

Decolonialidade e formação docente: reflexões sobre práticas de ensino de Língua Portuguesa na contemporaneidade

Decoloniality and teacher training: reflections on Portuguese Language teaching practices in contemporary contexts

Fernanda Abreu Gualhano¹

RESUMO

O presente artigo tem como objetivo discutir as concepções sobre colonialidade e decolonialidade, estabelecendo relações com a formação docente e com o ensino de Língua Portuguesa no contexto educacional contemporâneo. Busca-se, ainda, articular tais discussões às transformações decorrentes da cultura digital e às contribuições da perspectiva dos multiletramentos, compreendendo-as como elementos fundamentais para a problematização das práticas de linguagem engessadas na contemporaneidade. Nesse sentido, procura-se refletir sobre possíveis caminhos que tensionam modelos hegemônicos de ensino e ampliem as formas de conceber e desenvolver práticas pedagógicas na área de linguagens. Para tanto, são mobilizados conceitos de hipermodernidade (Lipovetsky, 2004), globalização (Kumaravadivelu, 2006), colonialidade e decolonialidade (Mignolo, 2008; Maldonado-Torres, 2019) e multiletramentos (Rojo; Barbosa, 2015). Trata-se de uma pesquisa de abordagem qualitativa, de caráter bibliográfico e interpretativista, que se ancora na perspectiva decolonial e nos estudos dos multiletramentos, mobilizando a análise discursiva como procedimento metodológico para refletir práticas de ensino em contextos atravessados pela cultura digital. Como considerações finais, destaca-se que as discussões desenvolvidas ao longo do trabalho possibilitam refletir sobre a necessidade de ressignificação das práticas pedagógicas, de modo a evitar sua rigidez e distanciamento das dinâmicas contemporâneas, isto é, evidencia-se a importância de propostas que dialoguem de forma crítica e reflexiva com a realidade hipermoderna e globalizada, reconhecendo a pluralidade de saberes, linguagens e experiências que atravessam o espaço escolar. Assim, aponta-se para a construção de práticas mais abertas, críticas e contextualizadas, capazes de tensionar modelos hegemônicos e promover formas mais dialógicas de ensino.

Palavras-chave: hipermodernidade; globalização; multiletramentos; tecnologias digitais; formação docente.

¹ Mestre em Linguística pela Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF), Juiz de Fora/MG. Doutoranda em Educação pela Universidade Federal do Espírito Santo (UFES), Vitória/ES. E-mail: fernandagualhano@gmail.com. ORCID: <https://orcid.org/0009-0005-6474-4425>.

ABSTRACT

This article aims to discuss conceptions of coloniality and decoloniality, establishing relationships with teacher training and the teaching of Portuguese in the contemporary educational context. It also seeks to articulate these discussions with the transformations resulting from digital culture and the contributions of the multiliteracies perspective, understanding them as fundamental elements for problematizing rigid language practices in contemporary society. In this sense, it seeks to reflect on possible paths that challenge hegemonic teaching models and broaden the ways of conceiving and developing pedagogical practices in the area of languages. To this end, concepts of hypermodernity (Lipovetsky, 2004), globalization (Kumaravadivelu, 2006), coloniality and decoloniality (Mignolo, 2008; Maldonado-Torres, 2019), and multiliteracies (Rojo; Barbosa, 2015) are mobilized. In conclusion, it is worth highlighting that the discussions developed throughout this work allow for reflection on the need to redefine pedagogical practices, in order to avoid their rigidity and detachment from contemporary dynamics. That is, the importance of proposals that engage critically and reflectively with the hypermodern and globalized reality is evident, recognizing the plurality of knowledge, languages, and experiences that permeate the school environment. Thus, the aim is to build more open, critical, and contextualized practices, capable of challenging hegemonic models and promoting more dialogical forms of teaching.

Keywords: hypermodernity; globalization; multiliteracies; digital technologies; teacher training.

1 INTRODUÇÃO

Ao longo do percurso escolar, observa-se uma recorrente indagação acerca da resistência por parte de professores e instituições de ensino em relação ao uso de tecnologias no processo educativo. De fato, nem sempre se compreende de que maneira ferramentas, aplicativos e até mesmo gêneros digitais podem se articular ao ensino das disciplinas obrigatórias. Contudo, o incômodo se evidencia diante de práticas como a exigência de que os estudantes depositem seus celulares na mesa do professor, a aplicação de punições, como a restrição ao intervalo pelo uso desses dispositivos em sala de aula, e a limitação da possibilidade de realizar pesquisas a partir de questões que emergem no próprio contexto de aprendizagem.

Em linhas gerais, há uma predisposição à incorporação de novidades, de modo que o surgimento de ferramentas digitais e aplicativos tende a despertar interesse pela aprendizagem de suas funcionalidades. Ao se considerar o contexto de instituições públicas dotadas de bons recursos, evidencia-se a dificuldade em compreender a separação entre o “conhecimento escolar” e o “conhecimento externo à escola”. Tal categorização decorre de práticas institucionais recorrentes, nas quais conhecimentos já dominados, como o uso de softwares para apresentações, processadores de texto, videoaulas, emojis, entre outros, não são reconhecidos como válidos no contexto da sala de aula.

Nesse cenário, a relação entre escola e dispositivos móveis adquiriu novos contornos com a promulgação da Lei nº 15.100/2025, que restringiu o uso de aparelhos eletrônicos portáteis pessoais por estudantes durante as aulas, os recreios e os intervalos na educação básica. A própria legislação, contudo, preserva a possibilidade de utilização desses dispositivos para fins estritamente pedagógicos ou didáticos, desde que orientada pelos profissionais da educação. Essa distinção é particularmente relevante, pois desloca o debate da oposição simplificada entre proibição e liberação para a discussão acerca das formas de mediação pedagógica das tecnologias digitais no espaço escolar. Souza Júnior (2025, p. 227) afirma que

nota-se que tanto a ementa quanto o art. 1º da Lei 15.100/2025 são generalistas por duas razões: em primeiro lugar, porque, além do celular, a norma dispõe ainda sobre a utilização de quaisquer aparelhos eletrônicos portáteis pessoais, contemplando, dessa forma, uma gama significativa de itens: smartphones, tablets, smartwatches, notebooks. Em segundo lugar, porque a concepção de sala de aula é ampliada para quaisquer espaços da escola onde sejam executadas atividades pedagógicas sob a orientação de profissionais de educação (penso que, especialmente, sob a orientação e condução dos professores).

