

Quando o “discurso do sujeito” não instala o sujeito do discurso: desafios para a implementação da BNCC de língua vernácula no ensino médio

When the “subject’s discourse” does not install the subject of the discourse: challenges for the implementation of the vernacular language CNCB in high school

Anderson Salvaterra Magalhães¹

RESUMO

Neste artigo, o objetivo é discutir alguns desafios contemporâneos para o ensino formal do vernáculo no ensino médio considerando a tendência monologizante do que se compreende como *engajamento* em redes sociais digitais. Para isto, assume-se a “participação mais plena dos jovens nas diferentes práticas socioculturais que envolvem o uso das linguagens” prevista na BNCC Ensino Médio de Língua Portuguesa como mote para problematização da latente contradição entre o que, do senso comum, compreende-se como “discurso do sujeito” e o que, do ponto de vista dialógico, se define como efetiva participação sociocultural, que instala *sujeitos do discurso*. A discussão está fundamentada no que se tem chamado Análise Dialógica do Discurso e é encaminhada em dois principais blocos. O primeiro constitui um breve ensaio acerca do primado histórico-social que subjaz ao quadro teórico mobilizado para definição do que se entende por língua/linguagem, enunciado concreto e sujeito do discurso. O segundo consiste numa reflexão especulativa em que se cotejam, por um lado, práticas contemporâneas de engajamento em redes sociais digitais e, por outro, o desafio para o ensino formal contribuir com a interação social responsável dos jovens nesse tipo de prática. A articulação desses dois blocos demonstra como o distanciamento do senso comum acerca do que seja “interagir socialmente” indica mecanismos enunciativo-discursivos para efetiva participação cultural. Assim, conclui-se que a BNCC para o vernáculo no ensino médio constitui não uma orientação prescritiva, mas uma diretriz propositiva que mira o compromisso ético dos atores implicados na esfera da educação formal.

Palavras-chave: Dialogismo. Interação discursiva. Redes sociais.

ABSTRACT

In this paper, the aim is to discuss some contemporary challenges to the formal education in the vernacular in high school, considering the monologizing tendency of what is understood as engagement in digital social media. The “fuller participation of young people in the different sociocultural practices that involve the use of languages” provided for in the Common National Curriculum Basis (CNCB) is assumed as a motto for problematizing the latent contradiction between what, in common sense, is understood as “subject’s discourse” and what, from a dialogic point of view, is defined as effective sociocultural participation, which installs subjects of discourse. The discussion is based on what has been called Dialogic Discourse Analysis and is developed in two main blocks. The first constitutes a brief essay on the social-historical primacy that underlies the theoretical framework mobilized to define what is meant by language, concrete utterance, and subject of the discourse. The second block is a speculative reflection by means of which it is compared, on the one hand, contemporary practices of digital social media engagement and, on the other, the challenge for formal education to contribute to the responsible social interaction of young people in those practices. The articulation of these two blocks demonstrates how taking distance from common sense about what is meant by “to interact socially” indicates enunciative-discursive mechanisms for effective cultural participation. Thus, it is concluded that the CNCB for the vernacular in high school is not a prescriptive guidance, but a propositional guideline that aims at the ethical commitment of the actors implied in the formal educational sphere.

Keywords: Dialogism. Discursive interaction. Social media.

¹ Docente da Universidade Federal de São Paulo (UNIFESP). Doutor em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP). Guarulhos/SP, Brasil. ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-3183-1192>. E-mail: asmagalhaes@unifesp.br.



1 INTRODUÇÃO

Para qualquer pessoa escolarizada no Brasil, não é novidade que o ensino do vernáculo enfrenta o desafio de, sem cair em mero utilitarismo, tomar como objeto aquilo que é de domínio do falante nativo do português brasileiro. Isso fica ainda mais patente quando considerada a última etapa da educação básica. A faixa etária dos estudantes do ensino médio sugere que se trata de falantes fluentes, e isso faz supor que, no que diz respeito ao ensino de língua vernácula, a escola tenha de acrescentar certa *expertise* que eventualmente pode ainda ser-lhes lacunar. A heterogeneidade geográfica, econômica e linguística do país gera lacunas muito diversificadas. Sendo assim, a produção de documentos nacionais norteadores de ensino precisa dar conta, por um lado, de balizas conceituais relevantes a fim de garantir a fundamentação acadêmica do saber escolar e, por outro, de flexibilidade orientacional para, sem perderem sua relevância técnica, respeitarem a diversidade sociocultural distintiva do Brasil.

Nesse afã, houve, no final do século XX, o lançamento dos *Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio* (BRASIL, 2000) e, quase duas décadas depois, a *Base Nacional Comum Curricular Ensino Médio* (BRASIL, 2018). Em ambos os documentos, o ensino de língua vernácula é orientado para o aprimoramento de habilidades e competências a partir das mais diferentes demandas socioculturais. Houve forte apelo ao ensino do português *para uso*.

Diante da cronologia desses documentos, não há como negligenciar a função que as redes sociais digitais têm desempenhado no modo como as pessoas se relacionam, e a linguagem em uso nas redes é impactada pelos mecanismos disponibilizados pelos diferentes aplicativos. Assim, é pertinente supor que as redes sociais digitais configuram vetores para delinear as habilidades e competências comunicativas daqueles que chegam ao ensino médio, e o ensino de vernáculo deve levar em conta tais competências e habilidades para identificar qual *expertise* linguageira (linguística, enunciativa e discursiva) deve efetivamente ser desenvolvida. Para isto, há de se considerar a fundamentação acadêmica do saber escolar. Caso contrário, a escola tornar-se-ia espaço para mera reprodução do senso comum, que já é construído independente de qualquer ensino formal.

Neste artigo, pauta-se a discussão pelas contribuições da Análise Dialógica do Discurso, com base em que se persegue o objetivo de discutir alguns dos muitos desafios contemporâneos para o ensino formal do vernáculo no ensino médio considerando a tendência monologizante do que se compreende como *engajamento* em redes sociais digitais. Assume-se a “participação mais plena dos jovens nas diferentes práticas socioculturais que envolvem o uso das linguagens” (BRASIL, 2018, p.



473) prevista na BNCC de Língua Portuguesa para o ensino médio como mote para problematização da latente contradição entre o que, do senso comum, compreende-se como “discurso do sujeito” e o que, do ponto de vista dialógico, se define como efetiva participação sociocultural, que instala *sujeitos do discurso*.

O artigo se estrutura em outras três seções que seguem esta introdução, além das referências bibliográficas. Na seção dois, procede-se a um exercício teórico-conceitual acerca do primado histórico-social da linguagem a fim de definir a participação sociocultural como integração na cadeia comunicativa discursiva. Na seção três, a fundamentação conceitual é mobilizada como lente para exame da tendência monologizante de práticas contemporâneas de participação em redes sociais digitais e para ponderação acerca dos parâmetros necessários para que o ensino formal possa contribuir com a interação social responsável dos jovens em formação. Por fim, segue-se a conclusão do texto, em que se destaca a importância de o ensino formal do vernáculo se distinguir do senso comum para alcance das metas propostas nos documentos oficiais.

