



CAMINHOS PARA PENSAR A DECOLONIALIDADE NO PROCESSO DE ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA A PARTIR DO APLICATIVO *INSTAGRAM*

Fernanda Abreu Gualhano¹, Fábio Citrole Conegundes², Thais Fernandes Sampaio³

¹Mestranda em Linguística pela Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF)/ fernandagualhano@gmail.com

²Mestrando em Linguística pela Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF)/ conejudes.fbio@gmail.com

³Doutora em Linguística pela Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF) e professora adjunta no Departamento de Letras também na UFJF/ thais.fernandes@ufjf.edu.br

Resumo: O presente trabalho tem como objetivo discutir acerca de processos coloniais e decoloniais correlacionando-os com o processo de ensino. Em seguida, relataremos uma experiência de um *studygram* com conteúdos de Redação e Língua Portuguesa. Mobilizaremos, sobretudo, os conceitos de hipermodernidade (LIPOVETSKY, 2004), colonialidade e decolonialidade (MIGNOLO, 2009). Este estudo tem com base metodológica a etnografia digital (FRAGOSO *et. al.*, 2011), uma vez que analisamos um aplicativo. Em suma, nota-se que o *Instagram* apresenta possibilidades decoloniais ao se pensar em estruturas de sala de aula e práticas formativas.

Palavras-chave: Hipermodernidade, Globalização, Decolonialidade, Língua Portuguesa, Studygram.

1. Introdução

A globalização, mesmo tendo impactos positivos e negativos, apresenta múltiplas influências no âmbito social, cultural e político. Segundo Freire (1996, p.35), “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, não se pode, como corpo escolar, encobrir uma realidade tão enfática.

Ao tratar acerca de temáticas referentes às novas tecnologias, facilmente será apresentado posicionamentos a favor ou contra. Entretanto, o presente trabalho amplia para além desta discussão, percebendo, muitas vezes, resistência e lacunas de desintegração entre os conhecimentos dos muros escolares e os que são construídos fora da escola pelos alunos. 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, permeado por gêneros digitais, textos multissemióticos e novas tecnologias.

Portanto, é de suma importância o âmbito escolar –incluindo desde diretores/coordenadores até professores/alunos- refletir estratégias efetivas que possam estar em congruência com os novos desafios. Sabe-se que a responsabilidade de enfrentar um mundo globalizado é desafiadora, mas é necessária. Desse modo, na próxima seção, discutiremos sobre temáticas enraizadas em nossos processos sociais e escolares.

2. Analítica da colonialidade e decolonialidade: uma breve discussão

Em conformidade com Mignolo (2009), a colonialidade pode ser entendida como a abreviação de uma matriz colonial de poder, a qual se baseia na diferença colonial. Tal diferença atua convertendo diferenças em valores e, por conseguinte, construindo uma hierarquia ontológica e epistêmica dos seres humanos. Enquanto que, ontologicamente, assume-se a ideia de que há, no mundo, seres humanos inferiores; epistemicamente, acredita-se que esses seres, ditos inferiores, possuem características estéticas e racionais menos importantes do que as dos demais indivíduos.

Em contrapartida ao conceito de colonialidade, há a definição de uma perspectiva denominada decolonial, ou seja, a noção de decolonialidade. Ainda em conformidade com Mignolo (2009), tal concepção preocupa-se com a afirmação dos direitos epistêmicos dos desvalorizados pela hierarquização instituída pela lógica colonial. Nesse sentido, essa corrente teórica busca confrontar pensamentos oriundos de uma perspectiva hegemônica.

É importante ponderar que o pensamento decolonial não deve ser encarado como uma forma de “deslegitimar” o conhecimento ou as ideias críticas pós-coloniais desenvolvidas, principalmente, na Europa, mas sim como uma forma de legitimar o conhecimento produzido por outros grupos.

3. Diversidade cultural e multissemiótica em tempos hipermodernos: novos desafios no ensino

O filósofo francês Gilles Lipovetsky (2004), em seu livro “Tempos hipermodernos”, afirma que uma característica marcante do cenário contemporâneo é a globalização. 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 do 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; em outras palavras, 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, em um motor que encaminha tanto a economia quanto as identidades linguísticas: a comunicação eletrônica, a internet (KUMARADIVELU, 2006).

Ao pensar em diversidade, sobretudo de textos, faz-se necessário pontuar o conceito de multiletramentos, que indica duas vertentes específicas em nossa sociedade: a multiplicidade cultural e a multiplicidade semiótica. Nota-se que as produções culturais são diversificadas e caracterizadas por diferentes letramentos e hibridações. Por consequência, tem-se uma gama de semioses na linguagem que representa novas estéticas, como os hipertextos e gêneros digitais (ROJO; BARBOSA, 2015).

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. 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). É nesse íterim que emerge a discussão da próxima seção, em que apresentamos experiências com o aplicativo *Instagram* para refletir algumas práticas voltadas a caminhos decoloniais no processo de ensino.

4. Novas configurações no processo de ensino-aprendizagem de Língua Portuguesa: uma experiência com o *instagram*

O advento da globalização, os inúmeros avanços tecnológicos e a discussão sobre colonialidade e decolonialidade convidam-nos a pensar sobre o fazer docente do século XXI. Estamos diante de novas configurações: tanto do saber, do fazer e do ser quanto dos novos modelos presentes no processo de ensino-aprendizagem.