Ao abranger diferentes dispositivos eletrônicos portáteis e ampliar a própria compreensão dos espaços em que se desenvolvem atividades pedagógicas, a norma alcança tecnologias que também podem constituir importantes instrumentos de acesso à informação, à pesquisa, à comunicação e à produção do conhecimento. Nesse sentido, a questão central não parece residir apenas na restrição dos dispositivos, mas na definição das condições em que sua utilização pode assumir caráter efetivamente pedagógico. Se, por um lado, a legislação busca limitar usos capazes de produzir distrações e interferir nas relações estabelecidas no ambiente escolar, por outro, a exceção prevista para finalidades pedagógicas atribui à escola e aos profissionais da educação um papel ainda mais relevante na mediação dessas tecnologias.

Cabe enfatizar que tais apontamentos não se configuram como uma defesa de uma utilização desordenada de dispositivos móveis em sala de aula, uma vez que se reconhece a existência de fatores mais amplos, sobretudo no contexto contemporâneo, marcado por fluxos constantes e ilimitados de informação. No entanto, sustenta-se a importância de evitar a fragmentação do conhecimento em categorias estanques, nas quais se estabelece uma distinção rígida entre o que se aprende no contexto escolar e o que se constrói em contextos sociais mais amplos.

Nesse sentido, a instituição escolar – não de forma isolada, mas enquanto parte de uma realidade mais abrangente – deve atuar como ponte entre saberes, promovendo a articulação entre diferentes formas de produção, circulação e apropriação do conhecimento, compreendendo que tais dimensões não são dissociáveis, mas complementares no processo formativo, entendendo que “o erro na verdade não é ter um certo ponto de vista, mas absolutizá-lo” (Freire, 1996, p.16).

Metodologicamente, este estudo insere-se no campo das pesquisas qualitativas, apoiando-se em revisão bibliográfica e em uma perspectiva interpretativista. Fundamenta-se nos pressupostos da decolonialidade e dos multiletramentos, adotando a análise discursiva como caminho metodológico para desenvolver reflexões acerca das práticas de ensino em contextos marcados pela cultura digital

A pesquisa qualitativa interpretativista compreende um conjunto de práticas que tornam visíveis aspectos da vida social, configurando o mundo por meio de diferentes formas de representação. Para Denzin e Lincoln (2006), o termo “qualitativo” está relacionado à valorização dos processos e dos significados construídos ao longo da investigação, tendo como foco a análise de sujeitos, práticas, ações e fenômenos inseridos em contextos reais.

Nessa direção, a pesquisa qualitativa, em geral, não se orienta pela verificação ou negação de hipóteses previamente estabelecidas. Assim, a perspectiva interpretativista é assumida como um modo de compreender os processos investigados, em que o objeto de estudo se constitui gradualmente a partir da interação entre pesquisador e participantes, sem a exigência de definições rígidas ou resultados previamente determinados. Em síntese, essa abordagem reconhece que todos os envolvidos no processo investigativo são sujeitos produtores de conhecimento, capazes de desenvolver práticas pertinentes para intervir nas questões que identificam (Chizzoti, 2001).

À vista disso, o presente artigo levanta a seguinte pergunta: Em que medida o entendimento teórico/prático acerca da decolonialidade amplia olhares e reflexões em relação ao processo de ensino, neste caso específico, incluindo movimentos digitais?

Nesse sentido, os objetivos específicos deste trabalho são: discutir sobre a formação de professores e o processo de ensino de Língua Portuguesa, relacionando-os com movimentos coloniais e decoloniais; bem como apresentar conceitos referentes aos multiletramentos e à cultura digital, elucidados por pressupostos teóricos e pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (Brasil, 2017), ponderando outras formas de refletir o processo formativo.

2 PERSPECTIVAS SOBRE COLONIALIDADE E DECOLONIALIDADE: UMA BREVE DISCUSSÃO

Há várias formas de contar uma história, porém, hegemonicamente, considera-se apenas uma contada com base no viés europeu. Esse fato pode ser observado por várias situações: a história do descobrimento do Brasil foi contada pelos portugueses, a história da escravidão foi relatada pelos brancos e não precisamos ir mais a fundo para lembrar que os indivíduos que não possuíam escrita alfabética ou por se expressarem em línguas não imperiais eram considerados “povos sem história” (Wolf, 2005, p.14), que não tinham direito, política, cultura e ideais. Ou seja, para ter uma história reconhecida era preciso que ela fosse descrita por um “modelo europeu de historicidade” (Mignolo, 2008, p.17).

Sendo assim, as reflexões desenvolvidas pelos europeus desqualificam os demais saberes. O objetivo era, então, substituir a diversidade por um conhecimento universal e perpassar como único nos variados contextos socioculturais. De acordo com Shiva (2003, p.21),

o sistema dominante também é um sistema local, com sua base social em determinada cultura, classe e gênero. Não é universal em sentido epistemológico. É apenas a versão globalizada de uma tradição local extremamente provinciana.

Em outras palavras, o sistema dominante se constrói como o centro tanto da história quanto do conhecimento. Por conseguinte, a concepção da humanidade foi categorizada em superiores e inferiores, racionais e irracionais, primitivos e civilizados (Quijano, 2010). Para compreender um pouco mais sobre essas relações, é importante abarcar acerca das epistemologias do sul e do norte.