2 A INTERAÇÃO DISCURSIVA E O SUJEITO DO DISCURSO

No âmbito dos estudos dialógicos, *diálogo* no sentido fortuito e corriqueiro de *conversa* constitui uma inspiração para a construção de um quadro teórico que busca descrever o heteróclito fenômeno da linguagem humana – evocando aqui o mestre genebrino Ferdinand de Saussure –, analisar seu funcionamento e interpretar seus desdobramentos nas variadas relações socioculturais. Trata-se de uma inspiração, e não de uma restrição, de modo que a teoria que daí emerge não se aplica tão somente à interação oral, mas a todo intercâmbio sógnico entre entes inscritos culturalmente. Esse quadro teórico vem ao encontro do objetivo deste artigo por considerar a linguagem em sua concretude: o intercâmbio sógnico diz respeito a toda e qualquer materialidade mobilizada para estabelecimento de interação social; a inscrição cultural dispõe essa materialidade num fluxo histórico que vai além da situação imediata em que textos emergem, configurando o que se chama *comunicação discursiva* (BAKHTIN, 2016a) ou *interação discursiva* (VOLÓCHINOV, 2017).

O entendimento de *diálogo* como *comunicação* ou *interação discursiva*, a partir do qual se chega à compreensão do que seja *sujeito do discurso*, requer leitura não anacrônica das pistas dadas por Mikhail Bakhtin e Valentin Volóchinov no conjunto de sua obra. A leitura não anacrônica diz respeito a dois gestos interpretativos por meio dos quais as condições de produção de conhecimento devem ser consideradas: i) exame da categorização dos estudos da linguagem contemporânea à produção





intelectual dos dois estudiosos russos citados e das pistas terminológicas decorrentes dessa categorização para delinear de uma perspectiva dialógica; ii) transposição dessa perspectiva para a produção intelectual hodierna mantendo a coerência epistemológica com o exercício teórico de origem.

Em Volóchinov (2017), a *interação discursiva* é definida como um processo entre entes participantes da vida cultural. Para que ocorra essa participação, é preciso que esses entes estejam socialmente organizados e, assim, possam simbolizar, sendo a simbolização resultado da relação imprescindível entre semiotização e ideologia.

Em outro texto, Volóchinov (2019b) define *ideologia* como “todo o conjunto de reflexos e refrações no cérebro humano da atividade social e natural, expressa e fixada pelo homem na palavra, no desenho artístico e técnico ou em alguma outra forma sónica” (p. 243), explicitando o primado histórico-social até mesmo em relação ao que hoje é tratado como mente. Ao fazer sentido do meio, de si próprio e do outro, um indivíduo mobiliza referências e referenciais construídos por grupos sociais, o que significa dizer que, desse ponto de vista, o social não apenas antecede como constitui o individual. Participar da vida cultural é entrar, via linguagem, isto é, pelos sistemas sónicos mais diversos, em ação conjunta com o outro direta ou indiretamente e, por meio dessa ação conjunta, posicionar-se socialmente. Nesse quadro teórico, *língua* é o sistema sónico verbal por meio do qual se atualizam posições ideológicas na *interação discursiva*.

Com esse entendimento do fenômeno linguageiro, Volóchinov (2017) diferencia o estudo dialógico dos demais estudos da linguagem de seu tempo² categorizando-os em dois grandes blocos: *objetivismo abstrato* e *subjetivismo individualista*. O primeiro tem como principal expoente o pensamento de Ferdinand de Saussure, que ganha vulto internacional a partir do *Curso de Linguística Geral* publicado postumamente em 1916, em que se assume como objeto de estudo a *langue*, um sistema de signos verbais abstrato e imanente que se depreende dentre uma comunidade de fala. No âmbito do que Volóchinov (2017) chama de objetivismo abstrato, a língua seria o polo social e a fala o individual e fortuito no circuito da fala. Nesse circuito, “falante” nomeia o indivíduo empírico em sua emissão vocal, “ouvinte” o receptor passivo da emissão vocal do falante e “língua” o sistema de natureza psíquica partilhado por um grupo de indivíduos falantes-ouvintes. As regras desse sistema imanente se ordenam por relações internas, que independem das relações entre os indivíduos ou com o meio. Volóchinov (2017) não nega nenhuma dessas dimensões abarcadas pela contribuição teórica

² Vale lembrar que a obra foi originalmente publicada em 1929. Evidentemente, muito se produziu nos estudos da linguagem desde então; remonta-se à discussão para recuperar os pressupostos de base da teoria dialógica, que se mantém até os dias de hoje.





do objetivismo abstrato. Entretanto, pondera que são resultado de uma construção dos estudiosos, de modo que a língua assim concebida não apresentaria contrapartida concreta, e o falante seria mera projeção numérica dentro do universo quantitativo de uma comunidade, e não se definiria pelos processos históricos que constroem grupos sociais e condicionam a subjetivação.

O segundo bloco de estudos referidos por Volóchinov (2017) teria como principais expoentes Vossler e Leo Spitzer, de quem emerge o que hoje se identifica como Estilística. Volóchinov (2017) se alinha a esses estudos no que tange à produtividade do ente que atualiza concretamente a linguagem. A concretude da produção é condição para o dialogismo. Porém, o autor afasta-se dessa tradição que nomeia de *subjetivismo individualista* justamente por entender que a gênese dos significados e sentidos é histórico-social, e não individual e subjetiva. O indivíduo não antecede ao grupo, e da individualidade não partem os significados.

Volóchinov (2017) sustenta, então, que a língua se desdobra na *interação discursiva*: processo inter-subjetivo por meio do qual se participa da vida cultural. Essa interação fundada na e, portanto, condicionada à organização social se dá no encontro de temporalidades: a situação mais imediata, em que ocorre a manifestação concreta da instância linguageira, e o contexto social mais amplo, que regula não apenas a situação imediata, mas a ordem sociocultural de um tempo, de uma época.

Semelhantemente, em Bakhtin (2016a), mencionam-se, ainda que em outros termos, as mesmas orientações de estudo para destacar qual seja o diferencial de uma abordagem dialógica da linguagem. A atenção à concretude do processo comunicativo inerente ao funcionamento linguístico é dada de largada ao articular o agir humano e o uso da linguagem: “Todos os diversos campos da atividade humana estão ligados ao uso da linguagem” (BAKHTIN, 2016a, p. 11).

Desse modo, também este autor inscreve seu foco de interesse na vida cultural, nas relações produzidas pelo homem, e não naquelas que se dão e se resolvem por reações naturais, e é daí que teoriza sobre língua e linguagem. Assim como Volóchinov (2017), Bakhtin (2016a) faz objeção à compreensão de um falante pseudo-solipsista que mobiliza um sistema supostamente autônomo e imanente bem como à de um indivíduo capaz de gerar de seu interior significados e sentidos que não tenham de antemão a chancela histórico-social. Da perspectiva dialógica, a linguagem funciona como uma ininterrupta cadeia comunicativa discursiva: *ininterrupta* porque não se pode mensurar a primeira palavra jamais dita nem a última; *cadeia* porque esse fluxo se dá num emaranhado de sucessividades não necessariamente lineares mas que estão invariavelmente dispostas em relação a e relacionando instâncias de linguagem precedentes e posteriores; *comunicativa* porque o que move a cadeia é a multifacetada motivação dos dizeres, que atende à dupla temporalidade já referida e que Bakhtin



(2017) nomeia *pequeno e grande tempo; discursiva* porque se dá por relações simbólicas, também já referidas, que são culturalmente emolduradas e emoldurantes e não podem ser restringidas a relações naturais ou mecânicas.

