no campo do discurso — lugar de vozes, valores e ideologias — para que a escola não apenas "utilize" tecnologias, mas as reconfigure como espaços de autoria, produção de sentido e resistência.

Ao tratarmos da tecnologia como potencial de aprendizagem, observamos que a BNCC constrói sentidos fortemente associados à inovação, à expansão das possibilidades expressivas e à eficácia dos processos escolares. No entanto, esse mesmo discurso implica uma determinada imagem de sujeito: um estudante capaz de se apropriar autonomamente das tecnologias, atuar criticamente nos ambientes digitais e responder às demandas de um mundo em constante transformação. É essa figura discursiva, o sujeito digital, que analisamos na próxima subseção, com o intuito de compreender as vozes que o constituem e os silenciamentos que o travessam.

A FORMAÇÃO DO SUJEITO DIGITAL

Quadro 2 – elaborado pelo próprio autor

TRECHOS DA BNCC	IMAGEM DO SUJEITO PROJETADA	LEITURA DIALÓGICA
“Estudantes (...) como protagonistas da criação e circulação de conteúdos.” (Brasil, 2018, p. 61).	Sujeito protagonista e autônomo.	Idealização do estudante, apagando condições materiais de produção.
“Avaliar o impacto das TDIC na formação do sujeito.” (Brasil, 2018, p. 497).		

	Sujeito reflexivo e autorregulado	Responsabilização individual pela criticidade.
“Apropriar-se das linguagens da cultura digital.” (Brasil, 2018, p. 475).	Sujeito competente e adaptável	Invisibilização das desigualdades de acesso e letramento.

A análise anterior permitiu evidenciar como a BNCC constrói um discurso que associa as tecnologias digitais a um ideal de inovação e expansão das aprendizagens. Contudo, esse mesmo discurso participa da constituição de um sujeito escolar específico, um “sujeito digital”, projetado a partir de valores como autonomia, criticidade, criatividade e protagonismo.

Nesta subseção, buscamos analisar de que forma esse sujeito é enunciado na BNCC e quais sentidos de linguagem, identidade e formação estão implicados nessa construção. O olhar dialógico sobre esse processo permite compreender que o currículo não apenas organiza conteúdos, mas também produz modos de ser e de estar no mundo, atravessados por disputas ideológicas.

Em diversos momentos do documento, a BNCC afirma que os estudantes “estão dinamicamente inseridos na cultura digital, não somente como consumidores, mas se engajando cada vez mais como protagonistas” (Brasil, 2018, p. 61). A escolha do termo “protagonista” não é aleatória: ela opera como índice de um ideal formativo que desloca o estudante de uma posição passiva para uma posição ativa na cultura digital. Contudo, é necessário problematizar que tipo de protagonismo é esse e sob quais condições ele se efetiva. A partir da TDL, compreendemos que o sujeito não é um dado, mas um constructo discursivo em constante negociação com o outro, sempre situado histórica e ideologicamente.

A figura do “protagonista” mobilizada pela BNCC pode ser tensionada a partir da concepção bakhtiniana de sujeito. Para Bakhtin (2003 [1919–1974]), o sujeito não se constitui como centro autônomo da ação discursiva, mas como resultado de relações dialógicas, sempre atravessadas pela alteridade. Ao projetar um estudante protagonista, o currículo tende a individualizar a autoria e a responsabilizar o sujeito por sua inserção na cultura digital, silenciando as condições sociais e históricas que moldam sua participação nas práticas de linguagem.

Na formulação da habilidade (EM13LGG702), por exemplo, propõe-se que o estudante deva:

Avaliar o impacto das tecnologias digitais da informação e comunicação (TDIC) na formação do sujeito e em suas práticas sociais, para fazer uso crítico dessa mídia em práticas de seleção, compreensão e produção de discursos em ambiente digital. (Brasil, 2018, p. 497).

Essa habilidade convoca diretamente a reflexão sobre a constituição do sujeito a partir de suas relações com o digital, o que poderia abrir espaço para abordagens formativas mais sensíveis às condições sociais e às experiências discursivas dos estudantes. No entanto, o uso da expressão “formação do sujeito” tende a ser tratado como algo individualizado e autorregulado, como se a criticidade dependesse apenas de uma atitude subjetiva diante da mídia. Essa perspectiva desconsidera os atravessamentos sociais, culturais e econômicos que moldam as práticas de linguagem nos ambientes digitais.

