

## A cultura digital na proposta curricular do Estado da Paraíba: indícios de inovação

Digital culture in the State of Paraíba's curricular proposal: evidence of innovation

Maria Dnalda Pereira da SILVA\*

Manassés Morais XAVIER\*\*

**RESUMO:** Pensar sobre cultura digital implica considerar seus reflexos não apenas no uso de dispositivos e serviços tecnológicos visíveis e materiais, mas também, e principalmente, nas transformações profundas nas formas de comunicação, comportamento, interação, ensino, aprendizagem e nas múltiplas práticas sociais contemporâneas. A cultura digital, nesse sentido, não se reduz à tecnologia em si, mas representa um fenômeno complexo, que emerge de novas formas de relação e interação social, marcadas pela cultura da conexão, da convergência midiática e pela fluidez das fronteiras entre o real e o virtual. Diante dessa realidade, torna-se essencial refletir sobre a relação entre currículo e cultura digital, especialmente em documentos oficiais que orientam e normatizam o ensino, sobretudo, de Língua Portuguesa no Ensino Médio. Assim, este artigo tem como objetivo analisar o tratamento da cultura digital na Proposta Curricular do Novo Ensino Médio do Estado da Paraíba, especificamente na área de Linguagens e suas Tecnologias. A pesquisa tem natureza qualitativa, de caráter documental e interpretativista, fundamentando-se na perspectiva dialógica da linguagem do Círculo de Bakhtin, que permite compreender o currículo como um enunciado socialmente situado, além de dialogar com os estudos sobre letramento digital (Rojo, 2013; Coscarelli, 2016) e com os estudos críticos do currículo (Apple, 2006). Os resultados revelam um tensionamento no discurso curricular analisado: ao mesmo tempo em que há indícios de inovação e de abertura às práticas digitais, também persistem marcas de um discurso prescritivo, pautado por uma visão mais tradicionalista do ensino de Língua Portuguesa. Isso evidencia que a presença da cultura digital nas orientações curriculares ainda é marcada por tensionamentos, refletindo disputas entre diferentes concepções de linguagem, ensino e sociedade no interior das políticas educacionais contemporâneas frente às demandas sociais.

**PALAVRAS-CHAVE:** Cultura digital. Letramentos. Linguagens. Ensino Médio. Currículo paraibano.

\* Doutoranda em Linguagem e Ensino (UFCG). Professora de Língua Portuguesa. Campina Grande, PB – Brasil. [maria.dnalda@estudante.ufcg.edu.br](mailto:maria.dnalda@estudante.ufcg.edu.br)

\*\*Pós-Doutorado em Linguística (UFPB). Professor de Língua Portuguesa e Linguística (Centro de Humanidades / Unidade Acadêmica de Letras - UFCG). Campina Grande, PB – Brasil  
[manassés.morais@professor.ufcg.edu.br](mailto:manassés.morais@professor.ufcg.edu.br)

**ABSTRACT:** Reflecting on digital culture involves examining its impact not only on the use of visible and tangible technological devices and services but, more importantly, on the profound changes in modes of communication, behavior, interaction, teaching, learning, and various social practices of contemporary life. In this sense, digital culture is not limited to technology alone. Still, it is a complex phenomenon that arises from new forms of social relations and interactions, characterized by a culture of connectivity, media convergence, and blurred boundaries between the real and the virtual. Given this context, it is essential to critically analyze the relationship between curriculum and digital culture, especially within official education documents—particularly those governing the teaching of Portuguese Language in High School. Therefore, this article aims to analyze how digital culture is addressed in the Curricular Proposal for the New High School in the State of Paraíba, specifically within the domain of Languages and their Technologies. The research adopts a qualitative, documentary, and interpretive approach, based on the dialogic perspective on language developed by the Bakhtin Circle, which helps understand the curriculum as a socially situated utterance. It also draws on studies about digital literacy (Rojo, 2013; Coscarelli, 2016) and critical curriculum theory (Apple, 2006). The findings reveal a tension within the curricular discourse analyzed: while there are signs of innovation and openness toward digital practices, traces of a prescriptive discourse persist, rooted in a more traditionalist view of Portuguese Language teaching. This suggests that integrating digital culture into curriculum guidelines remains complex, reflecting ongoing conflicts among competing ideas of language, pedagogy, and society within current educational policies that respond to social demands.

**KEYWORDS:** Digital culture. Literacies. Languages. Secondary education. Paraíba curriculum.

Artigo recebido em: 30.06.2025  
Artigo aprovado em: 04.11.2025

## 1 Introdução

A sociedade contemporânea está constantemente atravessada pela cultura digital em todas as suas esferas, o que vem modificando os modos de produção, circulação e recepção de textos e de construção e recepção de seus sentidos, impactando profundamente as práticas de linguagem. Estamos diante de um contexto em que a digitalização da comunicação transforma profundamente as práticas de leitura, escrita e interação, convocando reflexões sobre a cultura digital e sua relação com a educação para além do uso mecânico das tecnologias, mas como uma nova forma de produzir sentidos, colaborar e participar criticamente do mundo.

A digitalização das interações sociais e a constante renovação tecnológica trazem novos desafios à educação, especialmente no que se refere à formação de

sujeitos críticos, autônomos e capazes de atuar com responsabilidade e ética nos mais diversos contextos de uso da linguagem. No campo do ensino de Língua Portuguesa, esses desafios são ainda mais acentuados, pois, é por meio da linguagem que os sujeitos constroem sentidos, posicionam-se socialmente e tornam-se partícipes das mais diversas esferas sociais.

Nesse contexto, as propostas para o trabalho com as linguagens em sala de aula precisam reconhecer e incorporar as práticas de linguagem contemporâneas capazes de formar sujeitos responsáveis e responsivos. Dentre essas práticas, destacamos aquelas mediadas pelas tecnologias digitais como parte essencial do processo educativo e da constituição da cidadania no século XXI. É, desse modo, que as práticas de linguagem associadas ao digital passam a compor um conjunto de competências fundamentais para a formação dos estudantes do Ensino Médio.

Nesse sentido, entram em cena as propostas para composição dos currículos, entendidos aqui como artefato de natureza multifacetada textualmente materializado e enquanto campo de disputas e de embates de vozes sociais. Assim, podemos falar em documentos normativos e orientadores do ensino e da constituição dos currículos, como a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), documento nacional voltado à construção dos currículos de todo o território brasileiro. No Estado da Paraíba, de modo específico, temos a Proposta Curricular do Novo Ensino Médio do Estado da Paraíba,<sup>1</sup> que se apresenta como um documento orientador para a organização do currículo, buscando alinhar-se às diretrizes da BNCC e promover uma educação voltada às competências e habilidades contemporâneas.

É, pois, partindo do que orienta Proposta Curricular do Novo Ensino Médio do Estado da Paraíba e, considerando a Língua Portuguesa como espaço privilegiado de construção de sentidos e práticas discursivas, que nos propomos a investigar até que ponto a cultura digital é, de fato, contemplada de forma substancial no documento em

---

<sup>1</sup> Documento disponível em:

<https://paraiba.pb.gov.br/arquivos/pdfs/PropostaCurriculardoEnsinoMdiodaParabaPCEMPB23.pdf>

estudo, pensando se há espaço para práticas de linguagem inovadoras e coerentes com a complexidade das interações digitais. É, nesse sentido, que se constrói nosso objetivo, visto que, buscamos identificar prescrições e traços de inovação em torno das práticas de linguagem digitais previstas no documento, com base em uma perspectiva dialógica da linguagem Bakhtin (2016 [1952-1953]) e em teorias sobre letramento digital (Rojo, 2013) e sobre currículo crítico (Apple, 2006).