Lançados os fundamentos do primado histórico-social, ambos os autores apresentam o *enunciado* como modo de integrar a cadeia comunicativa discursiva, isto é, como maneira de tomar parte nas relações sociais mais variadas:

Compreende-se perfeitamente que o caráter e as formas desse uso [da linguagem] sejam tão multiformes quanto os campos da atividade humana, o que, é claro, não contradiz a unidade nacional da língua. O emprego da língua efetua-se em forma de enunciados (orais e escritos) concretos e únicos, proferidos pelos integrantes desse ou daquele campo da atividade humana. (BAKHTIN, 2016a, p. 11)

No caso deste artigo, diz-se que o enunciado é a condição para que os jovens em formação participem plena e responsabilmente das variadas práticas sociais, e a educação no vernáculo deve contribuir para tal realização.

Dialogicamente, o enunciado é a unidade concreta da interação/comunicação discursiva e, por isso, constitui um fenômeno linguageiro sociocultural. Aí vem a difícil tarefa de dar tratamento teórico a uma entidade que: i) apesar de invariavelmente ter forma, não se presta a uma sistematização com base na forma; ii) apesar de ser concreto, não se presta à discretização meramente material; iii) apesar de ser *a* unidade – e não uma unidade –, não se presta a um acabamento estável e universal. Como, então, reconhecer e delimitar o enunciado da perspectiva dialógica? A resposta a esta questão é pormenorizada por Bakhtin (2016a), mas o exame de cada orientação extrapola os limites deste artigo. Destaca-se apenas o primeiro critério apresentado pelo autor – “a *alternância dos sujeitos do discurso*” (BAKHTIN, 2016a, p. 29, grifos da edição consultada) –, sempre levando em consideração o primado histórico-social e os três pontos concessivos ora listados.

[...] o discurso só pode existir de fato na forma de enunciados concretos de determinados falantes, sujeitos do discurso. [...] Os limites de cada enunciado concreto como unidade da comunicação discursiva são definidos pela *alternância dos sujeitos do discurso*, ou seja, pela alternância dos falantes. [...] O enunciado não é uma unidade convencional, mas uma unidade real, delimitada com precisão pela alternância dos sujeitos do discurso e que termina com a transmissão da palavra ao outro, por mais silencioso que seja o “dixi” percebido pelos ouvintes [como sinal] de que o falante concluiu sua fala. (BAKHTIN, 2016a, p. 28-29, grifos da edição consultada)



A leitura desatenta e anacrônica desses trechos pode levar à compreensão equivocada do que se define, dialogicamente, como *enunciado concreto*. À primeira vista, *sujeitos do discurso* e *falantes* parecem sinônimos. Porém, esse critério para delimitação do que seja a unidade da comunicação discursiva é apresentado após as ponderações já discutidas acerca dos limites identificados para as abordagens objetivista abstrata e subjetivista individualista. Sobre a primeira, o autor russo explicita:

Até hoje existem na linguística burguesa *ficções* como o “ouvinte” ou o “entendedor” (parceiros do “falante”, do “fluxo único da fala”, etc.) Tais ficções dão uma noção absolutamente deturpada do processo complexo e amplamente ativo da comunicação discursiva. Nos cursos de linguística geral (inclusive em alguns sérios quanto o de Saussure) aparecem com frequência representações evidentemente esquemáticas dos dois parceiros da comunicação discursiva – o falante e o ouvinte (o receptor do discurso); sugere-se um esquema de processos ativos de discurso no falante e de respectivos processos passivos de recepção e compreensão do discurso no ouvinte. (BAKHTIN, 2016a, p. 24, grifos da edição consultada)

Quanto à abordagem subjetivista, Bakhtin (2016a) destaca:

A linguística do século XIX, a começar por Wilhelm Humboldt, sem negar a função comunicativa da linguagem, procurou colocá-la em segundo plano (...); promovia-se ao primeiro plano a função de formação do pensamento, *independente da comunicação*. (...) Outros, por exemplo os partidários de Vossler, colocavam em primeiro plano a chamada função expressiva. A despeito de toda a diferença na concepção dessa função por teóricos particulares, sua essência se resume à expressão do mundo individual do falante. A língua é deduzida da necessidade do homem de autoexpressar-se, de objetivar-se. A essência da linguagem nessa ou naquela forma, por esse ou aquele caminho, se reduz à criação espiritual do indivíduo. (BAKHTIN, 2016a, p. 23, grifos da edição consultada)

Ora, diante dessas considerações que antecedem ao primeiro critério de delimitação do enunciado em perspectiva dialógica, perspectiva que se diferencia tanto de uma orientação objetivista abstrata quanto de uma abordagem subjetivista individualista, fica evidente que *falante* na condição de *sujeito do discurso* não pode ser concebido como o falante do circuito de fala saussuriano nem como o indivíduo subjetivo das abordagens estilísticas, por assim dizer. Dito de outro modo: não se pode abrir mão do primado histórico-social para conceptualizar *sujeito do discurso*. Para entender com precisão o termo, além dessas ressalvas, vale atentar para o que Bakhtin (2016a, p. 29) pondera: “O discurso sempre está fundido em forma de enunciado pertencente a um determinado sujeito do discurso, e fora dessa forma não pode existir.” Aqui há uma intercalação de genitivos que pode confundir um leitor menos atento. O enunciado pertence ao sujeito do discurso. Isso convoca a questão da responsabilidade inalienável do dizer, discutido por Bakhtin (2010a), como será tratado na



próxima seção deste artigo. Todavia, se o enunciado pertence ao sujeito do discurso, o sujeito não é senhor do discurso: o sujeito é que é do discurso, e não o discurso do sujeito.

Materialmente, o discurso sempre se manifestará por meio de enunciados concretos. Porém, a condição subjetiva do autor do enunciado, nos termos dialógicos, é dada pela inscrição na vida sociocultural, e essa inscrição é realizada pela integração à cadeia comunicativa discursiva. Tomar parte na interação discursiva é condição de subjetivação. Nos termos do dialogismo, fora da cadeia comunicativa discursiva não há sujeitos. Pode haver indivíduos, mas não sujeitos. Sendo assim, o sujeito é construído pelo discurso, e não o inverso, contrariando o senso comum, que não distingue o indivíduo do sujeito, nem o enunciado do discurso. Dialogicamente, porém, é sujeito o ente que participa da vida cultural integrando a interação discursiva por meio de enunciados concretos.

Assim, estabelece-se uma trama conceitual bem refinada em que o enunciado é o meio de participação na vida sociocultural, que se dá pela interação discursiva. Porém, não há necessariamente equivalência material nem formal entre o dizer de um indivíduo – fala ou qualquer instância de produção de linguagem – e sua condição de subjetivação – adesão a um discurso. Desse modo, a “alternância dos sujeitos do discurso” que, segundo Bakhtin (2016a), delimita o enunciado em perspectiva dialógica não se trata de mera troca de turno de fala. Trata-se de *transmitir a palavra ao outro*, como citado acima, e isso também requer leitura acurada para devido apuro conceitual em dialogismo. A partir daqui segue o cotejo de processos interacionais em redes sociais digitais para, então, aventarem-se os desafios do ensino formal do vernáculo no ensino médio.