O sujeito interpelado pela BNCC é aquele que domina ferramentas, avalia discursos, toma decisões e age com responsabilidade, ou seja, um sujeito idealizado que já dispõe de um repertório discursivo consolidado. Ao adotar esse modelo, o currículo acaba por reforçar uma imagem de competência que pode excluir experiências escolares mais vulnerabilizadas, marcadas por limitações de acesso, letramento digital e reconhecimento de suas vozes.

Essa tensão se aprofunda quando o documento afirma que os estudantes devem “apropriar-se das linguagens da cultura digital, dos novos letramentos e dos multiletramentos para explorar e produzir conteúdos em diversas mídias, ampliando as possibilidades de acesso à ciência, à tecnologia, à cultura e ao trabalho” (Brasil, 2018, p. 475). A linguagem empregada sugere um sujeito plenamente capaz de circular entre os diversos campos discursivos da cultura digital, mas sem considerar que essa apropriação também é perpassada por disputas simbólicas, desigualdades estruturais e políticas de reconhecimento.

Nesse sentido, o sujeito digital que emerge da BNCC é um sujeito responsável apenas em parte: sua formação está voltada à adaptação às novas demandas do mundo contemporâneo, mas raramente é convocado a interrogar criticamente os valores que organizam essas demandas. Ao não explicitar os conflitos que atravessam as práticas digitais, como os processos de exclusão, invisibilização e hierarquização de vozes, o

currículo produz uma imagem harmônica da relação entre jovem e tecnologia, obscurecendo os embates que marcam essa relação no cotidiano escolar.

À luz da TDL, entendemos que o sujeito não apenas responde a um mundo pronto, mas o co-constrói no diálogo com o outro, nas práticas sociais que atualizam sentidos em disputa (Volóchinov, 2017 [1929]). Dessa forma, a formação crítica do sujeito digital não pode ser pensada em termos exclusivamente técnicos ou comportamentais, mas como um processo de escuta, posicionamento e negociação com os discursos que o atravessam.

Nessa perspectiva, a formação discursiva proposta pela BNCC, ao projetar um sujeito idealizado e funcional, pode silenciar as experiências plurais dos estudantes reais, que habitam diferentes lugares de enunciação. Retomar essa multiplicidade é essencial para que o trabalho com as tecnologias na escola promova, de fato, uma educação dialógica, que reconheça os sujeitos como interlocutores ativos e singulares na produção de sentidos.

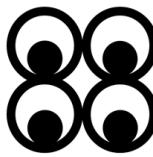
Como vimos, a BNCC projeta um sujeito digital idealizado, apto a exercer protagonismo, criticidade e responsabilidade em suas práticas mediadas pelas tecnologias. Entretanto, a análise dialógica permite identificar que essa projeção se constrói à custa de um importante apagamento: os conflitos sociais que atravessam o acesso, a apropriação e o uso das tecnologias na escola pública.

Na subseção que segue, buscamos refletir sobre como o discurso curricular omite essas tensões, produzindo efeitos significativos sobre a forma como se concebe o papel da tecnologia e da linguagem na formação dos estudantes.

O APAGAMENTO DOS CONFLITOS SOCIAIS NO DISCURSO SOBRE O DIGITAL

Quadro 3 – elaborado pelo próprio autor

FORMULAÇÃO DA BNCC	SILENCIAMENTO IDENTIFICADO	EFEITO DISCURSIVO
“Estudantes estão dinamicamente inseridos na cultura digital.” (Brasil, 2018, p. 61).	Desigualdades de acesso e infraestrutura.	Naturalização da inclusão digital.
Ausência de menções a contextos periféricos ou indígenas.	Diversidade cultural e territorial.	Universalização abstrata do sujeito escolar.



Ênfase em “acesso” sem condições materiais.	Políticas públicas e precarização.	Transferência da responsabilidade ao sujeito.
---	------------------------------------	---

Ao mesmo tempo em que a BNCC convoca o estudante apropriar-se criticamente das tecnologias digitais, ela silencia as desigualdades que atravessam o cotidiano escolar e moldam o modo como essas tecnologias são experienciadas. A ausência de menções diretas às assimetrias de acesso, às limitações estruturais das redes de ensino e às diferenças culturais dos sujeitos escolares revela um gesto discursivo de apagamento, por meio do qual os conflitos sociais são subtraídos da cena pedagógica em nome de um ideal de universalização e inovação.