Trata-se de uma pesquisa documental, de natureza qualitativa e interpretativa, que adota a Teoria Dialógica da Linguagem, a partir dos pressupostos do Círculo de Bakhtin, e que tem por foco a Proposta Curricular do Novo Ensino Médio do Estado da Paraíba. A análise concretizou-se em três etapas: 1) leitura exploratória e organização do *corpus*; 2) categorização temática dos trechos e análise dialógica dos enunciados, visando identificar a presença, os silenciamentos e o potencial inovador das abordagens sobre cultura digital; e 3) busca por evidenciar as tensões e os sentidos atribuídos à cultura digital, reconhecendo o currículo como campo de disputas e construções de sentidos.

Nesse contexto, destacamos que, em um cenário educacional em constante transformação, analisar criticamente documentos orientadores dos currículos escolares torna-se fundamental para avaliar a coerência entre os discursos de inovação e as práticas de linguagem propostas, contribuindo, assim, para o fortalecimento de uma educação linguística comprometida com os desafios da contemporaneidade, aspectos que justificam a relevância de nosso estudo.

Isso posto, apresentamos, a seguir, nosso referencial teórico.

## 2 Pressupostos teóricos

### 2.1 A perspectiva dialógica da linguagem

Partindo da perspectiva da Teoria Dialógica da Linguagem (TDL) do Círculo de Bakhtin, nosso foco recai sobre a noção de linguagem e de práticas de linguagem, considerando que o Círculo de Bakhtin se detém na busca por compreender a

linguagem dialogicamente situada e pautada nos processos de interações discursivas (Silva, 2022). Para tanto, compreendemos a linguagem muito além do código linguístico, alicerçando-nos na compreensão da relação entre linguagem interior (as tomadas de decisões, as sensações) e linguagem exterior (fruto da criação ideológica), isto é, estamos diante da dialogicidade da linguagem, que se concretiza no processo de interação social e discursiva (Volóchinov, 2018 [1929]). Isso não significa que o Círculo de Bakhtin se dedicou a estudar as noções de currículo, mas partimos de seus pressupostos teóricos e metodológicos sobre linguagem para pensar as normatizações e orientações curriculares voltadas às propostas de trabalho com a linguagem no Ensino Médio, visto que, as construções e os sentidos do currículo estão envoltos na linguagem, repletos de ideologia.

Nesse sentido, a linguagem é compreendida como essencialmente heterogênea, marcada por seu caráter interativo e responsável, bem como por sua concretude no âmbito das práticas sociais. Podemos dizer que estamos diante de um conceito de linguagem que a comprehende como um fenômeno, como processo essencialmente social, histórico e ideológico. Tal concepção implica enxergar a linguagem não como um sistema abstrato de regras ou fruto do psiquismo individualista, mas, essencialmente, como um processo vivo, dinâmico, dialógico e social.

Com base nos pressupostos do Círculo de Bakhtin, a linguagem e suas manifestações estão situadas em um dado contexto que é, por natureza, histórico, social, cultural e ideológico, concepção que nos leva a enxergar a linguagem a partir de uma abordagem social e dialógica, sob o escopo das interações na/da vida. Assim, compreendemos a linguagem como possibilidades de se entender a natureza da própria vida, assinalando a relação entre homem e linguagem, visto que, conforme Bakhtin (2016 [1952-1953], p. 11), “[...] todos os diversos campos da atividade humana estão ligados ao uso da linguagem”, de modo que a linguagem permeia e é permeada pelos entornos sociais e atualiza-se constantemente na enunciação dialógica, com sentidos polissêmicos e múltiplos.

Entendida como lugar de interação e situada social, histórica e culturalmente, a linguagem ganha vida no processo interativo no qual as diversas vozes adquirem significação na teia dialógica. Essa noção implica considerar as relações entre as vozes sociais emanadas do processo interativo e a relação/interação entre linguagem e seus aspectos históricos. Por isso, destacamos que pensar a linguagem nos conduz a pensar o próprio sujeito, considerando que ela o constitui a partir dos fatos sociais e da situação comunicativa e interativa (Volóchinov, 2018 [1929]).

Assim, a palavra, enquanto atividade linguística, torna-se fenômeno ideológico e social em função dos contextos de uso e da interação, o que nos permite destacar que as vivências do “Eu” e do “Outro” manifestam o diálogo próprio da linguagem. Por isso, os discursos são materializados em gêneros discursivos e em relações dialógicas, tendo em vista que não é possível, para a perspectiva da TDL, pensar em discurso, em linguagem, sem considerar a relação com outros dizeres.

Nesse sentido, para o Círculo de Bakhtin, entra em cena o dialogismo, que implica nos modos de funcionamento real da linguagem, na constituição do enunciado a partir da alternância dos sujeitos, o que convoca a noção de relações dialógicas que se materializam no discurso, considerando que as relações sociais expandem a palavra para além do campo puramente linguístico, visto que, a língua também se constitui no plano histórico e social e não simplesmente de um sistema abstrato de códigos ou do psiquismo individual. Por isso, podemos dizer que a língua, materializada em palavra/discurso, carrega e revela sentidos ideológicos que se manifestam em práticas sociais de linguagem. Desse modo, o dialogismo, inerente à linguagem, concretiza-se em práticas sociais discursivas responsáveis por construir elos, retomando ou antecipando discursos outros.

Para Bakhtin (2016 [1952-1953]), os enunciados configuram-se como produto da atividade humana e se concretizam no que ele denomina de gêneros do discurso, de modo que “[...] cada enunciado particular é individual, mas cada campo de utilização da língua elabora seus *tipos relativamente estáveis* de enunciados, os quais

denominamos *gêneros do discurso*." (Bakhtin 2016 [1952-1953], p. 26, grifos do autor). Isso significa que cada enunciado é único, individual e irrepetível em seu projeto do dizer, mas é também marcado por padrões que se evidenciam conforme o campo de atividade em que a linguagem é usada (como o jornalismo, a ciência, a religião, a escola, o cotidiano etc.).

Ao se pensar em formas estáveis, destacamos três aspectos: conteúdo temático, construção composicional e estilo, elementos que são indissociáveis ligados ao todo do enunciado e determinados pelas especificidades de cada campo de comunicação no qual se encontram inseridos (Volóchinov, 2018 [1929]). Para Cândido (2022, p. 26), o fato de Bakhtin destacar os aspectos básicos e estáveis dos gêneros é de grande relevância, pois evidencia a natureza discursiva e o caráter condicionante dos fatores sociais e históricos dos gêneros.

Destacamos a riqueza e a diversidades dos gêneros discursivos que se fazem presentes em todos os campos da atividade humana, sendo, pois, responsável por orquestrar, por organização a vida dos sujeitos, e se concretizam na sociedade a partir dos usos que esses sujeitos fazem deles, sofrendo alterações conforme o contexto de uso, a finalidade, como o contexto dos avanços das tecnologias digitais, por exemplo.

É, também, nesse sentido que situamos a noção de práticas de linguagem, partindo da própria concepção de linguagem para o Círculo de Bakhtin e da concepção de gêneros discursivos. Desse modo, as práticas de linguagem se constituem enquanto modos socialmente situados de uso da linguagem, nos quais sujeitos interagem por meio de enunciados concretos, organizados em gêneros discursivos historicamente e ideologicamente construídos. Fundamentadas na concepção de linguagem como atividade dialógica e ideológica, essas práticas materializam-se em contextos comunicativos reais, em que a produção e a compreensão do discurso se dão sempre em relação ao outro, à situação social e aos valores envolvidos.