3 SOBRE ENGAJAMENTO NAS REDES SOCIAIS E A PLENA PARTICIPAÇÃO SOCIOCULTURAL

A lei federal n. 12.965, de 23 de abril de 2014, explicita, em seu artigo sétimo, que “o acesso à internet é essencial ao exercício da cidadania” (BRASIL, 2014, s/p), e, de acordo com levantamento feito pelo Comitê Gestor da Internet no Brasil, em 2020 havia cerca de 152 milhões de usuários no país, o que corresponde a 81% da população acima de 9 anos de idade³. O levantamento também indicou 83% dos domicílios com acesso à rede e detectou aumento de usuários, entre outros, no meio rural, chegando a 70%, e com ensino fundamental, chegando a 73%. Evidentemente, ainda há um caminho a percorrer para que a heterogênea população brasileira tenha efetivo acesso aos dispositivos tecnológicos que lhe garanta, de maneira minimamente igualitária, esse exercício da

³ Dados disponíveis em: <https://cetic.br/pt/tics/domicilios/2020/individuos/>; <https://cetic.br/pt/tics/domicilios/2020/domicilios/>. Acesso em: 28 jan. 2022.





cidadania. Mesmo assim, os números são significativos e fazem supor que há condições materiais para impacto na cultura do país.

Com a difusão do acesso à internet, parece previsível que *softwares* sociais passem a fazer parte da dinâmica relacional cotidiana. Neste artigo, esses aplicativos integram o que se reconhece como *redes sociais digitais*. As redes sociais são constituídas, em consonância com Santaella e Lemos (2010), por pessoas e/ou grupos sociais, artefatos, dispositivos e entidades. Trata-se de possibilidades relacionais materialmente viabilizadas pela tecnologia. No caso das redes sociais *digitais*, as possibilidades relacionais são viabilizadas pelas compatibilidades e contradições atinentes ao modelo da *Web 2.0* (VERMELHO *et al.*, 2014). Esse modelo se caracteriza por um sistema de *selfcasting*, em que o usuário também pode produzir conteúdo a ser difundido, e difere do sistema de *broadcasting* da mídia de massa, por meio do qual se emite um mesmo conteúdo gerado por um veículo para muitos. No sistema *selfcasting* da *Web 2.0*, produzem-se textualidades de muitos para muitos, promovendo compatibilidades e contradições peculiares.

Reunindo dados da *WeAreSocial* e *Hootsuite*, a plataforma *Cupom Válido*, conforme noticiado em setembro de 2021, no *Diário Zona Norte*⁴ e *Diário de Pernambuco*⁵, entre outros, divulgou *ranking* dos países que mais usam redes sociais no mundo, sendo a maioria países em desenvolvimento. De acordo com o noticiado, o Brasil ocupa o terceiro lugar, ficando atrás apenas das Filipinas e Colômbia (cf. Gráfico 1). O levantamento também apresentou outros dados, segundo os quais o Brasil ocupa a segunda posição mundial no uso do *Whatsapp*, terceira no uso do *Instagram* e quarta no do *Facebook*.

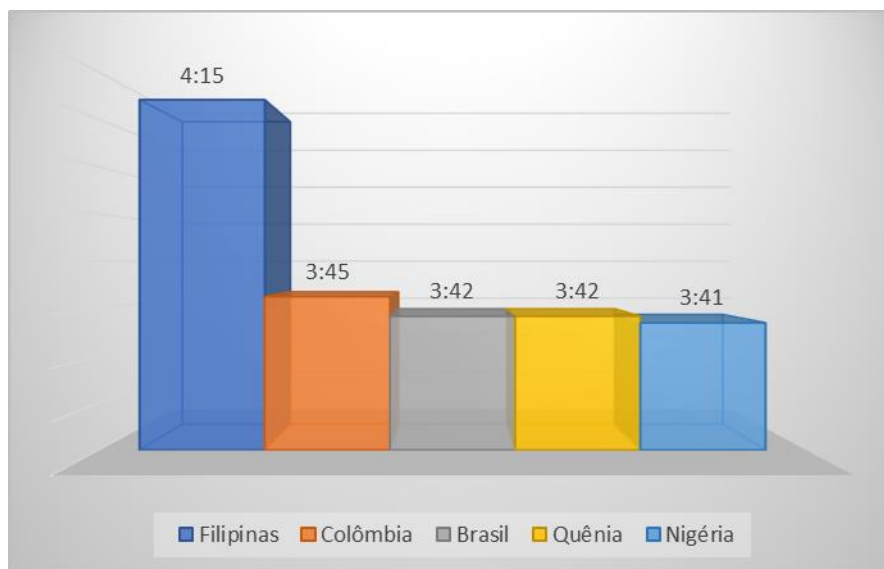
⁴ Disponível em: <https://www.diariozonanorte.com.br/brasil-e-o-3o-pais-que-mais-usa-redes-sociais-no-mundo-1o-youtube-e-2o-whatsapp/>. Acesso em: 28 jan. 2022.

⁵ Disponível em: <https://www.diariodepernambuco.com.br/noticia/tecnologia/2021/09/brasil-e-o-terceiro-pais-do-mundo-que-mais-usa-rede-sociais-diz-pesqu.html>. Acesso em: 28 jan. 2022.





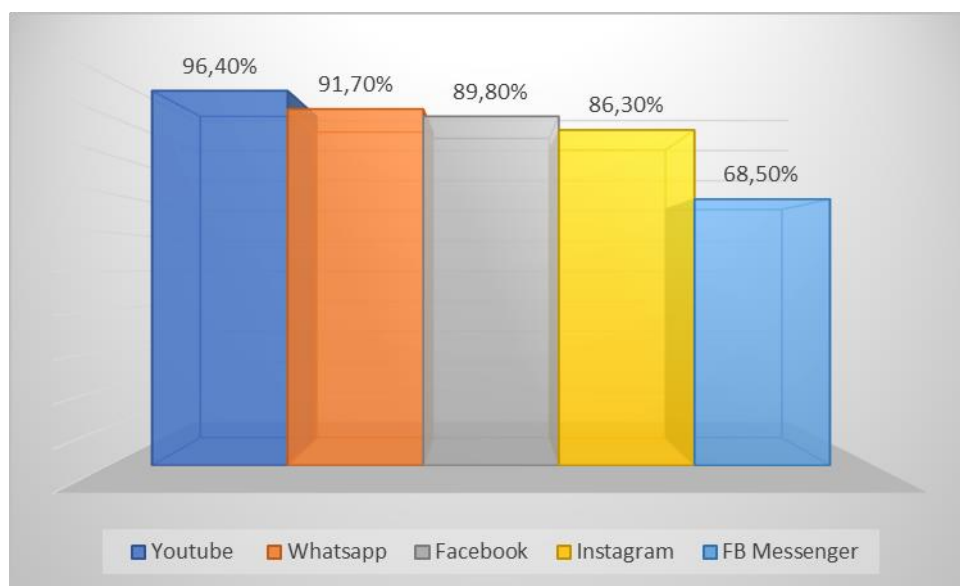
Gráfico 1: Cinco países que mais utilizam redes sociais (em horas e minutos)



Fonte: *Diário Zona Norte* (adaptado)

No âmbito nacional, também foram levantadas as redes sociais mais utilizadas, das quais, listam-se, no Gráfico 2, as cinco primeiras.

Gráfico 2: Cinco redes sociais mais utilizadas no Brasil



Fonte: *Diário Zona Norte* (adaptado)

O aumento do acesso à internet e de adesão a redes sociais digitais bem como a possibilidade de produção de conteúdo divulgado na rede têm gerado democratização na participação





sociocultural? Além disso, o engajamento em redes sociais digitais implica efetiva interação discursiva? É importante fundamentar a resposta a fim de pensar os desafios impostos à educação formal no vernáculo, especialmente, no ensino médio.