As epistemologias do norte embasam-se em uma perspectiva em que há apenas uma forma de conhecimento válido e rigoroso, nomeado como ciência. Em primeira instância, essa abordagem evidencia a experimentação do mundo em vez da experiência, que consequentemente reflete na constituição de um conhecimento rigoroso, recaindo no distanciamento entre o sujeito e o objeto.

Ademais, o propósito desse conhecimento é alcançar a verdade do real, dos objetos e o rigor a partir das observações consolidadas pelas leis (seja da natureza ou social), determinando tais processos em movimentos científicos (Santos, 2018). *A posteriori*, Santos (2018) apresenta a “ciência moderna” (p.27). Nessa perspectiva, o conhecimento é objetivo devido à divisão entre sujeito e objeto e, por isso, passa a ser neutro. Ou seja, nesse paradigma, a proporção entre neutralidade e objetividade é integralmente dominante.

Além disso, não se pode esquecer de sua relação na política do conhecimento, determinante para a modernidade ocidental europeia. Por esse motivo, atenhamo-nos a falar sobre algumas particularidades dessa política. A primeira é que, nessa concepção, o foco recai nas transformações da realidade e natureza. Desse modo, a interligação do colonialismo, do patriarcado e do capitalismo aparece como uma novidade na história e, com isso, legitima os padrões de dominação já ressaltados. Esse modelo foi um forte instrumento para a burguesia, uma vez que sua força revolucionária transformou em reacionária, a qual nega qualquer modificação que não seja embasada pelo tripé: capitalismo, colonialismo e patriarcado (Santos, 2018).

Cabe ressaltar, então, que essa ciência apresenta problemáticas ao firmar e arrogar-se a um conhecimento único, rigoroso, determinado a partir de um olhar eurocêntrico que atribui aos indivíduos classificação e desclassificação social (Quijano, 2010). Por isso,

Se o conhecimento não permite que nos apropriemos do mundo, porque, no fundo é uma interpretação que nos é imposta, não é nossa, é um saber alienígena, não será com ele que poderemos transformar o mundo segundo as nossas necessidades e aspirações (...). O conhecimento pode ser um fator de opressão, pode ser um fator de dominação (Santos, 2018, p.30).

É nesse ínterim que as epistemologias do sul se tornam de extrema importância, uma vez que “visam reconhecer e validar o conhecimento produzido, ou a produzir, por aqueles e aquelas que têm sofrido sistematicamente as injustiças, a opressão, a dominação, a exclusão, causadas pelo capitalismo, pelo colonialismo e pelo patriarcado” (Santos, 2018, p. 24). Logo, fica evidente que essa abordagem pretende desmistificar a noção de que “norte é a solução e sul é o problema”, lutando contra os diversos aspectos opressores.

Indubitavelmente, ao relatar sobre o sul, neste caso, não nos referimos a ele com base nos princípios de localização geográfica, mas sim ao sul geopolítico anti-imperial, que faz parte dos países e grupos sociais que têm sido, por muitos anos, excluídos, explorados, discriminados e oprimidos. Assim, as formas de organização dessa matriz propõem um empenho epistemológico sobre a política e a formação de conhecimento já relatadas anteriormente, com o principal objetivo de lutarem pelos seus direitos e serem vistos como pertencentes à sociedade.

Por esse ângulo, Maldonado-Torres (2019) acredita que a prática decolonial encontra-se em contextos de questionamentos, resistências e buscas por modificar modelos coloniais de poder, de saber e, mais que isso, de ser. Cabe ressaltar que o pensamento decolonial não deve ser considerado como uma vertente que busca desvalidar os ideais coloniais, mas como uma forma de legitimar princípios, conhecimentos e saberes concebidos por grupos e países que sofreram e ainda sofrem com injustiças e violências.

Pensando sobre a importância de reconhecer outros saberes, consideramos pertinente abordar a Sociologia das Ausências. Esta objetiva demonstrar que “o que não existe é, na verdade, ativamente, produzido como tal, isto é, como uma alternativa não-credível ao que existe” (Santos, 2018, p.59). Ou seja, essa sociologia visa transformar materiais impossíveis em possíveis, alterando as ausências em presenças, uma vez que há “uma produção de não-existência sempre que uma dada entidade é desqualificada e tornada ininteligível ou descartável pelo saber dominante” (p.59).

De acordo com Santos (2018), há cinco lógicas de produção de não-existência: (i) monocultura do saber e do rigor do saber; (ii) monocultura do tempo linear; (iii) a monocultura

da naturalização das diferenças; (iv) lógica da escala dominante; e (v) lógica produtivista. Por uma questão de se ater aos objetivos iniciais e pela extensão do artigo, discutiremos sobre a primeira lógica.

O primeiro modo de produção de não-existência refere-se à monocultura “do saber” e “do rigor do saber”. Esta reflete-se na noção de que qualquer tipo de coisa que o cânone não reconhecer ou legitimar é considerado como inexistente e sem significado. Nessa concepção, o conhecimento que não possui base científica é declarado como erro e, por isso, a não-existência é atribuída como incultura.

Compreendendo essa lógica, observa-se sua intensa relação com a sala de aula, especificamente no ensino de Língua Portuguesa, ao se impor, por exemplo, a ideia de que uma “boa aula” de linguagens é aquela em que o professor domina e centraliza todas as regras da norma culta, o que, por vezes, contribui para a deslegitimação de outras formas de docência e de usos da linguagem. Não se trata de negar a importância do ensino de gramática, mas de reconhecer que há outras abordagens, práticas, e conteúdos que podem – e devem ser – privilegiados no processo de ensino.

Nesse sentido, a ênfase exclusiva na correção gramatical pode limitar o desenvolvimento de práticas mais amplas, como a leitura crítica, a produção de sentidos e a compreensão dos diferentes usos sociais da língua. Em práticas pedagógicas tradicionais, é comum, por exemplo, a valorização de exercícios mecânicos de classificação sintática em detrimento da análise de textos reais; a correção de produções escritas centrada apenas em desvios da norma padrão, sem considerar aspectos discursivos e argumentativos; ou ainda a desconsideração de gêneros digitais, como postagens em redes sociais, memes, comentários on-line e vídeos curtos, enquanto manifestações legítimas de ensino.