Assim, as práticas de linguagem não podem ser compreendidas como simples atos de uso instrumental da língua, mas como ações comunicativas e interativas que

mobilizam conhecimentos, valores, identidades e posicionamentos axiológicos. Elas articulam, portanto, os sujeitos ao seu meio, às suas experiências de aprendizagem e às formas como participam da vida discursiva da sociedade.

Contemporaneamente, com os avanços tecnológicos, essas práticas passam a adquirir novos contornos, visto que a cultura digital introduz novas materialidades do discurso, como memes, vídeos curtos, stories, posts em redes sociais, que exigem dos sujeitos competências específicas de leitura, escrita e participação, ancoradas em múltiplos letramentos. Assim, as práticas de linguagem em ambiente digital não apenas mantêm sua dimensão dialógica e social, mas também intensificam os deslocamentos entre gêneros discursivos, linguagens e suportes, desafiando a educação a reconhecer e incorporar essas práticas como parte legítima do processo formativo. Desse modo, é necessário refletir sobre a relação entre cultura digital e seus impactos na educação, pontos sobre os quais nos deteremos a seguir.

## **2.2 Cultura digital e seus impactos na educação**

Quando nos dedicamos a refletir sobre cultura digital e seus impactos na educação, faz-se necessário pontuarmos que não se trata de conceber as tecnologias apenas como ferramentas prontas que serão utilizadas para uma finalidade específica, de maneira mecânica, ou apenas um conjunto de ferramentas a serem integradas ao cotidiano escolar, mas como um fenômeno sociocultural que redefine as relações com o saber, com o outro e com o mundo, como artefato que traz desafios e possibilidades de inovação para a educação (Silva, 2022).

Isso significa que não podemos conceber as tecnologias digitais apenas sob o viés da técnica, mas entendê-las também a partir da perspectiva histórica e social (Silva, 2022), o que implica levar em consideração os contextos social, político, econômico e cultural das sociedades. Dentre os fatores responsáveis pelo desenvolvimento da técnica, compreendemos o desenvolvimento da linguagem como fator decisivo, no qual a relação homem-linguagem-técnica, que denominamos em

nossas investigações de tríade, apresentaria-se como fenômeno essencialmente humano, visto que haveria a possibilidade da mobilização de símbolos dentro de um sistema, levando os sujeitos a produzirem sentidos, comunicarem-se e interagir.

Coll e Monereo (2010) reconhecem as Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC) como aquelas capazes de representar e transmitir informações, instrumentos para refletir, aprender, conhecer, representar e difundir para outros sujeitos conhecimentos adquiridos. Trata-se de uma concepção que insere o digital no âmbito das linguagens, tomando aqui a linguagem baseada em códigos binários, por meio da qual é possível informar, comunicar, interagir e aprender, como destaca Kenski (2012), desenvolvendo competências críticas para atuar em uma sociedade em rede.

Assim, a tecnologia digital, na condição de linguagem, ultrapassa os limites das narrativas orais e sequenciais da escrita, apresentando-se como um fenômeno descontínuo, aberto e veloz. Com ela, deixa-se de lado a estrutura linear e hierárquica no compartilhamento dos conhecimentos e se abre para o estabelecimento de novas relações entre conteúdos, ideias, espaços, tempos e sujeitos.

Para Lemos (2009), a cultura digital desenvolve espaços desterritorializantes, pois permite o consumo multicultural em fluxo dinâmico e interativo, isto é, configura-se enquanto território movente e dialógico, sendo possível pensar em criação de novos e diversos territórios múltiplos, heterogêneos e diversificados, gerando possibilidades dialógicas e interativas.

No esteio de compreendermos a relação entre cultura digital e educação, lavemo-nos de Rojo (2013), que propõe o conceito de letramentos múltiplos, considerando que, na sociedade contemporânea, marcada pela presença intensiva das tecnologias digitais, os sujeitos precisam desenvolver competências que vão além da leitura e escrita em suportes impressos. Assim, os letramentos múltiplos que, a nosso ver, correspondem também aos letramentos relacionados ao digital, englobam habilidades relacionadas à leitura e produção de textos em diferentes linguagens e

mídias (verbais, visuais, sonoras, audiovisuais e digitais), exigindo o domínio de práticas sociais diversas. Desse modo, destacamos, assim como Rojo (2013), que os letramentos digitais precisam ser concebidos como práticas culturais e sociais, situadas e contextualizadas, que envolvem modos de agir, pensar e comunicar-se nas redes digitais.

Rojo (2013) aponta que o sistema educacional brasileiro ainda apresenta resistência à incorporação efetiva dos letramentos digitais, chegando a reduzir, em boa parte, a tecnologia a um recurso instrumental ou a uma atividade mecânica. Passada mais de uma década da pesquisa realizada pela autora, ainda hoje podemos perceber resistência, medos, anseios, desafios na abordagem das tecnologias em sala de aula, o que pode contribuir para o desenvolvimento de atividades alheias às vivências juvenis marcadas pela interação constante com múltiplas plataformas digitais, evidenciando, assim, um descompasso entre as práticas de linguagem da escola e as do mundo digital. Trata-se, pois, de uma lacuna evidente quando se observa a negação sistemática da presença do digital em sala de aula, frequentemente visto como elemento de distração ou desordem, e não como uma ferramenta de acesso às múltiplas práticas de linguagem digital que permeiam o cotidiano juvenil.

Estamos falando de uma resistência social, muitas vezes, institucionalizada por regimentos, normativas, padrões que acabam por limitar as possibilidades da ação docente, contribuindo para uma concepção reducionista da tecnologia, limitada a instrumentos técnicos ou a atividades mecânicas. É, por isso, que chamamos de descompasso entre as práticas de linguagem escolarizadas e aquelas vivenciadas pelos estudantes fora da escola, em ambientes digitais interativos e multimodais, pois, na medida em que a escola não opta pelo potencial formativo e crítico de dispositivos e plataformas digitais, mas por políticas proibitivas, pode reforçar a exclusão digital e linguística dos sujeitos imersos nas tecnologias digitais.

Ressaltamos que não estamos defendendo o uso indiscriminado das tecnologias digitais na escola, mas da necessidade de se refletir sobre seus usos, bem como sobre

a precariedade da infraestrutura digital, a ausência de acesso confiável à internet, a escassez de equipamentos funcionais e a formação deficitária de docentes, fatores que inviabilizam a realização de algumas práticas pedagógicas, dentre elas, práticas com potenciais inovadores.

Diante desse contexto, consideramos importante e necessário que a escola abra espaço para novas formas de ensinar e aprender, valorando as experiências dos estudantes e promovendo uma pedagogia crítica e inclusiva. Coscarelli (2016), ao discutir sobre os letramentos digitais, destaca a importância de trabalhar nas escolas com gêneros discursivos emergentes digitais, como *blogs*, *memes*, vídeos, redes sociais, *podcasts*, dentre outros, compreendendo-os como práticas legítimas de produção de sentido, tendo em vista que apenas o uso, de maneira indiscriminada pelos jovens, não garante uma leitura crítica e/ou reflexiva. Por isso, o papel da escola é fundamental na mediação pedagógica, promovendo a análise crítica, a autoria e o engajamento responsável nas redes. Para tanto, o currículo precisa incorporar tais práticas de maneira significativa, e não apenas de forma mecânica ou superficial.