Um dos trechos mais significativos nesse sentido aparece na etapa do ensino fundamental:

[...] os estudantes estão dinamicamente inseridos na cultura digital, não somente como consumidores, mas se engajando cada vez mais como protagonistas da criação e da circulação de conteúdos. (Brasil, 2018, p. 61).

A formulação assume que todos os estudantes já participam de forma ativa e criativa da cultura digital, desconsiderando os efeitos das desigualdades materiais, de infraestrutura e de letramento que limitam e, muitas vezes, impedem esse engajamento. Como aponta Silva (2022), o currículo parte da suposição de um cenário homogêneo de acesso e uso das tecnologias, apagando as marcas de classe, raça e território que interferem diretamente na experiência escolar mediada pelo digital.

Do ponto de vista da Teoria Dialógica da Linguagem, essa formulação opera um apagamento significativo das vozes sociais que não se reconhecem nessa inserção homogênea. Conforme Volóchinov (2017 [1929]), o sentido emerge da tensão entre vozes socialmente situadas, e o silenciamento dessas diferenças constitui um gesto ideológico. Ao assumir uma inserção generalizada na cultura digital, o enunciado curricular reduz a complexidade da cadeia enunciativa que atravessa as práticas escolares, neutralizando os conflitos que poderiam convocar respostas outras por parte dos sujeitos.

Nesse sentido, o silêncio não é um dado secundário, mas um elemento constitutivo do discurso. Como lembra Volóchinov (2017 [1929]), o sentido nunca é dado isoladamente, mas resulta da tensão entre diferentes vozes, valores e contextos. O



que se cala, nesse caso, são as vozes dos sujeitos historicamente silenciados, cujas experiências com o digital escapam às expectativas idealizadas do currículo.

A BNCC poderia, por exemplo, incluir habilidades ou competências voltadas à análise crítica das assimetrias digitais, à construção coletiva de alternativas frente à precarização das práticas pedagógicas ou ao reconhecimento da pluralidade cultural no acesso à informação. Contudo, ao optar por uma abordagem que naturaliza o envolvimento dos estudantes com o digital, o currículo opera uma exclusão discursiva que precisa ser abordada.

Esse gesto de apagamento também se manifesta na forma como o documento trata o acesso às práticas digitais. Ao invés de reconhecer as profundas desigualdades sociais, econômicas e territoriais que marcam o uso das tecnologias nas escolas brasileiras, a BNCC afirma que:

[...] propostas de trabalho que potencializem aos estudantes o acesso a saberes sobre o mundo digital e a práticas da cultura digital devem também ser priorizadas, já que, direta ou indiretamente, impactam seu dia a dia nos vários campos de atuação social e despertam seu interesse e sua identificação com as TDIC". (Brasil, 2018, p. 487).

O que se destaca aqui é a ideia de disponibilidade dos recursos digitais como uma extensão natural do processo escolar, sem menção às barreiras para sua implementação. Não se problematiza se os sujeitos têm acesso aos equipamentos, conexão estável, tempo ou repertório para se apropriar dessas ferramentas. Ao não considerar esses fatores, o currículo reforça uma expectativa de desempenho sem oferecer os meios concretos para sua realização.

Nesse ponto, a TDL oferece uma chave importante para compreender que o discurso pedagógico nunca é neutro, pois está enredado em disputas por sentidos, hegemonias e projetos de formação. A ausência de conflito no discurso sobre o digital não indica a inexistência de tensões, mas sim uma operação discursiva que escolhe quais vozes devem ser autorizadas a dizer e quais devem ser silenciadas.

Portanto, o discurso da BNCC sobre as tecnologias digitais, ao apagar os conflitos sociais que as atravessam, constrói uma cena pedagógica harmonizada, em que todos os sujeitos parecem ter acesso pleno às ferramentas, repertórios e condições para performar as competências esperadas. Ao fazer isso, o currículo contribui para a legitimação de um projeto formativo que se sustenta na invisibilização das diferenças e, assim, distancia-se de uma perspectiva dialógica da linguagem e da educação.