Como bem ressalta Mignolo (2008), é preciso pensar em uma desobediência epistêmica assumindo a identidade em política, já que garante a opção decolonial, capaz de se desvincular dos fundamentos ocidentais institucionalizados por todo o mundo. Essa opção representa, nos termos do autor, “aprender a desaprender” (p.290). Embora fique claro que o foco dele recaia em vertentes mais sociais referentes às minorias, atribuímos essa abordagem ao processo de ensino, que precisa urgentemente aprender a desaprender muitas práticas enraizadas em todo o percurso escolar, partindo do pressuposto de que estamos inseridos em um outro contexto.

Antes de abordar sobre o processo de ensino, acreditamos na importância de contextualizar o nosso cenário atual para, posteriormente, interligá-los. Em virtude disso, a

próxima seção trata da hipermodernidade (Lipovetsky, 2004) e da globalização (Kumaravadivelu, 2006). É fundamental traçar esses marcos para compreendermos a urgência de refletir sobre o processo de ensino, muitas vezes, incongruente com o contexto social.

3 HIPERMODERNIDADE E GLOBALIZAÇÃO: “UMA VIA DE MÃO DE DUPLA”

Toda semiótica é semiótica multimidiática. A análise da semiótica multimidiática me levou a refazer algumas perguntas antigas de maneiras novas e a começar a olhar para a história da escrita, do desenho, do cálculo e da mostra visual de imagens em uma perspectiva diferente. Nenhuma tecnologia é uma ilha. Conforme nossas tecnologias se tornam mais complexas, elas se tornam situadas em redes mais amplas e longas de outras tecnologias e de outras práticas culturais (Lemke, 2010, s.p.).

As transformações pelas quais os cenários socioculturais passaram e ainda passam na era hipermoderna (Lipovetsky, 2004) são evidentes, e a reflexão de Lemke (2010), apresentada na epígrafe desta seção, oferece uma importante chave para compreendê-las. Ao afirmar que nenhuma tecnologia se constitui de forma isolada, mas se insere em redes mais amplas de tecnologias e práticas culturais, o autor chama a atenção para a relação indissociável entre as transformações tecnológicas e as mudanças nas formas de produzir sentidos e interagir socialmente.

Nessa perspectiva, trata-se do surgimento de novos dispositivos ou suportes, mas também da reconfiguração das próprias práticas sociais de linguagem. Os modos de interação na sociedade, os engajamentos políticos e as manifestações de opiniões refletem esse processo, revelando novas formas de produção e circulação de sentidos, cada vez mais constituídas pela articulação entre diferentes linguagens, mídias e tecnologias.

Gilles Lipovetsky (2004), em seu livro *Tempos hipermodernos*, aponta a globalização como um dos processos centrais na configuração do cenário contemporâneo. Segundo Kumaravadivelu (2006), a fase atual modifica a paisagem do mundo em três maneiras diferentes: (i) a distância espacial está diminuindo, ou seja, mesmo ocorrendo situações no outro lado do mundo, as pessoas são afetadas de alguma forma; (ii) a distância temporal está diminuindo, isto é, as tecnologias e os mercados apresentam uma velocidade incalculável em tempo real; e (iii) as fronteiras estão desaparecendo, ou seja, elas estão cada vez mais se dissolvendo, não apenas em termos de comércio, mas também em relação a valores e culturas.

Tal conjuntura representa a noção de que questões econômicas e culturais estão mais interligadas e acentuadas. Isso reflete, também, um motor principal que encaminha tanto a

economia quanto as identidades linguísticas: a comunicação eletrônica e a internet (Kumaradivelu, 2006). Por conseguinte, a diversidade de linguagens presente nos variados contextos socioculturais, políticos e escolares constata uma velocidade rápida e com um alcance abrupto, sobretudo nas últimas décadas, pela globalização intensificada.

De acordo com Canclini (2001, p. 26), a globalização possui aspecto “segregacionista [que] conduz a novas versões do etnocentrismo”. É interessante pensar nessa afirmação, uma vez que esses movimentos não só incorporam a hibridação, mas também segregam e originam novas desigualdades. Nesse sentido, Blommaert (2003 *apud* Signorini, 2013, p.79) ilustra essa questão ao afirmar: “o que é globalizado não é uma língua abstrata, mas determinados modos de falar; gêneros, estilos e formas de práticas letradas”.

Em linhas gerais, é um passo crítico e promissor refletir de que forma essas escolhas, que penetram contextos locais e translocais, são hierarquizadas, desde políticas linguísticas até organizações em fluxos relacionadas ao espaço e ao tempo (Signorini, 2013).

Pensando no impacto da globalização nas realidades socioculturais de diversos indivíduos, será abordado especificamente acerca da globalização cultural, perpassando pelas três escolas discutidas pelo Kumaradivelu (2006), a fim de elucidar os pontos mais marcantes referentes a esta seção. A primeira teve como principais membros Barber (1996) e Ritzer (1993), que afirmam o acontecimento da homogeneização cultural, tendo a cultura norte-americana como centro dominante. A lógica que exemplifica esse cenário é:

Globalização = Ocidentalização = Norte-americanização = Mcdonaldização

O termo “mcdonaldização” foi desenvolvido por Ritzer e discutido de forma mais aprofundada em seu livro *The Mcdonaldization of Society*. Resumidamente, ele acredita que tal termo descreve os princípios básicos das fábricas industriais, que são interligadas por padrões socioculturais de rapidez, como, por exemplo, os *fast foods*. A criação desses tipos de produtos é uma forma de padronização dos modelos influenciados por outros países da América, como os Estados Unidos.