Santos e Santos (2014) argumentam que as redes sociais digitais trazem novas formas de ação sociocultural e, por isso, devem ser incorporadas às práticas relacionais da educação formal, aí incluído o ensino do vernáculo. Os autores reconhecem que muitas das práticas nas redes sociais digitais integram a interação discursiva empreendida mercadologicamente e ponderam que a incorporação de tais práticas à rotina escolar pode promover uma ruptura no fluxo meramente econômico. Neste artigo, problematiza-se que essa ruptura só é viável se o saber acadêmico informar teoricamente o escolar e, assim, evitar a mera reprodução do senso comum e extensão de práticas extraescolares sem qualquer contribuição para a formação dos educandos.

Para efetuar tal problematização, considera-se a análise feita por Silva (2021) acerca do funcionamento dialógico do *Instagram*, a quarta rede social digital mais utilizada no Brasil (cf. Gráfico 2). Tomando como base a descrição e análise do fenômeno da interação discursiva empreendida no *Instagram* feitas por Silva (2021), apontam-se os desafios educacionais para a promoção da já mencionada “participação mais plena dos jovens nas diferentes práticas socioculturais que envolvem o uso das linguagens” (BRASIL, 2018, p. 473).

Silva (2021) indica que a aparência material dialogal não necessariamente implica interação discursiva dialógica. Evidentemente, toda e qualquer atualização linguageira tem caráter responsivo (BAKHTIN, 2016a) e, por isso, é dialógica. Porém, como o próprio autor russo pondera, nem toda forma de atualização linguageira o é (BAKHTIN, 2016b). Por isso, é possível que um enunciado – portanto, elo da cadeia comunicativa discursiva, em relação dialógica com outros enunciados/elos – apresente forma composicional dialogal – apresentação material à moda de uma conversa –, mas não promova efetiva transmissão da palavra ao outro, o que é condição para instalação do sujeito do discurso e movimentação da interação discursiva. Assim, Silva (2021) demonstra como o engajamento no *Instagram*, com comentários encadeados, pode instalar uma conversa, mas não necessariamente promove dialogia.

Entre os vários aspectos que incidem sobre o caráter dialógico de uma instância de linguagem e a efetiva participação na interação discursiva, Bakhtin (2016a) identifica um movimento tridimensional próprio de qualquer enunciado concreto.

[...] a experiência discursiva individual de qualquer pessoa se forma e se desenvolve em uma interação constante e contínua com os enunciados individuais dos outros. Em certo sentido, essa experiência pode ser caracterizada como processo de *assimilação* – mais ou menos





criador – das palavras *do outro* (e não das palavras da língua). Nosso discurso, isto é, todos os nossos enunciados (inclusive obras criadas) é pleno de palavras dos outros, de um grau vário de alteridade ou de assimilabilidade, de um grau vário de aperceptibilidade e de relevância. Essas palavras dos outros trazem consigo a sua expressão, o seu tom valorativo que assimilamos, reelaboramos, e reacentuamos. (BAKHTIN, 2016a, p. 54 – grifos da edição consultada)

Esse movimento tridimensional deve ser interpretado sem cair naquelas armadilhas anacrônicas. Sempre vale lembrar que, ao enunciar o excerto acima, Bakhtin já refutara o falante “solipsista” do circuito de fala saussuriano e também já se afastara da perspectiva subjetivista individualista própria de uma abordagem estilística. Sendo assim, “nosso discurso”, “palavras do outro” não devem remeter à abstração da *langue* nem a uma suposta gênese semântica no indivíduo. Para entender o movimento tridimensional dialogicamente elaborado, os pontos chave a serem destacados no trecho citado são: a natureza gradiente do processo de assimilação – expressa reiteradamente como “mais ou menos” e “grau vário” – e o que efetivamente é assimilado – “o tom valorativo”. Aquilo de que se apropria do outro – “as palavras do outro” – não é nem mero elemento formal de um sistema imanente autônomo, nem produto de um indivíduo autônomo, mas produção das elaborações coletivas partilhadas por/entre grupos sociais na instalação de sujeitos do discurso.

Esses pontos chave levam à compreensão de que a *assimilação* incide sobre valores e referências distribuídos socialmente e reproduzidos em alguma medida, isto é, assimilação gradiente de ideologias; *reelaboração* incide sobre a materialidade implicada na formulação de qualquer enunciado concreto; *reacentuação* também incide sobre valores e referências distribuídos na sociedade e alterados em alguma medida. Toda e qualquer instância de atualização concreta da linguagem implica esse movimento tridimensional, mas a medida de cada dimensão realiza-se por grau vário.

Quanto maior o grau de assimilação, maior o grau de reprodução, de reflexão de valores e referências e a conseqüente tendência ao eco de *vozes sociais* (BAKHTIN, 2015; BUBNOVA, 2011; SIPRIANO & GONÇALVES, 2017) que reitera lugares de dizer, mitigando o potencial dialógico; quanto menor o grau de assimilação, maior o grau de reacentuação, de alteração, de refração de valores e referências e a conseqüente tendência à transmissão da palavra que instala outro sujeito do discurso, favorecendo o potencial dialógico do enunciado. Se todo enunciado se constrói em responsividade pela tridimensionalidade, nem todo enunciado tem o mesmo estatuto discursivo. Há enunciados que integram a cadeia comunicativa pela tendência à monologia – baixo potencial de transmissão da palavra ao outro – e há aqueles que a integram pela tendência à dialogia – alto potencial para transmissão da palavra ao outro.



Retomando Silva (2021), a autora demonstra como mensagens entre usuários do *Instagram* constroem uma textualidade em que se flagram trocas de “turno”, remissões às “falas” dos outros, retomadas de tópicos, enfim, uma forma composicional que remete à conversa informal oral, mesmo que se trate de uma textualidade escrita. Recuero (2014) sustenta que essa semelhança se dá por conta da apropriação das ferramentas de mediação na conversação em rede, aí inseridas as interações em redes sociais digitais.

Na configuração do *Instagram*, existem recursos como *seguir* um perfil, *curtir* uma postagem e *encaminhar* uma postagem. Esses recursos dão pistas acerca do estatuto dialógico pretendido no aplicativo: a consonância discursiva pela réplica. Ao curtir, seguir ou encaminhar, um ente engaja-se naquela rede social e, em certa medida, interage, mas não necessariamente se projeta como outro sujeito do discurso. Isso porque não há efetiva transmissão da palavra ao outro; há apenas a adesão monocórdica ao discurso incitado na postagem mote para as demais manifestações. É possível, também, adicionar comentários. Esse recurso é o que habilita tecnicamente uma interação discursiva autêntica, com múltiplas possibilidades de configuração.

Analisando o *Facebook*, Recuero (2014) demonstra como esses recursos menos flexíveis para transmissão da palavra ao outro operam como modos de participação nas redes sociais digitais com preservação da autoimagem. Em termos dialógicos, parecem ser recursos que adjungem textualidades que formam blocos enunciativos, com fronteiras pragmáticas bem marcadas pela indicação dos usuários, mas sem efetiva alternância de sujeitos discursivos. Todavia, engajar-se por comentários pode, em contrapartida, expor aquele que ali se aventura, colocando em risco sua imagem na rede, posto que há maior chance de sua instalação como sujeito do discurso.

Exemplifica-se isto pelo caso analisado por Silva (2021). Num perfil de caráter humorístico, postou-se uma piada que gerou um comentário do usuário @1 propondo uma reacentuação da postagem original. As respostas a esse comentário configuraram interpolação de textualidades que refutavam reacentuações.