Nesse mesmo campo de reflexão, Lankshear e Knobel (2015) distinguem entre os velhos e novos letramentos, apontando que os novos letramentos não se referem apenas a mudanças tecnológicas, mas a mudanças nos modos de pensar e agir mediadas pelas tecnologias digitais. É evidenciado que as práticas de leitura e escrita na cultura digital são colaborativas, multimodais, hipertextuais e frequentemente informais, exigindo novas competências dos sujeitos. Os autores também defendem que a escola precisa adaptar-se a essas novas formas de participação cultural, reconhecendo que os estudantes não são apenas receptores, mas produtores ativos de significados em ambientes digitais.

Assim como Lévy (2010), enxergamos a cultura digital enquanto linguagem e enquanto discurso: como linguagem, está inserida culturalmente na sociedade, de modo que os sujeitos atribuem sentidos, valorações, não de forma abstrata, mas como ato responsável, concreto e irrepetível; como discurso, materializa-se em enunciados

concretos que sempre apresentam dimensão avaliativa e expressam um posicionamento social, político e ideológico, pois, na concepção de Círculo de Bakhtin, o enunciado é sempre ideológico, vivo, carregado de valorações.

Nesse sentido, lançamos um olhar bakhtiniano, compreendendo a cultura digital como lugar de construção de conhecimento, de diálogos, enquanto ato responsável e responsivo, considerando seus reflexos não apenas em relação a dispositivos e serviços palpáveis e visíveis, mas na forma como nos comunicamos, comportamos, interagimos, estudamos e realizamos diferentes práticas sociais, como os enunciados que são produzidos, suas finalidades, seus contextos, dentre outros aspectos (Silva, 2022).

Estamos, pois, falando de uma cultura de permanente conexão, em tempo integral e real, uma espécie de resultado de novas formas de relação e interação social na contemporaneidade; a cultura da conexão, da convergência, que se faz presente nas mais complexas e multifacetadas relações entre as tecnologias e diferentes atividades humanas. Por isso, o currículo escolar não pode ficar alheio aos avanços da cultura digital, mas precisa permitir espaços de discussões e de reflexões sobre seus usos no campo da construção dos currículos e sua relação com a ideia de inovação pedagógica.

Isso posto, voltamos nossa atenção às noções de currículo e inovação.

### **2.3 Currículo e inovação: construções e disputas**

As discussões sobre currículo, especialmente em sua relação com a formação crítica dos sujeitos, têm se intensificado nas últimas décadas, na medida em que o reconhecemos não apenas como um conjunto de conteúdos a serem transmitidos, mas como um campo de disputas, de escolhas políticas e ideológicas e de negociações de sentidos. Essa perspectiva crítica rompe com a visão tradicional e neutra do currículo e evidencia sua função ideológica e seu papel nas relações sociais.

Para Sacristán (2000), o currículo é uma construção social e histórica e não pode ser reduzido à prescrição oficial dos conteúdos ou às diretrizes estabelecidas pelos

sistemas educacionais. Trata-se de um processo amplo, que envolve a interpretação dos professores, a mediação pedagógica e as práticas escolares. Assim, propõe entender o currículo como “um processo de construção e reconstrução do conhecimento” (Sacristán, 2000, p. 56), no qual atuam diferentes sujeitos e interesses. Essa compreensão amplia o olhar sobre o currículo, situando-o como território de disputas ideológicas, em que diferentes concepções de mundo, de escola, de sujeito e de sociedade entram em tensão.

Apple (2006), um dos principais teóricos do currículo crítico, afirma que o currículo é um instrumento de poder e hegemonia, sendo responsável por legitimar certos saberes em detrimento de outros. Para o autor, os conhecimentos que compõem os currículos escolares não são neutros, mas resultam de disputas sociais e políticas que envolvem decisões sobre o que deve ser ensinado, por quê, para quem. Nesse sentido, o currículo opera como mecanismo de controle cultural e social, contribuindo para manter desigualdades sociais quando reproduz a cultura dominante e exclui saberes de grupos historicamente marginalizados. Segundo Apple (2006, p. 63), “a seleção do conhecimento escolar é uma forma de poder cultural”, o que exige uma postura crítica diante das escolhas curriculares, ideológicas, culturais e sociais.

No contexto da contemporaneidade, marcada pela onipresença das tecnologias digitais, a noção de currículo ciborgue (Silva; Xavier, 2023) emerge como uma metáfora potente para compreender os novos arranjos e as dinâmicas que atravessam o campo educacional. Essa ideia divulgada e apropriada por pesquisadores como Sales (2014), Silva e Xavier (2023), revela o modo como as tecnologias digitais não apenas se integram às práticas pedagógicas, mas também reconfiguram epistemologias, subjetividades e modos de ensinar e aprender.

De acordo com Sales (2014, p. 223), o currículo ciborgue “surge da complexificação e transformação dos planejamentos e das práticas curriculares por meio da intensiva e extensiva incorporação/fusão com as tecnologias digitais”. Essa fusão não é apenas técnica, mas também simbólica, política e cultural, de modo a

configurar um corpo híbrido, tensionado entre o físico e o virtual, o tradicional e o inovador.

Trata-se de um dos desafios da educação contemporânea, pois o currículo ciborgue pode fascinar, assustar, paralisar, ampliar, fazer crescer ou dançar, apavorar, provocar, incitar, amedrontar, entusiasmar. Por isso, espera-se do professor e da escola uma postura crítica, dinâmica e criativa, de modo a conceber o currículo como processo vivo, que incorpora as tecnologias de maneira reflexiva e ética, potencializando práticas pedagógicas mais dialógicas, autorais e colaborativas. Ao invés de apenas "usar" a cultura digital, é necessário agir com cultura digital, reconhecendo os dispositivos digitais como parte integrante da tessitura curricular e dos modos de ser e estar no mundo contemporâneo.

Um outro aspecto que surge ao se refletir sobre currículos na contemporaneidade diz respeito à noção de inovação. Para Coutinho (2020), no âmbito educacional, a inovação não precisa necessariamente ser nova ou ser tecnológica, mas precisa ir além do tradicionalismo, reconhecendo a importância do trabalho coletivo, de modo que se possa ressignificar as estratégias pedagógicas relacionadas ao cotidiano do estudante, lançando mão de recursos voltados a uma formação crítica do estudante.

Batista e Gonçalves (2022, p. 27) compreendem inovar como “palavra de ordem do Ensino Médio” e, por isso, não podemos conceber a noção de inovação apenas como produto, mas partindo da concepção dos estudantes em sua totalidade, personagens centrais desse ensino. Desse modo, inovar no âmbito da educação se configura como um processo intencional e transformador, que vai além da simples adoção de novas tecnologias ou metodologias, vai além dos espaços comuns do cotidiano escolar, do acomodar-se a uma rotina fixa e determinada, configurando-se, pois, como uma ação pedagógica que visa a emancipação dos sujeitos por meio de práticas educacionais que articulam as dimensões cognitivas e socioemocionais. Assim, inovar, implica

reconhecer o estudante como sujeito integral, dialógico e responsável, isto é, como protagonista do processo de aprendizagem.

Diante disso, compreendemos que a concretização da inovação pedagógica só pode ser garantida a partir da prática docente, visto que, é para o professor que são direcionadas as orientações e a responsabilidade de reconfiguração das práticas educacionais tradicionais, de modo a promover o protagonismo discente e docente, a colaboração e a contextualização das atividades de aprendizagem. Vale ressaltar que não é foco, neste momento, analisar as práticas docentes, menos ainda impor a responsabilização de todo processo educativo e da inovação pedagógica para o professor, mas evidenciar, principalmente, a importância desse profissional para a concretização de um ensino de língua com qualidade.

