



*Rebeca Alvarez*

**Modernização curricular, governamentalidade digital e produção da subcidadania no ensino de Língua Portuguesa**

**Curricular modernization, digital governmentality and the production of subcitizenship in Portuguese Language teaching**

Rebeca Alvarez<sup>1</sup>

Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ)

<http://lattes.cnpq.br/4980999895493767>

---

<sup>1</sup> Doutoranda em Letras pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro, com período sanduíche na Universidade do Porto, bolsista CNPq. Mestra em Letras e Linguística pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro (2023).



*Modernização curricular, governamentalidade digital e produção da subcidadania no ensino de Língua Portuguesa*

### **Modernização curricular, governamentalidade digital e produção da subcidadania no ensino de Língua Portuguesa**

**Resumo:** Este artigo analisa o documento *Educação Digital e Midiática: como elaborar e implementar o currículo nas escolas*, publicado pelo Ministério da Educação em 2025, com foco em suas implicações para o currículo de Língua Portuguesa. A investigação ancora-se no referencial da Linguística Aplicada Crítica (Pennycook, 2001; Moita Lopes, 2006; Rajagopalan, 2003), compreendendo a linguagem como prática social atravessada por relações de poder e desigualdade. O objetivo é problematizar de que modo a incorporação da educação digital e midiática no currículo pode intensificar assimetrias educacionais em um contexto marcado por profundas desigualdades de acesso às tecnologias. Metodologicamente, trata-se de uma pesquisa qualitativa baseada na análise discursiva do documento oficial, articulada a estudos críticos sobre currículo e desigualdade social (Arroyo, 2014; Gonçalves; Oliveira; Santos, 2018). A análise evidencia que o Guia mobiliza operadores universalizantes e modalizações de obrigação que constroem a figura do “sujeito digital competente”, naturalizando a conectividade como condição dada e deslocando para estudantes e docentes a responsabilidade pela inclusão tecnológica. Argumenta-se que, sem políticas redistributivas e reconhecimento das desigualdades estruturais, a integração da dimensão digital ao currículo pode contribuir para novas formas de subcidadania escolar. Conclui-se que a LAC oferece instrumentos teóricos para tensionar essa racionalidade normativa e para pensar práticas pedagógicas críticas e socialmente situadas.

**Palavras-chave:** linguística aplicada crítica; cidadania digital; desigualdade educacional.

### **Curricular modernization, digital governmentality and the production of subcitizenship in Portuguese Language teaching**

**Abstract:** This article analyzes the policy document *Digital and Media Education: how to design and implement the curriculum in schools*, published by the Brazilian Ministry of Education in 2025, focusing on its implications for the Portuguese Language curriculum. The study draws on Critical Applied Linguistics (Pennycook, 2001; Moita Lopes, 2006; Rajagopalan, 2003), which understands language as a social practice shaped by power relations and inequality. The aim is to examine how the incorporation of digital and media education into the curriculum may intensify educational asymmetries in a context marked by deep inequalities in access to digital technologies. Methodologically, the research adopts a qualitative approach based on discursive analysis of the policy document, articulated with critical studies on curriculum and social inequality (Arroyo, 2014; Gonçalves; Oliveira; Santos, 2018). The analysis shows that the Guide mobilizes universalizing expressions and obligation-based modalizations that construct the figure of the “digitally competent subject”, naturalizing connectivity as a given condition and shifting responsibility for technological inclusion onto teachers and students. It is argued that, without redistributive policies and recognition of structural inequalities, the integration of digital education into the curriculum may contribute to new forms of school subcitizenship. Critical Applied Linguistics offers analytical tools to challenge this normative rationality and to envision socially situated pedagogical practices.



**Keywords:** critical applied linguistics; digital citizenship; educational inequality.

## 1. Introdução

Nas últimas décadas, a expansão das tecnologias digitais tem reconfigurado as práticas sociais de leitura, escrita e circulação de discursos. No campo educacional, essa transformação passou a ser incorporada às políticas curriculares por meio de documentos normativos que associam cultura digital, letramento midiático e cidadania digital à formação escolar contemporânea. Nesse contexto, o Ministério da Educação publicou, em 2025, o documento *Educação Digital e Midiática: como elaborar e implementar o currículo nas escolas*, destinado a orientar redes de ensino na integração sistemática dessas dimensões à Educação Básica.