Isso aponta, também, para a noção de homogeneização cultural, que indica os ideais consumistas e individualistas dos sujeitos hipermodernos. Assim, ter um tênis da *Nike*, uma blusa da *Calvin Klein*, uma bolsa da *Ralph Lauren*; comer em restaurantes renomados, como *Outback* e *Pizza Hut*, faz com que os indivíduos sejam evidenciados como pertencentes à

sociedade (Kumaravadivelu, 2006; Lipovetsky, 2004). Ou seja, usufruir de marcas dominantes notabiliza a influência de outros países culturalmente expostos como superiores.

A segunda escola é representada por Giddens e Tomlinson. Eles acreditam, diferentemente da primeira, que há um certo tipo de heterogeneização cultural, apontando para uma imagem descentralizada do mundo. Giddens preconiza, de forma muito polêmica, que a colonização reversa está ocorrendo, uma vez que “os países não-ocidentais influenciam o desenvolvimento no ocidente” (Giddens, 2000, p.34 *apud* Kumaravadivelu, 2006, p.133). De acordo com Tomlinson (1999), não se pode negar, mesmo com todas as considerações desenvolvidas por eles, que as práticas culturais ocidentais continuam em uma colocação de dirigentes ao se tratar da cultura global.

Por fim, a terceira escola do pensamento é representada, principalmente, por Arjun Appadurai e Roland Robertson. Eles interligam as duas abordagens abarcadas anteriormente, enfatizando que o problema principal é a apreensão entre homogeneização e heterogeneização cultural, visto que, para os autores, elas ocorrem simultaneamente. Correlacionado a essa noção, um termo muito interessante criado por Robertson é o de glocalização, em que o “global está localizado e o local está globalizado” (Kumaravadivelu, 2006, p. 136). Assim, o global está associado ao local, e o local pode ser alterado para se adequar ao global. Em suma, eles são interdependentes. Os autores desse grupo relatam que o processo de globalização se encontra em dois níveis: particularização do universal e universalização do particular. O primeiro auxilia no surgimento de “significado verdadeiro” do mundo e de que maneira os indivíduos recorrem aos significados de forma totalizante/geral. O segundo enfatiza a facilidade na procura pelo particular, por meios mais detalhados e específicos. O sociólogo Roland Robertson apresenta essa noção para entendermos que há questões micros/macros, e isso não as tornam dicotômicas; pelo contrário, são correlacionadas na busca por movimentos globais e locais, tendo fortes características dinâmicas.

É evidente, portanto, que “existe uma consciência crescente de que, nas últimas duas décadas, a globalização alterou a face da diversidade social, cultural e linguística nas sociedades de todo o mundo” (Blommaert; Rampton, 2011, p. 1, tradução nossa).

Nesse contexto, torna-se necessário ampliar a compreensão de que a globalização não produz apenas integração e circulação ampliada de informações, mas também intensifica desigualdades já existentes, sobretudo no que se refere ao acesso a bens culturais, tecnológicos e linguísticos. A chamada “conectividade global” não se distribui de forma homogênea, o que

implica reconhecer que diferentes sujeitos ocupam posições distintas nesse cenário, com níveis variados de acesso, participação e legitimidade nos espaços de produção de conhecimento. Tais assimetrias impactam diretamente o campo educacional, evidenciando desafios que ultrapassam a simples inserção de tecnologias no cotidiano da escola.

Dessa forma, no âmbito escolar, envolvendo desde equipes gestoras até professores e estudantes, torna-se fundamental a construção de estratégias que não apenas incorporem recursos digitais, mas que problematizam criticamente as condições de acesso, uso e circulação desses recursos. Isso implica considerar, por exemplo, as desigualdades no acesso à internet, às diferentes formas de letramento digital, à valorização (ou desvalorização) de determinadas variedades linguísticas e práticas culturais, bem como à predominância de discursos hegemônicos nos ambientes digitais.

Além disso, pensar a educação em um mundo globalizado requer reconhecer que os processos de ensino não podem permanecer alheios às transformações nas formas de comunicação e produção de sentidos. No entanto, observa-se que, apesar desse cenário, muitas instituições escolares ainda demonstram resistência aos movimentos digitais, seja por meio da restrição ao uso de tecnologias, seja pela dificuldade em integrá-las de maneira significativa às práticas pedagógicas.

É nesse contexto de tensões – entre ampliação de possibilidades e aprofundamento de desigualdades – que se insere a discussão da próxima seção, a qual busca retomar os tópicos anteriormente abordados e articulá-los ao processo de ensino de Língua Portuguesa, considerando os desafios e potencialidades que emergem na contemporaneidade.

4 MULTILETRAMENTOS, CULTURA DIGITAL E FORMAÇÃO DOCENTE: TENSIONANDO PRÁTICAS HEGEMÔNICAS

Um novo mundo está presente nas relações e nas estruturas sociais, dando-lhes novos significados. Esse mundo globalizado, marcado por rupturas e reconfigurações constantes, é impulsionado por inovações nos campos da informática, da eletrônica e da comunicação, intensificando os processos característicos da hipermodernidade. Imprime-se, portanto, um novo ritmo à sociedade, conferindo-lhe uma velocidade intensa e ilimitada.

A globalização modifica, de forma profunda, questões macropolíticas e macrossociais. A crise do Estado-Nação e dos sujeitos apresentam consistentemente as novas organizações no

meio político, cultural e social em micro e macro contextos, permitindo, muitas vezes, ter “sensação de vazio, de perda de chão, de desequilíbrio, de desmonte e descontrole jamais vividas historicamente” (Carvalho, 2008, p. 4).

O cenário contemporâneo é atravessado por múltiplas problemáticas decorrentes desse processo. Nesse sentido, Lipovetsky (2004) evidencia características marcantes da hipermodernidade, como a obsolescência acelerada, o hiperconsumismo e o aumento de patologias individuais, a exemplo da depressão, da ansiedade e de outros transtornos psicológicos.