Quadro 1: Interpolação de textualidades no *Instagram*

Recurso	Usuário	Reprodução dos elementos verbais (tradução de Silva 2021)
Postagem <i>frame 1</i>		África, tem gente que não percebe como você é bonita.
Postagem <i>frame 2</i>		Isso porque a aparência em Gana.
Comentário à postagem <i>frame 2</i>	@1	A segunda parte de uma suposição que a aparência da África seja feia. É bastante desrespeitosa, no Brasil você seria logo processado. São diferenças culturais, gosto de acompanhar a mídia italiana e percebo que, neste sentido, vivemos em mundos diferentes. Pense nisso. Está dizendo que a aparência do continente é feia. Como você se sentiria com uma piada desse tipo sobre sua casa?
Demais engajamentos via	@2	@1 Vê se dá uma risada, meu deus, que droga!
	@3	@1 mas, o que você tá dizendo não foi para ofender ninguém, viva, por favor. Foi pela





comentários		brincadeira que Gana tem o som de engana.
	@1	@3 eu entendi isso. Mas não se pode fazer qualquer coisa só pra não perder a piada. E se a aparência engana, é porque o continente seria feio na aparência e bonito na essência. É ofensivo do ponto de vista discursivo. Ainda que a intenção não tenha sido essa, como acredito que não tenha sido, o efeito é ofensivo.
	@4	@1 Vê se ri um pouco e cala a boca
	@5	@1 Ria um pouco
	@6	@1 puta que pariu, ERA PRA FAZER UMA PIADA, NÃO SE QUER OFENDER NADA NEM NINGUÉM EINSTEN
	@7	@1 Minha nossa, vê se ri de uma tirada puramente irônica, quanta masturbação mental
	@8	@1 se você prestar atenção, [verá que] se disse que tem gente que não percebe, não que pareça em geral feia, mas só que há pessoas que a veem assim. Como com qualquer coisa.
	@9	Resposta excluída
	@1	@9 um pouco de educação, por. favor. não concordar. é humano, não precisa empregar essa linguagem. Se um grupo não sabe receber uma crítica, não poderá melhorar nunca. Muito. triste seu modo de se dirigir a uma pessoa que simplesmente mostrou uma visão de mundo.
	@10	@1 e se fosse sobre a Europa? Ah, nenhum problema, né, faça-me o favor. Depois, colocou a África somente porque tem Gana, não porque a África “parece feia” ou algo assim. Além do mais, no vídeo está fazendo um elogio à África (ou seja, diz que ela é muito bonita). Se a gente reclama disso não se podem mais fazer piadas em geral, se sempre vai ter alguém pra criticar. Por favor, não enche a paciência sobre este post que ninguém, além de você, considerou discriminatório e volta para o Facebook. Ah, e você também deveria aceitar um pouco de críticas que tantos te fizeram, ou seja, esse é só um meme para brincar e não ofende ninguém.
	@11	@1 volta pro Facebook, deixa o Instagram pros jovens, por favor

Fonte: Adaptado de Silva (2021)

A análise detalhada do caso é feita pela autora do artigo (SILVA, 2021). Para a presente discussão, interessa notar que, discursivamente, a distinção entre “participação nas diferentes práticas socioculturais que envolvem o uso das linguagens” e “participação *mais plena* nas diferentes práticas socioculturais que envolvem o uso das linguagens” atrela-se ao *grau* de dialogia promovido na interação. A postagem inicial, como muito comum no humor, se constitui por duas vozes sociais que se imbricam imprescindivelmente. Para que seja engraçada, a postagem necessariamente faz ecoar, simultaneamente, uma voz que ecoa a beleza que há em Gana e outra voz que ecoa o provérbio “as aparências enganam” promovendo *ambivalência semântica* (BAKHTIN, 2008; MAGALHÃES, 2019). Para ser engraçado, é necessário que uma mesma sequência fônica funcione semanticamente pela ambivalência, como “em Gana” e “engana”.

O usuário @1 utiliza o recurso *comentar* para propor uma interação voltada à reacentuação da postagem original. A proposta é feita pela decomposição analítica das vozes sociais. O modo de (se) instalar (n)a cadeia comunicativa convida à ponderação: “Como você se sentiria com uma piada desse tipo sobre sua casa?” (Quadro 1). O autor da postagem original manteve-se silente. O que se seguiu foi a interpolação de textualidades que não se mostraram abertas à reacentuação.





O tom valorativo expresso, entre outras pistas materiais, pelos imperativos sugere que há dois polos interacionais em choque. Por um lado, o comentário de @1 à postagem original implica assimilação dos valores convocados na piada, porém, com preponderância de reacentuação desses valores ao decompor os sentidos ambivalentes. Ao trazer para o conteúdo de seu enunciado valores que estruturam a piada, @1 coloca-os em negociação (VOLÓCHINOV, 2019a), o que é explicitado: “pense nisso” (Quadro 1). Assim, altera-se a chave artístico-humorística para a chave descritivo-analítica, instalando outro elo na interação discursiva e abrindo um debate. Aí se desenha o encontro de sujeitos do discurso. Na postagem inicial, há um discurso primeiro mobilizado pela ambivalência de certos sentidos; no comentário de @1, há um discurso segundo mobilizado pela análise do discurso primeiro. A partir daí, os demais usuários que se engajam via comentários funcionam em um bloco enunciativo ecoando, pela preponderância da assimilação, os referenciais convocados na piada, rejeitando a decomposição da ambivalência semântica e interditando, pela recusa a processos de reacentuação, negociação de valores: “ria um pouco”, “vê se ri um pouco”, “viva, por favor”, “volta para o Facebook”, “deixa o Instagram pros jovens”. Negam o debate, reafirmam os valores pelos quais a piada faz rir e, assim, retomam as condições subjetivantes da postagem original. São outros usuários, mas discursivamente tem-se mais de um mesmo sujeito.

O comentário do usuário @10 faz supor adesão ao debate. Porém, o modo como conclui seu texto – “não enche a paciência”, “volta para o Facebook” (Quadro 1) – sinaliza adesão ao tom autoritário instituído pelo bloco de comentários com vista à exclusão de nuances de reacentuação, e não negociação dos valores do discurso primeiro. Isso ratifica que, a despeito de uma forma composicional de aparente conversa e/ou debate, discursivamente o funcionamento é outro.

Dialogalmente, há ali cerca de onze usuários em interação. Dialogicamente, porém, há dois discursos em contato, cujas fronteiras são marcadas pelas contribuições de @1, que irrompem num bloco textual significado pelos valores que, pela ambivalência semântica, delineiam um discurso primeiro. Voltando ao critério elaborado por Bakhtin (2016a), pode-se dizer que há dois sujeitos na interação *discursiva*: um instalado pela ambivalência semântica que convoca certas vozes sociais e outro pela reacentuação que decompõe a ambivalência e convoca outras vozes. A cada fronteira de discursos, observa-se o movimento tridimensional (re)distribuindo a gradiência entre o que é assimilado e o que é reacentuado. A reelaboração é o recurso enunciativo por meio do qual tanto (i) se inicia um debate a partir de uma textualidade humorística e se tenta promover a reacentuação de valores quanto (ii) se resiste, em bloco, à adesão ao debate, reafirmando os referenciais estruturantes da postagem inicial.