Nas últimas décadas (1990-2019), a noção de sala de aula foi expandida, entendida não somente em contextos físicos, mas também em ambientes virtuais. Exemplo dessa reconfiguração são as inúmeras plataformas digitais que oferecem cursos, mentorias e aulas: o “Me Poupe” para aqueles que têm vontade de entender sobre educação financeira; “Descomplica” para os que querem estudar todas as disciplinas que são mais cobradas no ENEM e vestibular e, de forma mais específica, o “Biologia Total”, “Português para Desesperados” e tantos outros.

Partindo do pressuposto que estamos inseridos no contexto hipermoderno, que tem como forte característica a necessidade do imediatismo e inovações, observou-se que o *instagram*¹ seria desenvolvido com predominância de vídeos curtos, em específico, o gênero vídeo-minuto (BRASIL, 2018, p.65). Por esse motivo, escolheu-se o nome de @1000em1min. Em linhas gerais, as postagens variam entre vídeo menores, maiores, *memes* e imagens. Atualmente, o *studygram*² possui 1.400 (mil e quatrocentos) seguidores que interagem via *directs* e comentários.

Nota-se, muitas vezes, que a escola ainda é muito resistente, não só pela não inserção das 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. Ressalta-se essa realidade para expor um pouco sobre as três vertentes que observo como perspectivas e caminhos decoloniais : i) várias vezes dentro da plataforma; ii) a interdisciplinaridade; iii) ensino situado e contextualizado com a realidade do aluno.³

Nos *stories*, há uma caixa de pergunta para eles responderem sobre qual assunto eles precisam para o vídeo da semana. Há enquetes, cinco vezes ao mês, para “escuta-los”, não somente sobre vida acadêmica, mas sobre sonhos, realidades- muitas vezes não percebidas-. Em segundo plano, há projetos interdisciplinares, em que quatro profissionais: duas psicólogas, uma nutricionista e um professor de educação física, discutem sobre algumas dicas do que (não)

¹ Metodologicamente, o presente trabalho recai na perspectiva de etnografia digital. Segundo Fragoso *et. al* (2011, p.198), essa etnografia expande “as possibilidades da etnografia virtual através do constante uso das redes digitais, postando o material coletado. Outro objetivo é a criação de narrativas audiovisuais colaborativas em uma linguagem que sirva como material de estudo, mas atinja também um público extra-acadêmico.

² Termo utilizado para *instagram* que tem como objetivo estudos de alguma área do conhecimento.

³ Para análise, ressaltamos três vieses com base nas discussões de Mignolo (2009) correlacionando-os com o processo de ensino.



fazer/comer antes e durante alguns exames exaustivos, como o ENEM⁴. Os estudantes enviam mensagens e comentários agradecendo por uma preocupação que se estende a nossa área. Por fim, preocupamos por um processo de ensino situado, entendendo-os como agentes sociais que estão a todo momento utilizando *memes* e figurinhas.

Pela extensão, não atemos aos detalhes de cada experiência, mas acreditamos que pela delimitação exposta, pôde ser percebido uma preocupação em pensar caminhos que vão contra a uma visão hegemônica de ensino, pautada em um centro de dominação e modelos pré-estabelecidos. Em suma, entendemos que pensar em propostas decoloniais é complexo, mas quando não se entra no “jogo” da categorização unívoca é um passo. Um passo que reflete a “formação despreparada” (MASTRELLA-DE-ANDRADE; PESSOA, 2018), de não fazer parte do grupo de quem manda, mas de quem constrói o conhecimento juntamente com o aluno e vice-versa.

5. Considerações finais

As reflexões desenvolvidas aqui pretendem indicar a necessidade de profissionais de ensino 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.

Embora o *Instagram* não esteja veiculado diretamente à escola, ele se configura como uma alternativa à instituição. Isso ocorre, uma vez que os espaços formativos que utilizam as ferramentas digitais como dispositivos de produção de conhecimento são necessários à concepção de escola do século XXI.

Esse processo de ampliação dos espaços de formação para tal plataforma se justifica, haja vista que as mudanças significativas na Educação se realizam de forma lenta e burocrática. Dessa forma, espera-se que a perspectiva apresentada neste trabalho indique caminhos para uma concepção decolonial em contextos de ensino.

6. Referências

⁴ Cabe ressaltar que acreditamos no Exame Nacional do Ensino Médio embasado em abordagens coloniais por vários motivos: tempo de prova, conteúdo cobrado e função avaliativa e categorizante.



BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, DF, 2018. Disponível em: < <https://goo.gl/jHF9Qc> >. Acesso em 05 fev 2020.

FRAGOSO, Suely; RECUERO, Raquel; AMARAL, Adriana. Métodos de pesquisa para internet. Porto Alegre: Sulina, 2011.

FREIRE, P. **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, L.P. (org.). **Por uma Linguística Aplicada Indisciplinar**. São Paulo: Parábola, 2006.

LIPOVETSKY, G. **Os Tempos Hipermodernos**. São Paulo: Editora Barcarolla, 2004.

MASTRELLA-DE-ANDRADE, Mariana; PESSOA, Rosane Rocha. **A critical, decolonial glance at language teacher education in Brazil: on being prepared to teach**. In DELTA: Documentação e Estudos em Linguística Teórica e Aplicada, [S.l.], v. 35, n. 3, dez 2019.

MIGNOLO, W.D. Epistemic disobedience, independent thought and de-colonial freedom. Theory, **Culture & Society**, 26 (7-8):1-23. 2009. Available at: <https://doi.org/10.1177/0263276409349275>. Acesso em 25 de jan 2020.

ROJO, Roxane; BARBOSA, Jacqueline M. **Hipermodernidade, multiletramentos e gêneros discursivos**. 1. ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2015.