Nesse sentido, a inovação pedagógica pode ser entendida como um processo dinâmico que envolve etapas de criatividade, difusão, reconhecimento e institucionalização. Quando se trata do ensino de Língua, inovar convoca uma postura crítica, criativa e emancipatória por parte do professor, que visa preparar os sujeitos (estudantes) para atuarem de forma autônoma e responsável, partindo do uso real da Língua, e não apenas do ensino da gramática isolada, mas lançando mão de estratégias de acolhimento e reconfigurando a prática docente.

Nesse sentido, compreendemos que inovação, sobretudo no ensino de Língua Portuguesa, não significa na utilização e/ou adesão de novidades isoladas, nem modismos, mas na reconfiguração dos sentidos educacionais, perspectiva que podemos relacionar com o que Silva (2010) apresenta, ao considerar que os currículos não apenas refletem, mas também produzem e legitimam determinados modos de ser, saber e estar no mundo, funcionando como práticas significativas da sociedade, como um dispositivo de poder que seleciona, organiza e hierarquiza conhecimentos, práticas e identidades, concepção que nos conduz a compreensão de que toda proposta curricular carrega em si um projeto de sociedade, de sujeitos, de ideologias.

Assim, o que se insere ou não nos aspectos do currículo digital e na noção de inovação não decorre apenas de critérios pedagógicos ou de utilização de ferramentas digitais, muito menos de critérios aleatórios, mas de escolhas, de organização e disputas simbólicas de poder em torno da linguagem, da cultura e do sujeito. Trata-se, pois, de enxergar o currículo e a inovação como práticas discursivas e sociais que devem ser constantemente problematizadas, de modo a considerar as vozes acolhidas, aquelas que são silenciadas, as concepções de sujeitos, que práticas de linguagem são legitimadas ou marginalizadas. Assim, é preciso compreender o currículo e sua relação com a inovação como um artefato político e cultural, como um projeto ideológico de construção da sociedade, o que implica em reconhecer que sua elaboração e implementação envolvem disputas de sentidos e projetos formativos distintos, isto é, torna-se uma arena de conflitos ideológicos e sociais.

A partir dessa perspectiva, destacamos que a formação crítica dos estudantes depende de currículos que não apenas incluem novos conteúdos, como os relacionados à cultura digital, mas que também promovam questionamentos das formas de uso, do saber legitimado ou não, de modo a ampliar o acesso a múltiplas vozes e experiências culturais. Para isso, é necessário refletir sobre documentos que trazem em seu cerne os sentidos do currículo, aspecto sobre o qual nos deteremos em nossas análises.

Isso posto, apresentamos nossa metodologia.

### 3 Metodologia

A presente pesquisa se configura como qualitativa, de caráter documental e interpretativo, e adota como enfoque metodológico a análise de discurso com base na perspectiva dialógica da linguagem, conforme formulada pelo Círculo de Bakhtin. A escolha desse enfoque se justifica pela compreensão de que os documentos curriculares são produções discursivas que não apenas organizam e normatizam

saberes, mas também materializam visões de mundo, valores ideológicos e concepções de linguagem, ensino e sujeito.

O *corpus* da pesquisa é composto pela Proposta Curricular do Novo Ensino Médio do Estado da Paraíba, com ênfase na análise da área de Linguagens e suas Tecnologias e no componente curricular de Língua Portuguesa. O documento foi selecionado por representar uma diretriz oficial, produzida à luz da BNCC e do novo arranjo curricular proposto para a etapa final da Educação Básica e que orienta toda a educação do Estado da Paraíba. A análise foca especialmente nas menções à cultura digital, às tecnologias, aos gêneros digitais e às práticas de linguagem mediadas por suportes multimodais e plataformas digitais.

Os procedimentos analíticos contaram com as seguintes etapas:

1. Leitura exploratória e organização do *corpus*, com identificação das seções, competências e habilidades que fazem referência direta ou indireta à cultura digital;
2. Categorização dos trechos relevantes, pensando a partir das perspectivas de abordagem: a) quanto ferramenta/instrumental; b) como gêneros discursivos digitais; c) silenciamentos; e d) potencial inovador das abordagens;
3. Análise dialógica dos enunciados, considerando os sentidos atribuídos à cultura digital, às vozes sociais e aos efeitos de sentido construídos no documento em análise.

Para a categorização, utilizamos a perspectiva de Le Goff (1996) sobre documento-monumento, no que se trata da desmontagem do texto e lançamos mão das dimensões apresentadas por Cellard (2008), no que diz respeito ao estudo de documentos, considerando o contexto, os autores, a autenticidade e confiabilidade do texto, a natureza do texto e os conceitos-chave e lógica interna do texto (Silva, 2022). Assim, partimos da leitura geral do texto, utilizando a busca por termos que fizessem referência ao âmbito digital, direta ou indiretamente. Em seguida, realizamos um recorte das unidades da Proposta Curricular do Novo Ensino Médio do Estado da

Paraíba, de forma exploratória, seletiva, analítica e interpretativa, com a finalidade de identificar indícios linguísticos que nos possibilitassem evidenciar marcas discursivas da cultura digital no documento em análise, visto que, “[...] recorrência de algumas expressões aponta para o fato de que a visibilidade de objetos de ensino importantes pode ser reforçada ou apagada” (Nascimento, 2019).

Em todo esse movimento investigativo, pautamo-nos na abordagem dialógica, que permite evidenciar tensões, contradições e possibilidades de ressignificação no discurso oficial, reconhecendo que o currículo não é um texto neutro, mas um campo de disputa simbólica e ideológica, que envolve projetos formativos distintos, que tanto valoram e dão voz a algumas perspectivas como silenciam vozes subalternizadas.

## 4 Resultados

### 4.1 A presença discursiva da cultura digital: da abordagem instrumental à inovação

O texto da Proposta Curricular do Novo Ensino Médio já deixa exposto, no início, na área de Linguagens e suas Tecnologias, que se ancora na Teoria Dialógica da Linguagem, trazendo referência direta aos estudos bakhtinianos, ao destacar que todos os campos da atividade humana são permeados pela linguagem e são responsáveis por organizarem a produção, circulação e recepção dos textos/enunciados. Assim, considera que os campos das atividades humanas que organizam suas ações em sociedade e, por isso, parte do conceito de campo em perspectiva bakhtiniana como eixo norteador da área de linguagens, destacando que tal organização permite “a vivência de processos criativos, colaborativos e coletivos de trabalho” (Paraíba, 2020, p. 46).

O texto da Proposta Curricular do Novo Ensino Médio traz o universo digital, a partir do que recupera da BNCC, no que se refere às Competências Específicas de Linguagens e suas Tecnologias para o Ensino Médio, como apresentamos na figura 1, a seguir:

Figura 1 – Habilidade específica que dialoga com cultura digital.

7. Mobilizar práticas de linguagem no universo digital, considerando as dimensões técnicas, críticas, criativas, éticas e estéticas, para expandir as formas de produzir sentidos, de engajar-se em práticas autorais e coletivas, e de aprender a aprender nos campos da ciência, cultura, trabalho, informação e vida pessoal e coletiva.

Fonte: (Paraíba, 2020, p. 56).

A partir da perspectiva do Círculo de Bakhtin, a linguagem é compreendida como prática social, ideológica e responsiva, ou seja, está sempre inserida em um contexto de relações, valores e vozes múltiplas. A enunciação é situada e marcada por diálogo com outros discursos e pela construção de sentidos em relação ao outro. Tal perspectiva é possível ser observada na figura 1, acima, ao determinar como competência: “mobilizar práticas de linguagem no universo digital”, pois se reconhece a pluralidade de sentidos e gêneros discursivos que emergem em contextos digitais, tendo em vista que a linguagem se materializa em enunciados concretos.