O Guia articula-se a marcos regulatórios recentes, como a Política Nacional de Educação Digital (PNED), a Estratégia Brasileira de Educação Midiática (EBEM) e as Diretrizes Operacionais do Conselho Nacional de Educação (Resolução CNE/CEB nº 2/2025), consolidando a educação digital e midiática como componente transversal do currículo. Entre seus fundamentos, destaca-se a definição de cidadania digital como dimensão estruturante das competências escolares (Brasil, 2025, p. 20). Ao apresentar essa diretriz como universal e necessária, o documento mobiliza uma racionalidade curricular que associa inovação tecnológica, protagonismo juvenil e pensamento crítico à formação educacional contemporânea.

Entretanto, a homogeneização curricular dessas competências suscita tensões quando analisada à luz das desigualdades estruturais que caracterizam o sistema educacional brasileiro. Em um país marcado por profundas assimetrias de acesso à infraestrutura tecnológica, conectividade e dispositivos digitais, a expectativa de que todos os estudantes desenvolvam competências digitais complexas pode funcionar como ficção normativa, pressupondo condições materiais que não se verificam de maneira homogênea nas redes públicas de ensino. Nesse sentido, a própria formulação da política curricular pode ser interpretada à luz da noção de governamentalidade proposta por Foucault (2008), segundo a qual políticas e dispositivos institucionais operam como



*Modernização curricular, governamentalidade digital e produção da subcidadania  
no ensino de Língua Portuguesa*

tecnologias de condução das condutas, orientando os sujeitos a internalizar determinadas normas e expectativas de comportamento.

É nesse horizonte analítico que se insere o presente estudo. Este artigo tem como objetivo analisar criticamente o referido Guia, com foco na disciplina de Língua Portuguesa, à luz da Linguística Aplicada Crítica (LAC) (Pennycook, 2001; Moita Lopes, 2006; Rajagopalan, 2003). Parte-se da compreensão de que a linguagem constitui prática social atravessada por relações de poder e que documentos normativos produzem efeitos de verdade sobre sujeitos, práticas e competências legítimas. A investigação é orientada pela seguinte questão: de que modo a implementação da educação digital e midiática no currículo de Língua Portuguesa, tal como proposta pelo MEC, pode intensificar desigualdades sociais relacionadas ao acesso às tecnologias digitais?

Metodologicamente, adota-se uma abordagem qualitativa baseada na análise discursiva do documento (Brasil, 2025), articulada a estudos sobre currículo e desigualdade social (Arroyo, 2014; Gonçalves; Oliveira; Santos, 2018). A análise concentra-se nos operadores linguísticos que estruturam o texto normativo — especialmente quantificadores universalizantes e modalizações de obrigação — buscando evidenciar como o discurso da cidadania digital pode produzir processos de responsabilização individual e contribuir para a reprodução de desigualdades educacionais.

## **2. Educação digital e midiática no Guia do MEC**

O Guia do MEC estrutura a educação digital e midiática como eixo transversal da Educação Básica e propõe superar a concepção instrumental do uso das tecnologias. Segundo o documento, a formação escolar deve promover um deslocamento do estudante da posição de consumidor para a de sujeito crítico e criador de soluções tecnológicas (Brasil, 2025, p. 19). Tal formulação constrói um percurso pedagógico que



*Rebeca Alvarez*

articula três níveis de apropriação tecnológica: o uso instrumental, a compreensão crítica e a produção autoral. Esse percurso aparece explicitado na seguinte passagem:

A concepção dos currículos: caminhar do ponto de vista instrumental para o ponto de vista criativo e ético [...] O/A estudante como usuário e criador crítico de tecnologias, com capacidade de analisar eticamente as soluções tecnológicas e seus limites e vieses. (Brasil, 2025, p. 19).

Essa formulação constrói um percurso evolutivo — instrumental, crítico e criativo — que posiciona o estudante como protagonista digital. A progressão lexical sugere uma narrativa de emancipação tecnológica, na qual a criticidade e a autoria constituem o horizonte desejável da formação escolar.