Para além da dimensão individual, tais dinâmicas articulam-se a questões sociais mais amplas. A intensificação do consumo e da lógica da renovação constante contribui para a produção de desigualdades, na medida em que nem todos os sujeitos têm acesso aos mesmos bens, tecnologias e possibilidades de inserção social; bem como a instabilidade das relações sociais e a crescente pressão por desempenho e produtividade, elementos que impactam diretamente a forma como os indivíduos se percebem e se posicionam na sociedade.

Apesar de seus desdobramentos negativos, a globalização constitui um elemento incontornável da contemporaneidade. Quando se transpõe essa discussão para a educação, Freire (1979, p.35) afirma que: “Nenhuma ação educativa pode prescindir de uma reflexão sobre o homem e de uma análise sobre suas condições culturais. Não há educação fora das sociedades humanas e não há homens isolados”. Ou seja, as transformações decorrentes da globalização no cotidiano são evidentes, não sendo possível, no âmbito educacional, negligenciar uma realidade tão expressiva. As tecnologias digitais, assim como as novas configurações textuais e dos espaços de ensino, inscrevem-se no contexto da hipermodernidade, o que demanda a articulação entre as dinâmicas sociais e escolares, em um movimento contínuo de interlocução e integração.

Ao tratar acerca de temáticas referentes às novas tecnologias, facilmente serão apresentados posicionamentos a favor ou contra. Entretanto, o presente artigo amplia para além desta discussão, percebendo, muitas vezes, resistência e lacunas de desintegração entre os conhecimentos dos muros escolares e os que são construídos pelos alunos fora da escola. De fato, não é fácil romper com as barreiras tão institucionalizadas no âmbito escolar, mas é preciso urgentemente compreender e refletir – de forma teórica e prática – sobre o novo contexto em que estamos inseridos, permeado por gêneros digitais, textos multissemióticos e novas tecnologias.

Em articulação com esses novos movimentos em debate, a Base Nacional Comum Curricular (Brasil, 2018) contempla a perspectiva dos multiletramentos, de modo a integrá-los no processo de ensino de Língua Portuguesa, uma vez que

essa consideração dos novos e multiletramentos; e das práticas da cultura digital no currículo não contribui somente para que uma participação mais efetiva e crítica nas práticas contemporâneas de linguagem por parte dos estudantes possa ter lugar, mas permite também que se possa ter em mente mais do que um “usuário da língua/das linguagens”, na direção do que alguns autores vão denominar de designer: alguém que toma algo que já existe (inclusive textos escritos), mescla, remixa, transforma, redistribui, produzindo novos sentidos, processo que alguns autores associam à criatividade (Brasil, 2018, p.68).

O conceito de multiletramentos abrange duas dimensões centrais na sociedade contemporânea: a multiplicidade cultural e a multiplicidade semiótica. Nota-se que as produções culturais em nosso entorno são diversificadas e caracterizadas por diferentes letramentos e hibridações e, por consequência, tem-se uma gama de semioses na linguagem que representam novas estéticas, como os hipertextos e outros gêneros digitais (Rojo; Barbosa, 2015).

Se partimos, então, do pressuposto de que “gêneros textuais são fenômenos históricos, profundamente vinculados à vida cultural e social” (Marcuschi, 2002, p.01), percebemos que diversos deles emergiram e foram ressignificados pela evolução das tecnologias. Os gêneros digitais não se originaram somente pelas tecnologias, mas também pela intensa utilização destas nas atividades comunicativas do cotidiano.

A BNCC (Brasil, 2018) enfatiza a pertinência do emprego de gêneros digitais em sala de aula, exemplificando alguns, tais como comentários, carta de leitor, *post* em rede social, GIF, *meme*, *fanfic*, *vlogs* variados, *political remix*, charge digital, paródias de diferentes tipos, vídeos-minuto, *e-zine*, *fanzine*, fanvídeo, *vidding*, *gameplay*, *walkthrough*, *machinima*, trailer honesto e *playlists* comentadas de diferentes tipos. Nesse sentido, a seleção desses gêneros, orientada pelos interesses e repertórios dos estudantes, pode favorecer a construção de práticas pedagógicas mais contextualizadas. Ao considerar as vozes dos alunos como ponto de partida para o desenvolvimento de atividades, amplia-se a possibilidade de promover um ensino mais significativo, alinhado às formas contemporâneas de produção e circulação de sentidos.

Contudo, não é tão simples romper com o modelo já padronizado por tantos anos, que visualiza, muitas vezes, o aluno como aquele que só aprende, o professor como detentor do

conhecimento, o livro didático como único suporte eficaz, o bom conteúdo pautado apenas nas gramáticas normativas.

Além desse desafio, de romper com paradigmas de uma educação conservadora contrapondo com a educação inovadora, Matencio (2009) destaca que, apesar das transformações nos estudos da linguagem, permanecem dicotomias que comprometem a elaboração de propostas pedagógicas voltadas à superação das dificuldades enfrentadas pelos alunos em sua formação inicial.

Segundo a autora, é possível que as práticas de leitura e escrita mobilizadas pelos alunos em seus contextos sociais não sejam reconhecidas como legítimas no espaço escolar. Em decorrência disso, o professor tende a se orientar exclusivamente pelas diretrizes do currículo prescrito, o que pode limitar a incorporação de outras formas de linguagem e de produção de sentidos no processo de ensino.

Esse descompasso manifesta-se, por exemplo, na pouca valorização de práticas como a leitura de textos digitais, a produção de conteúdos em redes sociais, a interpretação de memes ou a participação em interações on-line, frequentemente desconsideradas como experiências válidas de letramento. Ao mesmo tempo, privilegia-se a abordagem de gêneros mais tradicionais e a adequação estrita à norma padrão. A integração da tecnologia engloba ações complexas e fatores diversos, como: “a implantação de infraestrutura tecnológica; o letramento digital e a inserção dos envolvidos no mundo tecnológico; políticas consistentes” (Tavares; Freitas, 2018, p.154).