As análises realizadas ao longo dos três eixos permitiram evidenciar como a BNCC, ao tratar das tecnologias digitais no componente de Linguagens, produz sentidos que se articulam a determinados projetos de formação e práticas discursivas. Da construção da tecnologia como potencial de aprendizagem à constituição de um sujeito digital performático, culminando no apagamento dos conflitos sociais que atravessam essas práticas, o documento opera escolhas que moldam o currículo e a própria experiência escolar. Diante dessas constatações, passamos agora às considerações finais, com o intuito de retomar os objetivos propostos e refletir sobre os desdobramentos teórico-práticos deste estudo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este artigo teve como proposta analisar os sentidos produzidos sobre as tecnologias digitais no componente de Linguagens da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), a partir da TDL. Compreendendo o currículo como discurso atravessado por valores, escolhas ideológicas e projetos formativos, procurou-se evidenciar como a linguagem digital é tratada no texto curricular e quais sujeitos são interpelados pelas práticas tecnológicas previstas para a escola.

A análise foi organizada em três eixos: (1) a tecnologia como potencial de aprendizagem; (2) a formação do sujeito digital; e (3) o apagamento dos conflitos sociais no discurso sobre o digital. A partir deles, examinou-se como a BNCC estrutura seu discurso em torno das tecnologias digitais, o que afirma, o que silencia e como essas escolhas produzem efeitos sobre as práticas pedagógicas e a constituição dos sujeitos escolares.

O primeiro objetivo específico — analisar os fundamentos da TDL, com ênfase nos conceitos de enunciado, dialogismo e responsividade — foi alcançado ao mobilizar os principais pressupostos de Bakhtin e do Círculo, destacando a linguagem como prática social, histórica e ideológica. Esse referencial sustentou toda a leitura crítica do currículo e permitiu compreender o discurso da BNCC como um enunciado situado, construído em meio a disputas de sentido.

O segundo objetivo — investigar como a BNCC aborda o uso das tecnologias digitais no componente de Linguagens — também foi alcançado, por meio da análise de trechos literais do documento, nos quais se evidenciou que a presença da cultura digital é frequentemente articulada a valores como inovação, protagonismo e desempenho.

Observou-se que a tecnologia é tratada como parte constitutiva das práticas escolares, mas muitas vezes sem que se explicitem os atravessamentos sociais, materiais e históricos que condicionam sua presença nas diferentes realidades escolares.

O terceiro objetivo — refletir sobre as implicações formativas e discursivas do uso das tecnologias digitais como práticas de linguagem na escola — foi alcançado na medida em que se demonstrou que o currículo convoca um sujeito escolar idealizado, capaz de apropriar-se criticamente das práticas digitais, mas sem considerar as desigualdades estruturais que marcam o cotidiano de muitas escolas brasileiras. Também se evidenciou o silenciamento de vozes subalternizadas e a ausência de problematização sobre os conflitos que atravessam a cultura digital e sua relação com a linguagem.

A relevância deste estudo reside na possibilidade de tensionar discursos curriculares que, ao se apresentarem como consensuais, ocultam as ideologias que os sustentam. Ao propor uma leitura dialógica da BNCC, espera-se contribuir com uma perspectiva crítica sobre o uso das tecnologias na educação, reconhecendo que tais práticas não são apenas modos de modernizar a escola, mas formas concretas de produzir sentidos, relações e identidades.

Mais do que aplicar o que está previsto em documentos oficiais, é necessário que educadores compreendam o currículo como um território de disputa, em que diferentes projetos de sociedade se confrontam. Reconhecer as tecnologias como modos de linguagem — atravessados por valores, vozes e posições — é um passo fundamental para que o trabalho pedagógico se comprometa com a formação de sujeitos responsivos, atentos à complexidade do mundo e à pluralidade de discursos que o constituem.

Do ponto de vista das contribuições para o campo da educação linguística, este estudo reafirma a pertinência da Teoria Dialógica da Linguagem como referencial crítico para a análise das políticas curriculares e das práticas pedagógicas mediadas pelas tecnologias digitais. Ao tratar a BNCC como um enunciado ideologicamente situado, a pesquisa contribui para deslocar a compreensão das tecnologias do campo estritamente instrumental para o das práticas discursivas, evidenciando seus efeitos na constituição dos sujeitos, na produção de sentidos e na organização do trabalho pedagógico com a linguagem. Nesse sentido, o artigo oferece subsídios teóricos e analíticos para que professores e pesquisadores compreendam o currículo como espaço de disputa discursiva e possam tensionar usos naturalizados do digital no ensino de Linguagens.