No mesmo sentido, ao tratar das Diretrizes Operacionais do CNE, o Guia afirma que:

[...] a cidadania digital deve ser considerada como dimensão estruturante das competências e habilidades relacionadas à educação digital e midiática, associando os elementos técnicos, como programação e construção de dispositivos, à compreensão crítica da interação entre os indivíduos e os meios digitais, além de seus limites e possibilidades. (Brasil, 2025, p. 20).

A presença do operador modal “deve” indica modalidade deôntica de obrigação, configurando a cidadania digital como imperativo normativo. Sob a perspectiva da LAC, essa escolha não é neutra: ao universalizar a exigência, o texto produz efeito de neutralização das assimetrias estruturais entre redes de ensino.

Além disso, o documento explicita a necessidade de que os estudantes desenvolvam competências relacionadas à “compreensão de algoritmos e inteligência artificial e suas implicações éticas” (Brasil, 2025, p. 20). Tal prescrição amplia significativamente o escopo das aprendizagens esperadas na Educação Básica, incorporando dimensões técnicas complexas ao currículo. O mesmo movimento normativo pode ser observado na definição do perfil docente. O Guia estabelece que:

O professor do Ensino Médio deve ser preparado para atuar como mentor de jovens protagonistas digitais, usuário crítico e criativo das tecnologias [...] A formação desse professor deve ser sólida em cultura digital, educação midiática, ciência de dados, fundamentos computacionais e direitos digitais. (Brasil, 2025, p. 47).



*Modernização curricular, governamentalidade digital e produção da subcidadania no ensino de Língua Portuguesa*

Novamente, o operador “deve” institui obrigação normativa, deslocando para a formação docente a responsabilidade por garantir a efetividade da política curricular. No entanto, o texto não apresenta detalhamento consistente sobre as condições estruturais necessárias para assegurar tal formação em todas as redes.

À luz da LAC, tais formulações podem ser compreendidas como tecnologias discursivas de produção de subjetividades (Pennycook, 2001; Moita Lopes, 2006). O estudante é interpelado como sujeito inovador e eticamente responsável pela sua inserção digital; o professor, como mediador tecnicamente qualificado e permanentemente atualizado. O silêncio sobre infraestrutura, conectividade e desigualdade territorial revela, portanto, uma assimetria entre prescrição normativa e realidade material.

Nesse contexto, a universalização da cidadania digital pode converter-se em mecanismo de classificação simbólica. Enquanto estudantes com amplo acesso a dispositivos e conectividade tendem a aproximar-se do ideal de autoria e criticidade proposto pelo Guia, estudantes de contextos vulneráveis enfrentam barreiras estruturais que limitam a realização das competências prescritas. Ao silenciar as condições materiais de acesso e enfatizar metas universalizadas, o discurso curricular desloca a responsabilidade pelo não alcance dessas competências para o próprio estudante, produzindo um processo de responsabilização individual. Assim, a retórica da inclusão digital corre o risco de atualizar formas de subcidadania escolar (Arroyo, 2014), convertendo desigualdades estruturais em aparentes déficits individuais, conforme discutem Pennycook (2001) e Moita Lopes (2006) ao analisarem os processos de responsabilização em políticas linguísticas.

### **3. Currículo de Língua Portuguesa e cultura digital**

A incorporação da educação digital e midiática ao currículo de Língua Portuguesa representa um deslocamento epistemológico relevante na configuração da disciplina. O Guia propõe que o trabalho com linguagem ultrapasse a centralidade do



*Rebeca Alvarez*

texto impresso e passe a contemplar práticas multimodais e digitais, incluindo análise de algoritmos, produção de conteúdos em redes sociais, leitura crítica de *fake news* e compreensão ética da inteligência artificial (Brasil, 2025, p. 19-20). Tal orientação aproxima a disciplina das práticas sociais contemporâneas de linguagem e dialoga com a concepção bakhtiniana de gêneros discursivos como formas históricas de ação social.

Sob a perspectiva da LAC, entretanto, a ampliação do repertório textual não pode ser analisada apenas como atualização pedagógica. A LAC compreende a linguagem como prática social situada, atravessada por relações de poder, desigualdade e produção de subjetividades (Pennycook, 2001; Moita Lopes, 2006; Rajagopalan, 2003). Assim, mais do que perguntar o que o currículo incorpora, é necessário examinar como suas formulações distribuem responsabilidades e constroem modelos normativos de competência.