Neste ponto, vale voltar à intercalação de genitivos referida na seção anterior. Sendo o sujeito do discurso, é o discurso que opera como vetor de subjetivação. Daí a afirmação de que, naquele arranjo de comentários, emergem dois discursos em contato – um mais permeável à transmissão da palavra e outro resistente a qualquer reacentuação – que implicarão dois sujeitos. Todavia, os enunciados, como se viu, são dos sujeitos, e não dos discursos (BAKHTIN, 2016a). Se o critério para delimitação do enunciado indicado por Bakhtin (2016a) e perseguido neste artigo é a *alternância de sujeitos do discurso*, haveria, então, apenas dois enunciados? Não. Do modo como apresentado no quadro 1, os comentários do usuário @1 marcam as fronteiras de enunciados. Os demais comentários funcionam em bloco, não havendo alternância de *sujeitos do discurso*. Assim, haveria um enunciado mote – a postagem inicial –, outro enunciado proposto pelo comentário de @1, um bloco enunciativo até o próximo comentário de @1, que é seguido por outro bloco enunciativo.

Aqui é importante voltar àquela distinção do senso comum: *sujeito do discurso* – termo técnico, conceito teórico – não coincide com o “discurso do sujeito” – palavras da língua, domínio do senso comum. Os usuários que vão justapondo textualidades em adesão ao discurso primeiro participam inalienavelmente (BAKHTIN, 2010a) da interação discursiva, mas não como sujeitos do discurso distintos. Bakhtin (2010a) afirma que não há produção de linguagem excusada de responsabilidade ética. O autor russo pondera que até mesmo a expressão do pensamento teórico, como a formulação da lei de Newton, implica responsabilidade, não havendo “álibi” para o dizer.

No processo interacional capturado no quadro 1, cada usuário responde pragmática e juridicamente por sua mensagem e não pode alegar “alienação” de sua responsabilidade por conta das condições subjetivantes. Dialogicamente, nem todo comentário postado institui um elo na interação discursiva, mas isso não significa esquivar de responsabilidade. Vale reiterar: a) não é porque vários usuários adjugem textualidades aderindo a um discurso e, assim, instalam-se como sujeito desse discurso que estão escusados da responsabilidade ética pelo que cada um posta; b) as fronteiras jurídicas, de ordem pragmática, embora participem do funcionamento enunciativo, de ordem discursiva, não determinam os limites dos enunciados do ponto de vista dialógico, assim como a troca de turnos de fala numa conversa, nível da situacionalidade, não espelha mecanicamente a alternância de sujeitos do discurso, nível histórico-social.

Trazer a dinâmica das redes sociais digitais para a educação formal só é pertinente se houver um investimento na compreensão de que o que move a interação discursiva e, portanto, uma participação sociocultural *mais plena*, não é o mero engajamento, mas a transmissão da palavra ao outro. Isso não quer dizer concordar, aderir ao discurso do outro, mas favorecer reacentuações que





mobilizem a corrente na cadeia. Caso contrário, estende-se aquilo que qualquer indivíduo já faz independente de escolarização para o espaço educacional formal e apenas reproduzem-se as condições subjetivantes cotidianas, sem acrescentar qualquer *expertise* aos estudantes, esvaziando a função do ensino básico.

Para pensar sobre o desafio de integrar as redes sociais digitais ao ensino formal do vernáculo, destacam-se a primeira competência específica atinente à área de Linguagens e suas Tecnologias e algumas habilidades específicas atreladas a essa competência, conforme listadas no documento da BNCC Ensino Médio para a área e para a disciplina Língua Portuguesa no que tange aos campos de atuação social. Foram excluídas as habilidades que versavam sobre aspectos extraverbais, porque a presente discussão está focada na materialidade verbal.

Quadro 2: Competência e habilidades específicas Ensino Médio⁶

Competência específica 1	Habilidades específicas selecionadas
Compreender o funcionamento das diferentes linguagens e práticas (artísticas, corporais e verbais) e mobilizar esses conhecimentos na recepção e produção de discursos nos diferentes campos de atuação social e nas diversas mídias, para ampliar as formas de participação social, o entendimento e as possibilidades de explicação e interpretação crítica da realidade e para continuar aprendendo	(EM13LGG101) Compreender e analisar processos de produção e circulação de discursos, nas diferentes linguagens, para fazer escolhas fundamentadas em função de interesses pessoais e coletivos
	(EM13LGG102) Analisar visões de mundo, conflitos de interesse, preconceitos e ideologias presentes nos discursos veiculados nas diferentes mídias como forma de ampliar suas as possibilidades de explicação e interpretação crítica da realidade
	(EM13LP03) Analisar relações de intertextualidade e interdiscursividade que permitam a explicitação de relações dialógicas, a identificação de posicionamentos ou de perspectivas, a compreensão de paródias e estilizações, entre outras possibilidades
	(EM13LP04) Estabelecer relações de interdiscursividade e intertextualidade para explicitar , sustentar e qualificar posicionamentos e para construir e referendar explicações e relatos, fazendo uso de citações e paráfrases devidamente marcadas
	(EM13LP06) Analisar efeitos de sentido decorrentes de usos expressivos da linguagem, da escolha de determinadas palavras ou expressões e da ordenação, combinação e contraposição de palavras, dentre outros, para ampliar as possibilidades de construção de sentidos e de uso crítico da língua
	(EM13LP10) Selecionar informações, dados e argumentos em fontes confiáveis, impressas e digitais, e utilizá-los de forma referenciada, para que o texto a ser produzido tenha um nível de aprofundamento adequado (para além do senso comum) e contemple a sustentação das posições defendidas

Fonte: Brasil (2018, p. 483, 498, 499 – adaptação e grifos nossos)

De maneira geral, a competência e as habilidades são categorizadas por verbos no infinitivo (em negrito, Quadro 2) e articuladas a finalidades também categorizadas por verbos no infinitivo (sublinhados, Quadro 2). A última habilidade específica em LP apresenta-se em outra conformação. Suas finalidades expressam o que se espera para a produção linguageira, e não para o produtor. Visa, porém, extrapolar o senso comum, ponto tomado como o desafio a ser enfrentado na incorporação

⁶ A competência e habilidades específicas destacadas podem ser desenvolvidas em qualquer série do Ensino Médio, como indica o código EM13; o código LGG indica a especificidade da área de Linguagens e suas Tecnologias e o código LP, Língua Portuguesa. A numeração no final de cada código indica apenas sequencialidade no documento.





da dinâmica das redes sociais digitais ao ensino do vernáculo no ensino médio. No conjunto elencado no quadro 2, a capacidade analítica é reiterada como habilidade alvo da educação formal na área de linguagens e na disciplina de Língua Portuguesa e parece ser chave para se promover a participação *mais plena* almejada.

4 CONCLUSÃO

Os limites de um artigo não permitem que questões complexas – como o desafio de incorporar interações por redes sociais digitais na educação formal do vernáculo no ensino médio – sejam tratadas exaustivamente. Por essa razão, optou-se por restringir a discussão teórica a um aspecto chave – o sujeito do discurso na interação sociocultural – e o exame analítico a um caso real autêntico do cotidiano. O cotejo teórico de um caso prosaico foi o recurso retórico para demonstrar como o saber escolar precisa extrapolar as percepções do senso comum para promover o desenvolvimento de competências e habilidades das mais variadas, das quais enfatizaram-se as sociocomunicativas.

No caso apresentado, verificou-se uma tentativa de interação pautada pela dialogia na proposta de uma digressão descritivo-analítica do pensamento feita via o recurso *comentar* do *Instagram* ser frustrada pela rejeição a tal digressão e à reacentuação de valores. Dialogicamente, o que é posto em jogo não é mero conflito de opiniões, nem uma questão retórica de quem convence quem mais do que quer que seja. Pelo contrário, trata-se de como uma atividade de linguagem – analisar X – é estancada e, assim, produzem-se dois discursos em embate que geram dois sujeitos ativos na interação discursiva. Verificou-se, também, que a condição de *sujeito do discurso*, ainda que partilhada coletivamente, não exime, nos limites pragmáticos do dizer, o usuário de sua responsabilidade ética pelos comentários que posta.