Em síntese, os desafios manifestam-se em múltiplas dimensões, que vão desde a insuficiência e a negligência de investimentos no setor educacional até questões relacionadas à formação docente. Torna-se fundamental, então, desmistificar a ideia de que o uso desses recursos, por si só, constitui solução para os problemas da educação.

O processo de formação tecnológica de professores precisa ir além de modelos pré-definidos, aquisições e uso desordenado. Assim, Freire (2009) destaca que essa formação parte de um processo auto-heteroecoformador, constituído por seis elementos que corroboram essa construção: (i) reculturação: modificações no que concerne às normas e aos sistemas avaliativos, proporcionando uma cultura diferente da tradicional, que ainda é dominante; (ii) reestruturação: reflete transformações no modelo organizacional da escola; (iii) redimensionamento no tempo: busca refletir sobre o tempo utilizado na duração de aulas em contextos semipresenciais e digitais; (iv) redefinição: designa uma revisão de conceito em

relação a novas perspectivas sobre o que é a sala de aula, a própria aula e os programas de formação inicial/continuada de professores; (v) relocação: compreende a pertinência de ambientes de aprendizagem fora de demarcações escolares, podendo estar localizados em contextos digitais; (vi) reequipagem: propõe que o professor se instrumentalize para aprender a utilizar as novas ferramentas em suas práticas de ensino.

A partir desses elementos, evidencia-se que a formação tecnológica de professores não se restringe à aquisição de ferramentas ou ao domínio técnico de recursos digitais, mas envolve transformações mais amplas, que atingem dimensões culturais, organizacionais e pedagógicas. Nesse sentido, a proposta de Freire (2009) aponta para a necessidade de repensar não apenas o uso das tecnologias, mas os próprios modos de conceber o ensino, a aprendizagem e os espaços educativos.

Fica claro também que o contexto social, fortemente influenciado pela globalização, requer uma postura crítica do professor, uma vez que os novos modos de lidar com o mundo, por meio das tecnologias digitais de comunicação e informação (TDICs), proporcionam novas maneiras de aprendizagem. Blommaert (2010 *apud* Fabrício, 2017, p.32) reconhece essa questão, ao afirmar que “a mobilidade e a circulação de textos, discursos e signos característicos da vida social em tempos de globalização não pode ser captada por uma episteme e vocabulário teórico comprometidos com ideias de estaticidade e inércia”.

Diante de um cenário marcado por intensas transformações, torna-se cada vez mais necessária a construção de uma postura crítica e reflexiva frente às demandas da hipermodernidade. No campo da formação inicial e continuada de professores de linguagens, isso implica compreender que o trabalho docente não se reduz à adaptação a novas exigências ou ao uso de ferramentas, mas envolve a problematização das práticas, dos discursos e das relações que atravessam o contexto educacional.

Nesse sentido, conforme aponta Fabrício (2017), torna-se urgente uma empreitada crítico-reflexiva que possibilite não apenas resistir a lógicas hegemônicas, mas também vislumbrar outras formas de ensinar e aprender, mais sensíveis às complexidades sociais, culturais e linguísticas da contemporaneidade.

Esse percurso reflete, também, o que Mastrella-de-Andrade e Pessoa (2018, p.10) ressaltam acerca da “preparação despreparada”, visto que estamos a todo momento vivendo novos tempos, novos letramentos, novos gêneros, novas configurações de sala de aula.

Nesse sentido, novas possibilidades pedagógicas surgem ao professor “tanto em nível local quanto em nível global, uma vez que essa perspectiva desconsidera as barreiras geográficas” (Tavares; Freitas, 2018, p. 153).

Muitas vezes, a escola encontra-se muito resistente, não só pela não inserção nas tecnologias digitais, mas por continuar exercendo uma pedagogia bancária (Freire, 1996), em que o professor é o dominante e os estudantes são os que recebem informações, ponderando, historicamente, uma visão colonial.

Construir e efetivar propostas decoloniais é complexo, mas quando não se entra no “jogo” da categorização do que é correto ou a padrões que precisam ser seguidos já é um passo. Um passo que reflete a “formação despreparada” (Mastrella-de-Andrade; Pessoa, 2018), com o desejo incessante de não ocupar uma posição de autoridade centralizadora e impositiva, mas de quem constrói o conhecimento juntamente com o aluno, e vice-versa.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

As reflexões feitas nesse artigo pretendem indicar a necessidade de sujeitos envolvidos no processo educativo tomarem consciência de quais são as epistemes valorizadas no mundo e de quais são os processos coloniais, construídos historicamente, que continuam mantendo essas formas de conhecimento como um reflexo de um poder que pode ser opressor no espaço escolar (mais especificamente, na sala de aula de Língua Portuguesa).

Como resultado, torna-se possível afirmar que a discussão acerca da decolonialidade no ensino evidencia a necessidade de tensionar modelos hegemônicos que, historicamente, têm orientado as práticas educativas a partir de centros de dominação e de referenciais racionais previamente estabelecidos (Makoni; Pennycook, 2015). Tais modelos, ao privilegiarem determinadas formas de conhecimento, linguagens e organização pedagógica, acabam por silenciar outras epistemologias, experiências e modos de significação presentes nos contextos sociais dos estudantes.

No campo da educação, essa problemática manifesta-se na centralidade de currículos normativos, na valorização de práticas homogêneas de ensino e na legitimação de determinados usos da língua em detrimento de outros. Como consequência, perpetuam-se relações assimétricas de poder que distanciam o espaço escolar das dinâmicas culturais e linguísticas vivenciadas pelos sujeitos em sua realidade cotidiana.

Pensar educação sob uma perspectiva decolonial implica deslocar o olhar de modelos fixos e universais para práticas mais abertas, dialógicas e situadas, que reconheçam a pluralidade de saberes e promovam a construção compartilhada do conhecimento. Trata-se, portanto, de compreender o ensino não como um processo de transmissão, mas como um espaço de problematização, escuta e produção coletiva, no qual diferentes vozes possam emergir e ser legitimadas.