O Guia mobiliza operadores universalizantes, como “todos os estudantes” e “a escola deve garantir”, que configuram a competência digital como obrigação homogênea. O problema não reside na inserção de gêneros digitais ou na promoção da criticidade, mas na neutralização discursiva das desigualdades estruturais que condicionam a realização dessas metas. Tais desigualdades manifestam-se concretamente na ausência de conectividade estável em escolas públicas, na insuficiência de dispositivos por estudante, na dependência de pacotes de dados móveis e na precarização da formação docente continuada.

Conforme argumenta Pennycook (2001), discursos educacionais frequentemente operam por meio de universalizações que naturalizam padrões normativos de competência. Ao instituir a autoria digital como horizonte esperado, o currículo constrói implicitamente um modelo ideal de estudante, caracterizado como conectado, equipado e letrado digitalmente, que não corresponde à experiência concreta de grande parcela dos sujeitos da escola pública brasileira. O silêncio sobre infraestrutura e financiamento funciona como mecanismo discursivo de neutralização, pois desloca a discussão das condições estruturais para o desempenho individual.

Esse deslocamento se consolida por meio de três movimentos discursivos articulados. Primeiro, a universalização da meta, segundo a qual todos devem alcançar



*Modernização curricular, governamentalidade digital e produção da subcidadania no ensino de Língua Portuguesa*

os mesmos padrões de competência digital. Segundo, o silenciamento das condições materiais, uma vez que a infraestrutura tecnológica não é tematizada como variável estruturante. Terceiro, a atribuição individual de responsabilidade, que tende a interpretar o não alcance das competências como insuficiência pessoal. Moita Lopes (2006) observa que políticas educacionais podem produzir exatamente esse tipo de responsabilização, convertendo desigualdades sociais em aparentes déficits individuais.

No âmbito da Língua Portuguesa, essa dinâmica ganha contornos específicos. A disciplina é convocada a trabalhar com memes, podcasts, plataformas digitais, multimodalidade e análise crítica de algoritmos. Embora essa ampliação fortaleça o potencial crítico do ensino de linguagem, sua implementação depende de condições que extrapolam o espaço da sala de aula. Em contextos de vulnerabilidade tecnológica, a exigência de produção autoral digital pode converter-se em mecanismo de classificação simbólica. Estudantes com amplo acesso a dispositivos e repertórios digitais tendem a aproximar-se do ideal de autoria e criticidade proposto; já aqueles com acesso restrito enfrentam barreiras estruturais que limitam a realização das competências prescritas.

Rajagopalan (2003) adverte que políticas linguísticas aparentemente neutras podem reforçar hierarquias sociais ao estabelecer padrões legítimos de uso e competência. No cenário da cultura digital, a noção de cidadania digital pode operar como marcador distintivo entre sujeitos plenamente integrados à sociedade em rede e sujeitos posicionados como insuficientemente preparados. Nessa chave, a retórica da inclusão digital corre o risco de atualizar formas de subcidadania escolar (Arroyo, 2014), ao transformar desigualdades materiais em déficits individuais.

Para sistematizar as tensões identificadas entre o discurso normativo do Guia e as condições recorrentes em contextos de desigualdade, apresenta-se o quadro a seguir.

**Tabela 1:** Tensões entre o Guia do MEC e a implementação no currículo de Língua Portuguesa



Rebeca Alvarez

<b>Dimensão</b>	<b>Prescrição normativa (BRASIL, 2025)</b>	<b>Condições recorrentes em contextos de vulnerabilidade</b>	<b>Efeito discursivo identificado</b>
Competência digital	Formação de sujeitos críticos e criadores (p. 19–20)	Acesso limitado a dispositivos e internet estável	Universalização que apaga desigualdades estruturais
Cidadania digital	Dimensão estruturante das aprendizagens (p. 20)	Participação digital intermitente ou restrita	Produção de hierarquias simbólicas entre “incluídos” e “insuficientes”
Formação docente	Professor como mentor digital (p. 47)	Formação desigual e predominantemente tecnicista	Responsabilização docente sem garantia estrutural
Autoria e criatividade	Estudante como produtor ético de soluções tecnológicas (p. 19)	Limitação a usos básicos e consumo de conteúdos	Individualização do fracasso e conversão de desigualdade em déficit