As dimensões destacadas (crítica, criativa, ética, estética e técnica) dialogam com a concepção de linguagem como atividade produtora de sentidos e de identidades. Desse modo, destacamos a não neutralidade dos discursos, as compreensões valorativas, os tons emotivo-volitivos, a construção axiologicamente projetada sobre o que se comprehende por cultura digital e as relações semântico-valorativas que se engendram nos enunciados. Evidenciamos, assim, a não neutralidade dos discursos, as compreensões valorativas, os tons emotivos, a construção axiologicamente projetada sobre o que se concebe por cultura digital e as relações semântico-valorativas que se engendram nos enunciados.

Tais dimensões dialogam com a noção de linguagem como uma atividade social e responsável, perpassada por valores ideológicos e constituída na interlocução entre vozes sociais, isto é, a palavra entendida como uma arena de confronto de valores sociais (Bakhtin, 2016 [1952-1953]). Dialoga também com a concepção de currículo como uma forma de legitimar uma determinada ordem social e cultural (Apple, 2006).

O texto da Proposta traz sugestões de se trabalhar com metodologias ativas, citando a utilização de recursos tecnológicos, como observamos na figura 2, a seguir:

Imagen 2 – O digital como ferramenta de apoio.

Sob esse viés, recomendamos alguns recursos tecnológicos que servem como **ferramenta de apoio**, como plataformas digitais, google expedícões, kahoot, kanban, padlet, jamboard, canvas, mentimeter, entre outros. Assim, esses **suportes tecnológicos** poderão ser utilizados para dinamizar a aprendizagem, oportunizando aos estudantes uma nova maneira de aprender.

Fonte: Paraíba (2020, p. 59).

O que nos chama a atenção aqui é o fato de trazer o digital enquanto recurso, o que é bem válido, tendo em vista as diversas demandas do trabalho em sala de aula. Ou seja, há o reconhecimento da importância dos recursos digitais, de modo que a proposta se mostra sensível à presença das tecnologias digitais na educação ao citar ferramentas específicas que podem contribuir com o processo de ensino-aprendizagem. Isso indica uma tentativa de atualizar a prática docente em sintonia com as transformações sociais e tecnológicas. Ao citar plataformas digitais, como *Kahoot, Padlet e Mentimeter*, podemos identificar uma abertura para inovação metodológica, o que sugere a valorização de metodologias mais dinâmicas, interativas e participativas, que podem potencializar o engajamento dos estudantes, mas que por si só não são sinônimos de inovação pedagógica, mesmo sinalizando uma inovação tecnológica, levando-nos a recuperar o que diz Coutinho (2020) quando destaca que inovação pedagógica não precisa necessariamente ter algo tecnológico.

A figura 2 também nos permite perceber que há a inclusão da tecnologia no discurso curricular, com uma presença discursiva das tecnologias no currículo, o que, para autores como Rojo (2013), representa um passo importante rumo à integração dos letramentos digitais no cotidiano escolar. No entanto, algumas limitações também são observadas, como a visão instrumental e funcionalista da tecnologia, trazendo aqui a noção de inovação relacionada ao uso da tecnologia propriamente. No momento em

que denomina as tecnologias como “ferramentas de apoio” ou “suportes tecnológicos”, o documento curricular do Estado da Paraíba reproduz uma concepção reducionista, concepção criticada por Rojo (2013) e por Coscarelli (2016). Nessa perspectiva, a cultura digital aparece desvinculada das práticas sociais, de produções discursivas, de autoria e de criticidade. Trata-se de uma visão tecnicista, centrada na ferramenta, e não nos usos sociais e nas práticas de linguagem digital.

Quando falamos de visão tecnicista, relacionamos com a noção de prescrição e normatização, considerando as escolhas linguísticas como “ferramentas de apoio” ou “suportes tecnológicos”, que revelam um entendimento funcionalista do papel da tecnologia no processo educativo, reduzindo sua complexidade cultural e discursiva a um mero instrumento a ser operacionalizado, sem relacionar-se com as práticas de linguagem. Ao assumir esse caráter prescritivo e normativo, o currículo deixa de ser compreendido como prática cultural viva e histórica, dialógica e atravessada por disputas de sentidos e relações de poder, passando a ser tratado como um documento técnico, responsável por ditar conteúdos e metodologias a partir de uma suposta neutralidade.

Nesse sentido, podemos estabelecer um diálogo com a crítica de Apple (2006) sobre como o currículo escolar tende a reforçar valores do capitalismo neoliberal, mascarando desigualdades sob o discurso da inovação e da competência digital. Um currículo com tais aspectos contraria a natureza viva da linguagem e do próprio processo de ensino e de aprendizagem, que são marcados pela multiplicidade de vozes e pela constante construção de sentidos nas interações sociais.

Ainda conforme a figura 2, não há indícios de uma concepção das tecnologias sob uma visão crítica e/ou reflexiva, pois o trecho em análise não apresenta nenhuma reflexão sobre como as tecnologias digitais e as plataformas, de modo específico, podem ser utilizadas para desenvolver práticas críticas de leitura, autoria digital, cidadania em rede, o que pode ser entendido sob duas perspectivas: 1) enquanto ausência, lacuna, com discursos desvinculados da realidade dos estudantes; e 2)

enquanto espaço dialógico que precisa ser preenchido pela atuação do professor em sala de aula. Tais aspectos são considerados essenciais nos letramentos digitais propostos por Rojo (2013) e Coscarelli (2016).

Dante disso, destacamos que há o foco na dinâmica e na inovação, pois valoriza a dinamização da aprendizagem, mas não articula a cultura digital ao desenvolvimento de competências críticas, o que, conforme Coscarelli (2016), seria papel essencial da escola frente às práticas digitais contemporâneas.

Desse modo, à luz das concepções de Rojo (2013) e Coscarelli (2016), o trecho presente na figura 2 revela um avanço inicial ao incluir a tecnologia digital no discurso curricular e reconhecer seu potencial pedagógico. Contudo, limita-se a uma abordagem instrumental, que não contempla a complexidade da cultura digital como espaço de produção de sentidos, identidades e práticas sociais. A proposta curricular, ao adotar esse viés, corre o risco de levar a construção de currículos que não formarão sujeitos capazes de agir criticamente no mundo digital, mantendo o ensino em um patamar superficial e descolado das práticas sociais reais dos estudantes.

Além disso, destacamos que, em nenhum momento, na parte do texto que corresponde à área de Linguagem e suas Tecnologias, há a referência direta ao termo “cultura digital” propriamente dito, trazendo referências mais genéricas, com menções a termos que nos levam a relacionar com a cultura digital, como gêneros discursivos citados como exemplo e/ou sugestões, como *podcast*, *Wiki*, *Vlog*, *Fanfiction*, *GIF*, *Currículo Web*, que, ainda conforme a Proposta, “contribuem para o desenvolvimento de ações multimodais” (Paraíba, 2020, p. 78), pressupondo uma formação cidadã crítica e emancipatória.

A partir do momento em que insere os gêneros digitais, compreendemos que há uma tentativa de potencialidade e abertura à inovação e à inserção de inovações tecnológicas, de modo que é possível identificar brechas discursivas que podem ser exploradas pedagogicamente. Em algumas habilidades descritas, há espaço para a abordagem de textos multimodais, análise crítica da informação e leitura em diferentes

suportes, o que pode ser lido como sinalização à concepção mais inovadora do ensino de Língua Portuguesa. Essas aberturas, ainda que não explicitamente voltadas à cultura digital, podem servir como pontos de partida para a inserção de práticas mais alinhadas aos letramentos contemporâneos, a depender da mediação do professor e da proposta pedagógica adotada pela escola, mas que já sinaliza para a presença das tecnologias digitais no âmbito curricular.