Além disso, os resultados apontam caminhos para pesquisas futuras, indicando a necessidade de investigações que articulem o discurso curricular às práticas concretas de sala de aula, especialmente em contextos marcados por desigualdades de acesso às tecnologias. Estudos que ampliem o corpus para outros componentes curriculares, documentos normativos ou níveis de ensino, bem como pesquisas empíricas que considerem as vozes de professores e estudantes, podem aprofundar a compreensão dos modos como o dialogismo se materializa (ou é silenciado) nas experiências educativas mediadas pelo digital. Assim, espera-se que este trabalho contribua para o fortalecimento de uma agenda de pesquisa comprometida com uma educação linguística crítica, ética e responsável frente aos desafios da cultura digital contemporânea.

Por fim, à luz da Teoria Dialógica da Linguagem, reafirma-se o compromisso ético-responsivo da prática pedagógica como eixo estruturante do trabalho com as tecnologias digitais no ensino de Linguagens. Compreender a linguagem como interação implica reconhecer que todo ato pedagógico é também um ato de responsabilidade diante do outro, atravessado por escolhas valorativas, escutas possíveis e silenciamentos produzidos. Nesse sentido, o uso das tecnologias na escola não pode ser reduzido à eficiência ou à inovação técnica, mas deve ser orientado por uma postura dialógica que valorize a autoria, o confronto de sentidos e a participação crítica dos sujeitos. Ao assumir essa perspectiva, o educador é convocado não apenas a aplicar diretrizes curriculares, mas a responder eticamente às vozes que emergem no cotidiano escolar, construindo práticas de linguagem comprometidas com a formação humana, a pluralidade discursiva e a justiça social.

REFERÊNCIAS [CONFORME A ABNT]

- BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal.** Tradução de Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2003 [1979].
- BAKHTIN, Mikhail. **Os gêneros do discurso.** Organização, tradução, posfácio e notas de Paulo Bezerra. São Paulo: Editora 34, 2016 [1952–1953].
- BAKHTIN, Mikhail. **Para uma filosofia do ato responsável.** 3. ed. Tradução de Valdemir Miotello e Carlos Alberto Faraco. São Carlos: Pedro & João Editores, 2020 [1920–1924].
- BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular.** Brasília: Ministério da Educação, 2018.

BRAZIL, Priscila Nunes. **Jornal Ita: uma vivência educomunicativa decolonial no contexto do ensino médio profissionalizante.** 2024. Dissertação (Mestrado em Linguagem e Ensino) – Universidade Federal de Campina Grande, Campina Grande, 2024.

CASTELLS, Manuel. **A galáxia da internet: reflexões sobre a internet, os negócios e a sociedade.** Tradução de Maria Luiza X. de A. Borges. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2003.

CELLARD, André. A análise documental. In: POUPART, Jean et al. **A pesquisa qualitativa: enfoques epistemológicos e metodológicos.** Petrópolis: Vozes, 2008. p. 295–316.

MOREIRA, Herivelto; CALEFFE, Luiz Gonzaga. **Metodologia da pesquisa para o professor pesquisador.** 2. ed. Rio de Janeiro: Lamparina, 2008.

OLIVEIRA, R. S. S. (Org.). **Multimodalidade e tecnologias no ensino: abordagens práticas nas aulas de língua portuguesa.** São Paulo: Pá de Palavra, 2019.

SILVA, Maria da Penha. **Cultura digital, ensino de língua portuguesa e juventudes: a BNCC do ensino médio em foco.** 2022. Dissertação (Mestrado em Linguagem e Ensino) – Universidade Federal de Campina Grande, Campina Grande, 2022.

VOLÓCHINOV, Valentin N. **Marxismo e filosofia da linguagem: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem.** Tradução, notas e glossário de Sheila Grillo e Ekaterina Vólkova Américo. São Paulo: Editora 34, 2017 [1929].

XAVIER, Maria do Carmo. **As redes sociais digitais como acontecimentos enunciativos de interações discursivas.** São Paulo: Mentes Abertas, 2023.

Submetido em: 20/11/2025

Aceito em: 04/12/2025