**Fonte:** elaboração pela autora.

A tabela não cumpre função meramente ilustrativa, mas sintetiza os mecanismos discursivos analisados. A partir da LAC, compreende-se que a política curricular não apenas prescreve conteúdos, mas produz regimes de verdade que definem quem é considerado competente, crítico e plenamente cidadão no ambiente digital. Quando as condições materiais são desigualmente distribuídas, a universalização normativa pode



*Modernização curricular, governamentalidade digital e produção da subcidadania  
no ensino de Língua Portuguesa*

intensificar processos de diferenciação intraescolar, ampliando a distância entre aqueles que conseguem performar o ideal digital e aqueles que permanecem limitados por restrições estruturais.

Desse modo, a integração da cultura digital ao currículo de Língua Portuguesa não deve ser rejeitada, mas situada criticamente. Sem políticas redistributivas consistentes e reconhecimento explícito das desigualdades históricas, territoriais e socioeconômicas, a promessa de inclusão digital pode converter-se em nova gramática de exclusão no interior da escola pública.

#### **4. Linguística Aplicada Crítica como aporte teórico**

A LAC constitui um campo de investigação que enfatiza a análise das relações entre linguagem, poder e desigualdade social. A teoria em tese enfatiza a análise das relações entre linguagem, poder e desigualdade social, deslocando o foco das abordagens exclusivamente pedagógicas para a problematização das dimensões políticas das práticas linguísticas (Pennycook, 2001). Nesse sentido, a linguagem não é compreendida apenas como instrumento de comunicação, mas como prática social que participa da organização e da legitimação de relações de poder.

É importante observar, contudo, que a Linguística Aplicada nunca constituiu um campo homogêneo nem estritamente tecnicista. Mesmo antes da consolidação da LAC como vertente explicitamente crítica, diferentes abordagens socioculturais, etnográficas e discursivas já reconheciam a dimensão social da linguagem. O que a LAC faz, conforme argumenta Pennycook (2001), é intensificar esse movimento ao colocar no centro da análise as implicações políticas e ideológicas das práticas linguísticas e educacionais. Em vez de restringir-se à busca de soluções pedagógicas, a teoria procura compreender como determinados problemas educacionais são socialmente construídos e como diferentes discursos produzem efeitos de verdade sobre sujeitos, saberes e práticas.



*Rebeca Alvarez*

Desse modo, mais do que estabelecer uma oposição rígida entre uma suposta “Linguística Aplicada tradicional” e uma vertente crítica, a LAC pode ser entendida como um deslocamento de ênfase dentro do próprio campo. As questões de ensino e aprendizagem permanecem relevantes, mas passam a ser analisadas como fenômenos situados, atravessados por relações históricas de poder e por desigualdades sociais. Nessa perspectiva, currículos, políticas públicas e materiais didáticos deixam de ser concebidos apenas como instrumentos pedagógicos e passam a ser interpretados como práticas discursivas que legitimam determinadas formas de conhecimento enquanto marginalizam outras (Pennycook, 2001).

Aplicada ao campo da educação digital e midiática, essa perspectiva permite ler o Guia do MEC não apenas como documento técnico de atualização curricular, mas como texto que participa da produção de sentidos sobre o que significa ser sujeito competente na cultura digital. A retórica de modernização pedagógica, inovação tecnológica e cidadania digital pode, assim, ser compreendida como parte de um regime discursivo que estabelece padrões normativos de participação no mundo contemporâneo. Como argumenta Moita Lopes (2006), a Linguística Aplicada precisa reconhecer explicitamente sua dimensão ético-política, pois toda intervenção no campo da linguagem envolve escolhas que podem ampliar ou restringir possibilidades de participação social.

A partir desse enquadramento teórico, torna-se possível observar que a promessa de formar estudantes capazes de compreender algoritmos, inteligência artificial e desinformação depende de condições materiais que não se encontram igualmente distribuídas no sistema educacional brasileiro. Quando tais condições não são tematizadas nas políticas curriculares, corre-se o risco de reinterpretar desigualdades estruturais como insuficiências individuais. Esse processo de responsabilização constitui um dos aspectos centrais problematizados pela LAC, uma vez que evidencia como discursos educacionais podem converter desigualdades sociais em aparentes déficits pessoais.