Resgatando a figura 1, que traz a Competência Específica de Linguagens e suas Tecnologias para o Ensino Médio número 7, percebemos que tal competência dialoga, claramente, com as quatro últimas habilidades da Área de Linguagens e suas Tecnologias, como vemos na figura 3, a seguir:

Figura 3 – Habilidades que dialogam com cultura digital.

**(EM13LGG701)** Explorar tecnologias digitais da informação e comunicação (TDIC), compreendendo seus princípios e funcionalidades, e mobilizá-las de modo ético, responsável e adequado a práticas de linguagem em diferentes contextos.

**(EM13LGG702)** 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.

**(EM13LGG703)** Utilizar diferentes linguagens, mídias e ferramentas digitais em processos de produção coletiva, colaborativa e projetos autorais em ambientes digitais.

**(EM13LGG704)** Apropriar-se criticamente de processos de pesquisa e busca de informação, por meio de ferramentas e dos novos formatos de produção e distribuição do conhecimento na cultura de rede.

Fonte: Paraíba (2020, p. 58).

A partir da figura 3, podemos identificar quatro habilidades que fazem referência ao contexto da cultura digital. Assim, podemos falar que há a valorização da cultura digital como prática social e formadora de sujeitos. A Habilidade EM13LGG702 explicita a importância de avaliar o impacto das tecnologias digitais na formação do sujeito e em suas práticas sociais, o que converge com a perspectiva de Rojo (2013), que defende os letramentos digitais como práticas sociais enraizadas em contextos culturais, identitários e comunicacionais.

Além disso, há a valorização de projetos autorais em ambientes digitais, quando a Habilidade EM13LGG703 aponta para a utilização de diferentes linguagens, mídias

e ferramentas digitais, o que convoca a atuação do estudante enquanto protagonista. Em outras palavras, o estudante precisa se apropriar da cultura digital de modo a não apenas utilizá-la em seu cotidiano fora da escola, mas usá-la em processos de produções coletivas e colaborativas, com finalidade de aprendizagem. Tal perspectiva dialoga com a visão de Coscarelli (2016) sobre a importância da escola na formação de sujeitos capazes de atuar como produtores de sentidos no ciberespaço e não apenas como consumidores passivos.

O texto da proposta, ao apresentar a Habilidade EM13LGG703, ao trazer as múltiplas linguagens e mídias digitais e incentivar a produção colaborativa e autoral, bem como a Habilidade EM13LGG704, ao fazer referência à cultura de rede, dialoga com a noção de currículo ciborgue, evidenciando que os sujeitos contemporâneos estão em constante interação com dispositivos digitais, algoritmos, redes e fluxos de informação. O currículo, nesse sentido, não é um repositório de conteúdos fixos, mas uma rede em constante reconfiguração, que articula múltiplos letramentos, linguagens e práticas sociais. Isso sinaliza uma abertura, uma travessia para pensar o currículo como um sistema conectado de trocas, remixagens e aprendizagens horizontais, pensar o currículo ciborgue como território de criação e agenciamento, de negociação de sentidos.

As Habilidades EM13LGG701 e EM13LGG704 revelam uma utilização ética e crítica das tecnologias digitais. Assim, a proposta avança para além de um uso tecnicista, aproximando-se da perspectiva de Kenski (2012), que defende a necessidade de desenvolver competências críticas para atuar em uma sociedade em rede. Além disso, destacamos que a menção às TDIC como algo a ser explorado “de modo ético, responsável e adequado” (EM13LGG701) sinaliza para um controle moral e funcional sobre o uso das tecnologias, o que pode refletir uma tentativa de normalização e regulação das práticas digitais escolares, dialogando com a concepção de currículo enquanto dispositivo político e ideológico, que seleciona saberes e discursos conforme interesses sociais, econômicos e culturais dominantes.

Compreendemos que o termo “cultura de rede”, presente na Habilidade EM13LGG704, alinha-se à noção de cultura digital como ecossistema de troca, compartilhamento e circulação de saberes, conforme discutido por Lankshear & Knobel (2015). Isso indica um esforço da proposta em reconhecer a complexidade do ambiente digital contemporâneo.

Todavia, nas quatro habilidades analisadas, não há ênfase na mediação pedagógica e na formação crítica continuada do professor. Talvez esse não seja o foco da proposta, mas que nos desperta reflexões. O texto da proposta foca nas habilidades dos estudantes, mas não explicita estratégias de mediação pedagógica, não sinalizando as habilidades docentes que poderiam favorecer a apropriação crítica dessas práticas digitais, como alertam Kenski (2012) e Coscarelli (2016). Ou seja, podemos falar em invisibilidade da dimensão formativa do professor, ponto sobre o qual entendemos como silenciamentos.

Diante disso, destacamos que as habilidades analisadas também nos permitem enxergar práticas de linguagens no contexto digital que são atravessadas por finalidades sociais e comunicativas específicas e que se realizam por meio de gêneros discursivos, compreendidos como formas relativamente estáveis de enunciado, que circulam em diferentes esferas da atividade humana e que estão marcados pelo contexto digital. É, pois, nesse sentido que compreendemos os gêneros discursivos digitais como responsáveis pela mobilização de repertórios linguísticos e culturais diversos, dependendo da situação, dos interlocutores e dos objetivos envolvidos e que podem promover o engajamento dos sujeitos nos processos de significação, identidade e poder.

Diante disso, para sintetizar e finalizar, por hora, a nossa análise, apresentamos o quadro 1, a seguir:

Quadro 1 – Síntese dos resultados.

Categoría	Descrição	Exemplos encontrados	Observações analíticas
Presença discursiva da cultura digital	Ocorrência de termos ligados ao digital na proposta curricular	“uso ético das tecnologias”; “competências digitais”	Discurso genérico, sem aprofundamento no componente de linguagem
Práticas de linguagem digitais	Inserção de gêneros digitais e práticas específicas no ensino de Língua Portuguesa	Referências a gêneros digitais (ex: memes, podcasts)	Invisibilidade curricular; falta de concretude pedagógica
Potencial inovador	Aberturas que permitem abordagens que dialogam com a cultura digital de forma transversal	Menções à interdisciplinaridade, leitura crítica e diferentes mídias	Possibilidades dependem da mediação docente e de políticas escolares

Fonte: elaborado pelos autores.

Dante disso, destacamos que, a partir do nosso arcabouço teórico, para atingir uma perspectiva mais crítica, contribuindo para o protagonismo dos estudantes, é necessário conceber as tecnologias digitais enquanto práticas de linguagem e de cultura, integrando-as ao currículo como parte das lutas por construção de sentido, autoria e cidadania digital.

## 5 Considerações finais

A análise da Proposta Curricular do Novo Ensino Médio do Estado da Paraíba revelou um cenário de tensões entre os discursos que evidenciam uma abordagem mais instrumental, compreendendo o digital enquanto ferramenta, e uma abordagem voltada à inovação educacional, que efetiva a incorporação da cultura digital como eixo estruturante das práticas de linguagem. Embora o documento adote uma linguagem alinhada às diretrizes contemporâneas, com referências ao uso ético das tecnologias e à formação de competências digitais, e à concepção da DTL, observamos uma fragilidade no que se refere à concretização dessas propostas na área de

Linguagens e suas Tecnologias e, de modo específico, no componente curricular de Língua Portuguesa no Ensino Médio.