Assim, neste artigo, discutiu-se como aquilo que ordinariamente se entende por “discurso do sujeito” não representa base conceitual para identificar o funcionamento discursivo nem mesmo de práticas casuais de engajamento nas redes sociais digitais. O caso apresentado no quadro 1 exemplifica como interações do cotidiano podem ser discursivamente complexas e pouco evidentes se não reelaboradas pelas lentes do saber teórico a guiar a atividade metalinguagem no ensino do vernáculo, especialmente se considerado o objetivo proposto na BNCC Ensino Médio de Língua Portuguesa de “participação *mais plena* dos jovens nas diferentes práticas socioculturais que envolvem o uso das linguagens” (BRASIL, 2018, p. 473, grifos nossos).





Quando cotejadas as competências e habilidades almejadas no que tange à educação formal no vernáculo, fica evidente que a incorporação de redes sociais digitais ao ensino não pode ser mera inclusão do extraescolar nas práticas escolares. É importante, sim, que tais práticas languageiras sejam consideradas no ensino de Português no ciclo final da educação básica, entre outras razões, para favorecer efetivo exercício de cidadania pela participação da comunicação em rede. Não obstante, dada a fluência dos estudantes em seu vernáculo, o saber escolar deve orientar-se pelo desafio de agregar *expertise* que lhes garanta participação *mais plena*, o que só se alcança por um saber que exceda ao senso comum. Diante disso, reconhece-se que a BNCC não funciona como um documento normativo, mas diretivo para que a escola enfrente tal desafio e cumpra sua função.

REFERÊNCIAS

BAKHTIN, M. M. **A cultura popular da Idade Média e no Renascimento**. O contexto de François Rabelais. Trad. Yara Frateschi Vieira. São Paulo: Hucitec; Brasília: Editora da Universidade de Brasília, 2008.

BAKHTIN, M. M. **Para uma filosofia do ato responsável**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2010.

BAKHTIN, M. M. O discurso no romance. *In*: BAKHTIN, M. M. **Teoria do romance I: A estilística**. Tradução, prefácio notas e glossário de Paulo Bezerra. São Paulo: Editora 34, 2015.

BAKHTIN, M. M. Os gêneros do discurso. *In*: BAKHTIN, M. M. **Os gêneros do discurso**. Organização, tradução, posfácio e notas de Paulo Bezerra. São Paulo: Editora 34, 2016a. p. 11-70.

BAKHTIN, M. M. Diálogo I. A questão do discurso dialógico. *In*: BAKHTIN, M. M. **Os gêneros do discurso**. Organização, tradução, posfácio e notas de Paulo Bezerra. São Paulo: Editora 34, 2016b. p. 113-124.

BAKHTIN, M. M. Por uma metodologia das ciências humanas. *In*: BAKHTIN, M. M. **Notas sobre literatura, cultura e ciências humanas**. Organização, tradução, posfácio e notas de Paulo Bezerra. Notas da edição russa de Serguei Botcharov. São Paulo: Editora 34, 2017. p. 57-80.

BRASIL. Ministério da Educação. **Parâmetros Curriculares Nacionais Ensino Médio**. Parte II. Linguagens, códigos e suas tecnologias. Brasília, 2000.

BRASIL. Presidência da República. Lei n. 12.965, de 23 de abril de 2014. Estabelece princípios, garantias, direitos e deveres para o uso da Internet no Brasil. **Diário Oficial da União**, Brasília, 2014. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2011-2014/2014/lei/112965.htm Acesso em: 28 jan. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular Ensino Médio**. Brasília, 2018.





BUBNOVA, T. Voz, sentido e diálogo em Bakhtin. Tradução de Roberto Leiser Baronas e Fernanda Tonelli. **Bakhtiniana**, São Paulo, v. 6, n. 1, p. 268-280, ago./dez. 2011.

MAGALHÃES, A. S. Dos discursos que dão vida à língua: "diretas já" em perspectiva cognitivo-dialógica. In: BRAIT, B.; PISTORI, M. H. C.; FRANCELINO, P. F. (org.). **Linguagem e conhecimento** (Bakhtin, Volóchinov, Medviédev). Campinas: Pontes, 2019. p. 97-122.

RECUERO, R. Curtir, compartilhar, comentar: trabalho de face, conversação e redes sociais no Facebook. **Verso e Reverso**, v. 28, n. 68, p. 114-124, maio/ago. 2014.

SANTAELLA, L.; LEMOS, R. **Redes sociais digitais: a cognição conectiva do Twitter**. São Paulo: Paulus, 2010.

SANTOS, V. L. C.; SANTOS, J. E. As redes sociais digitais e sua influência na sociedade e educação contemporâneas. **Holos**, [S.l.], v. 6, p. 307-328, fev. 2014.

SILVA, A. P. P. F. As aparências enganam ou sobre dialogismo e redes sociais. **Diálogos pertinentes – Revista Científica de Letras**, v. 17, n. 2, p. 176-196, jul./dez. 2021.

SIPRIANO, B. F.; GONÇALVES, J. B. C. O conceito de vozes sociais na teoria bakhtiniana. **Revista Diálogos**. Relendo Bakhtin, v. 5, n. 1, p. 60-80, 2017.

VERMELHO, S. C.; VELHO, A. P. M.; BONKOVOSKI, A.; PIROLA, A. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 35, n. 126, p. 179-196, jan./mar. 2014.

VERMELHO, S. C.; VELHO, A. P. M.; BERTONCELLO, V. Sobre o conceito de redes sociais e seus pesquisadores. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 41, n. 4, p. 863-881, out./dez. 2015.

VOLÓCHINOV, V. N. (Círculo de Bakhtin). **Marxismo e filosofia da linguagem**. Problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem. Tradução de Notas e glossário de Sheila Grillo e Ekaterina Vólkova Américo. São Paulo: Editora 34, 2017.

VOLÓCHINOV, V. N. A palavra na vida e a palavra na poesia: para uma poética sociológica (1926). In: VOLÓCHINOV, V. N. (Círculo de Bakhtin). **A palavra na vida e a palavra na poesia**. Ensaios, artigos, resenhas e poemas. Organização, tradução, ensaio introdutório e notas de Sheila Grillo e Ekaterina Vólkova Américo. São Paulo: Editora 34, 2019a. p. 109-146.

VOLÓCHINOV, V. N. Estilística do discurso literário I: O que é a linguagem/língua (1930). In: VOLÓCHINOV, V. N. (Círculo de Bakhtin). **A palavra na vida e a palavra na poesia**. Ensaios, artigos, resenhas e poemas. Organização, tradução, ensaio introdutório e notas de Sheila Grillo e Ekaterina Vólkova Américo. São Paulo: Editora 34, 2019b. p. 234-265.

Artigo recebido em: 25/02/2022

Artigo aprovado em: 29/04/2022

Artigo publicado em: 04/05/2022

COMO CITAR

MAGALHÃES, A. S. Quando o “discurso do sujeito” não instala o sujeito do discurso: desafios para a implementação da BNCC de língua vernácula no ensino médio. **Diálogo das Letras**, Pau dos Ferros, v. 11, p. 1-20, e02203, 2022.