Rajagopalan (2003) reforça essa perspectiva ao argumentar que os estudos da linguagem não podem ser dissociados de um compromisso com a transformação social.



*Modernização curricular, governamentalidade digital e produção da subcidadania no ensino de Língua Portuguesa*

Ignorar as relações de poder que atravessam políticas linguísticas e educacionais significa, muitas vezes, reproduzir hierarquias existentes sob o manto da neutralidade científica. No caso da educação digital, esse alerta indica que a noção de cidadania digital, se não for analisada criticamente, pode contribuir para a produção de distinções simbólicas entre aqueles que conseguem corresponder ao ideal de competência tecnológica e aqueles que permanecem limitados por barreiras estruturais de acesso.

Outro aspecto relevante da LAC é a valorização das vozes e experiências de sujeitos historicamente marginalizados. Pennycook (2010) defende que os estudos da linguagem devem considerar as práticas locais e comunitárias, reconhecendo que processos globais — inclusive os relacionados à digitalização — são sempre apropriados e reinterpretados em contextos específicos. Desse modo, a integração da cultura digital ao currículo de Língua Portuguesa precisa considerar as condições concretas de estudantes que vivem em periferias urbanas, comunidades indígenas, quilombolas e territórios rurais. A ausência dessa perspectiva pode contribuir para aquilo que Arroyo (2014) denomina subcidadania escolar, situação em que sujeitos formalmente incluídos no sistema educacional permanecem estruturalmente excluídos das condições necessárias para exercer plenamente seus direitos.

Nesse ponto, a LAC aproxima-se da pedagogia freireana ao conceber a educação como prática situada e eticamente comprometida com a superação das desigualdades (Freire, 2019). A formação crítica não pode ser dissociada das condições materiais de existência dos sujeitos; caso contrário, o currículo corre o risco de converter-se em instrumento de regulação e reprodução das hierarquias sociais.

Situar a análise do Guia sob o viés da LAC, portanto, não significa rejeitar a integração da cultura digital ao ensino de Língua Portuguesa, mas problematizar as condições discursivas e estruturais que moldam sua implementação. Nesse sentido, o aporte crítico oferece ferramentas teóricas para interpretar as tensões presentes nas políticas de educação digital e para pensar caminhos curriculares mais atentos às desigualdades históricas que atravessam a escola brasileira.



## 5. Possibilidades de resistência e emancipação

Se a análise precedente evidencia que o discurso normativo do Guia pode produzir efeitos de homogeneização e responsabilização individual, isso não significa que o currículo esteja condenado à reprodução automática das desigualdades. A própria Linguística Aplicada Crítica enfatiza que políticas e documentos oficiais não determinam linearmente as práticas pedagógicas; eles são apropriados, reinterpretados e disputados no cotidiano escolar (Pennycook, 2001; Moita Lopes, 2006). O currículo, nesse sentido, constitui campo de tensão e negociação, no qual também se produzem resistências.

No âmbito da Língua Portuguesa, a integração da cultura digital pode ser ressignificada a partir das condições concretas de cada território. A educação digital não se reduz à presença de dispositivos sofisticados, mas envolve, sobretudo, a análise crítica de práticas discursivas que circulam em ambientes digitais. Mesmo em contextos de infraestrutura limitada, é possível problematizar *fake news*, discursos de ódio, influenciadores digitais e dinâmicas algorítmicas a partir de materiais impressos, capturas de tela, relatos de experiências dos estudantes ou debates sobre situações vivenciadas nas redes. Ao deslocar o foco da ferramenta para o discurso, o professor enfatiza que o digital é, antes de tudo, prática social e campo de disputa simbólica.

Essa perspectiva dialoga com a noção de agência linguística defendida por Pennycook (2010), segundo a qual a capacidade de intervenção discursiva não depende exclusivamente dos recursos tecnológicos disponíveis, mas da consciência crítica com que os sujeitos se posicionam diante das práticas de linguagem. Em vez de tomar a ausência de equipamentos como impeditivo absoluto, a prática docente pode transformar essa limitação em objeto de reflexão, questionando por que o acesso é desigual e como essa desigualdade se articula a outras formas de exclusão social.