As práticas de linguagem associadas aos letramentos digitais, fundamentais na formação linguística e crítica dos estudantes na sociedade atual, aparecem de forma periférica ou mesmo silenciadas por escolhas linguísticas que revelam domínios ideológicos e sociais, de uma sociedade em construção a partir dos currículos propostos e normatizados às escolas, pois os gêneros digitais, a multimodalidade, a autoria colaborativa e a participação crítica — elementos centrais dos letramentos digitais contemporâneos (Rojo, 2013; Coscarelli, 2016) ainda são apresentados de forma tímida no texto analisado. Gêneros digitais, multimodalidade, remix, autoria colaborativa e participação crítica em ambientes digitais são dimensões presentes no texto, mas pouco contempladas ou invisibilizadas na proposta, indicando um descompasso entre o currículo prescrito e as práticas sociais efetivas dos jovens.

Por outro lado, destacamos, enquanto inovador, a presença de orientações mais gerais sobre interdisciplinaridade, leitura crítica e uso de diferentes mídias, que pode abrir possibilidades para práticas pedagógicas inovadoras, desde que haja intencionalidade formativa por parte dos professores e políticas de formação continuada que deem suporte a essas iniciativas. Assim, podemos falar que o documento em análise apresenta traços de inovação mais voltados ao nível discursivo e declarativo do que no nível propositivo e operacional. Isso significa que, embora o texto curricular mobilize uma linguagem moderna e tecnicamente atualizada, ele não rompe completamente com a lógica prescritiva e conteudista, especialmente na área de Linguagens, onde práticas tradicionais ainda predominam.

Assim sendo, compreendemos que há um processo de transição ou de tentativa de mudança, no qual estão o discurso da inovação e da cultura digital e o discurso da escolarização tradicional, que resiste à pluralidade dos letramentos juvenis. Portanto, afirmar que a proposta curricular apresenta traços de inovação não significa endossar

a sua efetividade ou consistência, mas reconhecer que há, no documento, movimentos discursivos que abrem fissuras no modelo tradicional.

Desse modo, o estudo realizado reafirma a importância de analisar criticamente os documentos curriculares como construções discursivas ideológicas, que não apenas regulam o ensino, mas também silenciam, selecionam e hierarquizam saberes. Em tempos de cultura digital intensificada, torna-se urgente que as propostas curriculares superem o discurso da inovação genérica e se comprometam com a valorização das práticas de linguagem contemporâneas, reconhecendo a centralidade dos letramentos digitais na formação cidadã dos estudantes do Ensino Médio.

Diante disso, consideramos que o presente artigo pode contribuir para debates sobre currículo, cultura digital, inovação e ensino de Língua Portuguesa, ao evidenciar necessidades de revisão crítica dos documentos curriculares à luz da TDL e de demandas sociais e tecnológicas, promovendo um ensino que dialogue com as práticas reais dos sujeitos e amplie suas possibilidades de atuação no mundo.

## Referências

- APPLE, M. **Ideologia e Currículo**. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2006.
- BAKHTIN, M. **Os gêneros do discurso**. Organização, tradução, posfácio e notas de Paulo Bezerra. Notas da edição russa de Serguei Botcharov. São Paulo: 34, 2016 [1952-1953].
- BATISTA, J. de F.; GONÇALVES, B. S. de O. Interdisciplinaridade em prática: uma proposta inovadora para o ensino médio integrado. In: MURTA, C. R.; PONTES, M. A. C.; SOUZA, V. V. S. (orgs.). **Práticas inovadoras e educação: experiências de ensino e de aprendizagem**. 1. ed. Curitiba/PR, Editora Bagai, vol. 1, 2022.
- BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**: Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio. Brasília: MEC/Secretaria de Educação Básica, 2018. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/imag>. Acesso em: 05 jun. 2025.
- CÂNDIDO, J. M. O. **A cultura digital em livros didáticos de português do ensino médio aprovados pelo PNLD – 2021**. Dissertação de mestrado apresentada ao

Programa de Pós-Graduação em Linguagem e Ensino da Universidade Federal de Campina Grande. Campina Grande, 2022.

CELLARD, A. A análise documental. In: POUPART, J. et al. **A pesquisa qualitativa: epistemológicos e metodológicos**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008, p. 295-316.

COLL, C; MONEREO, C. Educação e aprendizagem no século XXI: novas ferramentas, novos cenários, novas finalidades. In: COLL, C.; MONEREO, C. **Psicologia da educação virtual: aprender e ensinar com as tecnologias da informação e da comunicação**. Porto Alegre: Artmed, 2010. p. 15–46.

COSCARELLI, C. V. (org.). **Tecnologias para aprender**. São Paulo: Parábola, 2016.

COUTINHO, C. Inovação pedagógica: vivências, possibilidades e desafios para qualificar o processo de ensino-aprendizagem. III Seminário de Inovação Pedagógica: vivências acadêmico-profissionais. **Anais [...]**. Uruguaiana, RS: Unipampa, 2020.

KENSKY, V. M. **Educação e Tecnologias**: o novo ritmo da informação. 8. ed. Campinas: Papirus, 2012.

LANKSHEAR, C.; KNOBEL, M. **Letramentos digitais**: conceitos, políticas e práticas. Porto Alegre: Penso, 2015.

LE GOFF, Jacques. **História e memória**. 5. ed. Campinas: Editora da Unicamp, 1996.

LEMOS, A. O que é a cultura digital, ou cibercultura? In: SAVAZONI, R.; COHN, S. **Cultura digital.br**. Rio de Janeiro: Beco do Azougue, 2009. p. 135-149.

LÉVY, P. **Cibercultura**. Tradução de Carlos Irineu da Costa. São Paulo: 34, 2010.

NASCIMENTO, A. N. do. **A oralidade na Base Nacional Comum Curricular de Ensino Médio**: (des)montagem teórica e (re)configuração metodológica. Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Linguagem e Ensino, da Universidade Federal de Campina Grande. Campina Grande-PB, 2019.

PARAÍBA. **Proposta Curricular do Estado da Paraíba para o Ensino Médio**. João Pessoa: Secretaria de Estado da Educação e da Ciência e Tecnologia da Paraíba, 2020. Resolução nº 296/2020 – Conselho Estadual de Educação da Paraíba, 17 dez. 2020.

ROJO, R. (org). **Escola “conectada”**: os multiletramentos e as TICs. São Paulo: Parábola, 2013.

SACRISTÁN, J. G. **O currículo:** uma reflexão sobre a prática. 3. ed. Porto Alegre: ArtMed, 2000.

SALES, S. R. Tecnologias digitais e juventude ciborgue: alguns desafios para o currículo do Ensino Médio. In: DAYRELL, J.; CARRANO, P.; MAIA, C. L. **Juventude e ensino médio:** sujeitos e currículos em diálogo. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2014. p. 230-248.

SILVA, M. D. P. da. **Cultura digital, ensino de língua portuguesa e juventudes:** a BNCC do Ensino Médio em foco. Dissertação de mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Linguagem e Ensino da Universidade Federal de Campina Grande. Campina Grande, 2022.

SILVA, M. D. P. da; XAVIER, M. M. Os sujeitos da escola: juventudes e currículo ciborgue. In: ARAÚJO, D. L. de; NASCIMENTO, A. N. do. (orgs.). **Funções da escola:** sujeitos, currículo e formação docente. Campina Grande: EDUFSCG, 2023. p. 157-182.

SILVA, T. T. da. **Curriculum como fetiche:** a poética e a política do texto curricular. 1. ed., 4 reimp. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

VOLÓCHINOV, V. N. **Marxismo e Filosofia da Linguagem:** Problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem/ Valentin Volóchinov, tradução, notas e glossário de Sheila Grillo e Ekaterina Vólkova Américo; ensaio introdutório de Sheila Grillo. 2. ed. São Paulo: 34. 2018 [1929].