Por fim, o desafio que se coloca não é a simples substituição de modelos, mas a construção de práticas pedagógicas que questionem as lógicas hegemônicas e possibilitem outras formas de ensinar e aprender, mais sensíveis às complexidades sociais, culturais e linguísticas da contemporaneidade.

REFERÊNCIAS

- BLOMMAERT, Jan; RAMPTON, Ben. Language and superdiversity. **Diversities**, v. 13, n. 2, p. 1-21, 2011. DOI: 10.58002/v6r9-1476.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, DF: MEC, 2017.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, DF: MEC, 2018.
- CANCLINI, Néstor García. Definiciones en transición. In: MATO, Daniel (comp.). **Estudios latinoamericanos sobre cultura y transformaciones sociales en tiempos de globalización**. Buenos Aires: CLACSO, 2001. p. 57-67.
- CARVALHO, Luzia Alves. A condição humana em tempo de globalização: a busca do sentido da vida. **Revista Visões**, [S. l.], v. 1, n. 4, jan./jun. 2008.
- CHIZZOTTI, Antonio. **Pesquisa em ciências humanas e sociais**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2001.
- DENZIN, Norman K.; LINCOLN, Yvonna S. (org.). **O planejamento da pesquisa qualitativa: teorias e abordagens**. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2006.
- FABRÍCIO, Branca Falabella. Processos de ensino-aprendizagem, educação linguística e descolonialidade. In: ZOLIN-VESZ, Fernando (org.). **Linguagens e descolonialidades: práticas languageiras e produção de (des)colonialidades no mundo contemporâneo**. v. 2. Campinas: Pontes Editores, 2017. p. 15-38.
- FREIRE, Maximina Maria. Formação tecnológica de professores: problematizando, refletindo, buscando... In: SOTO, Ucy; MAYRINK, Mônica Ferreira; GREGOLIN, Isadora Valencise

(org.). **Linguagem, educação e virtualidade: experiências e reflexões**. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2009.

FREIRE, Paulo. **Educação e mudança**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

KUMARAVADIVELU, B. A linguística aplicada na era da globalização. In: MOITA LOPES, Luiz Paulo da (org.). **Por uma linguística aplicada indisciplinar**. São Paulo: Parábola Editorial, 2006. p. 129-148.

LEMKE, Jay L. Letramento metamidiático: transformando significados e mídias. **Trabalhos em Linguística Aplicada**, Campinas, v. 49, n. 2, p. 455-479, jul./dez. 2010. DOI: 10.1590/S0103-18132010000200009.

LIPOVETSKY, Gilles. **Os tempos hipermodernos**. São Paulo: Barcarolla, 2004.

MAKONI, Sinfrey; PENNYCOOK, Alastair. Desinventando e (re)constituindo línguas. Tradução de Cristine Gorski Severo. **Working Papers em Linguística**, Florianópolis, v. 16, n. 2, p. 9-34, 2015. DOI: 10.5007/1984-8420.2015v16n2p9.

MALDONADO-TORRES, Nelson. Analítica da colonialidade e da decolonialidade: algumas dimensões básicas. In: BERNARDINO-COSTA, Joaze; MALDONADO-TORRES, Nelson; GROSGOUEL, Ramón (org.). **Decolonialidade e pensamento afrodiaspórico**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2019. p. 27-53.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. In: DIONÍSIO, Angela Paiva; MACHADO, Anna Rachel; BEZERRA, Maria Auxiliadora (org.). **Gêneros textuais & ensino**. Rio de Janeiro: Lucerna, 2002.

MASTRELLA-DE-ANDRADE, Mariana R.; PESSOA, Rosane Rocha. A critical, decolonial glance at language teacher education in Brazil: on being prepared to teach. **DELTA: Documentação de Estudos em Linguística Teórica e Aplicada**, São Paulo, v. 35, n. 3, 2019. DOI: 10.1590/1678-460X2019350306.

MATENCIO, Maria de Lourdes Meirelles. Estudos do letramento e formação de professores. **Calidoscópio**, São Leopoldo, v. 7, n. 1, p. 5-10, 2009.

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

QUIJANO, Aníbal. Colonialidade do poder e classificação social. In: SANTOS, Boaventura de Sousa; MENESES, Maria Paula (org.). **Epistemologias do Sul**. São Paulo: Cortez, 2010. p. 84-130.

ROJO, Roxane; BARBOSA, Jacqueline Peixoto. **Hipermodernidade, multiletramentos e gêneros discursivos**. São Paulo: Parábola Editorial, 2015.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **Na oficina do sociólogo artesão: aulas 2011-2016**. São Paulo: Cortez, 2018.

SHIVA, Vandana. **Monoculturas da mente: perspectivas da biodiversidade e da biotecnologia**. São Paulo: Gaia, 2003.

SIGNORINI, Inês. Política, língua portuguesa e globalização. In: MOITA LOPES, Luiz Paulo da (org.). **O português no século XXI: cenário geopolítico e sociolinguístico**. São Paulo: Parábola Editorial, 2013. p. 74-100.

SOUZA JÚNIOR, Airton Santos de. A proibição do celular na sala de aula por meio da Lei 15.100/2025: uma análise crítica. **A Cor das Letras**, Feira de Santana, v. 26, n. 3, p. 221-233, 2025. DOI: 10.13102/cl.v26i3.11814.

TAVARES, Dayanny Sousa; FREITAS, Carla Conti de. Multiletramentos na formação de professores de línguas. **REVELLI: Revista de Educação, Linguagem e Literatura**, Inhumas, v. 10, n. 3, p. 151-173, 2018.

WOLF, Eric R. **A Europa e os povos sem história**. São Paulo: EDUSP, 2005.

Recebido em: **09/04/2026**

Aprovado em: **14/09/2026**