Experiências curriculares desenvolvidas em contextos indígenas, quilombolas e em comunidades do campo indicam que a produção de conhecimento escolar pode partir de referenciais locais e de saberes comunitários (Leite, 2014). Nessas experiências, práticas de leitura e escrita articulam-se à memória coletiva, à oralidade e



*Modernização curricular, governamentalidade digital e produção da subcidadania  
no ensino de Língua Portuguesa*

às formas de resistência cultural. Transpostas para o debate sobre cultura digital, tais experiências sugerem que o ensino de Língua Portuguesa pode tomar produções locais, como poesias, cordéis, grafites e narrativas orais, como ponto de partida para discutir como discursos são apropriados, transformados e redistribuídos em ambientes digitais. Assim, a ausência de acesso pleno às tecnologias não implica ausência de criticidade; ao contrário, pode favorecer uma análise mais situada das relações entre linguagem, poder e exclusão.

Outra dimensão importante refere-se à autoria estudantil. Mesmo em formatos simples, como murais escolares, fanzines, jornais comunitários ou *podcasts* gravados em celulares básicos, é possível promover práticas de produção discursiva que ampliem a participação dos estudantes no espaço público. Essas experiências podem ser compreendidas como formas ampliadas de cidadania digital, pois desenvolvem a capacidade de posicionamento crítico e de intervenção social, ainda que não mediadas por plataformas digitais de grande alcance. O fundamental, nesse caso, não é a sofisticação tecnológica, mas a construção de sujeitos capazes de compreender e disputar sentidos.

No campo da formação docente, a resistência pode assumir a forma de construção coletiva de projetos curriculares sensíveis às desigualdades locais. Arroyo (2014) destaca que a emancipação curricular depende do reconhecimento das experiências de pobreza como produtoras de saberes, e não como carências a serem compensadas. Aplicado à educação digital, esse princípio implica abandonar a lógica segundo a qual estudantes de contextos vulneráveis precisam apenas “alcançar” padrões externos de competência tecnológica. Em vez disso, trata-se de construir práticas que reconheçam suas experiências concretas de uso da linguagem e as transformem em objeto legítimo de reflexão crítica.

A LAC contribui para essa discussão ao compreender o currículo como prática discursiva que pode tanto regular quanto ampliar possibilidades de participação social. Ao tensionar a retórica da neutralidade tecnológica e explicitar as relações entre linguagem e poder, a abordagem crítica abre espaço para que professores e estudantes



*Rebeca Alvarez*

problematizem as próprias condições de acesso às tecnologias. Nesse movimento, a educação digital deixa de ser apenas conjunto de competências técnicas e passa a constituir-se como espaço de reflexão política sobre desigualdade, direitos e justiça social.

Portanto, embora o Guia do MEC apresente limites ao propor uma integração digital homogênea, sua implementação não é unívoca. No cotidiano escolar, há brechas para práticas que ressignifiquem a cultura digital de modo crítico e situado. Essas brechas se manifestam na escolha de textos, na problematização dos discursos que circulam nas redes, na valorização da autoria estudantil e na incorporação das experiências locais como ponto de partida do trabalho pedagógico. É nesse horizonte que a LAC oferece uma perspectiva emancipatória: reconhecer que a linguagem, mesmo em contextos de restrição material, permanece como espaço de produção de sentidos, contestação e transformação social.

## **6. Considerações finais**

A análise do documento Educação Digital e Midiática: como elaborar e implementar o currículo nas escolas (Brasil, 2025) evidencia que a incorporação da cultura digital ao currículo de Língua Portuguesa não se limita a uma atualização pedagógica, mas inscreve-se em um projeto mais amplo de regulação das competências consideradas legítimas na contemporaneidade. Ao instituir a cidadania digital como dimensão estruturante das aprendizagens (Brasil, 2025, p. 20), o Guia constrói um horizonte normativo de formação que articula criticidade, autoria e protagonismo tecnológico.

Sob a lente da LAC, tornou-se possível identificar que tal horizonte é sustentado por operadores discursivos de universalização e obrigação que tendem a homogeneizar realidades marcadamente desiguais. A recorrência de formulações como “todos os estudantes” e “a escola deve garantir” produz efeito de neutralização das assimetrias estruturais que atravessam o sistema educacional brasileiro. O silêncio sobre infraestrutura tecnológica, conectividade e financiamento não é mero detalhe



*Modernização curricular, governamentalidade digital e produção da subcidadania no ensino de Língua Portuguesa*

administrativo, mas componente discursivo relevante, pois desloca para sujeitos individuais a responsabilidade pelo alcance das metas prescritas.

Esse deslocamento opera por meio da responsabilização individual pelo desempenho escolar, porquanto, quando estudantes não conseguem performar o ideal de autoria e criticidade digital, a interpretação tende a recair sobre supostos déficits pessoais ou culturais, e não sobre condições estruturais de exclusão tecnológica. Nessa chave, a retórica da inclusão digital pode converter-se em mecanismo de classificação simbólica, produzindo novas formas de diferenciação intraescolar e atualizando o que Arroyo (2014) denomina subcidadania escolar.

Entretanto, a análise também evidenciou que o currículo não se esgota na prescrição normativa. A prática docente, especialmente no campo da Língua Portuguesa, constitui espaço de disputa e ressignificação. Ao deslocar o foco da ferramenta tecnológica para a análise crítica dos discursos que circulam nos ambientes digitais, professores podem transformar a própria exclusão tecnológica em objeto de reflexão, articulando cultura digital, linguagem e justiça social. Nessa perspectiva, a educação digital deixa de ser apenas domínio de competências técnicas e passa a constituir-se como campo de problematização das condições sociais de acesso e participação.

A contribuição da LAC, portanto, não reside em negar a importância da integração da cultura digital ao currículo, mas em tensionar suas condições de implementação. Ao compreender a linguagem como prática social atravessada por relações de poder (Pennycook, 2001; Moita Lopes, 2006; Rajagopalan, 2003), a LAC oferece instrumental teórico para analisar políticas curriculares como discursos que podem tanto ampliar quanto restringir possibilidades de cidadania

Conclui-se que a efetivação emancipatória da educação digital no currículo de Língua Portuguesa depende de dois movimentos articulados. De um lado, políticas públicas redistributivas que enfrentem as desigualdades estruturais de acesso à tecnologia. De outro, práticas pedagógicas críticas que reconheçam os estudantes como sujeitos situados, cujas experiências locais constituem ponto de partida legítimo para o



Rebeca Alvarez

trabalho com linguagem. Sem essa articulação, a modernização curricular corre o risco de perpetuar desigualdades históricas sob o signo da inovação.

Desse modo, a modernização curricular não pode ser compreendida apenas como atualização tecnológica, mas como processo político que redefine os critérios de pertencimento e competência no interior da escola. Sem enfrentar as desigualdades estruturais de acesso às tecnologias, a promessa de cidadania digital corre o risco de reproduzir, sob novas formas, as hierarquias históricas que marcam o sistema educacional brasileiro.

### Referências

- ARROYO, Miguel. **Outros sujeitos, outras pedagogias**. Petrópolis: Vozes, 2014.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Educação digital e midiática: como elaborar e implementar o currículo nas escolas**. Brasília: MEC, 2025. Disponível em: <https://www.gov.br/mec>. Acesso em: 10 fev. 2026.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 2019
- GONÇALVES, Dinalva Pereira; OLIVEIRA, Ana Júlia Viegas Gomes; SANTOS, Maria José Albuquerque. Escola, pobreza e currículo: um olhar a partir das percepções de docentes e educandos de uma comunidade no interior do Maranhão. **Currículo sem Fronteiras**, Belo Horizonte, v. 18, n. 3, p. 1077-1096, 2018.
- MOITA LOPES, Luiz Paulo da. **Da linguística aplicada à linguística aplicada indisciplinar**. São Paulo: Parábola Editorial, 2006.
- PENNYCOOK, Alastair. **Critical applied linguistics: a critical introduction**. Mahwah: Lawrence Erlbaum Associates, 2001.
- PENNYCOOK, Alastair. **Language as a local practice**. Londres: Routledge, 2010.
- RAJAGOPALAN, Kanavillil. **Por uma linguística crítica: linguagem, identidade e a questão ética**. São Paulo: Parábola Editorial, 2003.

Recebido em: 24/08/2025

Aceito em: 26/01/2026